

ISSN (print) 2071-2405  
ISSN (online) 2658-5235

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС



PHILOLOGICAL CLASS



Журнал основан в 1996 г. Выходит четыре раза в год  
(март, июнь, октябрь, декабрь)

The journal comes out 4 times per year  
(March, June, October, December)

Свидетельство о регистрации ПИ ФС 77-76 120  
от 24.06.2019

Registration certificate ПИ № ФС77-76120  
of 24.06.2019

Учредитель – ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет» (УРГПУ)  
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Founder – FSBEU HE “Ural State Pedagogical  
University” (USPU)  
620017, Ekaterinburg, 26 Kosmonavtov Ave

«Филологический класс» – рецензируемый научно-методический журнал, сферой интересов которого являются исследования в области литературоведения, лингвистики и методики преподавания данных дисциплин в вузе и школе. Задача журнала – сблизить академическую науку с практической деятельностью педагога и обозначить представление о российском филологическом и педагогическом дискурсах в пространстве мировой науки. Приоритетными являются публикации, в которых исследуются новые литературные и корпусные источники, рассматривается внедрение новых образовательных технологий, выполняется требование академизма, научной объективности и полемической направленности. К публикации принимаются статьи на русском, английском, немецком и французском языках. Полнотекстовая версия журнала находится в свободном доступе на сайте издания и размещается на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), Российской универсальной научной электронной библиотеки. Полная информация о журнале и правила оформления статей размещены на сайте: [filclass.ru](http://filclass.ru)

Philological Class is a peer reviewed scholarly and methodological journal publishing research findings in the field of literary studies, linguistics and methods of teaching these disciplines at higher and secondary school. The task of the journal is to bring academic research closer to the practical activity of a pedagogue and to outline the image of the Russian philological and pedagogical discourses in the global academic space. Priority is given to publications which focus on new literary and corpus sources, study the issues of implementation of new educational technologies, and comply with the requirements of academic objectivity and polemic nature. Articles in Russian, English, German and French are accepted for publication in the journal. A full-text version of the journal is available open access on the journal site and in the Russian Science Citation Index (RSCI) at the scientific electronic library platform. Complete information about the journal and author guidelines can be found on the web site [filclass.ru](http://filclass.ru)

Журнал индексируется в Web of Science, ERIH PLUS

The journal indexing: Web of Science (ESCI), ERIH PLUS

Входит в Перечень ВАК Министерства науки  
и высшего образования Российской Федерации

The journal is included in the list of the lof the Higher  
Attestation Commission of the Ministry of Science  
and Higher Education of the Russian Federation

Подписка на журнал осуществляется по каталогу  
«Пресса России». Подписной индекс издания 84587

The journal is included in the united catalog “Russian Press”,  
Index 84587

Адрес редакции:  
Уральский государственный педагогический университет.  
Россия, 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26,  
оф. 279

Editorial Board postal address:  
Russia, 620017, Ekaterinburg, 26 Kosmonavtov Ave,  
Office 279

E-mail: [edit@filclass.ru](mailto:edit@filclass.ru)

E-mail: [edit@filclass.ru](mailto:edit@filclass.ru)

## EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief: Professor **Nina Petrovna Khriashcheva** (Russia, Ekaterinburg, USPU)

*executive editor*: Associate Professor **Skripova Ol'ga Aleksandrovna** (Russia, Ekaterinburg, USPU)

*executive secretary*: Assistant Lecturer **Gubanova Yuliya Vasil'evna** (Russia, Ekaterinburg, USPU)

*website administrator*: **Dolgov Anton Aleksandrovich** (Russia, Ekaterinburg, USPU)

## DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF

In folklore and the history of ancient Russian literature: Associate Professor **Lozhkova Tatiana Anatolyevna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); in the history of ancient Russian literature and the 18th century literature: Professor **Zyryanov Oleg Vasil'evich** (Russia, Ekaterinburg, UFU); in the history of the 19th century Russian literature: Professor **Ermolenko Svetlana Ivanovna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); in the theory of literature: Professor **Barkovskaya Nina Vladimirovna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); in the history of the 20th–early 21st centuries literature: Professor **Snigireva Tat'yana Aleksandrovna** (Russia, Ekaterinburg, UFU); in the theory of language and speech communication: Professor **Dziuba Elena Vyacheslavovna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); in applied linguistics and interdisciplinary methods in philology: Professor **Mukhin Mikhail Yur'evich** (Russia, Ekaterinburg, UFU); in the theory of foreign literature and English literary classics: Professor **Dotsenko Elena Georgievna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); in contemporary British novel and translation issues: Professor **Sidorova Ol'ga Grigor'evna** (Russia, Ekaterinburg, UFU); in German-language literature of Modernism (Germany, Austria, Switzerland), theory and practice of translation, and comparative-historical and typological linguistics: Professor **Pestova Natal'ya Vasil'evna** (Russia, Ekaterinburg, Private education institution “Sirius”); in German-language literature, Russian-German literary ties, imageology and literary translation: Doctor of Philology, Leading Researcher **Kudryavtseva Tamara Viktorovna** (Russia, Moscow, IMLI); in the history of French, typology and comparative linguistics: Professor **Lykova Nadezhda Nikolaevna** (Russia, Tyumen, TyumGU); in Romance linguistics and comparative pragmatics: Associate Professor **Erofeeva Elena Vladimirovna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); in literary education technologies and teaching classical literature at higher and secondary school: Associate Professor **Alekseeva Mariya Aleksandrovna** (Russia, Ekaterinburg, UFU); in methodology and methods of teaching modern literature at higher and secondary school: Associate Professor **Gutrina Liliya Dmitrievna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); in modern education technologies and innovative processes in education: Professor **Mosina Margarita Aleksandrovna** (Russia, Perm, PSPU); in the theory and practice of teaching Russian in a polycultural environment of higher and secondary school: Associate Professor **Eremina Svetlana Aleksandrovna** (Russia, Ekaterinburg, USPU); Guest editor: **Yang Ke** (China, Guangzhou, Guangdong University of Foreign Studies)

## EDITORIAL COUNCIL

Prof. **V. V. Abashev** (Russia, Perm, Perm State National Research University); Prof. **O. Y. Antsyferova** (Russia, Saint Petersburg, Saint Petersburg State University); Prof. **L. O. Butakova** (Russia, Omsk, Omsk State University named after F. M. Dostoevsky); Prof. **M. Weiskopf** (Israel, Jerusalem, Hebrew University of Jerusalem); Prof. **T. Victoroff** (France, Strasbourg, University of Strasbourg); Ph. **D. J. Gallo** (Slovakia, Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra); Ph. **D. A. Grominova** (Slovakia, Trnava, University of St. Cyril and Methodius); Prof. Emer. **H. Guenther** (Germany, Bielefeld, Bielefeld University); Prof. **E. Dobrenko** (Great Britain, Sheffield, University of Sheffield); Prof. **B. W. Dhooge** (Belgium, Ghent, Ghent University); Prof. **A. A. Zhitenev** (Russia, Voronezh, Voronezh State University); Prof. **G. M. Ibatullina** (Russia, Sterlitamak, Sterlitamak Branch of Bashkir State University); Cand. Sc. **A. A. Medvedev** (Russia, Tyumen, Tyumen State University); Prof. **O. N. Kondrat'eva** (Russia, Kemerovo, Kemerovo State University); Cand. Sc. Kukulini I. V. (Russia, Sankt-Petersburg, Higher School of Economics); Prof. **E. Y. Kulikova** (Russia, Novosibirsk, Institute of Philology of RAS, Sector of Literary Studies); Prof. **G. V. Kuchumova** (Russia, Samara, Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev); Prof. **N. L. Mark** (USA, New York, Columbia University); Prof. **M. A. Litovskaya** (Russia, Ekaterinburg, Ural Federal University named after the First President of Russia Boris Yeltsin); Prof. **N. M. Malygina** (Russia, Moscow, A. M. Gorky Institute of World Literature of the RAS); Prof. **G. Milkhaylova** (Lithuania, Vilnius, Vilnius University); Prof. **A. Pavlova** (Germany, Mainz, Johannes Gutenberg University); Prof. **G. Petkova** (Bulgaria, Sofia, Sofia University “St. Kliment Ohridski”); Prof. **I. Pospisil** (The Czech Republic, Brno, Masaryk University); Prof. **B. M. Proskurnin** (Russia, Perm, Perm State National Research University); Prof. **M. E. Rut** (Russia, Ekaterinburg, Ural Federal University); Dr. hab. **T. Szabó** (Hungary, Pécs, University of Pécs); Dr. hab. **A. Skotnicka** (Poland, Krakow, Jagiellonian University); Prof. **V. I. Tyupa** (Russia, Moscow, Scientific-Educational Center for Cognitive Programs and Technologies of RGGU); Prof. **T. V. Ustinova** (Russia, Moscow, Moscow State Pedagogical University); Prof. **P. Fast** (Poland, Katowice, University of Silesia in Katowice); Prof. **A. de La Fortelle** (Switzerland, Lausanne, University of Lausanne); Prof. **H. Jens** (Switzerland, Fribourg, University of Fribourg); Prof. **H. Robert** (Germany, Hamburg, University of Hamburg)

## РЕДАКЦИЯ

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

выпускающий редактор: доц. **Скрипова Ольга Александровна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ)

ответственный секретарь: асс. **Губанова Юлия Васильевна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ)

администратор сайта: **Долгов Антон Александрович** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ)

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

по фольклору и истории древнерусской литературы: доц. **Ложкова Татьяна Анатольевна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ) по истории древнерусской литературы, литературы XVIII в.: проф. **Зырянов Олег Васильевич** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); по истории литературы XIX вв.: проф. **Ермоленко Светлана Ивановна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ); по теории литературы: проф. **Барковская Нина Владимировна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ); по истории литературы XX – начала XXI вв.: проф. **Снигирева Татьяна Александровна** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); по теории языка и речевой коммуникации: проф. **Дзюба Елена Вячеславовна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ); по прикладной лингвистике и междисциплинарным методам в филологии: проф. **Мухин Михаил Юрьевич** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); по теории зарубежной литературы, английской литературной классике: проф. **Доценко Елена Георгиевна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ); по проблемам перевода, современному британскому роману: проф. **Сидорова Ольга Григорьевна** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); по немецкоязычной литературе модернизма (Германия, Австрия, Швейцария), теории и практике перевода, сравнительно-историческому, типологическому и сопоставительному языкознанию: проф. **Пестова Наталья Васильевна** (Россия, Екатеринбург, ЧОУ ДПО «СИРИУС»); по немецкоязычной литературе, русско-немецким литературным связям, имагологии, художественному переводу: д-р филол. наук, вед. науч. сотрудник **Кудрявцева Тамара Викторовна** (Россия, Москва, ИМЛИ); по истории французского языка, типологии и сопоставительному языкознанию: проф. **Лыкова Надежда Николаевна** (Россия, Тюмень, ТюмГУ); по вопросам романского языкознания и сопоставительной прагматике: доц. **Ерофеева Елена Владимировна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ); по вопросам технологий литературного образования и преподавания классической литературы в вузе и школе: доц. **Алексеева Мария Александровна** (Россия, Екатеринбург, СУНЦ УрФУ); по методологии и методике преподавания современной литературы в вузе и школе: доц. **Гутрина Лилия Дмитриевна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ); по вопросам современных образовательных технологий, инновационным процессам в образовании: проф. **Мосина Маргарита Александровна** (Россия, Пермь, ПГПУ); по теории и практике преподавания русского языка в поликультурной среде вуза и школы: доц. **Еремина Светлана Александровна** (Россия, Екатеринбург, УрГПУ); приглашенный редактор: **Ян Кэ** (Китай, Гуанчжоу, Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли)

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Проф. **В. В. Абашев** (Россия, Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет); проф. **О. Ю. Анцыферова** (Россия, Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет); проф. **Л. О. Бутакова** (Россия, Омск, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского); проф. **М. Я. Вайскопф** (Израиль, Иерусалим, Еврейский университет в Иерусалиме); д-р филол. наук **Т. Викторофф** (Франция, Страсбург, Страсбургский университет); канд. филол. наук **Я. Галло** (Словакия, Нитра, Университета им. Константина Философа в Нитре); канд. филол. наук **А. Громинова** (Словакия, Трнава, Университет им. Св. Кирилла и Мефодия); профессор-эмеритус **Х. Гюнтер** (Германия, Билефельд, Билефельдский университет); проф. **Е. Добренко** (Великобритания, Шеффилд, Университет Шеффилда); проф. **Б. Дооге** (Бельгия, Гент, Гентский университет); д-р филол. наук **А. А. Житенев** (Россия, Воронеж, Воронежский государственный университет); проф. **Г. М. Ибатуллина** (Россия, Стерлитамак, Башкирский государственный университет); проф. **О. Н. Кондратьева** (Россия, Кемерово, Кемеровский государственный университет); канд. филол. наук **И. В. Кукулин** (Россия, Санкт-Петербург, НИУ ВШЭ); проф. **Е. Ю. Куликова** (Россия, Новосибирск, Институт филологии СО РАН); д-р филол. наук **Г. В. Кучумова** (Россия, Самара, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва); проф. **М. Н. Липовецкий** (США, Нью-Йорк, Колумбийский университет); проф. **М. А. Литовская** (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина); проф. **Н. М. Малыгина** (Россия, Москва, Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН); канд. филол. наук **А. А. Медведев** (Россия, Тюмень, Тюменский государственный университет); проф. **Г. П. Михайлова** (Литва, Вильнюс, Вильнюсский университет); проф. **А. Павлова** (Германия, Майнц, Майнцский университет им. Иоганна Гутенберга); д-р филол. наук **Г. Петкова** (Болгария, София, Софийского университета Св. Климента Охридского); проф. **И. Поспишил** (Чешская Республика, Брно, Университета им. Масарика); проф. **Б. М. Проскурнин** (Россия, Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет); проф. **М. Э. Рут** (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет); хабил. д-р **Т. Сабо** (Венгрия, Печ, Печский Университет); хабил. д-р **А. Скотницка** (Польша, Краков, Ягеллонский университет); проф. **В. И. Тюпа** (Россия, Москва, Научно-образовательный центр когнитивных программ и технологий РГГУ); д-р филол. наук **Т. В. Устинова** (Россия, Москва, Московский педагогический государственный университет); проф. **П. Фаст** (Польша, Катовице, Силезский университет); проф. **Фортель, де ля А.** (Швейцария, Лозанна, Лозаннский университет); проф. **Й. Херльт** (Швейцария, Фрибур, Фрибургский университет); проф. **Р. Ходел** (Германия, Гамбург, Гамбургский университет)

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENT

## КОНЦЕПЦИИ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

- 9 *Беляева И. А.* «Я так же беден, как он»: мотивы раннего Ф. М. Достоевского в комедии И. С. Тургенева «Холостяк»
- 19 *Lebedeva M. Yu., Laposhina A. N., Alksnit N. A., Lyashenko T. V.* RuTOC: A Corpus of Online Lessons in Russian as a Foreign Language

## АКТУАЛЬНАЯ ПОЭЗИЯ: ИМЕНА И ТЕНДЕНЦИИ

- 30 *Житенев А. А.* Определения поэзии и поэтология трансгрессии
- 43 *Барковская Н. В.* Медиальная функция актуальной поэзии (Стихотворение Е. Симоновой «В Ницце»)

## СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИКИ

- 52 *Павлова А. В., Алексеева М. Л.* Синтаксические фразеологические конструкции: теоретическое осмысление в аспекте двуязычной лексикографии
- 68 *Шпильная Н. Н.* Интенции реплицирования, реализуемые в диалоге
- 77 *Шунейко А. А., Чибисова О. В.* Отрицание – амбивалентность в русском языке: форма, значение, функционирование

## ТРАЕКТОРИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА XX–XXI ВЕКОВ

- 88 *Кихней Л. Г., Устиновская А. А.* Пьеса Д'Аннунцио «Франческа да Римини» в переводческой интерпретации В. Я. Брюсова и Вяч. Иванова
- 100 *Хрящева Н. П.* Философия существования и «механические» люди в военных рассказах А. Платонова
- 112 *Богданова О. В., Власова Е. А.* Интертекстуальные и жанровые стратегии П. Вайля (Эссе «Абрам Терц, русский филибустер»)

## РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

- 122 *Ян Кэ, Дзюба Е. В.* Современные тенденции обучения русскому языку в Китае
- 126 *Лю Хун.* Качественное развитие преподавания русского языка в вузах КНР на новом историческом этапе

## PROJECTS. PROGRAMS. HYPOTHESES

- 9 *Belyaeva I. A.* “I’m as Poor as He”: The Motifs of the Early F. M. Dostoevsky in I. S. Turgenev’s Comedy “Bachelor”
- 19 *Lebedeva M. Yu., Laposhina A. N., Alksnit N. A., Lyashenko T. V.* RuTOC: A Corpus of Online Lessons in Russian as a Foreign Language

## CONTEMPORARY POETRY: NAMES AND TENDENCIES

- 30 *Zhitenev A. A.* Definitions of Poetry and Poetology of Transgression
- 43 *Barkovskaya N. V.* The Medial Function of Contemporary Poetry (The Poem by E. Simonova “In Nice”)

## PROBLEMS OF MODERN LINGUISTICS

- 52 *Pavlova A. V., Alekseyeva M. L.* Syntactic Phraseological Constructions: Theoretical Interpretation from the Perspective of Bilingual Lexicography
- 68 *Spilnaya N. N.* Response Generation Intentions Realized in Dialogue
- 77 *Shuneyko A. A., Chibisova O. V.* Negation-Ambivalence in Russian: Form, Meaning, Functioning

## TRAJECTORIES OF THE LITERARY PROCESS OF THE 20<sup>TH</sup> – EARLY 21<sup>ST</sup> CENTURIES

- 88 *Kikhney L. G., Ustinovskaya A. A.* The Play “Francesca da Rimini” by d’Annunzio: Translation Strategies of V. Ya. Bryusov and Vyach. Ivanov
- 100 *Khriashcheva N. P.* Philosophy of Existence and “Mechanical” People in A. Platonov’s War Short Stories
- 112 *Bogdanova O. V., Vlasova E. A.* Intertextual and Genre Strategies of P. Vail (The Essay “Abram Terts, the Russian Filibuster”)

## RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA: PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF LINGUODIDACTICS

- 122 *Yang Ke, Dzyuba E. V.* Modern Tendencies of Teaching Russian Language in China
- 126 *Liu Hong.* High-Quality Development of Russian Language Education in Chinese Universities in the New Era



- 132 Ян Кэ, Шарафутдинов Д. Р. Новаторские подходы к подготовке специалистов по русскому языку в Китае
- 141 Ван Цзунху, Ван Хаоин. Культурно-ориентированная подготовка высококвалифицированных русистов: концепция и практика
- 149 Чжан Вэй, Веснина Л. Е. Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе
- 161 Антонова Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык
- 172 Цзинь Чжи, Доронина Е. Г. Содержание авто- и гетеростереотипов современных российских и китайских студентов

#### ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 186 Якушкина Т. В. Данте в афроамериканской литературе
- 200 Purgina E. S. Two Types of Events in Border Crossing Narratives of Contemporary Travelogues
- 208 Selitrina T. L. Neo-Gothic in Contemporary American Teenage Literature (John August's Arlo Finch Trilogy)

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

- 217 Ибрагимова М. Э. От ощущения – к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом)
- 225 Стрельчук Е. Н., Безрукова К. С. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному

#### ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

- 235 Сидорова О. Г. Английская литература для детей в русских переводах (рецензия на книгу: Goodwin E. Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia. London: Bloomberg Publishing, 2020. 256 p.)
- 239 Пашкова Т. В. О монографии «100 лет литературе Карелии» (Рецензия на монографию: 100 лет литературе Карелии. Время. Поиски. Портреты / Е. И. Маркова, Н. В. Чикина, О. А. Колоколова, М. В. Казакова. Петрозаводск: Periodika, 2020. 432 с.)

- 132 Yang Ke, Sharafutdinov J. R. Innovative Approaches to Training Specialists in the Russian Language in China
- 141 Wang Zonghu, Wang Haoying. Culturally-Oriented Training of Highly Qualified Specialists in Russian: Concept and Practice.
- 149 Zhang Wei, Vesnina L. E. A Model of Blended Learning of Russian Grammar in the Chinese University
- 161 Antonova Yu. A. National-Psychological Portrait of a Chinese Student Studying Russian Language
- 172 Zhi Jin, Doronina E. G. The Content of Auto- and Heterostereotypes of Modern Russian and Chinese Students

#### PROBLEMS OF POETICS OF FOREIGN LITERATURE

- 186 Yakushkina T. V. Dante in African American Literature
- 200 Purgina E. S. Two Types of Events in Border Crossing Narratives of Contemporary Travelogues
- 208 Selitrina T. L. Neo-Gothic in Contemporary American Teenage Literature (John August's Arlo Finch Trilogy)

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

- 217 Ibragimova M. E. From Feeling to the Metaphorical Portrait of an Emotive Concept (To the Problem of Developing Emotional Intelligence When Working with a Word)
- 225 Strelchuk E. N., Bezrukova K. S. The Geographical Component of the Concept "Russia" in Foreign Textbooks of Russian as a Foreign Language

#### REVIEWS

- 235 Sidorova O. G. English Literature for Children in Russian Translations (Review of the book: Goodwin E. Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia. London: Bloomberg Publishing, 2020. 256 p.)
- 239 Pashkova T. V. About the Monograph "100 Years of Karelian Literature" (Review of the monograph: 100 Years of Literature of Karelia. Time. Searches. Portraits / E. I. Markova, N. V. Chikina, O. A. Kolokolova, M. V. Kazakova. Petrozavodsk: Periodika, 2020. 432 p.)





# КОНЦЕПЦИИ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ



УДК 821.161.1-31(Достоевский Ф. М.):821.161.1-2(Тургенев И. С). ББК Ш33(2Рос=Рус)5-44.  
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.01 (5.9.1)

## «Я ТАК ЖЕ БЕДЕН, КАК ОН»: МОТИВЫ РАННЕГО Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО В КОМЕДИИ И. С. ТУРГЕНЕВА «ХОЛОСТЯК»

Беляева И. А.

Московский городской педагогический университет

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2840-4034>

*А н н о т а ц и я*. В статье исследуется характер влияния sentimentalного натурализма, или «школы молодого Достоевского», на творчество раннего Тургенева. Предметом исследования являются два текста – центральный для русской литературы 1840-х годов роман Достоевского «Бедные люди» и комедия Тургенева «Холостяк», а объектом – прежде всего переключки в сюжетах этих двух сочинений, отсылки к сюжетным ситуациям и персонажам-амплуа (например, злодей, литератор и др.) из романа Достоевского в пьесе Тургенева, а также значимые, явные для читателя (зрителя) отступления в тексте «Холостяка» от канвы «Бедных людей» Достоевского. Несмотря на давнюю традицию в науке считать раннего Тургенева зависимым от стилистических решений и гуманистических проблем, которые актуализировал Достоевский в своем первом романе, ставшем событием для современников, характер тургеневского «ученичества» в «школе молодого Достоевского» и собственно его работа с узнаваемыми элементами текста «Бедных людей» в его ранних сочинениях детально не изучались, что обусловило целенаправленное исследование настоящей статьи. В статье выявляются переключки в двух текстах, обусловленные единством сюжета о бедном влюбленном чиновнике, который разрабатывается в «Бедных людях» у Достоевского и в «Холостяке» у Тургенева, и анализируется характер трансформаций, которые этот сюжет приобретает в тургеневской комедии. Автор статьи выдвигает гипотезу, согласно которой отсылки к тематике русского sentimentalного натурализма 1840-х годов и прежде всего к «Бедным людям» Достоевского как к центральному сочинению этой школы в «Холостяке» выполняют функцию художественного приема. Он заключается в том, что литературный претекст (в том числе стилистически акцентированный, как в случае с «Бедными людьми» в «Холостяке») должен непременно считываться зрителями с тем, чтобы они увидели иные, вариативные разрешения знакомой им из прецедентного текста сюжетной ситуации или мотива. История о том, как бедный чиновник женился на благодетельствованной им девушке, которую Достоевский разрешает в «Бедных людях» драматически (если не трагически), Тургенев в «Холостяке» разворачивает иначе – в другой модальности и как будто бы менее драматично, чем предшественник. Между тем текст Достоевского начинает особым образом «работать» в пьесе Тургенева, осложняя ее внешнюю простоту. Из простого анекдота о влюбленном чиновнике со счастливым концом она трансформируется в сложное драматургическое повествование о причудливости человеческого счастья, о загадке любви и благодарности, о бедности, которая имеет не только социальные, но и нравственные координаты. И без учета событийности и проблематики «Бедных людей» Достоевского Тургеневу было бы сложно этого добиться. В статье высказывается также мысль о том, что тактика работы Тургенева в «Холостяке» с текстом романа Достоевского не была единичной для него, а отличала в целом поэтику его произведений 1840-х годов и была следствием сознательной писательской стратегии.

**Ключевые слова:** драматургия; русская литература; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; романы; комедии; литературные мотивы; художественные тексты

**Для цитирования:** Беляева, И. А. «Я так же беден, как он»: мотивы раннего Ф. М. Достоевского в комедии И. С. Тургенева «Холостяк» / И. А. Беляева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 9–18.

## “I’M AS POOR AS HE”: THE MOTIFS OF THE EARLY F. M. DOSTOEVSKY IN I. S. TURGENEV’S COMEDY “BACHELOR”

Irina A. Belyaeva

Moscow City Pedagogical University

Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2840-4034>

**Abstract.** The article investigates the nature of the influence of sentimental naturalism, or the “school of the young Dostoevsky” on the work of early Turgenev. The object of the study includes two texts – Dostoevsky’s novel “Poor Folk”, the central novel in the Russian literature of the 1840s, and Turgenev’s comedy “The Bachelor”. The study focuses, first of all, on the similarities in the plots of these two works of literature, and the references to plot situations and character parts (for example, villain, writer, etc.) from Dostoevsky’s novel in Turgenev’s play, as well as significant, obvious for the reader (viewer) deviations in “The Bachelor” from the canvas of Dostoevsky’s “Poor Folk”. Despite the long tradition in literary criticism to consider early Turgenev dependent on stylistic solutions and humanistic problems that Dostoevsky actualized in his first novel, which became a marked event for his contemporaries, the nature of Turgenev’s “apprenticeship” at the “school of the young Dostoevsky” and his own work with recognizable elements from “Poor Folk” in his early writings has not been studied in detail yet, which stimulated the work on this article. The article reveals the similarities in these two texts, stemming from the unity of the plot about a poor official in love, which is developed in Dostoevsky’s “Poor Folk” and Turgenev’s “The Bachelor”, and analyzes the nature of the transformations that this plot acquires in Turgenev’s comedy. The author of the article puts forward a hypothesis according to which the references to the theme of Russian sentimental naturalism of the 1840s and, first of all, to Dostoevsky’s “Poor Folk” as the central work of this school, perform the function of an artistic device in “The Bachelor”. This device consists in the fact that the literary pretext (including stylistically accentuated, as in the case of “Poor Folk” in “The Bachelor”) must certainly be read by the audience so that they see other, variant resolutions of the plot situation or motif familiar to them from the precedent text. The story of how a poor official married a girl he had blessed, which Dostoevsky resolves dramatically (if not tragically) in “Poor Folk”, is unfolded by Turgenev in “The Bachelor” differently – in a different modality and, as it were, less dramatic than his predecessor. Meanwhile, Dostoevsky’s text begins to “work” in a special way in Turgenev’s play, complicating its outward simplicity. From a simple anecdote about an official in love with a happy ending, it transforms into a complex dramatic story about the quirkiness of human happiness, about the mystery of love and gratitude, about poverty, which has not only social, but also moral coordinates. And without taking into account the eventfulness and problems of Dostoevsky’s “Poor Folk”, it would be difficult for Turgenev to achieve this. The article also points out the idea that the tactics of Turgenev’s work with the text of Dostoevsky’s novel in “The Bachelor” was not unique to him, but generally distinguished the poetics of his works of the 1840s and was the result of a conscious writer’s strategy.

**Keywords:** dramaturgy; Russian literature; Russian writers; literary creative activity; literary genres; novels; comedies; motifs; fiction texts

**For citation:** Belyaeva, I. A. (2022). “I’m as Poor as He”: The Motifs of the Early F. M. Dostoevsky in I. S. Turgenev’s Comedy “Bachelor”. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 9–18.

Вопрос о «творческом диалоге»<sup>1</sup> И. С. Тургенева и Ф. М. Достоевского применительно к началу их литературного пути в науке и критике поставлен давно [Виноградов 1959; Григорьев

<sup>1</sup> Научная метафора «творческий диалог» в отношении Тургенева и Достоевского закреплена в фундаментальном исследовании Н. Ф. Будановой [Буданова 1987], в котором фактически утвердился новый характер в изучении их взаимосвязей на разных этапах творчества, сменив исследовательскую парадигму, заданную в свое время Ю. А. Никольским, описывающую «историю одной вражды» двух писателей [Никольский 1921].

1967], но едва ли его можно назвать решенным. В большей степени исследовательские усилия были обращены к ситуации, возникшей вокруг знаменитой баденской ссоры двух писателей в 1867 году, к тем сочинениям, которые были написаны Тургеневым вслед за ней, т. е. собственно к его поздним текстам и к зрелым сочинениям Достоевского. Между тем взаимоотношения двух писателей в 1840-е годы, когда оба только вступали на литературное поприще, когда имя Достоевского уже успело стать одним из самых популярных среди молодых литераторов, а Тургенев едва ли еще определился со своим направлением, по крайней мере на момент публикации «Бедных людей» в 1846 году он более известен как поэт, – представляют большой интерес.

В настоящее время наиболее убедительной и утвердившейся в науке является точка зрения, представленная еще в работах Ап. А. Григорьева 1850-х годов, оценивающего Тургенева и Достоевского на ранних этапах их творчества как писателей близких, работающих в направлении сентиментального натурализма.

В первой статье Ап. А. Григорьева из цикла «Русская литература в 1851 году» (1852) критик не без возмущения писал, что в литературе 1840-х «явились Макар Алексеич Девушкин, господин Голядкин, господин Прохарчин, все эти герои зловонных, темных углов» и что «даже даровитый автор „Записок охотника“ заплатил дань этому несчастному направлению», которое представлял в те годы и Достоевский [Григорьев 1852: 67]. Позже, уже без явного упоминания Достоевского, но также уверенно, Ап. А. Григорьев причислит раннего Тургенева к школе сентиментального натурализма в известной своей работе «И. С. Тургенев и его деятельность. По поводу романа „Дворянское гнездо“» (1859). «И вот у Тургенева, – пишет критик, – начинается <...> ряд попыток сентиментального натурализма» [Григорьев 1967: 250]. К числу удач писателя на этом поприще Ап. А. Григорьев относит

повесть «Петушков», а «самыми неудачными» считает «драмы „Холостяк“ и „Нахлебник“» [Григорьев 1967: 250]. По мысли Ап. А. Григорьева, вся «эта односторонняя, болезненная точка зрения» [Григорьев 1851: 67] плохо влияла на Тургенева. Если учесть, что в свое время Ап. А. Григорьев хотел писать отдельную статью «Ф. Достоевский и школа сентиментального натурализма», которую он, однако, не завершил, а в ряде других работ высказывал свою позицию о Достоевском как ведущем представителе этого направления, то становится очевидным, что Тургенев в начале своего творческого пути, по мысли критика, оказался под влиянием «школы», фактически вдохновляемой открытиями молодого Достоевского.

Этот тезис спустя почти сто лет убедительно развил В. В. Виноградов, объясняя ситуацию ученичества Тургенева в «школе молодого Достоевского» интересом Тургенева к стилистике разрабатываемого Достоевским сентиментального натурализма [см.: Виноградов 1859]. Ученый справедливо подчеркивал «характерное» именно для Тургенева «важное индивидуальное свойство», которое заключалось в его «острой и живой восприимчивости <...> к новым веяниям в сфере развития форм литературной поэтики и стилистики» [Виноградов 1859: 45]. Поэтому, несмотря на внешнюю ироничность, выраженную в том числе в бытовом поведении Тургенева и писателей его социального и литературного круга по отношению к Достоевскому в 1840-е годы<sup>1</sup>, которая хорошо известна по мемуарным источникам, Тургенев как писатель был открыт для плодотворного ученичества и новых художественных решений. Думается, что это очень важный момент во взаимоотношениях двух литераторов. Он во многом определит их будущее равнодушие и внимание друг к другу, даже на этапе острейшего противостояния. Как верно отмечал Р. Г. Назиров, «вражда» Тургенева и Достоевского окажется на самом деле «творческим

<sup>1</sup> Здесь можно вспомнить хотя бы известное «Послание Белинского к Достоевскому», которое было написано Тургеневым совместно с Н. А. Некрасовым, начинавшееся словами «Витязь горестной фигуры...». Первые строки стихотворения, по словам Р. Г. Назирова, можно рассматривать как «перевод испанского „caballero de la trista figura“, что ныне переводится как „Рыцарь печального образа“, а это значит, что «Тургенев и Некрасов разжаловали своего недолгого приятеля из гениев в Дон Кихоты» [Назиров 2006: 170]. Однако в тургеневской системе координат уже с конца 1840-х годов, а может быть и раньше, начала складываться противоположная магистральной трактовке Дон Кихота как смешного чудака высокая интерпретация его комизма, что отражено в знаменитой речи «Гамлет и Дон Кихот».

взаимообменом», или «неустанным молчаливым **сотрудничеством**» [Назиров 2006: 188. Выделено автором. – И. Б.].

В последние годы, особенно на волне интереса к Тургеневу в рамках его 200-летнего юбилея, прозвучали идеи о том, что разговором о стилистике диалог двух писателей в 1840-е годы не ограничивался. Он уходил в антропологическую проблематику, в общий для обоих начинающих авторов интерес к человеку как к «тайне», когда, например, письмо оказывалось «актом преобразования героя», как это было в «Бедных людях» [Захаров 2018: 249]. И если считать, что «антропологическим принципом» в этом романе и в ряде других ранних текстов Достоевского оказывается «прием возвеличивания простого („маленького“) человека», то Тургенев был одним из немногих, кто, по мысли В. Н. Захарова, «понял этот „сюрприз“ в сюжете эпистолярного романа», «понял концепцию человека у Достоевского и по своему откликнулся на нее» [Захаров 2018: 249].

Думается, что уровнем для выявления «творческого диалога», или «творческого взаимодействия», Тургенева и Достоевского много больше. Интересные результаты в этой связи, применительно именно к 1840-м годам, могут давать своего рода точечные сопоставления отдельных текстов двух писателей, особенно в плане изучения сознательного припоминания известных в те годы сочинений Достоевского в произведениях Тургенева. Механизм использования таких, в основном узнаваемых читателями тех лет, отсылок к Достоевскому в текстах Тургенева заслуживает отдельного внимания. Так, особый интерес в этой связи представляет пьеса Тургенева «Холостяк» (1849)<sup>1</sup>, в которой оказываются значимы переклички с «Бедными людьми» (1846) Достоевского.

Стоит отметить, что в ранних пьесах Тургенева исследователями выявлялись художественные элементы, восходящие к первому роману Достоевского. Например, образ Кузовкина из комедии «Нахлебник» (1848) и Мошкина из «Холостяка», как полагала Л. М. Лотман, были построены в соответствии с новым

принципом сочетания трагизма и комизма, который был открыт Достоевским в «Бедных людях». «На место гоголевского трагизма авторской мысли, скрытого за смехом, – пишет исследовательница, – он ставил трагизм объективного положения героя – „маленького человека“, образ которого традиционно воспринимается в комическом ключе, но который приобретает право на ранг трагического героя и по драматизму своей судьбы, и по содержанию своей личности» [Лотман 1982: 495]. И в целом, по мысли Л. М. Лотман, «ситуации романа Достоевского, восторженно и тонко истолкованные Белинским, открывали путь фантазии Тургенева» [Лотман 1982: 495].

В. В. Виноградов, напротив, считал, что в «Холостяке» в целом больше чувствуется гоголевское присутствие, и «только в образе Мошкина, самоотверженного старого чиновника, влюбленного без собственного ведома в свою воспитанницу и старающегося выдать ее замуж за своего протеже Вилицкого, обнаруживается влияние „Бедных людей“ Достоевского» [Виноградов 1859: 70].

Однако рамками образа Мошкина творческая рецепция молодым Тургеневым одного из самых ярких сочинений «натуральной школы» не ограничивается. Комедия Тургенева «Холостяк», без сомнения, писалась в целом под впечатлением от «Бедных людей» Достоевского, поэтому текст романа в принципе можно считать прецедентным для тургеневской комедии. Тургенев не только равнялся на него стилистически или гуманистически. Как писала Л. М. Лотман, Тургенев перенес в свою драматургию идею «гуманного заступничества за бедных людей, униженных и оскорбленных», которая была «особенно сильно выражена» в «Бедных людях» [Лотман 1882: 494]. Тактика Тургенева, вероятно, была более сложной и, возможно, не лишенной полемичности. Впрочем, это была именно творческая полемика, продуктивная как для самого Тургенева – «ученика» Достоевского на том этапе, – так и для русского сентиментально-натуралистического направления в целом. Однако и к полемической задаче у Тургенева все не сводится. Он так использует роман

<sup>1</sup> «Комедия в трех действиях», как определял жанр пьесы Тургенев, опубликована в «Отечественных записках» за 1849 год, № 9. Датирована следующим образом: начата – 28 января (9 февраля) 1849 года, завершена – в марте того же года, «через 40 дней», писалась в Париже [Тургенев 1979: 608].



Достоевского, что тот удивительным образом начинает работать на его пьесу.

Обращает на себя внимание тот факт, что в обоих сочинениях, в «Бедных людях» и в «Холостяке», разрабатывается схожий сюжет, но представлено разное разрешение основного конфликта и центральной сюжетной ситуации.

Как справедливо отмечал А. Г. Цейтлин, сюжет не просто о бедном, а о влюбленном бедном чиновнике был далеко не нов в русской литературе середины XIX века и встречался до Достоевского [см.: Цейтлин 1923]. Исследователь выделяет группу сочинений, куда включает повесть «Горев Николай Федорович» Е. П. Гребенки (1840), «Партикулярную пару» (1846) и «Ленточку» (1845) Я. П. Буткова и др., и отмечает, что Достоевский начинает разрабатывать этот сюжет как бы на излете интереса к нему [Цейтлин 1923: 13–19]. Достоевский меняет сюжет о бедном чиновнике. У него представлена не просто несчастная любовь бедного молодого чиновника к дочери начальника или к молодой соседке, как это было принято в такого рода историях, но речь идет, что принципиально, о герое немолодом (Девушкину 47 лет), и он отечески заботится о Вареньке, к которой испытывает симпатию, душевную привязанность и даже ревность. Вот этот «достоевский» вариант известного сюжета – о пожилом влюбленном в свою воспитанницу чиновнике – и был использован Тургеневым в «Холостяке».

Тургеневский Мошкин тоже не молод, ему 50 лет, он волею судьбы оказывается опекуном своей молодой соседки Маши, лишившейся родительницы, и втайне, как и Девушкин, он в Машу влюблен, только боится себе в этом признаться. Как и Девушкин, Мошкин оберегает и опекает свою воспитанницу (вариант ситуации благодеяния и покровительства в «Бедных людях»). В обоих случаях у героини есть (в пьесе Тургенева) или был (в романе Достоевского) вроде бы достойный жених: у Вареньки – студент Петр Покровский, у Маши – коллежский секретарь Петр Вилицкий. Но далее начинаются принципиальные

разночтения, которые тем не менее не отдаляют пьесу Тургенева от романа Достоевского, но невольно заставляют читателя (или зрителя) его припоминать.

Если история бедного студента Покровского завершается еще до основного развития событий в романе, то Вилицкий – жених Маши – именно в настоящем. И хотя в афише он охарактеризован как «нерешительный, слабый, самолюбивый человек» [Тургенев 1979: 174], его нельзя назвать бессердечным. Он, вероятно, одно время был влюблен в Машу, он многим в своей карьере обязан Мошкину и помнит об этом. Но свадьба Маши и Вилицкого тем не менее расстраивается. И если у Вареньки из «Бедных людей» есть претендент на ее руку – г-н Быков, уход к которому приравнивается к катастрофе, то у Маши ее свадьбу (возможно, что это событие стало бы также началом катастрофы для героини в будущем, если бы оно случилось) расстраивает довольно холодный и в сущности бесчестный г-н Фонк, своего рода вариант той функции, которую у Достоевского выполняет Быков. У Тургенева же функция Быкова как бы разделяется между двумя персонажами – Вилицким и Фонком. Далее: у обеих героинь есть свои родственницы-наставницы – тетки. В «Бедных людях» это Анна Федоровна, в «Холостяке» – Екатерина Савишна Пряжкина. Вторая – фигура менее зловещая, чем у Достоевского, и даже комическая<sup>1</sup>. Но и у Тургенева отчасти, несмотря на приглушенность трагической роли тетушки, намечается мотив продажи племянницы. Вслед за историей о дружбе с генеральшей Бондоидиной, которая «зналась с первыми господами», следует признание Пряжкиной в том, что Маша ее в чем-то не послушалась, за то «теперь вот и плачется» [Тургенев 1979: 232]. Как следует далее из контекста, у Пряжкиной для Маши был подыскан жених. «Просто первый сорт – что в рот, то спасибо» [Тургенев 1979: 235], – говорит она о женихе. И здесь у читателя и зрителя возникала возможность домысливать ситуацию, в том числе и в ключе Достоевского.

<sup>1</sup> Чего стоит ее рассказ о том, как ее принимала генеральша Бондоидина: «...мы тоже, батюшка, с хорошими людьми водились – от чужих всякое уважение получали; а свои вот в грош меня теперь не ставят. Генеральша Бондоидина нас к себе принимала, Филипп Егорыч, и в особенности меня очень, можно сказать, жаловала. Бывало, я одна с ней, эдак, сижу в ее спальне, а она мне говорит: удивляюсь, мол, вам, говорит, Катерина Савишна, какой у вас во всем скуч. А Бондоидина, генеральша, с первыми господами зналась. Я, говорит, с вами очень приятно время провожу. И чаю мне подать велит – ей-богу-с» [Тургенев 1979: 232].

Однако заметим, что Тургенев все время не то чтобы упрощает трагические интонации Достоевского, он видит их просто более приглушенными и как бы драматическими внутренне, без внешнего мелодраматического эффекта. Так, история несостоявшейся любви студента Покровского и Вареньки у Достоевского, трагическая по своей сути, но не лишенная доли мелодраматизма, находит у Тургенева параллель в виде подколесинского варианта несостоявшегося замужества Вилицкого и Маши. Функцию «злого» персонажа, хищника и циника, выполняют соответственно Быков и Фонк, функцию сводни – тетушки.

Но самое интересное, конечно, это развитие основной линии: Девушкин – Варенька у Достоевского, Мошкин – Маша у Тургенева. Оба героя покровительствуют, благодетельствуют нуждающимся в их помощи молодым особам. В. Е. Ветловская прекрасно показала, что ситуация благодеяния у Достоевского питается его рефлексией по поводу социальных идей Фурье, в которых предполагалось, что «гармония интересов среди членов фаланги, их дружеские и любовные узы возникнут на основе взаимных выгод и услуг, благодеяния и благодарности» [Ветловская 1994: 227]. Наиболее показательной в этом плане, конечно, оказывается фигура Быкова, но вовлечен в нее и Девушкин. «Отношения между героями, их роман, – отмечает исследовательница, – так и начинаются: один любит, и благодетельствует, и дарит; другая принимает благодеяния и подарки (и тоже любит). Заметим, что эти отношения (при всей любви) – отношения неравенства; это хотя и любовная иерархия, но все равно иерархия», причем важно, что «Макар Алексеевич ни разу не отверг Варенькиного именованья – „благодетель“, оно его не коробит, оно его вполне устраивает (именно „друг“ и „благодетель“, „родственник“ и „покровитель“). Итак, любовная ситуация поворачивается в романе ситуацией благодеяния» [Ветловская 1988: 56. Курсив наш. – И. Б.].

Едва ли подобный социальный дискурс проблемы «любовь и благодарность» мы можем обнаружить в тургеневской пьесе. Скорее, в «Холостяке» Тургенев берет «достоевскую» ситуацию, но обыгрывает ее по-своему, не в фурьеристском контексте. Сам вопрос

о любви и благодарности его в принципе интересовал, и нельзя сказать, что в своей пьесе он его не затрагивает. Много позже Тургенев напишет на эту тему в миниатюре «Путь к любви». Это очень известное изречение, последние строки которого стали едва ли не крылатыми: «Все чувства могут привести к любви <...> исключая одного: благодарности. Благодарность – долг; всякий честный человек плотит свои долги... но любовь – не деньги» [Тургенев 1982: 185]. Здесь очевидно имеется в виду совсем иная система координат, конечно, не фурьеристская, а окрашенная личным переживанием и выраженная, как это часто бывает у Тургенева, бинарной оппозицией «благодарность vs любовь». И хотя миниатюра была написана в конце творческого пути писателя, в ней в большой мере сохраняется тот дискурс размышлений, что всегда был свойственен Тургеневу, в том числе и в ранние годы.

Вернемся к «Холостяку». Нужно сказать, что Тургенев довольно часто в своем творчестве в начале пути использовал узнаваемые ситуации и сюжетные линии, взятые им из других известных сочинений, причем читатель должен обязательно «обнаружить» первоисточник. Например, он подобным образом поступал с «Евгением Онегиным», когда по женил современных Онегина и Татьяну в своем «рассказе в стихах» «Параша» (1843) – вариации пушкинского «романа в стихах». Пушкин, что важно, не был объектом пародии, но становился частью идейно-событийной ткани тургеневского сочинения. А если говорить о драматургических текстах, то в них такой прием был для Тургенева едва ли не определяющим в 1840-е годы, причем в круг узнаваемых претекстов включался и Лермонтов (в «Где тонко, там и рвется»), и Гоголь (в «Безденежье»), и Пушкин (в «Нахлебнике»), и Бальзак (в пьесе «Месяц в деревне») [см.: Беляева 2015]. Мы убеждены, что «использованный Тургеневым жанрообразующий принцип комедии» основывается «на сюжетно-событийном коде и на нарушении читательских и зрительских ожиданий» [Беляева 2015: 12], потому что узнаваемая ситуация, как правило, разрешалась неожиданно и восходила к Пушкину. Пушкин тоже в «Повестях Белкина» опирался «на обще-

принятые литературные, романтические большей частью, сюжеты и схемы, смешивал разные темы и ассоциации, ведущие к ним», и «на этом фоне рождалась новая художественная реальность, которая не могла быть сведена только к травестированию прежних литературных форм», «эта реальность требовала от читателя особого сотворчества, основанного как на воспроизведении известного и знакомого, так и на понимании глубины новых и неожиданных сюжетных поворотов и развязок» [Беляева 2015: 12].

В случае с «Бедными людьми» и «Холостяком» мы можем также говорить не только и не столько о полемике Тургенева с Достоевским, или о травестировании, или же об ученичестве, сколько о форме поиска своей точки зрения, своего видения жизненной ситуации, разрабатываемой в литературе, с учетом ее иных реализаций, хорошо известных читателю. И даже о новаторстве в области драматургических форм, о чем Тургенев в 1840-е годы серьезно задумывался. Вероятно, имели место здесь и вопросы жанровой трансформации: роман «превращался» в комедию, как бы уплотнялся. Все это, с одной стороны, свидетельствовало о драматургическом потенциале «Бедных людей», а с другой – об эпической глубине «Холостяка», которая сочеталась с ярко выраженной сценичностью, что свойственна далеко не всем пьесам Тургенева. В целом многие его пьесы «эпичны», а повести и романы писателя во многом черпают из его же драматургии. Своеобразный процесс «сближения» эпической формы с драматургическими моделями мы наблюдаем и в «Холостяке». И подобное соединение, повторимся, дает неожиданный смысловой результат.

Что делает Тургенев с Мошкиным? Он сначала заставляет своего героя терпеть унижения от жениха и его приятеля, испытывать муки, боль за Машу, за ее доброе имя, а в результате тургеневский Мошкин сам женится на своей воспитаннице, вот как если бы Деушкин и Варенька Доброселова у Достоевского вдруг стали бы супругами. Причем этот счастливый, намеренно спрямленный финал в «Холостяке» – а Мошкин именно холостяк, он никогда не был женат – как-то не очень подходит для Тургенева, особенно если вспом-

нить, что большинство его персонажей или не доживают до свадьбы, или бегут незадолго до нее (они такие прирожденные холостяки). В этом высказывался своего рода комплекс Тургенева, который А. Л. Бем небезосновательно называл «боязнью счастья» [Бем 2001: 375]. А тут, как будто наперекор самому себе, Тургенев заставляет своего Мошкина как заклинание произносить слова: «А Маша будет счастлива... В этом я клянусь перед Богом! Слышите – вы свидетели. Она будет счастлива! Она будет счастлива!» [Тургенев 1979: 251]. И Мошкин женится на Маше, чтобы осчастливить себя и, как ему кажется, ее.

Между тем история, рассказанная Достоевским в «Бедных людях», с тем самым финалом, предполагающим пронзительное письмо Деушкина в пустоту – Варенька ведь его уже не получит, – читается в подтексте тургеневской пьесы. И тактика работы Тургенева с известными, узнаваемыми и обсуждаемыми текстами (например, с «Евгением Онегиным» – на протяжении практически всего творческого пути, как в ранние, так и в поздние годы) говорит в пользу определенной авторской стратегии. «Бедные люди» Достоевского должны быть не просто узнаны читателем, но они должны были составить трагическое эхо всей тургеневской якобы счастливой истории. Тургенев как будто подразумевает возможные варианты развития событий. И то, что для своей комедии он выбирает примирение противоречий, вовсе не означает, что они совершенно устранены или что они не могут разрешиться трагически. Так роман Достоевского, если можно сказать, работает на смысловую сложность, казалось бы, простенькой комедии о бедном чиновнике Мошкине, которым, как считал Ап. А. Григорьев, Тургенев «испортил» свою комедию «Холостяк» [Григорьев 1852: 67].

Наконец, мотив бедности – он тоже присутствует у Тургенева. И он сближает Вилицкого с Мошкиным, поскольку, как скажет о себе несостоявшийся жених Маши, «я так же беден, как он (имея в виду Мошкина. – И. Б.); я еще беднее его» [Тургенев 1979: 207]. Между тем бедность коллежского асессора Мошкина (всего чином выше гоголевского и достоевского титулярного советника) не рефлексирована самим героем в той степени, как



Девушкиным, не является она принципиальной и для окружающих. Скорее тут важен вопрос, к какому «обществу» он принадлежит, о чем, например, говорит расчетливый г-н Фонк, манипулирующий Вилицким. Фонк в понятие «общества» не включает достаток или богатство напрямую, а говорит об «образованности», «воспитании», об «образе жизни вообще...» [Тургенев 1979: 207]. Но за этим внешним равнодушием к материальным вопросам кроется тема бедности, и оттого, что она как бы завуалирована и разговор о ней вроде бы кажется неважным, она не перестает составлять мотив комедии, который корреспондирует с мотивом «простых людей» (вариация «бедных людей») и в целом включает пьесу Тургенева в круг социальных текстов 1840-х годов. «Мы люди простые, Петруша», – говорит Вилицкому Мошкин, – «но мы тебя любим от всей души» [Тургенев 1979: 219]. «Мы только любить тебя умеем от всего сердца», – признается он позже, и именно в «доброте сердечной», по его мнению, и заключается счастье [Тургенев 1979: 221].

Связанный с мотивом бедности мотив амбиции тоже присутствует у Тургенева – например в поучениях, которые дает Фонк Вилицкому. Фонк говорит о том, что «человек никогда не должен себя ронять» или «человек должен чувствовать уважение к самому себе, должен отдавать себе отчет во всех своих поступках» [Тургенев 1979: 206]. И здесь этот мотив обнаруживает, как и у Достоевского, далеко не только гуманистическую составляющую. Амбиция ведь есть одновременно и залог самостояния человека, и источник его саморазрушения. У Тургенева, однако, он реализован посредством персонажа, имеется в виду г-н Фонк, в устах которого размышления об амбиции звучат нарочито риторически, а потому менее сильно, чем в «Бедных людях».

Не менее одноплановым оказывается и тургеневский литератор Созомэнос, чем-то напоминающий Ратазиева, и даже отчасти Девушкина, начавший писать уже в половине жизни (ироническая отсылка к Данте), а до того «не подозревавший в себе литературного таланта» [Тургенев 1979: 203]. Он приехал в Петербург для «изучения мыловаренной промышленности – и вдруг начал сочинять» [Тур-

гнев 1979: 203]. Особенно все хвалят «слог» Созомэноса: «слог – превосходный» [Тургенев 1979: 202]. Видимо, тут есть и сложные иронические акценты, связанные с писательской амбицией героя Достоевского, с мотивом «формирующегося слога».

В целом мотив бедности, если учитывать его социальные координаты, в какой-то степени выглядит даже избыточным в пьесе Тургенева. Он, как отмечалось выше, может читаться в подтексте, но в итоге работает иначе, он далеко не главный, а скорее периферийный. Хотя, на наш взгляд, этот мотив является мощным связующим звеном комедии Тургенева с текстом Достоевского, он нужен в том числе для акцентуации «Бедных людей», чтобы зритель (или читатель, поскольку Тургенев свои комедии относил к разряду «пьес для чтения») их припоминал. Автор комедии очевидно не боялся, но даже рассчитывал на то, что общие черты с романом Достоевского в его «Холостяке» будут обнаружены, что этот текст будет работать в пьесе, расширять ее смысловые горизонты.

Если коснуться в двух словах вопроса о стилистическом сближении Тургенева с Достоевским, о котором справедливо писал В. В. Виноградов, то нельзя действительно не признать узнаваемости стилистики «Бедных людей» в пьесе Тургенева. Особенно это касается третьего акта, монолога Мошкина:

«Ты сама виновата... Вольно же тебе было пугнуть меня своим отъездом... Да и все, что ты мне натолковала о презрении там, о куске хлеба и прочее, – все это мне голову вскружило. Ведь из чего я бьюсь, Маша? Чего мне хочется? Мне хочется, чтоб тебя все уважали, как королеву; мне хочется доказать всем, всем, что руку твою получить – да это верх степени благополучия!.. Один дурак, мальчишка, отказался – от своего счастья отказался; а вот я, человек степенный, безукоризненный, как говорится, чиновник, и перед тобой на коленях; дескать, Марья Васильевна, удостоите. Вот что мне хочется всему миру доказать – ему тоже, Петру Ильичу то есть. Вот что пойми» [Тургенев 1979: 261–262].

Или:

«Я предлагаю тебе покой, тишину, уважение, приют – вот что я тебе предлагаю. Я человек честный, ты знаешь, Маша, ничем не за-

маранный; я буду тебя лелеять так же точно, как до сих пор лелеял. Отцом я тебе буду – вот что. А! тебя хотели бросить, обидеть: ты вот сирота беспомощная, приемыш; ты у чужих людей из милости на хлебах живешь – так нет же! Вот ты хозяйка, ты госпожа, ты барыня, а я... ширмы, понимаешь, ширмы, и больше ничего. Ну, что ты на это скажешь?..» [Тургенев 1979: 262].

Только вот как оценить эту явную близость речей Мошкина к стилистике писем Девушкина – как «школу», как овладение «специфическими качествами художественной манеры Ф. М. Достоевского» [Виноградов 1859: 71], на чем настаивал В. В. Виноградов, или как часть более сложной авторской стратегии Тургенева? Думается, что стилистические координаты пьесы также работали на узнавание и не были только усвоением новой манеры письма.

Итак, перед нами очень интересный опыт Тургенева-драматурга 1840-х годов, который он создает, можно сказать, в эпоху Достоевского, поскольку это было время его невероятной популярности и справедливо пристального внимания к нему критиков и коллег. В «Холостяке» Тургенев действительно работает в манере Достоевского, но полагаем, что его писательские задачи сложнее и даже, если так можно сказать, хитрее, чем это может показаться изначально. Тургенев не просто осва-

ивает художественную манеру Достоевского, но делает это с целью – он использует роман «Бедные люди» в качестве прецедентного текста, включает его в орбиту своих задач, создает полемический эффект и одновременно расширяет смысловые возможности своего текста. Условно говоря, «без Достоевского», без включения его первого романа в «сферу влияния» тургеневской комедии она выглядела бы проще, казалась незатейливым анекдотом – и все. Кстати, так ее и воспринимали некоторые критики. Например, Б. В. Варнеке, один из первых исследователей тургеневского театра, полагал, что «Холостяк» в случае плохой игры актеров может потерять «всю глубину своей художественной правды» и превратиться «в маловероятный анекдот про то, как вдруг сердобольный чиновник неожиданно для самого себя превратился в жениха своей воспитанницы» [Варнеке 1919: 21]. Но Достоевский спасает Тургенева! Параллели с сюжетикой «Бедных людей» составляют сложный нерв комедии, одновременно подчеркивают и промахи, и новую технику диалога со зрителем, на которую опирается молодой драматург. Тургенев превращает анекдот о бедном влюбленном чиновнике, который он берет «из Достоевского», в поле для психологических, гуманистических, антропологических и литературных экспериментов.

### Литература

- Беляева, И. А. Комедия как основа драматургической системы И. С. Тургенева / И. А. Беляева // Спасский вестник. Вып. 23. – Тула : Гриф и К\*, 2015. – С. 4–19.
- Бем, А. Л. Исследования. Письма о литературе / А. Л. Бем. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 448 с.
- Буданова, Н. Ф. Достоевский и Тургенев: Творческий диалог / Н. Ф. Буданова. – Л. : Наука, 1987. – 198 с.
- Варнеке, Б. В. Тургенев-драматург / Б. В. Варнеке // Венок Тургеневу. – Одесса : Книгоиздательство А. А. Ивасенко, 1919. – С. 1–24.
- Ветловская, В. Е. Религиозные идеи утопического социализма и молодой Ф. М. Достоевский / В. Е. Ветловская // Христианство и русская литература. Вып. 1. – СПб. : Наука, 1994. – С. 224–269.
- Ветловская, В. Е. Роман Ф. М. Достоевского «Бедные люди» / В. Е. Ветловская. – Л. : Художественная литература, 1988. – 208 с.
- Виноградов, В. В. Тургенев и школа молодого Достоевского (конец 40-х годов XIX века) / В. В. Виноградов // Русская литература. – 1959. – № 2. – С. 45–71.
- Григорьев, Ап. А. Русская литература в 1851 году. Статья третья / Ап. А. Григорьев // Москвитянин. – 1852. – Т. 1. – С. 53–68.
- Григорьев, Ап. А. И. С. Тургенев и его деятельность. По поводу романа «Дворянское гнездо» («Современник» 1859 г., № 1) / Ап. А. Григорьев // Григорьев Ап. А. Литературная критика. – М. : Художественная литература, 1967. – С. 240–366.
- Захаров, В. Н. Уроки Достоевского в «Записках охотника» Тургенева / В. Н. Захаров // И. С. Тургенев: текст и контекст : коллективная монография. – СПб. : Скрипториум, 2018. – С. 244–252.
- Лотман, Л. М. Драматургия И. С. Тургенева и натуральная школа 1840-х годов / Л. М. Лотман // История русской драматургии. XVII – первая половина XIX века. – Л. : Наука, 1982. – С. 474–513.
- Назирова, Р. Г. Вражда как сотрудничество / Р. Г. Назирова // Назирова Р. Г. Русская классическая литература: сравнительно-исторический подход. Исследования разных лет : сборник статей. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – С. 169–188.

Никольский, Ю. А. Тургенев и Достоевский. (История одной вражды) / Ю. А. Никольский. – София : Российско-болгарское книгоиздательство, 1921. – 108 с.

Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 12 т. Т. 2 / И. С. Тургенев. – М. : Наука, 1979. – 704 с.

Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 12 т. Т. 10 / И. С. Тургенев. – М. : Наука, 1982. – 608 с.

Цейтлин, А. Г. Повести о бедном чиновнике Достоевского (к истории одного сюжета) / А. Г. Цейтлин. – М. : Типография Армянского Литературно-Художественного Кружка, 1923. – 64 с.

## References

Belyaeva, I. A. (2015). Komediya kak osnova dramaturgicheskoi sistemy I. S. Turgeneva [Comedy as the Basis of I. S. Turgenev's Drama System]. In *Spasskii vestnik*. Issue 23. Tula, Grif i K\*, pp. 59–70.

Bem, A. L. (2001). *Issledovaniya. Pis'ma o literature* [Research. Letters on Literature]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury. 448 p.

Budanova, N. F. (1987). *Dostoevskii i Turgenev: Tvorcheskii dialog* [Dostoevsky and Turgenev: Creative Dialogue]. Leningrad, Nauka. 198 p.

Grigor'ev, Ap. A. (1852). Russkaya literatura v 1851 godu. Stat'ya tret'ya [Russian Literature in 1851. Article Three]. In *Moskvityanin*. Vol. 1, pp. 53–68.

Grigor'ev, Ap. A. (1967). I. S. Turgenev i ego deyatel'nost'. Po povodu romana «Dvoryanskoe gnezdo» («Sovremennik» 1859, № 1) [I. S. Turgenev and His Activities. Regarding the Novel “The Noble Nest” (“Contemporary” 1859, No. 1)]. In Grigor'ev, Ap. A. *Literaturnaya kritika*. Moscow, Khudozhestvennaya literatura, pp. 240–366.

Lotman, L. M. (1982). Dramaturgiya I. S. Turgeneva i natural'naya shkola 1840-kh godov [I. S. Turgenev's Dramaturgy and the Natural School of the 1840s]. In *Istoriya russkoi dramaturgii. XVII – pervaya polovina XIX veka*. Leningrad, Nauka, pp. 474–513.

Nazirov, R. G. (2005). Vrazhda kak sotrudnichestvo [Enmity as Cooperation] In Nazirov, R. G. *Russkaya klassicheskaya literatura: sravnitel'no-istoricheskii podkhod. Issledovaniya raznykh let: sbornik statei*. Ufa, RIO BashGU, pp. 169–188.

Nikol'sky, Yu. A. (1921). *Turgenev i Dostoevskii. (Istoriya odnoi vrazhdy)* [Turgenev and Dostoevsky. (History of One Enmity)]. Sofia, Rossiisko-bolgarskoe knigoizdatel'stvo. 108 p.

Tseytlin, A. G. (1923). *Povesti o bednom chinovnike Dostoevskogo (k istorii odnogo syuzheta)* [Tales of a Poor Official of Dostoevsky (to the History of One Plot)]. Moscow. Tipografiya Armyanskogo Literaturno-Khudozhestvennogo Kruzhka. 64 p.

Turgenev, I. S. (1979). *Polnoe sobranie sochinenii i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 12 t.* [The Complete Set of Works and Letters, in 30 vols. Works, in 12 vols.]. Vol. 2. Moscow, Nauka. 704 p.

Turgenev, I. S. (1982). *Polnoe sobranie sochinenii i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 12 t.* [The Complete Set of Works and Letters, in 30 vols. Works, in 12 vols.]. Vol. 10. Moscow, Nauka. 608 p.

Varneke, B. V. (1919). Turgenev-dramaturg [Turgenev as a Playwright]. In *Venok Turgenevu*. Odessa, Knigoizdatel'stvo A. A. Ivasenko, pp. 1–24.

Vetlovskaya, V. E. (1988). *Roman F. M. Dostoevskogo «Bednye lyudi»* [F. M. Dostoevsky's Novel “Poor People”]. Leningrad, Khudozhestvennaya literatura. 208 p.

Vetlovskaya, V. E. (1994). Religioznye idei utopicheskogo socializma i molodoi F. M. Dostoevskii [Religious Ideas of Utopian Socialism and Young F. M. Dostoevsky]. In *Khristianstvo i russkaya literatura*. Issue 1. Saint Petersburg, Nauka, pp. 224–269.

Vinogradov, V. V. (1959). Turgenev i shkola molodogo Dostoevskogo (konets 40-kh godov XIX veka) [Turgenev and the School of Young Dostoevsky (Late 40s of the XIX Century)]. In *Russkaya literatura*. No. 2, pp. 45–71.

Zakharov, V. N. (2018). Uroki Dostoevskogo v «Zapiskakh okhotnika» Turgeneva [Dostoevsky's Lessons in Turgenev's “The Sportsman's Sketches”]. In I. S. *Turgenev: tekst i kontekst: kollektivnaya monografiya*. Saint Petersburg, Scriptorium, pp. 244–252.

## Данные об авторе

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, Московский городской педагогический университет; профессор филологического факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия).

Адрес: 129226, Россия, Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4, стр. 1.

E-mail: belyaeva-i@mail.ru.

## Author's information

Belyaeva Irina Anatolievna – Doctor of Philology, Professor, Moscow City Pedagogical University; Professor of Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).

## RuTOC: A CORPUS OF ONLINE LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Maria Yu. Lebedeva**

Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>

**Antonina N. Laposhina**

Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0693-7657>

**Natalia A. Alksnit**

Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4009-4262>

**Tatyana V. Lyashenko**

Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5514-5333>

*Abstract.* The paper describes the project of RuTOC – a corpus of online lessons in Russian as a foreign language – and presents the first results of corpus analysis. The corpus RuTOC presented in the article is a special type of corpus, specifically, a corpus of classroom academic or educational discourse. Such collections of text data serve as a basis of discursive and sociolinguistic studies of classroom communication and investigation of the second language acquisition and make a certain contribution to the development of the pedagogical theory and practice. The relevance of the study stems from the fact that for the first time it collected, pre-processed and marked samples of classroom communication in Russian language classes; the corpus has created opportunities for evidence-based research in the theory and practice of teaching Russian as a foreign language. In addition, the relevance of the study is related to the increased need to study the peculiarities of online language learning during the pandemic.

The paper describes the process of creating the corpus, which includes the following steps: 1) collecting video recordings of RFL classes; 2) developing a standard for transcribing video recordings and creating a collection of transcripts; 3) developing a corpus marking system; 4) corpus data marking; 5) post-processing and analysis of the corpus. Currently, the corpus consists of 40 transcripts of lessons with a total duration of more than 56 hours and a total volume of 236,400 words; the first version of the corpus includes lessons in the Russian language at different educational levels, from the pre-university to the master's program, at three Russian universities.

The article presents some difficulties and peculiarities of the transcription and marking of materials and the first results of a corpus analysis aimed at identifying the differences between student talk and teacher talk in RFL classes. It has been found that online RFL classes are generally characterized by high interactivity, understood as the ratio of conversational turns to total speech amount; at the same time, there is a significant imbalance between the amount of teacher talk and student talk. The paper concludes with a suggestion of promising directions for research on the basis of RuTOC.

*Keywords:* educational discourse corpus; educational discourse; educational texts; foreign language corpus; pedagogical corpus; corpus development; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; information and communication technologies; informatization of education; information educational environment; online lessons

*Acknowledgments:* the reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 21-78-00126

*For citation:* Lebedeva, M. Yu., Laposhina, A. N., Alksnit, N. A., Lyashenko, T. V. (2022). RuTOC: A Corpus of Online Lessons in Russian as a Foreign Language. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 19–29.



## RUТOС: КОРПУС ОНЛАЙН-УРОКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Лебедева М. Ю.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>

Лапошина А. Н.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0693-7657>

Алкснит Н. А.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4009-4262>

Ляшенко Т. В.

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5514-5333>

*А н н о т а ц и я .* В статье описывается опыт создания корпуса онлайн-занятий по русскому языку как иностранному RuTOS; приводятся первые результаты корпусного анализа учебной коммуникации на онлайн-уроках по РКИ. Представленный в статье корпус онлайн-уроков по РКИ относится к таким корпусам специального типа, как корпус учебного, или академического, дискурса. Подобные коллекции текстовых данных служат основой для дискурсивных, социолингвистических исследований учебной коммуникации, исследований по освоению иностранного языка, а также вносят вклад в развитие теории и практики обучения. Актуальность исследования обусловлена тем, что в нем впервые были собраны, предобработаны и размечены образцы учебной коммуникации на занятиях по русскому языку; коллекция собранных данных создает возможности для проведения доказательных исследований в области теории и методики преподавания РКИ. Кроме этого, актуальность исследования связана с возросшей в период пандемии потребностью в изучении особенностей онлайн-обучения языку.

В статье описан процесс создания корпуса, включающий в себя следующие этапы: 1) сбор видеозаписей занятий по РКИ; 2) разработка стандарта транскрибации видеозаписей и создание коллекции транскриптов; 3) разработка системы корпусной разметки, учитывающей специфику материала; 4) разметка корпусных данных; 5) постобработка и анализ корпуса. В настоящее время корпус состоит из 40 транскриптов уроков общей продолжительностью более 56 часов и общим объемом 236 400 слов; в первую версию корпуса вошли занятия по РКИ, проведенные в трех вузах России на разных уровнях образования – от подготовительного факультета до магистратуры. В статье приводятся некоторые сложности и особенности транскрибации и аннотации материалов и первые результаты корпусного анализа, направленного на выявление соотношения речи студентов и речи преподавателя на занятиях по РКИ. Было обнаружено, что онлайн-занятия по РКИ характеризуются в целом высокой интерактивностью, понимаемой как соотношение чередований говорящих к общему объему речи; вместе с этим наблюдается существенный дисбаланс между объемом речи преподавателя и речи студентов. В заключении статьи делаются предположения о перспективных направлениях исследований на материале корпуса RuTOS.

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* корпус учебного дискурса; учебный дискурс; учебные тексты; корпус иноязычной речи; педагогический корпус; создание корпуса; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; информационная образовательная среда; онлайн-занятия

*Б л а г о д а р н о с т и :* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 21-78-00126

*Д л я ц и т и р о в а н и я :* Лебедева, М. Ю. RuTOS: корпус онлайн-уроков по русскому языку как иностранному / М. Ю. Лебедева, А. Н. Лапошина, Н. А. Алкснит, Т. В. Ляшенко. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 19–29.

## Introduction

During the Covid-19 pandemic, much of the communication has moved to the online environment, and this transition was especially noticeable in education. Classes began to be conducted online, in videoconferencing format, and were often recorded. This expanded the possibilities for collecting corpus of the educational discourse.

The creation and study of corpora of classroom and academic discourse takes a specific place in corpus research. Such datasets are of interest to research of spontaneous or planned academic speech; they enable the various discourse and sociolinguistics studies [Biber 2006; Walsh 2006; Csomay 2012; Evison 2013; Sung, Kim 2020]. On the other hand, studies of such corpora have implications for educational theory and practice. The lectures or lessons transcripts collections are used to explore teachers' approaches, strategies, and tactics [Atwood, Turnbull, Carpendale 2010; Farr, Riordan 2015; Betz et al. 2019], and the content aspects of teaching [Biber, Conrad, Cortes 2004]. A special type of instructional discourse corpus is the collection of recordings of foreign language lessons; such corpora are valuable for language development research and L2 pedagogy.

The paper presents the project of the RuTOC – corpus of online lessons in Russian as a foreign language. The data collection, the current structure of the corpus, procedures of speech transcription and annotation are described. The first results of the corpus analysis are presented, and assumptions are made about the directions of research on the material of the corpus.

## Related work: corpora of classroom discourse

As D. Biber notes, much of research of academic discourse has been motivated by applied concerns about specific kinds of language a L2 learner will need [Biber 2006: 6].

One of the first corpora of spoken academic speech is Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE; 1,7 million words; approximately 200 hours), which represents contemporary university speech in 15 different types of speech events such as small/large lectures, study groups, student presentations, etc. that have taken place in Michigan University [Simpson et al. 2002: 4–5]. The MICASE is open source, equipped with web search tools. A number of studies have been conducted on

the MICASE materials, e. g. study of the academic vocabulary [Fortanet-Gomez 2004], implication of corpus methods in language teaching [Tehseen, Abbas 2018].

British analog to MICASE – BASE (British Academic Spoken English; 1,6 million tokens; approximately 200 hours) is a multimodal corpus that contains 160 lectures and 39 seminars transcriptions and recordings representing undergraduate and postgraduate level of education [Nesi, Thompson 2006]. BASE enabled a study of educational communication [Vodyanitskaya, Yaremenko 2020; Nergis 2021] and The BASE allowed for research on pedagogical communication and became the basis for practical guidelines for English teachers [Breeze, Sancho Guinda 2021].

Another example of an academic speaking corpus is the Limerick-Belfast Corpus of Academic Spoken English (LIBEL; approximately 500,000 words) [O'Keeffe and Walsh 2012]. E. g. based on LIBEL, the research of how the forms and frequency of some vague language expressions change in everyday and formal/institutional contexts was conducted [O'Keeffe 2008: 9].

Non-open access TOEFL 2000 Spoken & Written Academic Language Corpus (T2K-SWAL Corpus; 2,7 million words) was created purposefully for solving language learning issues. Containing spoken and written samples of American academic discourses, it has been used to design receptive components of the TOEFL 2000 exam [Biber et al. 2004: 7].

There is also a separate group of corpora collected to study certain features of the L2 educational process in specific conditions. LEarning and TEaching Corpus (LETEC) contains interaction data of global simulation in French as foreign language [Wigham, Chanier 2013]. The Primary English Classroom Corpus (PECC) consists of 30 transcripts of primary school lessons in EFL classrooms in Germany [Limberg 2019]. SEN Classrooms Corpus (52,813 words) was created to investigate teacher discourse in special educational needs classrooms [Smith 2020]. Teacher-Student Chat Corpus (TSCC; approximately 133,000 words) contains written conversations from 102 one-to-one online English lessons [Caines 2020].

The multimodal, multilingual and multidisciplinary corpus of classroom discourse is SCoRE (Multimodal Corpus Database of Education Discourse in Singapore Schools; 500h in total). It in-

cludes the annotated data of Singapore primary and secondary schools classroom lessons [Hong 2005].

As one can easily see, the corpora, with few exceptions, represent either L1 academic speech in English or samples of classroom discourse in L2 English classes. We are not aware of any corpus that would represent samples of L2 Russian learners' classroom discourse.

### Data collection and transcription

The corpus is currently represented by recordings of classes of Russian as a foreign language held at several Moscow universities from the spring semester of 2020 to the spring semester of 2021. The corpus includes classes for different levels of education: pre-university, bachelor programs, master programs, and internships for international students. Students' Russian language proficiency levels range from A1 to B2 according to the CEFR. The core of the corpus is the practical Russian language course, and courses in the language for academic purposes of specialization and specific courses such as listening class, writing class, etc. are also presented.

The classes that formed the basis of the corpus were conducted in monolingual groups, among which L1 Chinese speakers predominated, or in multilingual groups of varying composition (e. g. L1 Chinese, Arabic, Bulgarian, Farsi, Indonesian students study together in the same group).

All classes were conducted on the Zoom video conferencing platform. Students and instructors were notified that classes were being recorded. According to APA Ethics Code informed consents were not signed, as research involves the study of normal educational practices<sup>1</sup>.

The collected recordings were transcribed in semi-automatic mode. L2 speech fragments were transcribed entirely manually, as automatic speech recognition software was not able to recognize the accent. Hesitation and filler words were also transcribed.

Following the example of MICASE, we have applied standard orthography in transcriptions, so phonetic variations of L2 Russian speech are not reflected in RuTOC. At the same time, grammatical and lexical errors in the students' speech were not corrected and were recorded with the accuracy that was available to transcribers, e. g.:

S1: *Как дела?*

S2: *Эээ... Хорошо, спасибо, а как твоя... а как тебе дела?*

In order to respect the anonymity requirements, we replaced personal names with TEACHER or STUDENT N placeholders to protect the privacy of teacher and student participants. No other sensitive data were found in the dataset.

Mark-up conventions of RuTOC are shown in Table 1.

Table 1. Mark-Up Conventions

CATEGORY	CODE	DEFINITION
PAUSES	.	Period indicates a brief pause accompanied by an utterance final (falling) intonation contour; not used in a syntactic sense to indicate complete sentences
	...	Ellipses indicate a brief (1–2 second) mid-utterance pause with non phrase-final intonation contour
	<PAUSE DESC="3"/>	Pauses of 3 seconds or longer are timed to the nearest second
LAUGHTER	<EVENT DESC="LAUGH"/>	
SMILE	<EVENT DESC="SMILE"/>	
ORGANIZING EVENTS	<EVENT DESC="SHOW_SLIDE"/>	
UNCERTAIN or UNINTELLIGIBLE SPEECH	<EVENT DESC="UNCERTAIN"/>	
NAMES	When participants' names occur in a recording, they are changed to corresponding speakers ID in the transcript	
MISTAKES AND MISPELLING	Standard orthography is applied; grammatical and lexical mistakes are reproduced	

<sup>1</sup> APA Ethics Code. URL: <https://www.apa.org/ethics/code>.



### Corpus structure

The current state of RuTOC consists of transcripts of 40 lessons, with a total duration of 56h 19min. The total volume of the corpus is 236 395 words.

The corpus contains speech samples from 9 instructors. The total number of speakers la-

beled as students in all transcripts is 392; however, due to anonymization, we cannot currently establish overlap between students in different transcripts.

The current composition of the corpora is shown in Table 2.

Table 2. Current composition of the RuTOC

EDUCATION LEVEL	NUMBER OF TRANSCRIPTS	NUMBER OF WORDS	DURATION (MIN)
Language internship	13	81 962	1 365
Pre-university faculty	10	70 818	907
Master program	9	45 496	601
Bachelor program	6	29 848	394
Extra courses	2	8 271	112
Total	40	236 395	3 379

### Corpus Annotation

RuTOC mark-up provides information about lesson, speaker and speech fragments attributes, relevant for a research of the online language teaching. Annotation scheme is based on the MI-CASE corpus description where it was possible.

Each lesson of the corpus is categorized according to various attributes, including organizing attributes such as date and name of institution, lesson duration time, number of participants and pedagogical attributes such as educational level of participants (e.g., pre-university program or master program), main topic of a lesson, approximate Russian proficiency level of a students group. These attributes can be found in the header of each transcript. Each speaker is annotated in terms of its role in edu-

cational process (e.g., teacher or student), individual speaker ID (which allows us to explore the different pedagogical strategies of one teacher among different lessons and students groups, or compare the speech of some students within the same study group), speaker demographic variables (e.g., gender and age), speaker native language. Finally, each speech fragment includes the information about speaker ID, starting time of a speech fragment and camera setup of a speaker. A description of all the attributes and their corresponding codes is shown in Table 3.

Class session transcripts and attributes are XML format files and compatible with Text Encoding Initiative (TEI). An example of corpus annotation of RuTOC is presented in the Picture 1.

Table 3. Annotation attributes of RuTOC

LEVEL OF ATTRIBUTES	CATEGORY	CODE/DEFINITION
Lesson attributes	TITLE	Main topic of the lesson
	INSTITUTION	Institution name
	DATE	Lesson date
	WORDCOUNT	Number of words in transcript
	DURATION	Lesson duration in minutes
	STUDENTS NUMBER	Number of present students
	CEFR LEVEL	
	A1-A2	A
	B1-B2	B
	C1-C2	C
	EDUCATION LEVEL	
	Pre-university faculty	pu

LEVEL OF ATTRIBUTES	CATEGORY	CODE/DEFINITION
	Bachelor program	bc
	Master program	md
	Extra courses	c
	Language internship	in
	INTERACTIVITY RATE	
	Low	L
	Medium	M
	Hight	H
Speaker attributes	GENDER	
	Female	F
	Male	M
	AGE GROUP	
	17–23	1
	24–30	2
	31–50	3
	51 and older	4
	ACADEMIC ROLE	
	Teacher	Teacher_ID
	Student	Student_ID
	NATIVE SPEAKER STATUS	
	Native speakers of Russian	NS
	Non-native speakers of Russian	NNS
	FIRST LANGUAGE	
ISO 639-2 code of speaker`s native language	CHI	
Speech fragment attributes	TIME	Starting time of speech fragment
	SPEAKER	Speaker_ID
	SPEAKER'S CAMERA	
	Camera is on	ON
	Camera is off	OFF
	Photo or avatar is seen	AVATAR

```

1 <p SPEAKER="Teacher_1" ROLE="TEACHER" LANG="NS" FIRSTLANG="RU" SEX="F" AGE="3" CAMERA="ON" TIME="03:18">
2 Итак, скажите, пожалуйста, от какого глагола мы образовали слово "знать", то есть слово "знание". Слово
3 "знание". <EVENT DESC="SHOW_SLIDE"/> От какого глагола мы получили?
4 </p>
5 <p SPEAKER="Student_1" ROLE="STUDENT" LANG="NNS" FIRSTLANG="CHI" SEX="F" AGE="1" CAMERA="OFF" TIME="03:23">
6 Э... можно? <EVENT DESC="UNCERTAIN"/>
7 </p>
8 <p SPEAKER="Teacher_1" ROLE="TEACHER" LANG="NS" FIRSTLANG="RU" SEX="F" AGE="3" CAMERA="ON" TIME="03:25">
9 Да, STUDENT_1.
10 </p>
11 <p SPEAKER="Student_1" ROLE="STUDENT" LANG="NNS" FIRSTLANG="CHI" SEX="F" AGE="1" CAMERA="OFF" TIME="03:27">
12 Э... От глагола "знать".
13 </p>

```

Picture 1. An example of corpus annotation format of RuTOC

### First results

For the initial analysis of the corpus, we calculated two parameters of foreign language classroom discourse: interactiveness of lessons and ratio of student talking time (STT) to teacher talking time (TTT).

The levels of interactiveness were distinguished in line with T2K-SWAL calculation methodology: a score fewer than 10 turns per 1,000 words

corresponds to low interactiveness; a score between 10 and 25 turns per 1,000 words corresponds to medium interactiveness; and a score more than 25 turns per 1,000 words corresponds to high interactiveness [Biber et al. 2004: 9]. We expect to see a high level of interactivity in the foreign Russian language classes we have collected in RuTOC.

Teacher talking time (TTT) and student talking time (STT) are basic categories in a foreign language teaching methodology. In the modern communicative language teaching approach, it is considered that effective L2 lessons keep a balance between TTT and STT. Moreover, some recommendations instruct teachers to increase STT by up to 70–80%<sup>1</sup>. In the case of RuTOC, teacher talking time was calculated as the

ratio of the number of words said by a teacher to the total number of words said during the lesson. We hypothesized that the ratio of STT to TTT would vary depending on the group's level of Russian language proficiency.

The interactiveness score and the distribution of lesson word volume between TTT and STT for each level of education are shown in Table 4.

Table 4. Interactiveness and Teacher Talking Time / Student Talking Time over the educational level

EDUCATION LEVEL	RUSSIAN LANGUAGE PROFICIENCY LEVEL	INTERACTIVENESS ± SD	TEACHER TALKING TIME (%)	STUDENT TALKING TIME (%)
Pre-university faculty	A1–A2	92±31	79	21
Bachelor program	B1–B2	85±34	71	29
Master program	B1–B2	98±21	67	33
Language internship	B1–B2	52±13	61	39
Extra courses	A1–A2	48±34	85	15
Average	–	77±31	74	26

The interactiveness score in our data differs from the T2K-SWAL collection, where sessions with more than 25 turns per thousand words are considered to be highly interactive. In the RuTOC data, this score varies from 24 to 143. This is due to the specifics of the language class, where turn-taking occurs rather frequently, unlike an academic lecture. Therefore, there is an obvious need to modify the scale of interactiveness to suit the peculiarities of the language class.

It is noticeable that despite the high interactiveness score, compared with T2K-SWAL data, in most of the corpus classes, the STT to TTT ratio is far from balanced. In the sessions we analyzed, the teacher's speech tends to be monological, while the student's speech may be limited to 1–2 words (*yes, I understand*, a short answer to a direct question, etc.). This is confirmed by the number of words spoken by students in one speech fragment: more than 50% of all students' speech fragments are between 1 to 3 words (Picture 2). In some cases this is motivated by the goal of the class (e.g., to teach students how to listen to an academic lecture). However, on the whole, we find that even in classes for high levels of Russian

language proficiency, the student's role is only that of respondent. These findings also indicate the need for further development of ways to measure interactivity and students' learning activity, depending on this type of language lessons.

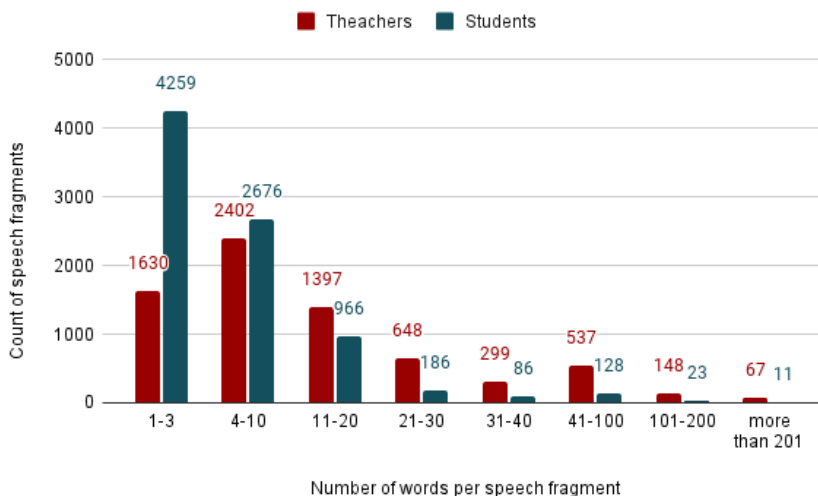
### Conclusion

We have described the RuTOC – corpus of online lessons in Russian as a foreign language, the first resource of classroom discourse of L2 Russian learners available for research use. RuTOC currently contains 40 class session transcripts, totalling 236 400 words, in the future it will be expanded with new data.

Annotation of RuTOC is intended to enable research of the educational discourse in online learning settings, language teaching process, and Russian as a foreign language development.

A short initial analysis we conducted on RuTOC data revealed that interactiveness of the classroom discourse, calculated as the number of communicative turns per word count, doesn't imply an active learning environment in which students are able to maximize their use of the target language.

<sup>1</sup> E.g. American Council on the Teaching of Foreign Languages recommends following the “80:20 rule in the language classroom”. URL: <https://www.actfl.org>.



Picture 2. Number of words per students' VS teachers' speech fragments

The presented version of the corpus is the result of the first stage of work on it. We plan to develop this resource in several directions. First, a promising development of the corpus may be the addition of error markup, in which case RuTOC may become an error-annotated learner corpus with focus on the oral speech of L2 students. Second, for pedagogical discourse research it might be valuable to present the corpus (or parts of it) as multimodal, with markup by gestures, teacher strategies, and demonstrated materials.

In the next iteration, the collection of material for the corpus is intended to be longitudinal in order to track changes in students' speech at different stages of Russian language learning.

Finally, future research will involve a more detailed examination of L2 classroom communication, particularly the distribution of each individual student's speech time in the total group STT, as well as an analysis of what teacher strategies lead to increased STT in the classroom.

### Литература

- Atwood, S. The construction of knowledge in classroom talk / S. Atwood, W. Turnbull, J. I. M. Carpendale // *Journal of the Learning Sciences*. – 2010. – Vol. 19 (3). – P. 358–402.
- Barker, F. How can corpora be used in language testing? / F. Barker // *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. – 1<sup>st</sup> ed. – London : Routledge, 2010. – Vol. 34 (3). – P. 637.
- Betz, N. Cognitive Construal-Consistent Instructor Language in the Undergraduate Biology Classroom / N. Betz, J. S. Leffers, E. E. D. Thor, M. Fux, K. de Nesnera, K. D. Tanner & J. D. Coley. – Text : electronic // *CBE – Life Sciences Education*. – 2019. – Vol. 18 (4), ar63. – P. 1–16. URL: <http://www.sfsusepal.org/wp-content/uploads/2021/10/cbe.19-04-0076.pdf>.
- Biber, D. If you look at ...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks / D. Biber, S. Conrad, V. Cortes // *Applied Linguistics*. – 2004. – Vol. 25, Issue 3. – P. 371–405. – <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>.
- Biber, D. Representing Language Use in the University: Analysis of the TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language Corpus. Report Number: RM-04-03, Supplemental Report Number: TOEFL-MS-25 / D. Biber, S. Conrad, R. Reppen, P. Byrd, M. Helt, V. Clark, V. Cortes, E. Csomay and A. Urzua. – Princeton, NJ : Educational Testing Service, 2004. – URL: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-04-03.pdf>. – Text : electronic.
- Biber, D. Stance in spoken and written university registers / D. Biber // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2006. – Vol. 5, Issue 2. – P. 97–116.
- Biber, D. University Language: A corpus-based study of spoken and written registers / D. Biber. – J. Benjamins, 2006. – 261 p.
- Breeze, R. Teaching English-Medium Instruction Courses in Higher Education: A Guide for Non-Native Speakers (Chapter 3: Lecturing in English) / R. Breeze & Sancho C. Guinda. – London : Bloomsbury, 2021.
- Caines, A. The Teacher-Student Chatroom Corpus / A. Caines et al. – Text : electronic // *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Workshop on NLP4CALL*. – 2020. – P. 10–20. – URL: <https://aclanthology.org/2020.nlp4call-1.2.pdf>.
- Dapeng, W. On the Significance of English Classroom Discourse Corpus Construction / W. Dapeng. – Text : electronic // *Proceedings of the 2014 Conference on Informatisation in Education, Management and Business*. Vol. 7. – Atlantis Press, 2014. – P. 376–378. – URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iemb-14/13752>.
- Evison, J. Turn openings in academic talk: where goals and roles intersect / J. Evison // *Classroom Discourse*. – 2013. – Vol. 4 (1). – P. 3–26.

- Farr, F. Tracing the reflective practices of student teachers in online modes / F. Farr & E. Riordan // *ReCALL*. – 2015. – Vol. 27 (1). – P. 104–123. – doi:10.1017/S0958344014000299.
- Fortanet-Gomez, I. I think: opinion, uncertainty or politeness in academic spoken English? / I. Fortanet-Gomez // *RHEL: revista electrónica de lingüística aplicada*. – 2004. – No. 3. – P. 63–84.
- Gillian, S. Using corpus methods to investigate classroom interaction and teacher discourse in special educational needs (SEN) classrooms: an investigation of methodological possibilities / S. Gillian. – Lancaster University, 2020. – URL: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/145660/1/2020SmithPhD.pdf>. – Text : electronic.
- Hong, H. Q. SCoRE: A multimodal corpus database of education discourse / H. Q. Hong // *Proceedings from the Corpus Linguistics Conference Series*. – Birmingham, 2005. – Vol. 1 (1).
- Ishikawa, S. The ICNALE Spoken Dialogue: A new dataset for the study of Asian learners' performance in L2 English interviews / S. Ishikawa // *English Teaching*. – 2019. – Vol. 74 (4). – P. 153–177.
- Koester, A. Building small specialised corpora / A. Koester // *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. – 1<sup>st</sup> ed. – London : Routledge, 2010. – Vol. 34 (3). – P. 66–78.
- Limberg, H. The Primary English Classroom Corpus (PECC) / H. Limberg. – FLENSBURG UNIVERSITY PRESS, 2019. – Vol. 1. – 450 p. – URL: <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/projekte/pecc/bilder/pecc/9783939858379.pdf>. – Text : electronic.
- Nergis, A. Can explicit instruction of formulaic sequences enhance L2 oral fluency? / A. Nergis // *Lingua*. – 2021. – Vol. 255. – <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103072>.
- Nesi, H. British Academic Spoken English corpus / H. Nesi, P. Thompson. – Text : electronic // Oxford Text Archive. – 2006. – URL: <http://hdl.handle.net/20.500.12024/2525>.
- O'Keeffe, A. Applying corpus linguistics and conversation analysis in the investigation of small group teaching in higher education / A. O'Keeffe, S. Walsh // *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. – 2012. – Vol. 8 (1). – P. 159–181.
- O'Keeffe, A. Post-colonialism, multi-culturalism, structuralism, feminism, post-modernism and so on so forth – vague language in academic discourse, a comparative analysis of form, function and context / A. O'Keeffe, M. McCarthy & S. Walsh // *Corpora and Discourse (SCL31)* / ed. by R. Reppen and A. Ädels. – Amsterdam : John Benjamins, 2008. – P. 9–29.
- Simpson, R. C. MICASE manual / R. C. Simpson, D. Y. W. Lee & S. Leicher. – MI: English Language Institute, The University of Michigan, 2002. – URL: <https://ca.talkbank.org/access/odocs/MICASE.pdf>. – Text : electronic.
- Smith, G. Using corpus methods to investigate classroom interaction and teacher discourse in special educational needs (SEN) classrooms: an investigation of methodological possibilities / G. Smith. – Lancaster University, 2020. – 342 p. – URL: <https://aclanthology.org/2020.nlp4call-1.2.pdf>. – Text : electronic.
- Sung, M. C. Spontaneous motion in L1- And L2-english speech: A corpus-based study / M. C. Sung, K. Kim. – Text : electronic // *English Teaching*. – 2020. – Vol. 75, No. 1. – P. 49–66. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274540>.
- Tehseen, Z. Pedagogical Implications of Corpus-based Approaches to ELT in Pakistan / Z. Tehseen & A. Akhta // *Journal of Education and Educational Development*. – 2018. – No. 5. – P. 259. – 10.22555/joed.v5i2.1565.
- Vodyanitskaya, A. What is valuable in the academe: Corpus-based analysis. Society. Integration. Education / A. Vodyanitskaya, V. Yaremenko // *Proceedings of the International Scientific Conference*. – 2020. – Vol. II. – P. 437–455.
- Wigham, C. R. LEarning and TEaching Corpora (LETEC): data-sharing and repository for research on multimodal interactions / C. R. Wigham, T. Chanier. – Text : electronic // *WorldCALL*. 10–13 juillet 2013. – Glasgow : Royaume-Uni., 2013. – URL: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00778274>.

## References

- Atwood, S., Turnbull, W., Carpendale, J. I. M. (2010). The Construction of Knowledge in Classroom Talk. In *Journal of the Learning Sciences*. Vol. 19 (3), pp. 358–402.
- Barker, F. (2010). How Can Corpora Be Used in Language Testing? In *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. 1<sup>st</sup> ed. London, Routledge. Vol. 34 (3), p. 637.
- Betz, N., Leffers, J. S., Thor, E. E. D., Fux, M., de Nesnera, K., Tanner, K. D. & Coley, J. D. (2019). Cognitive Const- rual-Consistent Instructor Language in the Undergraduate Biology Classroom. In *CBE – Life Sciences Education*. Vol. 18 (4), ar63, pp. 1–16. URL: <http://www.sfsusepal.org/wp-content/uploads/2021/10/cbe.19-04-0076.pdf>.
- Biber, D. (2006). Stance in Spoken and Written University Registers. In *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 5. Issue 2, pp. 97–116.
- Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. J. Benjamins. 261 p.
- Biber, D., Conrad, S., Cortes, V. (2004). If You Look at ...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks. In *Applied Linguistics*. Vol. 25. Issue 3, pp. 371–405. <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>.
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., Byrd, P., Helt, M., Clark, V., Cortes, V., Csomay, E. and Urzua, A. (2004). *Representing Language Use in the University: Analysis of the TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language Corpus*. Report Number: RM-04-03, Supplemental Report Number: TOEFL-MS-25. Princeton, NJ, Educational Testing Service. URL: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-04-03.pdf>.
- Breeze, R. & Sancho Guinda, C. (2021). *Teaching English-Medium Instruction Courses in Higher Education: A Guide for Non-Native Speakers (Chapter 3: Lecturing in English)*. London, Bloomsbury.
- Caines, A. et al. (2020). The Teacher-Student Chatroom Corpus. In *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Workshop on NLP4CALL*, pp. 10–20. URL: <https://aclanthology.org/2020.nlp4call-1.2.pdf>.
- Dapeng, W. (2014). On the Significance of English Classroom Discourse Corpus Construction. In *Proceedings of the 2014 Conference on Informatisation in Education, Management and Business*. Vol. 7. Atlantis Press, pp. 376–378. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iemb-14/13752>.



- Evison, J. (2013). Turn Openings in Academic Talk: Where Goals and Roles Intersect. In *Classroom Discourse*. Vol. 4 (1), pp. 3–26.
- Gillian, F. & Riordan, E. (2015). Tracing the Reflective Practices of Student Teachers in Online Modes. In *ReCALL*. Vol. 27 (1), pp. 104–123. doi: 10.1017/S0958344014000299.
- Fortanet-Gomez, I. (2004). I Think: Opinion, Uncertainty or Politeness in Academic Spoken English? In *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*. No. 3, pp. 63–84.
- Gillian, S. (2020). *Using Corpus Methods to Investigate Classroom Interaction and Teacher Discourse in Special Educational Needs (SEN) Classrooms: An Investigation of Methodological Possibilities*. Lancaster University. URL: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/145660/1/2020SmithPhD.pdf>.
- Hong, H. Q. (2005). SCoRE: A Multimodal Corpus Database of Education Discourse. In *Proceedings from the Corpus Linguistics Conference Series*. Birmingham. Vol. 1 (1).
- Ishikawa, S. (2019). The ICNALE Spoken Dialogue: A New Dataset for the Study of Asian Learners' Performance in L2 English Interviews. In *English Teaching*. Vol. 74 (4), pp. 153–177.
- Koester, A. (2010). Building Small Specialised Corpora. In *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. 1<sup>st</sup> ed. London, Routledge. Vol. 34 (3), pp. 66–78.
- Limberg, H. (2019). *The Primary English Classroom Corpus (PECC)*. FLENSBURG UNIVERSITY PRESS. Vol. 1. 450 p. URL: <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/projekte/pecc/bilder/pecc/9783939858379.pdf>.
- Nergis, A. (2021). Can Explicit Instruction of Formulaic Sequences Enhance L2 Oral Fluency? In *Lingua*. Vol. 255. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103072>.
- Nesi, H., Thompson, P. (2006). British Academic Spoken English corpus. In *Oxford Text Archive*. URL: <http://hdl.handle.net/20.500.12024/2525>.
- O'Keeffe, A., McCarthy, M. & Walsh, S. (2008). Post-colonialism, Multi-culturalism, Structuralism, Feminism, Post-modernism and So on So Forth – Vague Language in Academic Discourse, a Comparative Analysis of Form, Function and Context. In Reppen, R. and Adels, A. (Eds). *Corpora and Discourse (SCL31)*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 9–29.
- O'Keeffe, A., Walsh, S. (2012). Applying Corpus Linguistics and Conversation Analysis in the Investigation of Small Group Teaching in Higher Education. In *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. Vol. 8 (1), pp. 159–181.
- Simpson, R. C., Lee, D. Y. W. & Leicher, S. (2002). *MICASE Manual*. MI, English Language Institute, The University of Michigan. URL: <https://ca.talkbank.org/access/odocs/MICASE.pdf>.
- Smith, G. (2020). *Using Corpus Methods to Investigate Classroom Interaction and Teacher Discourse in Special Educational Needs (SEN) Classrooms: An Investigation of Methodological Possibilities*. Lancaster University. 342 p. URL: <https://aclanthology.org/2020.nlp4call-1.2.pdf>.
- Sung, M. C., Kim, K. (2020). Spontaneous Motion in L1- And L2-English Speech: A Corpus-Based Study. In *English Teaching*. Vol. 75. No. 1, pp. 49–66. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274540>.
- Tehseen, Z. & Akhta, A. (2018). Pedagogical Implications of Corpus-based Approaches to ELT in Pakistan. In *Journal of Education and Educational Development*. No. 5, p. 259. 10.22555/joeeed.v5i2.1565.
- Vodyanitskaya, A., Yaremenko, V. (2020). What Is Valuable in the Academe: Corpus-Based Analysis. Society. Integration. Education. In *Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. II, pp. 437–455.
- Wigham, C. R., Chanier, T. (2013). LEarning and TEaching Corpora (LETEC): Data-Sharing and Repository for Research on Multimodal Interactions. In WorldCALL. 10–13 juillet 2013. Glasgow, Royaume-Uni. URL: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00778274>.

#### Данные об авторах

Лебедева Мария Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия).

Адрес: 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6.

E-mail: [m.u.lebedeva@gmail.com](mailto:m.u.lebedeva@gmail.com).

Лапошина Антонина Николаевна – ведущий эксперт лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия).

Адрес: 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6.

E-mail: [antonina.laposhina@gmail.com](mailto:antonina.laposhina@gmail.com).

#### Authors' information

Lebedeva Maria Yurievna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of RFL Teaching Methodology, Senior Researcher of Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia).

Laposhina Antonina Nikolaevna – Leading Expert of Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia).

Алкснит Наталья Антоновна – аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия).

Адрес: 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6.

E-mail: n.a.alksnit@gmail.com.

Ляшенко Татьяна Васильевна – аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва, Россия).

Адрес: 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6.

E-mail: mrtanya97@gmail.com.

Alksnit Natalia Antonovna – Postgraduate Student of Department of RFL Teaching Methodology, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia).

Lyashenko Tatyana Vasilievna – Postgraduate Student of Department of RFL Teaching Methodology, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia).

Дата поступления: 11.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 11.05.2022; date of publication: 29.06.2022



# АКТУАЛЬНАЯ ПОЭЗИЯ: ИМЕНА И ТЕНДЕНЦИИ



УДК 821.161.1-1. ББК Ш33(2Рос=Рус)64-45. ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08 (5.9.3)

## ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЭЗИИ И ПОЭТОЛОГИЯ ТРАНСГРЕССИИ

Житенев А. А.

Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6365-4138>

*Аннотация.* В статье исследуются определения поэзии в русской литературе 1990–2010-х гг. Предмет анализа – концептуализация поэзии, способы связывать с ней социальные и культурные значения. В противовес существующей традиции поэтологических исследований автор статьи ставит в центр внимания не поэзию как таковую, а представления о ней, которые считает изменчивыми и историчными. Установлено, что все рассмотренные определения объединяет мысль о глубоких изменениях в понимании места поэзии в культуре, в представлениях о лирическом субъекте, в способах организации поэтического текста. Широта этих изменений позволяет говорить о формировании новой парадигмы поэтичности, о пересмотре представлений о поэзии и ее признаках. Закономерным образом и на уровне художественной саморефлексии, и на уровне поэтики, и на уровне прагматики текста актуализируется роль границы – семантической, бытийной, ценностной. Системное переопределение поэзии как культурной практики в этом смысле кажется правомерным соотносить с понятиями трансгрессивности и лиминальности. Закономерно, что концепт «границы» оказывается самым частым элементом во всех рассмотренных определениях поэзии. Пограничность выступает как примета кризисной современности, в которой «переход» оказывается способом преодоления социальной и культурной стагнации, а также инерции литературного развития. Трансгрессия как «жест, который обращен на предел» (М. Фуко) или «преодоление непреодолимого предела» (М. Бланшо) оказывается инструментом самокритики поэзии и способом преодолеть и модернистскую абсолютизацию «нового», и постмодернистский кризис новизны. Трансгрессия как то, что существует вне линейной направленности, может быть истолкована как попытка выстроить систему равнозначимых альтернатив литературного развития. Поэзия истолковывается ее современными теоретиками как «пограничная» практика, испытывающая антропологические, экзистенциальные и языковые пределы. Такой взгляд, как полагает автор статьи, связан с тем, что в культуре возникает запрос на пересмотр самих оснований письма, на новую литературу и новую модель «литературности».

*Ключевые слова:* поэтология; трансгрессия; современная русская поэзия; субъективность; лиминальность; русские поэты; поэтическое творчество

*Благодарности:* исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-18-00205-П).

*Для цитирования:* Житенев, А. А. Определения поэзии и поэтология трансгрессии / А. А. Житенев. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 30–42.

## DEFINITIONS OF POETRY AND POETOLOGY OF TRANSGRESSION

Aleksandr A. Zhitenev

Voronezh State University (Voronezh, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6365-4138>

*Abstract.* The article examines the definitions of poetry in the Russian literature of the 1990–2010. The object of analysis is the conceptualization of poetry and the ways of association of social and cultural meanings with it. In contrast to the existing tradition of poetological research, the author of the article does not focus on poetry as such, but on the ideas about it, which he considers changeable and historical. It has been found that all the definitions considered are united by the idea of a profound changes in the understanding of the place of poetry in culture, in the ideas about the lyrical subject, and in the ways of organization a poetic text. The depth of this change allows one to talk about the formation of a new paradigm of poetry and about the revision of ideas about poetry and its typical features. Naturally, on the level of artistic self-reflection, on the level of poetics, and on the level of the pragmatics of the text, the role of the semantic, existential, and value-based boundary is actualized. It seems feasible to correlate the systemic redefinition of poetry as cultural practice in this sense with the concepts of transgressiveness and liminality. It is only natural that the concept of “boundaries” turns out to be the most frequent element in all the definitions of poetry considered. The idea of a boundary acts as a sign of crisis of modernity, in which “transition” turns out to be a way to overcome social and cultural stagnation, as well as the inertia of literary development. Transgression as a “gesture that is directed to the limit” (M. Foucault) or “overcoming the insurmountable limit” (M. Blanchot) turns out to be an instrument of self-criticism of poetry and a way to overcome both the modernist absolutization of the “new” and the postmodern crisis of novelty. Transgression as something that exists outside the linear orientation can be interpreted as an attempt to build a system of equivalent alternatives to literary development. Poetry is interpreted by its modern theorists as a “borderline” practice, experiencing anthropological, existential, and linguistic limits. Such a view, as the author of the article believes, is because in culture there is a request for a revision of the very foundations of writing, for new literature and a new model of “literariness”.

*Keywords:* poetology; transgression; modern Russian poetry; subjectivity; liminality; Russian poets; poetic creative activity

*Acknowledgments:* the given research has been carried out with financial support of the Russian Science Foundation (RSF) Grant No. 19-18-00205-П.

*For citation:* Zhitenev, A. A. (2022). Definitions of Poetry and Poetology of Transgression. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 30–42.

**Введение**

За последние два десятилетия сетования критики на то, что между языком поэзии и языком ее описания существует непреодолимый разрыв, стали уже привычными. Применительно к некоторым современным литературным практикам само слово «поэзия» кажется иногда сужающим границы предмета. Так, С. Огурцов, отталкиваясь от наблюдений над книгой Е. Сусловой, отмечает: «Сегодняшняя поэзия существует в расширенном поле знания, у нее больше общего с нейрофизиологическими исследованиями, чем с университетской эстетикой, она более органично располагается в дискурсе современного искусства, чем в литературных альманахах, нередко ее лучше понимают программисты, чем филологи» [Огурцов 2016: 10]. При всей крайности формулировки она отчетливо обозначает необходи-

мость пересмотра и конститутивных признаков поэзии, и ее телеологии, и ее места в культуре. В российском теоретико-литературном контексте эта задача еще не артикулирована, в то время как в западном она активно обсуждается уже более десятилетия.

Здесь стоит сделать уточнение: продуктивному обсуждению вопроса сегодня в немалой степени мешают те дефинитивные ореолы, которые сопутствуют терминам, описывающим исследуемую предметную область. Спосособ представлять предмет начинает навязывать ему готовые смыслы и расходиться с ним.

Если исходить из традиционного понимания поэзии как стихотворной формы речи, сразу возникает вопрос, насколько для современной поэзии релевантна эта стихотворность, и действительно ли современные практики по-прежнему можно описывать в оппозиции

«стихи» – «проза». Если принимать за точку отсчета мысль о том, что лирика – это литературный род, который стоит мыслить в системе других родов, возникает вопрос, может ли быть артикулирована убедительная система формальных признаков, отличающих сегодня лирику от драмы или эпоса и, главное, существует ли для современного поэта такая система.

Сомнительность даже не дефиниций, а устоявшихся подходов к ним позволяет, как кажется, временно заключить в скобки их основания, вернуться к позиции «ученого незнания», в котором любые априори кажутся неуместными. Будем исходить из того, что в ситуации такого незнания (как и в практике описания поэтами своей работы) «поэзия» и «лирика» могут быть до известной степени синонимичными. В западной теории лирики, во всяком случае, проблематизация термина начинается с обозначения неудобств, связанных с его использованием.

В редакторском вступлении к тому «Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric» (2005) Э. Мюллер-Цеттельман и М. Рубик сетуют на «анахроничность» современной теории лирики: «Практика анализа лирики в контексте современных наук о литературе и культуре идет по явно анахроническому пути <...> „Современная“ теория поэзии образует анклав, далекий от влияния мейнстрима теории литературы и до сих пор работает с аксиомами, полученными в основном из пост-романтических концепций жанра и рецепции» [Müller-Zetzelmann, Rubik 2005: 9].

В. Вольф, объясняя причины такого положения вещей, констатирует невозможность абсолютизации отдельных признаков поэзии, поскольку среди множества ее форм наверняка найдутся такие, которые существующей теорией не предусмотрены. Лирика может соотноситься с устным исполнением, но не вся лирика предназначена для рецитации; с лирикой связывается краткость, но можно найти немало примеров «больших стихотворений»; с лирикой связывается «отклонение» от норм дискурса, но не только лирика допускает такое «отклонение»; лирика ассоциируется со стихотворством, но не для каждого текста важен «приоритет акустического потенциала вербальных означаемых»; лирика характеризуется самореферентностью, но самореферент-

ность свойственна и литературе как таковой; с лирикой соотносится идея «непосредственного самосознания», но можно найти немало примеров поэзии с разными формами опосредованного выражения субъекта; в лирике часто отмечается особая роль «индивидуальной перспективы», но и этот тезис нетрудно подвергнуть критике ссылкой на самые разные примеры [Wolf 2005: 23].

Тезис о сопротивлении лирики исчерпывающему определению появляется и во многих других современных исследованиях. Я. Рамазани констатирует: «Лирика не может быть определена одним или несколькими формальными признаками, которые являются исключительными; лирика может быть описана как ряд неэксклюзивных формальных стратегий, закодированных в текстах и сообществах, которые их производят и получают» [Ramazani 2017: 97].

О всеобъемлющей проблематичности лирики как объекта исследования пишет Д. Лампинг: «До сих пор остается неясным, чем именно конституируется природа лирической поэзии как человеческого высказывания. Является ли она, например, особой „поэтической“ манерой речи (или письма), т. е. специфическим игровым способом использования и организации слов? Или это, скорее, способ создания миров, отдельных миров индивидуальных субъектов, которые указывают на их создателей? Или лирическая поэзия просто выражает чувства и волнения души, т. е. психические состояния и, в частности, эмоции? Для каждого из этих предположений есть хорошие аргументы, а также контраргументы. Консенсус не существует ни по одному из них – в то время как число возможных потенциальных ответов, а также потенциальных вопросов далеко не исчерпано» [Lamping 2017: 86].

Лирикология как новая научная дисциплина стала, таким образом, прежде всего областью порождения новых вопросов о сущности «поэтического». Необходимым условием этого оказалась типологизация уже имеющихся ответов.

Характеризуя модели лирики, Д. Лампинг очерчивает пределы их применимости. Для «субъективной теории лирики» в разных ее вариантах характерно помещение в центр внимания субъективности; ее предел задан отказом поэтов «от языка души». «Аддитивная

теория лирики» исходит из возможности описать явление через «базовые паттерны». Проблемой для этой модели является определение таких «паттернов». «Лингвистическая теория поэзии» исходит из специфичности поэтического языка, понимаемой как совокупность «отклонений», и здесь проблемой будет сама идея «отклонения» как специфической черты. «Формальная теория поэзии» исходит из «нейтральности экстенционального определения», в котором критерием поэтичности является стиховая форма, которая, очевидно, важна не везде [Lamping 2010: 324–326].

В обзоре «теорий лирики» Р. Цимнера возникает близкая картина противоречивого освоения феномена. Характеризуя важнейшие направления теоретизирования в XX–XXI веках, ученый подробно останавливается на языковой и формальной теориях, на нарратологической теории, теории пакта и теории лирики в контексте общей теории систем. В нарратологической теории повествовательность трактуется как сущностная особенность литературного текста, в связи с чем лирика и драма оказываются формами с редуцированной нарративностью. Предпосылками теории являются фикциональность лирики и ее соотносимость с нарративной схемой коммуникативных инстанций. В теории лирики, связанной с теорией систем, акцент поставлен на функциях лирики «как системы в ансамбле общественных систем»; при этом лирика интересна как «прототипическая экземплификация литературы». В теории пакта «пакт» понимается как «рама для структурирующей связи, которую пользователи языка устанавливают между языком и дискурсом» [Zumner 2010: 27–32].

В предисловии к тематическому номеру «Journal of Literary Theory» (2017) редакторами тома акцент поставлен на проблемных узлах лирикологии как новой дисциплины. Особого внимания заслуживает параграф, в котором обсуждаются «категориальный» и «протитипический» подходы к решению спорных вопросов. Как отмечают авторы статьи, «категориальные определения лирики <...> вызвали критику», поскольку вычленение определяющих черт всегда расходилось с литературной практикой; именно поэтому в современной теории лирики наблюдается «растущее предпочтение прототипическим определениям лирики, ко-

торые концентрируются на так называемых „хороших примерах“» [Hillebrandt, Klimek, Müller, Waters, Zumner 2019: 4].

Принимая во внимание эту тенденцию, В. Вольф отдает предпочтение к «прототипическому» и «коммуникативному» подходу: «Такие жанры, как лирика <...> являются не фиксированными сущностями, которые определяются конечным числом неотъемлемых текстовых черт, а гибкими коммуникативными устройствами <...> Таким образом, до того, как стихотворение написано или прочитано, поэты и читатели уже обладают понятием „поэтичности“ или „лиричности“ как части своей культурной компетенции» [Wolf 2005: 32].

Таким образом, выход из апорий теории лирики связывается сегодня с переключением внимания с поиска субстанциальных определений на осмысление коммуникативных контекстов и конкретных условий «лирического пакта». Как нам кажется, в современном российском контексте одним из способов «читать лирику лирически» [Rodriguez 2017: 14] оказывается анализ форм саморазъяснения – эссе, манифестов, интервью, – прямо нацеленных на проговаривание новой системы координат. В ней одним из самых частых предметов обсуждения оказываются семиотические и бытийные границы и способы их преодоления. Цель этой работы – исследовать контексты, в которых определения поэзии современными поэтами связаны с семантикой «границы».

### **Поэзия как лиминальная и трансгрессивная практика**

Соотнесение поэзии с лиминальностью или трансгрессивностью – один из важных трендов многих современных исследований, при этом актуализация границ связывается и с сущностью «поэтического» как такового, и с актуальной культурной ситуацией.

В интерпретации А. Михелис поэзия в принципе трансгрессивна, поскольку существует в контексте, сопротивляющемся производству символического порядка как практике полагания границ. Поэзия – это всегда «эксцесс», поскольку поэтические тексты всегда «пересекают смысловые и знаковые границы»; «то, что является внутренним, будет экстернализовано, и наоборот, поэтому границы не останутся нетронутыми и стабильными» [Michelis 2005: 92].

В исследованиях, объединенных в недавнем томе «Субъект и лиминальность в современной поэзии» (2020), тематизация границы связывается не с имманентными качествами поэзии, а с релевантностью концепта границы в современном гуманитарном знании. Е. Фридрихс, формулируя теоретические предпосылки книги, связывает их с пониманием границы как главного «механизма смыслопорождения»: «Поэзия как особый *смысловой* дискурс, порождающий нетривиальные смысловые ассоциации, представляет собой вид лиминального дискурса, *обеспечивающего саму реализацию процесса перехода*» [Фридрихс 2020: 4].

С нашей точки зрения, однако, наиболее адекватным проблеме будет рассмотрение концепта границы не как априорной предпосылки исследования, а как элемента авторской поэтологии, ситуативно определенного элемента, содержание которого задано рефлексией поэта над основаниями и смыслами своей деятельности.

В российской поэтологии нескольких последних десятилетий факт тематизации границы, как правило, свидетельствует об исчерпанности моделей литературного развития и стремлении найти какие-то новые горизонты. Один из самых показательных примеров такого рода – актуализация понятия «границы» в поэтологии Д. Пригова 1990-х гг., у которого именно интерпретация литературы как поля, воспроизводящего одни и те же формы, как «народного промысла» обуславливает потребность в пребывании на границе разных творческих областей, разных видов искусства и разных субъективностей.

Пригов явно универсализирует проблематику границы, считая ее выражающей самую суть современности – причем не только в литературе: «Думается, что именно определение и разработка модулей перевода и перехода из одних систем и культур в другие, взаимоотношения этих модулей и модусов, а также самой стратегичности подобного поведения и есть ныне доминанта любых разработок в сфере теории гуманитарных наук и культурологии. То есть осознанное существование на границе, в пограничной зоне» [Пригов 2019: 180]. С феноменом границы непосредственно связывается и самоидентификация любого «деятеля культуры» как современного: «Я это

очень живо чувствую, я не есть полностью в искусстве, я не есть полностью в жизни, я есть эта самая граница, этот квант перевода из одной действительности в другую» [Пригов 2019: 64].

Пригов, разумеется, не единственный поэт, рассуждавший во второй половине 1990-х – первой половине 2000-х гг. о выходе к границам как непрременном условии соответствия современности. Близкая, хотя и нетождественная логика, обнаруживается, например, у М. Айзенберга, Б. Дубина, А. Скидана.

В работах о литературе Б. Дубина литература в целом интерпретируется как «феномен границы» [Дубин 2005: 28]; поэзия представляет собой область, в которой эта закономерность лишь предельно заострена. Поэтическое слово трактуется Дубиным как «слово, непрестанно и беспощадно испытующее свои возможности, границы и права» [Дубин 2018: 262], а «дело поэта» связывается с «одержимым стремлением» к пределам, «всегда остающимся вдали» [Дубин 2005: 123].

В размышлениях М. Айзенберга идея «преодоления» – прежде всего речевой данности – является определяющей для поэзии: «Стихи становятся реальностью только <...> превосходя наличные языковые возможности» [Айзенберг 2005а: 16]. Стремление к этому преодолению и определяет появление мотива «границы»: «Стихи <...> возникают <...> всегда за границами или на границах» [Айзенберг 2007: 105]; «Поэзия <...> это всегда существование <...> на границе – между озарением и инерцией, между нормой и ее разрушением, между жизнью языка и просто жизнью» [Айзенберг 2005а: 34].

Ориентированной на более широкий, нежели очерченный Приговым, модернистский контекст, в котором поэзия, начиная как минимум с Бодлера и Гельдерлина, развивается как «пограничная» практика, оказывается концепция А. Скидана в «Сопротивлении поэзии» (1995): «Место Бога, таким образом, занимает язык. Отныне действительность поэзии, ее пафос будет заключаться в покушении на границы языка, в пребывании на границе. <...> Но мы все еще останемся в границах банального, если не научимся не только испытывать эти границы на прочность, <...> но и разделять их между собой и другим, между собой и собой же. Точнее, разделять эту границу самим собой: быть ею» [Скидан 2001: 68].



Соотнесение границ с литературностью и поэтичностью ретроспективно оказалось закреплено и в литературоведческих концепциях, описывающих 1990-е, самым ярким примером чего, несомненно, является концепция «мерцающих границ» И. Кукулина: «Для 90-х важно ощущение того, что граница может возникнуть и исчезнуть в любом месте. Мир 90-х может быть описан как мир мерцающих – возникающих и пропадающих – границ» [Кукулин 2019: 294].

В 2000-е и 2010-е гг. полагание и снятие разного рода границ в поэзии оказывается уже общим местом самых разных концепций. Е. Фанайлова в интервью П. Настину отмечает: «Настоящий поэтический, настоящий культурный жест – это всегда выход за свои пределы» [Фанайлова 2008: 14]. М. Астина в интервью с Г.-Д. Зингер считает «пограничность» отличительной чертой всякой, а не только современной поэзии: «Поэт – изначально расколотое единство, территория, исчерченная границами, живая конструкция, состоящая из перегородок и переборок» [Астина 2010]. О предельности поэзии применительно к Г. Дашевскому пишет А. Глазова: «Вся книга вместились в двенадцать стихотворений, в каждом из которых речь подходит к самому пределу, за которым остается невозможность речи и мысли» [Глазова 2014].

В Положении о поэтической премии Аркадия Драгомощенко, нацеленной на поощрение молодых поэтов, тематизация и преодоление границы рассматриваются как одно из важнейших условий литературной инновации: «Приоритетными для премии являются авторские практики, отмеченные интенсивной рефлексией, заложенной внутри самого поэтического письма. <...> В основе поэтической рефлексии <...>, на наш взгляд, лежит интенсивный интеллектуальный диалог с культурой и другими видами искусств, а также постоянное исследование языка (его границ) и мира, который никогда не дается в своих готовых формах, а всегда – в разрыве, в зиянии» [О премии 2014].

Широта использования метафоры не могла не вызвать сопротивления ее бесконтрольной экспансии. Не удивительно, что в некоторых контекстах абсолютизация границ(ы) рассматривается как сугубо спекулятивный ход – как, например, в эссеистике О. Седаковой

в 2000-е гг.: «Поэтично бесстрашное, поэтично крайнее, поэтично переходящее пределы. Разве не так? Это знает и тот, кто не обзавелся привычкой читать стихи. Скупая, осмотрительная, монотонная обыденность, несомненно, не поэтична. Ее взрыв и есть новая архитектура» [Седакова 2010: 124].

Проницаемость границ в некоторых контекстах трактуется не как свидетельство расширения круга возможностей, но, напротив, как признак их сужения. Так, к примеру, в рецензии Г. Дашевского на книгу М. Степановой «Киреевский» проницаемость границ оказывается признаком «бессобытийности» текста и отсутствия в нем будущего: «За последние месяцы общественное сознание стало буквально одержимо темой роковой границы <...> или, точнее, множества таких границ. <...> И в этот разговор о границах книга „Киреевский“ вступает вроде бы с хорошей новостью: все здешние границы, границы в пространстве русского сознания преодолимы, раз уж так легко пересекается здесь главная граница – между живыми и мертвыми. Но у этой новости есть и продолжение. Чем прозрачней границы, чем легче переход, тем он незначительнее – измелченная смерть не приводит к новой жизни, побег не приводит к настоящей свободе. <...> Будущее невозможно без непреодолимых границ и без окончательных разрывов» [Дашевский 2015: 116].

В этой пространной цитате заслуживает внимания прямо противоположная приговской интерпретация существования на границах и возможности их пересечения – при очевидном сохранении связи метафоры границы с состоянием общества и культуры, с возможностями публичной и политической активности. Скепсис по отношению к прозрачным границам, однако, не означает деактуализации самой метафоры. Напротив, речь идет, скорее, о потребности в ее радикализации («непреодолимые границы» и «окончательные разрывы»), о том, что косности социального бытия и стагнации бытия литературного можно противопоставить только трансгрессивные альтернативы.

Характерны в этом отношении акценты в работах И. Гулина 2010-х гг. Так, рассуждая о самых показательных сдвигах в условиях бытования текста в новейшей культуре, поэт

отмечает их инфляцию в информационном поле. Ценным может остаться только то, что изначально не предполагает включения в процедуры символического обмена: «Эти тексты обречены на непрочитанность в момент своего создания. И тем самым они требуют чтения. Напрасность заложена в них с самого начала, переведена на уровень структуры, предпосылок. Через это рассогласование такие тексты получают своего рода негативно-утопический потенциал» [Гулин 2018].

Этот потенциал, как явствует из текста, связан с приближением к пределам – «пределам инфляции текста», «пределам гетто производителей и потребителей новой литературы» и др. В рецензии И. Гулина на книгу М. Гронаса самым важным из пределов, попадающих в поле внимания, оказывается предел бытия: «Тексты Гронаса всегда имеют дело с опытом грани, на которой кончается жизнь. <...> Возможность писать такие стихи лежит не в желании передать опыт предела, но в близости к языку <...> Язык здесь – не культурная, дискурсивная вещь, не божественный дар, но и не биологическая функция. Это нечто, что возникает на границе тела» [Гулин 2019].

Такое сближение пределов языка и пределов тела позволяет предположить, что в современном российском контексте предельность вписывается в само представление о поэзии. Едва ли не самым репрезентативным материалом в этой связи, как нам кажется, могут быть ситуативные определения поэзии. Конечно, они лишены дискурсивной четкости, но в то же время вполне способны отразить круг «общих мест», составляющих горизонт современного разговора о поэзии.

### **Типология «пределов» в современной русской поэзии**

Обращение к практикам, ориентированным на «критическую инновацию» (И. Кукулин), позволяет выделить три самых часто упоминаемых варианта предела: предел субъективности, предел бытия, предел языка. Каждый из этих векторов поэтологической рефлексии предполагает свой набор вариантов.

Определение поэзии через соотнесение с субъектом – один из самых продуктивных поэтологических сценариев, при этом в фокусе, как правило, оказывается телесность субъек-

та. О специфической «телесности» / «физиологичности» поэтического текста или его сочинительства упоминают самые разные авторы.

П. Барскова в опросе журнала «Воздух» отмечает: «Я всегда полагала, что поэзия – это физиологическая функция. Какая-нибудь морская тварь выпускает в нападающего чернила, вот и поэт выпускает чернила в нападающего или игнорирующего» [Поэзия в публичном пространстве 2007: 161]. Уравнивание слова и тела происходит и в интервью К. Медведева, подчеркивающего перформативность поэтической речи: «Радикальные художники распинают себя на кресте, пытаются превращать себя в животных, совершают агрессивные жесты <...> для меня все это имеет главный идеологический подтекст – есть тело, существует живая плоть. Поэзии это особенно необходимо, потому что тело дает структуру, гармонию. Боль и голос. <...> Поэзия – это живая плоть. Твоя собственная» [Медведев 2001].

О превращении тела в инструмент письма заходит речь и у М. Степановой. Вероятная связь слова и тела определяется только их совпадением в статусе инструмента. Рассуждая о Цветаевой, Степанова отмечает у нее «снихождительное отношение к языку: как к послушному инструменту – или части собственного тела» [Степанова 2014: 146]. Тело здесь – только средство, обслуживающее «лирическую машину»; «добродетель авторства» сводит «тело до роли объекта для эксперимента – и хорошо, если не до анатомического театра» [Степанова 2014: 132].

В интервью И. Булатовского физиологично само создание текста: «И потом, мне просто физически, физиологически нравилось красивое упорядочивание слов в пределах квадрата. Головоломка такая» [Булатовский 2014: 31]. Об осязаемости и «телесности» речи говорит в своем интервью и А. Поляков: «Поэзия – это то, что делает речь чувственной *вещью*. То, что напоминает тебе о реальном существовании речи, делает речь осязаемой» [Поляков 2007: 34].

В некоторых поэтологических контекстах акцентируется не просто связь текстуальности и телесности, но выход через текст к новой чувственности. Мысль о том, что вероятный выход культуры в плоскость экспериментов с генетикой изменит параметры чувственности – лейтмотив многих выступлений Д. Пригова конца

1990 – начала 2000-х гг. Пригов, отмечая, что в культуре «налицо реальные научные и медицинские свидетельства, возможности скорого <...> переступания в новую антропологию», обращает внимание на возможности складывания в этом контексте нового эстетизиса: «Предположим, что та же новая антропология одарит человека еще одним органом чувств, или, скажем, бытованием еще в одном, добавочном измерении» [Пригов 2019: 472–473].

Это предположение в связи с активным развитием нейронных сетей актуализировало проблематику «расширенной» чувственности много позже, уже в 2010-е гг. В частности, у Е. Суловой эстетическая и, в частности, поэтическая практика – это «практика выращивания невозможных для зрения и слуха тел» [Сулова 2016: 49].

В эссеистике М. Степановой поэзия определяется через ее связь с «иным» и «другим»: «Назначение поэзии <...> в том и состоит, чтобы <...> быть прорехой, черной дырой, ведущей бог весть куда и с какими целями» [Степанова 2014: 22]. Экзистенциальная неосвоенность этого «чужого» позволяет рассматривать поэзию как «арену антропологического эксперимента» [Степанова 2014: 26], как «предприятие по добыче некоего экстремального (или хотя бы специального, не легко и не всем дающегося) опыта», который призван «подтолкнуть читателя, вывести его из себя (куда-то во вне себя)» [Степанова 2014: 37]. Поэт выступает и первооткрывателем новых областей бытия, и проводником в эти области.

Телесность – важнейшая, но не единственная точка соотнесения поэзии с субъектностью. В большом корпусе текстов поэзия рассматривается как способ отражения целокупного опыта субъективного бытия как бытия-к-смерти.

Самым характерным примером этой смысловой линии оказывается эссеистика А. Скидана: «Человеческим в человеке является смерть как возможность. <...> Смысл как таковой возникает лишь через посредство нашей сущностной связи с собственной конечностью» [Скидан 2001: 20]. Письмо, в том числе поэтическое, – это незавершаемая попытка овладеть собственной конечностью, обрести свое «я» в акте исчезновения: «Это не парадокс; акт самоубийства в действительности тщится вернуть субъекту то, что изначально им было утра-

чено, передоверено символическому порядку: смерть как возможность» [Скидан 2001: 11].

Вариации на эту тему можно найти в широком наборе примеров.

Как правило, апелляция к конечности входит в число других сущностных признаков поэзии, а не рассматривается как ее определяющая, интегральная черта. В опросе «Воздуха» В. Лехциер упоминает о бытии-к-смерти в ряду других экзистенциальных смыслов: «Поэзия как форма приватизации собственного существования <...>, поэзия как самотерапия и самостроительство, как неизбежный ответ собственной фактичности в свете собственной конечности, наконец, как возможность трансформации и нетривиального диалога с языком и вещами, – этого у поэзии никто не отнимет. Представляется, что экзистенциальный смысл поэзии сегодня наиболее очевиден» [Поэзия в публичном пространстве 2007: 168].

В то же время в целом ряде источников переживание конечности – это именно ведущее свойство поэтического. Один из самых прямолинейных примеров такого рода – эссеистика Г. Шульпякова: «Мне кажется, что стихи <...> бывают наполнены поэзией только в том случае, если рождаются из внутренней катастрофы, связанной с переживанием одной простой вещи. Ее можно сформулировать так: „мир прекрасен, а человек умирает“. <...> Настоящая поэзия начинается там, где поэт пытается пережить это противоречие» [Шульпяков 2019].

В интервью А. Полякова акценты сдвинуты: поэзия есть упражнение в умирании не потому, что выявляет пределы субъекта, а потому что позволяет вынести за скобки авторское «я», но само направление размышлений выстраивается по той же типологической модели: «Твоя смерть должна быть чистым лингвистическим <...> актом, в котором нечистота твоего „я“ растворится полностью, ведь для поэта личностное, неязыковое бессмертие – прежде всего феноменологически – некорректно. <...> Складывать стишки – значит сбивать жизнь со следу, значит учиться умирать: учить себя и других забвению человека, всего в поэте, что не есть поэт» [Поляков 2007: 31].

В некоторых определениях поэзии стремление за пределы бытия интерпретируется как поиск сверхзнания, объемлющего опыт субъекта, или как способ проявить особое видение.

О необходимости для поэта обладать таким видением пишет А. Парщиков: «Видение формируется <...> в кругу поэтов, у которых видение – есть. За видением идет алогичная, бесконтрольная охота. Если поэт не видит, он слаб и поверхностен как художник <...> Отсутствие видения – это трагедия, лучше бросить письмо» [О возможности обучения поэзии 2008].

«Гносеологическое» понимание предела обнаруживается у И. Булатовского и В. Иваніва. У Булатовского речь идет поэзии как способе решения метафизической задачи: «Стихи (опять же говорю о себе) – это, честно говоря, сплошной каламбур, рип, но с каким-то теологическим привкусом. Внутри них как бы постоянно шутят друг с другом какие-то дифференциальные ангелы, толпящиеся на кончике иглы» [Булатовский 2014: 33]. У В. Иваніва речь идет о раскрытии смыслов, скрытых по ту сторону бытия: «Мне всегда казалось, что стихи – это загадка, энигма. Загадываешься о собственной жизни. Но нужно и разгадывать. И вот жизнь накапливается, но ответа не дает прямого. И нужно все строчки этой таблички заполнить, показать скрытое сходство, обман и правду» [Иванів 2006].

Еще одно направление освоения границ – поиск предельности в языке и осмысление возможности за выявленные пределы переступить. Как отмечал Н. Сунгатов, в новейшей русской поэзии в самой поэтике можно выявить попытки создания «предельных моделей языка», «абсолютизирующих один из возможных взглядов на язык и представляющих отдельные его свойства, функции и атрибуты как целостный образ» [Сунгатов 2016: 341].

Эта установка реализуется не только в структуре текста, но и в рефлексии над поэзией как культурной практикой. При этом тематизация пределов может быть связана с интерпретацией поэзии как языка в особом состоянии, как явления, лишь отчасти связанного с языком, или как явления прежде всего внеязыкового.

Примеров первого рода особенно много. В поэтологии, выработанной в 1970–1980-е и сохранявшей свое значение в последующие десятилетия, тезис об особой роли языка был одним из самых распространенных. Даже оставляя за скобками широко известные высказывания И. Бродского на этот счет, нетрудно найти типологически близкие примеры.

В интервью В. Кривулина появляется характерное определение: «Поэзия на самом деле – это разговор самого языка» [Кривулин 1999: 365], а в интервью М. Айзенберга – похожая формула: «Поэзия – высказывание языка, а не высказывание с помощью языка» [Айзенберг 2005б]. В поэтологии рубежа 1990–2000-х гг. даже отказ от интерпретации языка как «субъекта» тем не менее часто предполагал сохранение представления о том, что «поэзия – это действующее, действенное слово», и все искусство поэта состоит в создании своей модели «действенности» [Айзенберг 2000].

Природа этой «действенности» могла быть глубоко различной. Для В. Павловой «поэзия – это единственные слова в единственном порядке» [Павлова 2008]; для Д. Кудрявцева «поэзия – это упражнение в лаконизме» [Кудрявцев 2009]; для А. Уланова «поэзия – один из способов более интересной жизни», предполагающий стремление к «индивидуальности, сложности, многозначности высказывания, рефлексивную дистанцию от стандартов речи и поведения» [Поэзия в публичном пространстве 2007: 165].

Трансгрессивные смыслы, связанные с языком, как явствует из этого неполного перечня, могли быть очень и очень различными; одним из наиболее экзотичных примеров здесь является случай Н. Кононова, связавшего с обретением словом поэтического качества размывание референции, когда реальность становится «ноуменальным ничто, неким чудесным зиянием, вакансией», создание которой и определяет трансформацию речевой материи: «Меня интересует, как я понимаю свое понимание недоумения перед тем, что я хочу описать <...>. Это похоже на ленту Мебиуса, но не из бумаги, а из слов, которые вдруг могут все перевернуть. И мир делается миром. И сияет» [Золотонос, Кононов 2002: 11].

Поскольку возможность такого перехода может быть рассмотрена вне зависимости традиционных поэтических средств, вне зависимости от этих средств, как например у В. Нугатова, может быть рассмотрена и сама поэзия: «Если идти от формы, мы сталкиваемся с тем фактом, что современная поэзия способна принимать практически любую форму – визуальную, звуковую, ритмическую и т. д. <...>. Если же акцентировать содержание, мы



и здесь встречаем такое же <...> прогрессирующее размывание границ. <...> Если поэзия – лишь способ словесного моделирования, тогда чем она принципиально отличается от других вербальных технологий: копирайтинга, PR, НЛП и т. п.? Если же в поэзии всегда присутствует некий невербальный „остаток“, который и делает поэзию поэзией, какова его природа и каким образом можно его вычлениить?» [Поэзия в публичном пространстве 2007: 169].

Одной из предельных позиций в этой перспективе оказывается та, с упоминания которой была начата эта статья, – позиция, реализуемая в поэтологической рефлексии Е. Суловой. Отталкиваясь от наблюдений над поэзией конца XX – начала XXI вв., Сулова отмечает «смещение центра внимания от вопросов взаимоотношений мира и языка, характерных для поэзии исторического авангарда, к когнитивным аспектам языковой и речевой деятельности» [Сулова 2013: 4]. Этот тезис оказывается отправной точкой в конструировании собственной поэтологии, в которой поэзия трактуется как феномен, возникающий на пересечении языковых, когнитивных и медийных процессов: «Письмо рассматривается нами <...> как когнитивная технология, предполагающая множественность процедур перевода, например, из сферы свернутых концептов в сферу поверхностно-речевого развертывания, из фонового в предметный слой и т. д.» [Самостиенко 2020].

### Выводы

Таким образом, в 1990–2010-х гг. представления о поэзии как культурной практике выстраиваются во многом с учетом концепта границы. Пограничность – примета кризисной

современности, в которой переход оказывается способом преодоления социальной и культурной стагнации, а также инерции литературного развития. Стремление к смысловым границам можно интерпретировать как реакцию на кризис «новизны», на протяжении всей истории модернизма рассматривавшийся как важнейший эстетический критерий.

Поэзия больше не связана прямо с выражением субъективности и отражением личного опыта; поэзия больше не предполагает обязательного соотношения со стиховой формой, даже самой свободной; в манифестациях многих поэтов поэзия вообще иногда выносится за рамки литературы, рассматривается как «способ мышления» или «способ действия». Универсальной характеристикой современной поэзии как культурной практики, таким образом, оказывается производство границ – семантических, бытийных, эстетических и т. д. В этом отношении поэзия становится одним из способов философского «ситуирования» человека, определения его места в мире без учета любых «готовых» представлений о его устройстве.

Сложившаяся в XX веке традиция интерпретации поэзии как «авангардной» литературной практики, способной моделировать будущее языка, в обстоятельствах XXI века изменяется: поэзия все чаще оказывается своего рода «критической теорией», выступает как способ проблематизации литературы и культуры в целом. Поэзия становится трансгрессивной практикой, испытывающей антропологические, экзистенциальные и языковые пределы, в ней обозначается запрос на пересмотр самих оснований письма, на новую модель «литературности».

### Литература

- Айзенберг, М. Григорий Дашевский. Генрих и Семен / М. Айзенберг. – 2000. – URL: [http://www.litkarta.ru/dossier/aizenberg-o-dashevskom/dossier\\_993/view\\_print/](http://www.litkarta.ru/dossier/aizenberg-o-dashevskom/dossier_993/view_print/) (дата обращения: 10.05.2022). – Текст : электронный.
- Айзенберг, М. Оправданное присутствие : сборник статей / М. Айзенберг. – М. : Новое издательство ; Baltrus, 2005a. – 212 с.
- Айзенберг, М. Стихи – это разговор / М. Айзенберг. – 2005б. – URL: <https://polit.ru/article/2005/11/29/eisenberg/> (дата обращения: 10.05.2022). – Текст : электронный.
- Астина, М. Язык, поэзия и язык(и) поэзии. Интервью с Гали-Даной Зингер / М. Астина. – 2010. – URL: <https://peregrinasimilitudo.blogspot.com/2010/07/blog-post.html> (дата обращения: 10.05.2022). – Текст : электронный.
- Булатовский, И. Интервью с Линор Горалик / И. Булатовский // Воздух. – 2014. – № 3–4. – С. 30–36.
- Глазова, А. Нарцисс. О последнем сборнике стихов Григория Дашевского / А. Глазова. – 2014. – URL: <http://www.colta.ru/articles/literature/1954> (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- Гулин, И. Что происходит с текстом? / И. Гулин. – 2018. – URL: <https://syg.ma/@igor-gulin/chto-proiskhodit-s-tiekstom> (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- Гулин, И. До смерти и обратно. О «Краткой истории внимания» Михаила Гронаса / И. Гулин // Коммерсантъ Weekend. – 2019. – № 35. – С. 20.



- Дашевский, Г. Избранные статьи / Г. Дашевский. – М. : Новое издательство, 2015. – 200 с.
- Дубин, Б. На полях письма. Заметки о стратегиях мысли и слова в XX веке / Б. Дубин. – М. : Запасный выход, 2005. – 528 с.
- Дубин, Б. О людях и книгах / Б. Дубин. – СПб. : Издательство Ивана Лимбаха, 2018. – 632 с.
- Золотоносов, М. 3/К, или Вивисекция. Книга протоколов / М. Золотоносов, Н. Кононов. – СПб. : МОДЕРН, 2002. – 208 с.
- Иванів, В. Интервью / В. Иванів. – 2006. – URL: <https://topos.ru/article/5204> (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- Кривулин, В. «Поэзия – это разговор самого языка» / В. Кривулин // Кулаков В. Поэзия как факт. – М. : Новое литературное обозрение, 1999. – С. 360–377.
- Кудрявцев, Д. Идеальная книга – анонимна / Д. Кудрявцев. – 2009. – URL: [http://www.litkarta.ru/dossier/kdrvc-int/dossier\\_1705/](http://www.litkarta.ru/dossier/kdrvc-int/dossier_1705/) (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- Кукулин, И. Прорыв к невозможной связи / И. Кукулин. – М. ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2019. – 696 с.
- Медведев, К. «Целый роман, полный оргий, смертей и мук, можно перевести ради одной фразы». Интервью с Кириллом Медведевым / К. Медведев. – 2001. – URL: [http://old.russ.ru/krug/20011213\\_kalash.html](http://old.russ.ru/krug/20011213_kalash.html) (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- О возможности обучения поэзии // Воздух. – 2008. – № 3. – С. 177–194.
- О премии. – 2014. – URL: <http://atd-premia.ru/about-2/> (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- Огурцов, С. Нейротекст, или Практика выращивания невозможных тел / С. Огурцов // Суслова Е. Животное. – Нижний Новгород : Красная ласточка, 2016. – С. 9–26.
- Павлова, В. Книга о девственности поэта / В. Павлова. – 2008. – URL: [http://www.litkarta.ru/dossier/shevelev-o-vere-pavlovoi/dossier\\_2733/](http://www.litkarta.ru/dossier/shevelev-o-vere-pavlovoi/dossier_2733/) (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- Поляков, А. Интервью с Линор Горалик / А. Поляков // Воздух. – 2007. – № 3. – С. 22–39.
- Поэзия в публичном пространстве // Воздух. – 2007. – № 3. – С. 160–172.
- Пригов, Д. А. Мысли. Избранные манифесты, статьи, интервью / Д. А. Пригов ; под ред. М. Липовецкого и И. Кукулина. – М. : Новое литературное обозрение, 2019. – 792 с.
- Самостиенко, Е. Внутренние зоны обмена: письмо и дискурсивные модели / Е. Самостиенко. – 2020. – URL: [https://www.youtube.com/watch?v=4JJ8m4FGkAo&feature=share&fbclid=IwAR2HIdzmbqIDaxbo-g9Lgu\\_VXpVtuUuBlkDSEgUmGVUAuXZa\\_XvZRYfS-8s](https://www.youtube.com/watch?v=4JJ8m4FGkAo&feature=share&fbclid=IwAR2HIdzmbqIDaxbo-g9Lgu_VXpVtuUuBlkDSEgUmGVUAuXZa_XvZRYfS-8s) (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
- Седакова, О. А. Четыре тома. Том III. Poetica / О. А. Седакова. – М. : ПРОМЕДИЯ ; Русский фонд содействия образованию и науке, 2010. – 584 с.
- Скидан, А. Сопротивление поэзии: Изыскания и эссе / А. Скидан. – СПб. : Борей-Арт, 2001. – 284 с.
- Степанова, М. Один, не один, не я / М. Степанова. – М. : Новое издательство, 2014. – 230 с.
- Сунгатов, Н. Предельное моделирование языка как способ поэтической новации / Н. Сунгатов // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М. : [б. и.], 2016. – С. 340–348.
- Суслова, Е. Рефлексивность в языке современной русской поэзии (субъективация и тавтологизация) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Суслова Е. – СПб., 2013. – 16 с.
- Суслова, Е. Животное / Е. Суслова. – Нижний Новгород : Красная ласточка, 2019. – 144 с.
- Фанайлова, Е. Жест / Е. Фанайлова // РЕЦ. – 2008. – № 52. – С. 14–16.
- Фридрихс, Е. О сборнике / Е. Фридрихс // Субъект и лиминальность в современной поэзии. Subjekt und Liminalität in der Gegenwartsdichtung. Том / Band 81.1. Границы, пороги, лиминальность и субъективность в современной русскоязычной поэзии. – Berlin : Peter Lang, 2020. – С. 1–14.
- Шульпяков, Г. Мир прекрасен, а человек умирает / Г. Шульпяков. – Текст : электронный // Арион. – 2019. – № 1. – URL: <http://www.arion.ru/mcontent.php?year=2&number=121&idx=2333> (дата обращения: 10.02.2022).
- Hillebrandt, C. Theories of Lyric / C. Hillebrandt, S. Klimek, R. Müller, W. Waters, R. Zymner // Journal of Literary Theory. – 2017. – Vol. 11, Issue 1. – P. 1–11.
- Lamping, D. Theorien der Lyrik / D. Lamping // Handbuch Gattungstheorie / Herausgegeben von Rüdiger Zymner. – Stuttgart, Weimar : Springer, 2010. – P. 324–328.
- Michelis, A. Eat My Words: Poetry as Transgression / A. Michelis // Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric. – Amsterdam : Rodopi, 2005. – P. 81–98.
- Müller-Zettelmann, E. Introduction / E. Müller-Zettelmann, M. Rubik // Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric. – Amsterdam : Rodopi, 2005. – P. 7–20.
- Ramazani, J. Lyric Poetry: Intergeneric, Transnational, Translingual? / J. Ramazani // Journal of Literary Theory. – 2017. – Vol. 11, Issue 1. – P. 97–107. – DOI:10.1515/jlt-2017-0011.
- Rodriguez, A. Lyric Reading and Empathy / A. Rodriguez // Journal of Literary Theory. – 2017. – Vol. 11, Issue 1. – P. 108–117. – DOI:10.1515/jlt-2017-0012.
- Wolf, W. The Lyric: Problems of Definition and a Proposal for Reconceptualisation / W. Wolf // Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric. – Amsterdam : Rodopi, 2005. – P. 21–56.
- Zymner, R. Theorien der Lyrik seit dem 18. Jahrhundert / R. Zymner // Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte / Herausgegeben von Dieter Lamping. – Stuttgart, Weimar : Springer, 2010. – P. 21–34.

## References

Astina, M. (2010). *Yazyk, poeziya i yazyk(i) poezii. Interv'yu s Gali-Danoi Zinger* [Language, Poetry and the Language(s) of Poetry. Interview with Gali-Dana Zinger]. <https://peregrinasimilitudo.blogspot.com/2010/07/blog-post.html> (mode of access: 10.05.2022).

- Ayzenberg, M. (2000). *Grigorii Dashevskii. Genrikkh i Semen* [Grigory Dashevsky. Genrikkh and Semen]. URL: [http://www.litkarta.ru/dossier/aizenberg-o-dashevskom/dossier\\_993/view\\_print/](http://www.litkarta.ru/dossier/aizenberg-o-dashevskom/dossier_993/view_print/) (mode of access: 10.05.2022).
- Ayzenberg, M. (2005a). *Opravdannoe prisutstvie* [Justified Presence]. Moscow, Novoe izdatel'stvo, Baltrus. 212 p.
- Ayzenberg, M. (2005b). *Stikhi – eto razgovor* [Poems Are Conversation]. URL: <https://polit.ru/article/2005/11/29/eisenberg/> (mode of access: 10.05.2022).
- Bulatovsky, I. (2014). Interv'yu s Linor Goralik [Interview with Linor Goralik]. In *Vozdukh*. No. 3–4, pp. 30–36.
- Dashevsky, G. (2015). *Izbrannye stat'i* [Selected Articles]. Moscow, Novoe izdatel'stvo. 200 p.
- Dubin, B. (2005). *Na polyakh pis'ma. Zametki o strategiyakh mysli i slova v XX veke* [In the Margins of the Writing. Notes on the Strategies of Thought and Word in the 20<sup>th</sup> Century]. Moscow, Zapasnyi vykhod. 528 p.
- Dubin, B. (2018). *O lyudyakh i knigakh* [About People and Books]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Ivana Limbakha. 632 p.
- Fanaylova, E. (2008). Zhest [Gesture]. In *RETS*. No. 52, pp. 14–16.
- Friedrichs, E. (2020). O sbornike [About the Collection]. In *Sub'ekt i liminal'nost' v sovremennoi poezii. Subjekt und Liminalität in der Gegenwartsdichtung. Tom / Band 81.1. Granitsy, porogi, liminal'nost' i sub'ektivnost' v sovremennoi russkoyazychnoi poezii*. Berlin, Peter Lang, pp. 1–14.
- Glazova, A. (2014). *Nartsiss. O poslednem sbornike stikhov Grigoriya Dashevskogo* [Narcissus. About the Last Book of Poems by Grigory Dashevsky]. URL: <http://www.colta.ru/articles/literature/1954> (mode of access: 10.02.2022).
- Gulin, I. (2018). *Chto proiskhodit s tekstom?* [What Happens to the Text?]. URL: <https://syg.ma/@igor-gulin/ch-to-proiskhodit-s-tiekstom> (mode of access: 10.02.2022).
- Gulin, I. (2019). Do smerti i obratno. O «Kratkoi istorii vnimaniya» Mikhaila Gronasa [To Death and Back. About "A Brief History of Attention" by Mikhail Gronas]. In *Kommersant Weekend*. No. 35, p. 20.
- Hillebrandt, C., Klimek, S., Müller, R., Waters, W., Zymner, R. (2017). Theories of Lyric. In *Journal of Literary Theory*. Vol. 11. Issue 1, pp. 1–11.
- Ivaniv, V. (2006). *Interv'yu* [Interview]. URL: <https://topos.ru/article/5204> (mode of access: 10.02.2022).
- Krivulin, V. (1999). Poeziya – eto razgovor samogo yazyka [Poetry Is the Conversation of Language Itself]. In Kula-kov, V. *Poeziya kak fakt*. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 360–377.
- Kudryavtsev, D. (2009). *Ideal'naya kniga – anonimna* [The Perfect Book Is Anonymous]. URL: [http://www.litkarta.ru/dossier/kdrvc-int/dossier\\_1705/](http://www.litkarta.ru/dossier/kdrvc-int/dossier_1705/) (mode of access: 10.02.2022).
- Kukulin, I. (2019). *Proryv k nevozmozhnoi svyazi* [Breakthrough to Impossible Connection]. Ekaterinburg, Moscow, Kabinetnyi uchenyi. 696 p.
- Lamping, D. (2010). Theorien der Lyrik. In *Handbuch Gattungstheorie* / Herausgegeben von Rüdiger Zymner. Stuttgart, Weimar, Springer, pp. 324–328.
- Medvedev, K. (2001). Tselyi roman, polnyi orgii, smertei i muk, možhno perevesti radi odnoi frazy. Interviyu s Kirillom Medvedevym [A Whole Novel, Full of Orgies, Deaths and Torments, Can Be Translated for the Sake of One Phrase. Interview with Kirill Medvedev]. URL: [http://old.russ.ru//krug/20011213\\_kalash.html](http://old.russ.ru//krug/20011213_kalash.html) (mode of access: 10.02.2022).
- Michelis, A. (2005). Eat My Words: Poetry as Transgression. In *Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric*. Amsterdam, Rodopi, pp. 81–98.
- Müller-Zetzelmann, E., Rubik, M. (2005). Introduction. In *Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric*. Amsterdam, Rodopi, pp. 7–20.
- O premii [About the Award]. (2014). URL: <http://atd-premia.ru/about-2/> (mode of access: 10.02.2022).
- O vozmozhnosti obucheniya poezii [On the Possibility of Teaching Poetry]. (2008). In *Vozdukh*. No. 3, pp. 177–194.
- Ogurtsov, S. (2016). Neirotekst, ili Praktika vyrashchivaniya nevozmozhnykh tel [Neurotext, or the Practice of Growing Impossible Bodies]. In Suslova, E. *Zhivotnoe*. Nizhny Novgorod, Krasnaya lastochka, pp. 9–26.
- Pavlova, V. (2008). *Kniga devstvennosti poeta* [The Poet's Virginity Book]. URL: [http://www.litkarta.ru/dossier/shevelev-o-vere-pavlovoi/dossier\\_2733/](http://www.litkarta.ru/dossier/shevelev-o-vere-pavlovoi/dossier_2733/) (mode of access: 10.02.2022).
- Poeziya v publichnom prostranstve [Poetry in Public Space]. (2007). In *Vozdukh*. No. 3, pp. 160–172.
- Polyakov, A. (2007). Interv'yu s Linor Goralik [Interview with Linor Goralik]. In *Vozdukh*. No. 3, pp. 22–39.
- Prigov, D. A. (2019). *Mysli. Izbrannye manifesty, stat'i, interv'yu* [Thoughts. Selected Manifestos, Articles, Interview] / ed. by M. Lipovetsky, I. Kukulin. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. 792 p.
- Ramazani, J. (2017). Lyric Poetry: Intergeneric, Transnational, Translingual? In *Journal of Literary Theory*. Vol. 11. Issue 1, pp. 97–107. DOI: 10.1515/jlt-2017-0011.
- Rodriguez, A. (2017). Lyric Reading and Empathy. In *Journal of Literary Theory*. Vol. 11. Issue 1, pp. 108–117. DOI: 10.1515/jlt-2017-0012.
- Samostienko, E. (2020). *Vnutrennie zony obmena: pis'mo i diskursivnye modeli* [Inner Exchange Zones: Writing and Discursive Models]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=4JJ8m4FGkAO&feature=share&fbclid=IwAR2HidzmbqIDaxbo-g9Lgu\\_VXpVtuUuBLkDSEgUmGVUaUXZa\\_XvZRYfS-8s](https://www.youtube.com/watch?v=4JJ8m4FGkAO&feature=share&fbclid=IwAR2HidzmbqIDaxbo-g9Lgu_VXpVtuUuBLkDSEgUmGVUaUXZa_XvZRYfS-8s) (mode of access: 10.02.2022).
- Sedakova, O. A. (2010). *Chetyre toma. Tom III. Poetika* [Four Volumes. Volume III. Poetics]. Moscow, PROMEDIA, Russkii fond sodeystviya obrazovaniyu i nauke. 584 p.
- Shul'pyakov, G. (2019). Mir prekrasen, a chelovek umiraet [The World Is Beautiful, but a Human Dies]. In *Arion*. No. 1. URL: <http://www.arion.ru/mcontent.php?year=2&number=121&idx=2333> (mode of access: 10.02.2022).
- Skidan, A. (2001). *Soprotivlenie poezii: Izyskaniya i esse* [Poetry Resistance: Researches and Essays]. Saint Petersburg, Borey-Art. 284 p.
- Stepanova, M. (2014). *Odin, ne odin, ne ya* [Alone, Not Alone, Not Me]. Moscow, Novoe izdatel'stvo. 230 p.
- Sungatov, N. (2016). Predel'noe modelirovanie yazyka kak sposob poeticheskoi novatsii [Ultimate Language Modeling as a Way of Poetic Innovation]. In *Lingvistika i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Moscow, pp. 340–348.

Suslova, E. (2013). *Refleksivnost' v yazyke sovremennoi russkoi poezii (subektivatsiya i tautologizatsiya)* [Reflexivity in the Language of Modern Russian Poetry (Subjectivation and Tautologisation)]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saint Petersburg. 16 p.

Suslova, E. (2016). *Zhivotnoe* [Animal]. Nizhny Novgorod, Krasnaya lastochka. 144 p.

Wolf, W. (2005). The Lyric: Problems of Definition and a Proposal for Reconceptualisation. In *Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric*. Amsterdam, Rodopi, pp. 21–56.

Zolotonosov, M., Kononov, N. (2002). *Z/K, ili Vivisektsiya. Kniga protokolov [Z/K, or Vivisection. Book of Protocols]*. Saint Petersburg, MODERN. 208 p.

Zymner, R. (2011). Theorien der Lyrik seit dem 18. Jahrhundert. In *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte* / Herausgegeben von Dieter Lamping. Stuttgart, Weimar, Springer, pp. 21–34.

#### **Данные об авторе**

Житенев Александр Анатольевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры издательского дела, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия).

Адрес: 394018, Россия, Воронеж, Университетская площадь, 1.

E-mail: [superbia@mail.ru](mailto:superbia@mail.ru).

#### **Author's information**

Zhitenev Aleksandr Anatolyevich – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Department of Publishing, Voronezh State University (Voronezh, Russia).

Дата поступления: 10.05.2022; дата публикации: 29.06.2022      Date of receipt: 10.05.2022; date of publication: 29.06.2022

## МЕДИАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ АКТУАЛЬНОЙ ПОЭЗИИ (СТИХОТВОРЕНИЕ Е. СИМОНОВОЙ «В НИЦЦЕ»)

Барковская Н. В.

Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-5937>

*А н н о т а ц и я .* В основе статьи лежит гипотеза о том, что актуальная поэзия выполняет функцию медиатора внутри фрагментированного общества. Поэтический текст, помимо существования в книжном формате, реализуется в самых различных медийных контекстах, вступая во взаимодействие с разными видами искусства, вторгаясь в повседневную публичную и личную коммуникацию. При этом сама стиховая форма может видоизменяться, утрачивая привычные формальные особенности, но сохраняя родовую (лирическую) суть. Процессы «инобытия» поэтического текста разнородны и масштабны, в данной статье тезис о медиальной функции современной поэзии иллюстрируется на материале одного избранного текста – стихотворения Е. Симоновой «В Ницце». Верлибры Симоновой из книги «Два ее единственных платья» (2020) вписываются не только в женскую поэзию, но и в так называемую «докупоэзию». Вместе с тем поэзия Симоновой отличается стремлением преодолеть антагонизмы и соединить, казалось бы, несоединимое. На примере стихотворения «В Ницце» доказывается значимость для Симоновой классической поэтической традиции, которая тем не менее подвергается инверсии. На композиционном уровне обнаруживается в качестве претекста элегия Пушкина «Когда за городом, задумчив, я брожу...». Обрамляющее текст имя Георгия Адамовича актуализирует акмеистскую традицию и память о поэзии «парижской ноты» с ключевыми для нее темами смерти, изгнания, России. Вместе с тем традиция в тексте Симоновой преломляется парадоксально: с элегическим модусом диссонирует самоирония, сакральное (Пасха) обывается, мертвые воспринимаются как живые, а залогом вечной жизни становится поэтическое слово. Но при всех парадоксах и инверсиях стихотворение Симоновой выражает гармоничный образ мира и поэта. Творчество Симоновой демонстрирует особую социокультурную функцию актуальной поэзии: выступать медиатором между культурой и повседневностью, классикой и «постпоэзией», устным словом и книжной традицией, стихом и прозой, поэтом и читателем. Выполняя коммуникативную функцию, поэт тем не менее не сливается до конца ни с одним из социокультурных «локусов», обнаруживая черты трикстерства и одновременно внутренней дисгармоничности. Гармония парадоксов не приводит к статике снятых противоречий, но осуществляется как непрерывный динамический процесс «инверсии» полюсов.

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* актуальная поэзия; верлибр; классические традиции, докупоэзия; женская поэзия; уральская поэзия; уральские поэтессы; поэтическое творчество; поэтические жанры; стихотворения

*Б л а г о д а р н о с т и :* исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 19-18-00205-П.

*Д л я ц и т и р о в а н и я :* Барковская, Н. В. Медиальная функция актуальной поэзии (Стихотворение Е. Симоновой «В Ницце») / Н. В. Барковская. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 43–51.

## THE MEDIAL FUNCTION OF CONTEMPORARY POETRY (THE POEM BY E. SIMONOVA “IN NICE”)

Nina V. Barkovskaya

Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-5937>

*Abstract.* The article is based on the hypothesis that contemporary poetry performs the function of a mediator within a fragmented society. The poetic text, in addition to its existence in a book format, is realized in

a variety of media contexts, interacting with different types of art, as well as penetrating both public and personal communication. At the same time, the poetic form can change itself, losing the customary formal features, but retaining the generic (lyrical) essence. The processes of “other existence” of a poetic text are heterogeneous and large-scale; in this article the thesis about the medial function of contemporary poetry is illustrated on the material of one specially chosen text – the poem “In Nice” by E. Simonova. Simonova’s free verses from the book “Her Two Only Dresses” (2020) fit not only into women’s poetry, but also into the so-called “docupoetry”. At the same time, Simonova’s poetry is distinguished by the desire to overcome antagonisms and unite the seemingly incompatible. The example of the poem “In Nice” proves the significance for Simonova of the classical poetic tradition, which, however, is subject to inversion. On the composition level, Pushkin’s elegy “When I wander outside the city thoughtfully ...” is used as a pretext. The name of Georgy Adamovich framing the text actualizes the acmeist tradition and the memory of the poetry of the “Parisian note”, with the key themes of death, exile, and Russia. At the same time, the tradition is refracted paradoxically in Simonova’s text: self-irony is dissonant with the elegiac modus, the sacred (Easter) becomes mundane, the dead are perceived as alive, and the poetic word becomes a guarantee of eternal life. But with all the paradoxes and inversions, Simonova’s poem expresses a harmonious image of the world and the poet. Simonova’s creative work demonstrates a special socio-cultural function of contemporary poetry: to act as a mediator between culture and everyday life, classics and “post-poetry”, spoken word and book tradition, verse and prose, and poet and reader. Performing a communicative function, the poet, however, does not completely merge with any of the socio-cultural “loci”, revealing the features of tricksterism and, at the same time, internal disharmony. The harmony of paradoxes does not lead to the static of removed contradictions, but is carried out as a continuous dynamic process of “inversion” of the poles.

*Key words:* contemporary poetry; free verse; classic traditions; docupoetry; women’s poetry; Urals poetry; Urals women-poets; poetic creative activity; poetic genres; poems

*Acknowledgments:* the given research has been carried out with financial support of the Russian Science Foundation (RSF) Grant № 19-18-00205-II.

*For citation:* Barkovskaya, N. V. (2022). The Medial Function of Contemporary Poetry (The Poem by E. Simonova “In Nice”). *In Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 43–51.

Современная поэзия может отказываться от всех привычных ритмизирующих факторов: рифмы, метра и размера, строфики, силлабической выровненности строк, мелодики. При устном исполнении (например, в случае видеозаписи авторского чтения) текст стихотворения может производить впечатление прозы, поскольку очевидная в письменном тексте основная стиховая пауза при устном чтении может редуцироваться вследствие анжамбеманов. Однако такая «постпоэзия» сохраняет главное родовое свойство лирики: выражает образ переживания, глубину личного чувства. Нарративизация, «прозаизация» стиха создает для текста возможность пересечения жестких границ: стиха и прозы, элитарного и массового искусства, житейского события и душевного опыта, художественного и нехудожественного высказывания. Ю. Б. Орлицкий использует понятие гетероморфного стиха, разъясняя, что это такой стих, который «предполагает неупорядоченность стиховой структуры текста как универсальный принцип его организации, предельно насыщающий его границами разной природы...» [Орлицкий 2020: 115]. У. Ю. Верина вводит понятие «фабульный

верлибр» – это «повествовательный свободный стих, значительный по объему, в синтаксическом строении которого преобладают подчинительные связи», текст «с развитой нарративностью, последовательностью» [Верина 2017: 99]. Воссоздавая картину дискуссий по поводу верлибра в отечественном литературоведении и критике, У. Ю. Верина отмечает в качестве характерного мнение о том, что именно верлибр «наиболее чутко откликается на современность и в самой своей бесструктурности содержит средства художественного осмысления пока еще не оформившихся понятий сложной текущей действительности» [Верина 2017: 96]. Свобода от канона, гибкость, трансграничность – именно эти качества, как кажется, делают верлибр привлекательным для современных авторов.

На примере одного из стихотворений Екатерины Симоновой покажем, каким образом видимый отказ от культурной традиции базируется на ее глубинном принятии. Екатерина Симонова – одна из самых ярких фигур в современном поэтическом пространстве, и не только Урала: она лауреат премии «Поэзия» (2019), вошла в шорт-лист



премии Андрея Белого (2020), лауреат премии Anthologia журнала «Новый мир» (2020). Журнал «Воздух» в 2019 г. один из номеров (№ 39) посвятил презентации этого автора. В 2020 г. издательство НЛО выпустило книгу стихов «Два ее единственных платья» в серии «Новая поэзия». Екатерина Симонова родилась в 1977 г. в Нижнем Тагиле и прошла ученичество у Евгения Туренко. С 2013 г. живет в Екатеринбурге, работает в Свердловской областной универсальной научной библиотеке им. В. Г. Белинского. Она координатор всероссийской премии «Неистовый Виссарий» для литературных критиков, курирует книжную поэтическую серию «InВерсия» (издательство «Кабинетный ученый»). О ее творчестве высказывались Полина Барскова, Илья Кукулин, Виталий Лехциер, Евгения Риц, Мария Малиновская.

Симонова – автор парадоксальный. У нее издано 6 книг стихов, и каждый раз перед нами словно бы другой поэт, при сохранении индивидуального видения мира. Начав с неомодернистских, отчасти игровых, затем метамодернистских стихов (критики отмечали традиции акмеизма, сама Симонова признается в любви к творчеству Михаила Кузмина), Симонова сегодня, вроде бы, вписывается в линию документальной поэзии. Она один из лидеров уральской F-поэзии, но в отличие от большинства гендерно ориентированных авторов, не останавливается на боли и фиксации травмы, ей свойственно удивительное тяготение к гармонии с миром и самой собой. Нетипичность фигуры Симоновой для актуальной женской поэзии отметила Мария Малиновская: «...„мы“ у Симоновой – в итоге именно „мы“ вне разделения по социальному или гендерному признакам, и это делает ее фигуру нетипичной уже не только для женской поэзии последнего десятилетия, но и для русской ЛГБТ-поэзии...» [Малиновская 2019].

Екатерина Симонова, находясь в гуще поэтической жизни, способна внутренне дистанцироваться от «тусовки». Героиня ее стихотворения во время обеда читает ленту фейсбука и удивляется, откуда у людей столь-

ко времени, что его можно тратить впустую, обсуждая:

...газлайтинг, виктимблейминг,  
конформизм, неконформизм,  
травматический опыт, феминизм, депрессию,  
однозначную бездарность эстетических и идеологических противников... [Симонова 2020: 53.  
Далее страница в ссылках на это издание указывается в скобках после цитаты].

Противоречивы высказывания критиков о тональности ее стихов. Так, Евгения Риц пишет: «Симонова сегодня – четкий и сдержанный поэт минус-приемов, прямых высказываний от первого лица, ледяной ярости настоящего дня» [Риц 2019]. Сама же Симонова в интервью Линой Горалик по-другому оценивает свои стихи: «Это тепло сиюминутности. Это радость кратковременности» [Симонова 2019b]. Илья Кукулин подчеркивает ироничность Симоновой, что трудно связать и с ледяной яростью, и с теплом домашности в новой книге Симоновой «Два ее единственных платья» [Кукулин 2019]. Бросается в глаза обилие парадоксов в ее стихах, например, она пишет о том, что трудно жить без «любви к нелюбви», но пишет это в совершенно ироничном стихотворении, перечисляющем то, что любит и что не любит «Симонова»:

*Оказывается, жить без любви к нелюбви невозможно.  
Оказывается, без нелюбви жизнь становится  
бессмысленной.*

(Не люблю, когда в конце нашей встречи  
Подлубнова забывает...) [Симонова 2019a].

Или:

*иногда самым необходимым и дорогим оказывается то,  
что не нужно никому другому,  
отвергнуто остальными (66).*

Стихотворение «В Ницце» показывает, что опыт предыдущих пяти книг не прошел для «новой» Симоновой бесследно, в том числе и увлечение Серебряным веком, однако теперь в ее текстах больше не игры и мистификации, а умолчания и подтекста. Основным стилевым законом (принципом) можно считать инверсию, одинаково характеризующую и содержательный, концептуальный, и речевой, интонационный уровни.

#### В Ницце

1 Адамович, Георгий Викторович, похоронен на кладбище Кокад.

2 Малявин, Филипп Андреевич, похоронен на кладбище Кокад.

- 3 Юденич, Николай Николаевич, похоронен на кладбище Кокад.  
 4 Юрьевская, Екатерина, светлейшая княгиня, тоже похоронена на кладбище Кокад.  
 5 Понятно, что решили отправиться на Кокад.  
 6 Проведать своих, так сказать.  
 7 Нашли адрес, номер автобуса, остановку, добрались.  
 8 Нашли кладбище. Французское. Широкие аллеи,  
 9 Фарфоровые букеты у надгробий, чистенько, как в библиотеке.  
 10 Нам, сами понимаете, очень понравилось. Но где тут наши, не знает никто.  
 11 Смотрели на схему, спрашивали у прохожих,  
 12 Как русские чаечки, выкликали скорбными голосами: «Руссо, руссо!»  
 13 Молва о нас разнеслась по пустому кладбищу.  
 14 Приехал служитель на специальном кладбищенском автомобильчике,  
 15 Махнул рукой – за мной мол, руссо. Вывел прочь,  
 16 Ещё раз махнул куда-то через дорогу. Пошли через дорогу – нашли Кокад.  
 17 Узнали его сразу: вверх, на разнобокий пригорок, поднималась  
 18 Узкая полоса земли, густо заросшая горячей растительностью.  
 19 Человек в светлой грязной рубашке косил траву.  
 20 «Кокад?» – спросили мы. «Ну да, Кокад, Кокад», – ответил он нам –  
 21 Задумчиво, как будто только сейчас задумался, Кокад ли это,  
 22 Кто мы, где он, зачем живёт?  
 23 Обрадовались привычным русским сомнениям, подарили ему бутылку водки  
 24 (Да, в Ниццу мы привезли 4 бутылки водки). «Пасха же завтра!»  
 25 Пошли гулять. Рассматривали имена и даты,  
 26 Тыкали пальцами – мы же туристы,  
 27 На краю каждой могилы криво лежал сухой лист или несколько.  
 28 Кажется, в тот день я много поняла о родине,  
 29 Всё, что можно понять, но никогда нельзя внятно сказать:  
 30 Старые могилы, жмущиеся друг к другу, обнимающие друг друга,  
 31 Безропотно стоящие друг на друге,  
 32 Какие-то насекомые, стрекочащие в траве,  
 33 Пасха, водка, жизнь как нежелание уезжать, однако  
 34 Завтра всегда пора уже уезжать.  
 35 Адамовича мы не нашли. Нашли его тётку.  
 36 Совсем не почувствовали себя обойдёнными –  
 37 Обрадовались этой тётке, как будто родной (139–140)

На первый взгляд, текст напоминает запись туриста в блоге или фейсбуке о посещении очередной достопримечательности во Франции<sup>1</sup>. Поездка мотивирована сведениями, почерпнутыми из туристического справочника, отсюда и однотипные синтаксические конструкции первых четырех строк, и настойчивое пятикратное повторение слова «Кокад» в сильной позиции (эпифора звучит, как эхо): «Понятно, что решили отправиться на Кокад». Первые

четыре строки – прозаический текст, но благодаря абсолютному синтаксическому параллелизму и буквальному совпадению второй половины строк (после паузы) начало текста отчетливо ритмизируется. Зато далее тон становится беседно-разговорным: «понятно», «нам, сами понимаете», да и форма «отправились на Кокад» напоминает просторечное «на район». Разговорная интонация поддерживается далее пояснениями, данными в скобках (про

<sup>1</sup> Лента фейсбука или авторская колонка в Сети давно стали материалом для книготорчества, назовем хотя бы книгу Андрея Родионова «Поэтический дневник, начатый в день смерти Юрия Мамлеева 25 октября 2015 года» (М.: НЛО, 2018). Александр Скидан в книге «Лит. ра: избранные фб записи (2013–2020)» (М.: НЛО, 2022) выстраивает своеобразную поэтологию из, по его собственным словам, «рабочих записей, экспромтов, замечаний на полях, „далековатых сближений“, моментальных снимков».

4 бутылки водки, причем числительное обозначено цифрой, а не словесно, как было бы уместнее в художественном тексте). Непринужденному тону соответствует и поведение посетителей кладбища: сообщается, как они добирались до места, как искали, как гуляли, рассматривали имена и даты, «тыкали пальцами – мы же туристы».

Однако такому, вероятно, фактографически точному и вольному повествованию парадоксально не соответствует композиция текста, строящаяся по довольно жесткой традиционной трехчастной схеме: зачин – описание кладбища – элегическая концовка (обобщение о душе родины, о жизни вообще). Тамара Сильман характеризует специфику концовки лирического стихотворения: это «наиболее ответственная часть», завершение лирического сюжета, итог, «поэтическое открытие», завершение облика лирического героя (не случайно появляется у Симоновой единственное число на фоне «мы»: «я много поняла о родине»). Исследовательница подчеркивает также смысловой сдвиг, «каприз», неожиданность концовки: «начисто уходит предметный мир», и «мы остаемся один на один с лирическим героем» [Сильман 1977: 168–169]. Сильман далее иллюстрирует эти тезисы на материале классики: Пушкин, Тютчев, Фет, Ахматова. Но и в стихотворении Симоновой та же самая классическая композиция. Отметим также элементы кольцевого построения: с имени Адамовича текст начинается, к нему возвращается в конце. Так что непринужденный рассказ туристов оформлен в классическую «оправу».

В срединной части стихотворения представлено контрастное описание двух кладбищ. Можно почти не сомневаться, что претекстом в данном случае выступает поздняя философская элегия Пушкина «Когда за городом, задумчив, я брожу...» (1836) [Пушкин 1959: 458–459]. Возможно даже, что не элегия сама по себе, а знакомый каждому выпускнику филфака анализ этого стихотворения, выполненный Ю. М. Лотманом в книге «Структура поэтического текста» [Лотман 1972: 115–119]. Согласно Лотману, стихотворение Пушкина рисует два кладбища – городское и сельское, однако вторая картина не просто примыкает к первой, но представляет собой преобразенную первую картину и воспринимается только

на ее фоне. Кладбище городское: лживое, противоестественное, мишурное; кладбище сельское: простое, естественное, величественное. Лотман делает вывод, что Пушкин противопоставляет не два кладбища, а два образа жизни: жизнь, построенная в соответствии с должным и достойным человека порядком, – и жизнь лживая и лживая.

(Михаил Павловец, размышляя над «поэтологией» в современной поэзии, находит следующее объяснение повышенной саморефлексивности: «...сама поэтическая среда нередко возникает на академическом поле», поэты «вдохновляются определенными филологическими идеями или концепциями, подвергая их имплицитно, а иногда и эксплицитно, рефлексии в своих произведениях» [Павловец 2020: 241]).

В стихотворении Симоновой кладбища также противопоставлены. Черты французского кладбища: *широкие аллеи, чистенько, фарфоровые букеты у надгробий, служащий на специальном кладбищенском автомобильчике*; черты русского кладбища: *узкая полоска, разнобокий пригорок, густая горячая растительность, человек в светлой грязной рубашке косит траву, криво лежит сухой лист или несколько*. Французское кладбище цивилизованное, культурное, светлое и не страшное, но все же его чистота кажется холодной и пустой (*молва разнеслась по пустому кладбищу*). Вспоминается замечание Филиппа Арьеса о французских кладбищах: «Во Франции... если природа и трогала современников какое-то время, в XVIII – начале XIX в., то лишь в силу особых обстоятельств; позднее люди стали вполне равнодушны к природе на кладбище, а все чувства были поглощены самими надгробными памятниками» [Арьес 1992: 434]. Напротив, русское кладбище в стихотворении Симоновой хаотично, полно горячей растительности, стрекохут в траве насекомые, могилы жмутся друг к другу, обнимают друг друга, безропотно стоят друг на друге – это родное, живое, довольно страшное в своей беспорядочности и сиротстве. Отметим, что два кладбища разделены границей – дорогой, и эту границу «туристы» пересекают, попадая из одного мира в другой.

В стихотворении Пушкина характеристикой сельского (идеального) кладбища выступали простор и покой, в стихотворении Симоно-

вой это черты французского кладбища. Образ русского кладбища у Симоновой характеризуется теснотой и запущенностью. Пушкин противопоставлял чиновный Петербург, где ценятся деньги и чины, вольному проживанию в родовом имении, вдали от светской суеТЫ и всяческой подлости. У Симоновой противопоставляются цивилизованный Запад и хаотичная Россия. Пушкин писал, что он «русский мещанин», но он поэт первой трети XIX в., «золотого века» дворянской культуры, а субъект в стихотворении Симоновой из современной России, где далеко не все благополучно. Прошло два века, изменилось и представление о «родном»: оно, скорее, напоминает тесноту коммунальной квартиры (или крестьянской избы старых времен). И такой процесс демократизации, опрощения захватывает и последний приют русских эмигрантов, статус которых резко снизился в изгнании.

Мы уже отмечали, что упоминанием Георгия Адамовича открывается и завершается стихотворение. Поэт-акмеист, в эмиграции он стал лидером «парижской ноты». Фигура Адамовича, существенная для стихотворения Симоновой, косвенно указывает на драматическую судьбу поэтов Серебряного века, а также на поэтику недосказанности в поэзии «парижской ноты», когда о самом главном умалчивается, на аскетизм всех выразительных средств, при том что поэтический разговор ведется о судьбе, одиночестве и смерти (детальный анализ представлен в статье Олега Коростелева [Коростелев 2015]). В связи с описанием кладбища в стихотворении Симоновой вспоминается стихотворение Адамовича «Когда мы в Россию вернемся... о, Гамлет восточный, когда?..». У Адамовича сбивчивый внутренний монолог умирающего на чужбине человека завершается отстраненной констатацией последнего пути: «Две медных монеты на веки. Скрещенные руки на грудь» [Адамович 2003: 68–69]. Симонова наделяет служащего на русском кладбище «гамлетовскими» сомнениями: «Кто мы, где он, зачем живет?», т. е. «привычными русскими сомнениями». Уместно привести замечание Полины Барсковой: «То, как Симонова наследует поэзии Серебряного века, кажется мне крайне увлекательным: смешивая эрос и ироническую рефлексию, высокий регистр и жалкий регистр, она переносит, переводит происходившее уже

более века назад на язык сегодняшней» [Барскова 2020: 7–8]. Конечно, в большей степени это замечание справедливо по отношению к циклу «Уехавшие, высланные, канувшие и погибшие». Но и в анализируемом стихотворении покойные, как и их могилы, кажутся совсем «сегодняшними», живыми: тетке Адамовича обрадовались, как будто родной (при том что тетка – это Вера Белэй, вдова англичанина-миллионера, имела дом в Петербурге, виллу в Ницце). Это еще один пример парадокса: чужие, незнакомые, давно умершие – родные. Важную роль играет мотив Пасхи, Воскресения. Это и просто указание на время поездки, и воскресение в памяти лиц русской поэзии, а через поэзию – русской истории, снятие отчуждения от эмигрантов, признание их своими, «родными». Сама горячая, суматошная «живая жизнь» деревьев, трав, насекомых, царящая на русском кладбище (что так напоминает позднюю миниатюру Бунина «Часовня»), оживляет место «вечного покоя». Субъект стихотворения не может до конца слиться ни с цивилизованным французским кладбищем, ни с хаотичным и запущенным русским, и там, и там он пребывает временно, будучи «туристом».

Восторженное восклицание в конце не свободно от иронии («как будто» родной). Иронично поданы «мы-туристы» в тексте – это читатели стихов, не претендующие на то, чтобы быть поэтами. О Кокаде они прочитали в справочнике или Википедии, на кладбище они читают эпитафии, они знатоки биографии Адамовича (возможно, через прочтение соответствующего эпизода в «На берегах Сены» Ирины Одоевцевой, вспоминавшей, как Адамович проиграл в Монте-Карло деньги, данные тетушкой для покупки квартиры в Париже). Иронична похвала французскому кладбищу, напомним, что Екатерина Симонова работает в библиотеке:

*Фарфоровые букеты у надгробий, чистенько,  
как в библиотеке.*

*Нам, сами понимаете, очень понравилось...*

Иронично переданы поиски могил эмигрантов:

*Как русские чаечки, выкликали скорбными голосами:  
«Руссо, руссо!»*

Тут отсылка и к образу Ярославны, что кукушкой кличет на юру, и к чеховской чайке. А вот повторенное отнюдь не французское сло-



во «руссо» автоматически напоминает «руссо туристо, облик морале» из кинокомедии «Бриллиантовая рука» Л. Гайдая. Не менее иронично упоминание (дважды) Пасхи совместно с водкой (три раза), да еще с уточнением количества привезенных бутылок.

Не без иронии (самоиронии) звучит один важный мотив в стихотворении. Это мотив пути, заданный уже самим фактом туристической поездки, поиском дороги на Кокад, пересечением дороги, блужданием по кладбищу. Но вот в стихотворении Адамовича умирающий мечтал вернуться в Россию, хотя бы пешком, «без всяких коней и триумфов», а суждено ему отправиться только в последний путь, на кладбище: «Пора собираться. Светает. Пора бы и двигаться в путь...». Своеобразно преломляется у Симоновой стертая метафора «дорога жизни»: вся жизнь человека – «идеальный транзит: / не миновать, / не остаться» (162). Рассказывая в цикле «Уехавшие, высланные, канувшие и погибшие» о самых разных персонажах Серебряного века (Нине Ивановне Петровской, Елене Гуро, Софии Парнок, Блоке и Гумилеве, Цветаевой и Сонечке Голлидей, Елизавете Ивановне Дмитриевой, Потемкине – давнем графе и поэте начала XX в., Георгии Иванове и, конечно же, Георгии Адамовиче), Симонова акцентирует мотив измены, предательства, иронически распространяя его и на поэтическое сообщество, где каждому автору приходится «сбрасывать с парохода современности» своих предшественников. Сама же Симонова больше ориентирована на согласие, соединение, содружество. Вот почему она высоко оценивает антологию 1925 года И. С. Ежова и Е. И. Шамурина, где под одной обложкой собраны все поэты рубежа веков, как бы они не относились друг к другу при жизни. Пусть с иронией, но все же видится ей общность и современных поэтов (правда, напоминающая тесное и беспорядочное кладбище Кокад):

(...)

Именно поэтому лента фейсбука для меня – черновой вариант антологии 2025 или 2125 года, где наконец – рука к руке, висок к виску – честно навеки рядом, не возмущенные больше друг другом:

поэты «Транслита» и Ах Ахстахова,

поэты премии Драгомощенко и Григорьевской премии, традиционалисты и верлибристы, столичные и провинциалы, уехавшие и оставшиеся —

посмертный слепок времени,

иллюзия путешествия (177).

Поэзия – документ эпохи, возможность путешествия во времени для читателя, объединение поколений нынешних с уже ушедшими – непрерываемая нить жизни, воскрешенная в слове. В такой установке усматривается давняя традиция жанра поэтического «памятника», правда, не себе – поэту, а вообще русской поэзии. Но одновременно это и эпитафия.

Стихотворение «В Ницце» входит в раздел «Не изменяйся», поэтому подспудно звучит еще желание не разлучаться этим «мы», которые вместе ездили во Францию, в Ниццу, гуляли, впитывали новые впечатления. Поездка в Кокад оказалась удачной («обрадовались», сказано в конце), и тем сильнее хотелось бы продлить пребывание:

*...жизнь как нежелание уезжать, однако  
Завтра всегда пора уже уезжать.*

Праздник не может длиться вечно, придется уезжать домой, обратно в Россию – неосуществившаяся мечта умирающего на чужбине эмигранта из стихотворения Адамовича в данном случае реальность, о которой говорится со вздохом. Но учитывая, что понимание неостановимого хода времени приходит на кладбище, после слов о русской жизни в целом, это «завтра» как дата отъезда приобретает расширительный смысл – как обозначение неизбежного конца жизни, в духе пушкинского:

*Пора, мой друг, пора! покоя сердце просит –  
Летят за днями дни, и каждый час уносит  
Частичку бытия, а мы с тобой вдвоем  
Предполагаем жить, и глядь – как раз умрем.  
На свете счастья нет, но есть покой и воля.  
Давно завидная мечтается мне доля –  
Давно, усталый раб, замыслил я побег  
В обитель дальную трудов и чистых нег*

[Пушкин 1959: 387].



Таким образом, непосредственное содержание стихотворения «В Ницце» – рассказ о посещениях туристами русского кладбища, эмигрантских могил. Однако утверждает стихотворение непрерывность русской поэзии, в самых ее актуальных изводах сохраняющей память и о Пушкине, и о Серебряном веке. Более того, экзистенциальный опыт классики инвертируется, примеряется лирическим субъектом к своей собственной жизни. Принцип инверсии срабатывает и на формальном уровне: при отсутствии размера, рифмы, урегулированной строфики текст все же отчетливо ритмизован. Первая часть (строки 1–4), как уже отмечалось выше, строится на абсолютном синтаксическом параллелизме и тождестве полустийши; строка 5 подхватывает эпифору «Кокад», строки 5 и 6 пусть слабо, но связаны начальным «п» (*понятно, проведать*) и сменой интонации на непринужденно-беседную. Кроме того, эпизодически возникает знакомый ритм силлабо-тоники: строка 6 звучит правильным амфибрахийем (*Проведать своих, так сказать*), в строках 15 и 20 слышен ямб (*Махнул рукой – за мной, мол, руссо...*), в строке 35 – анапест (*Адамовича мы не нашли...*). Но, конечно, главным фактором ритма является синтаксис. Вторая часть (строки 7–16) начинается стремительным перечислением результатов поисков, парцелляцией; эта часть пронизана повторами слов, означающих действия: «*нашли*», «*нашли*», «*пошли*», «*нашли*», а слова «*нам*» и «*наши*» объединяются по созвучию с этой темой поисков. Часть, посвященная описанию русского кладбища (строки 17–27), начинается с резкого изменения интонации: на смену отрывистым фразам приходит распространенное предложение, занимающее две стро-

ки, да и строка 19 (третья в этой части) занята полным предложением, где есть и оба главных члена, и определения, и дополнение. А дальше идет обмен предельно короткими репликами («Кокад?» – «Ну да, Кокад, Кокад»); прямой и скрытый диалогизм оформляется паузами, хотя со слов «Пошли гулять» снова набирает инерцию парцелляция, нанизывание глаголов (в начале второй части: *нашли...*, *нашли...*, *смотрели...*, *спрашивали...*, *узнали*; в конце описания русского кладбища: *пошли...*, *рассматривали...*, *тыкали*). В строках 28–34 выражено чувство родины, которое «никогда нельзя внятно сказать», и далее идет нанизывание разноплановых деталей (могилы, насекомые, Пасха, водка, жизнь) и, следовательно, однородных членов в сложном предложении, занимающем все семь строк, что, естественно, замедляет темп речи, создает интонацию раздумья. Заключительные строки (35–37) звучат более энергично и утвердительно, причем строки 35 и 37, обрамляющие среднюю в этой части строку 36, одинаково разделяются паузой на два полустийшия (*Адамовича мы не нашли // Нашли его тетку; Обрадовались этой тетке, // как будто родной*).

Написанное верлибром стихотворение строится по законам классической лирической композиции, которая становится сигналом для формирования подтекста. Обозначенный как «турист» и как «читатель» субъект стихотворения самим построением текста обнаруживает себя в качестве поэта, не отвергающего своих предшественников, а радующегося им, «как родным». Поэзия Симоновой парадоксальна тем, что новизна, актуальность достигаются при сохранении поэтических традиций, которые не декларируются, а уходят в глубину личного опыта лирического субъекта.

### Литература

- Адамович, Г. Когда мы в Россию вернемся... / Г. Адамович // В Россию ветром строчки занесет... Поэты «парижской ноты». – М. : Молодая гвардия, 2003. – С. 68–69.
- Арьес, Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. – М. : Прогресс, 1992. – 528 с.
- Барскова, П. С тех пор я научилась лгать / П. Барскова // Симонова Е. Два ее единственных платья. – М. : Новое литературное обозрение, 2020. – С. 4–10.
- Верина, У. Ю. Обновление жанровой системы русской поэзии рубежа XX–XXI вв. / У. Ю. Верина. – Минск : БГУ, 2017. – 307 с.
- Коростелев, О. «Без красок и почти без слов...» (поэзия Георгия Адамовича) / О. Коростелев // Адамович Г. Собрание сочинений : в 18 т. Т. 1. – М. : Дмитрий Сечин, 2015. – С. 12–56.
- Кукулин, И. Отзывы о Екатерине Симоновой / И. Кукулин. – Текст : электронный // Воздух. – 2019. – № 39. – URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova-opinions/> (дата обращения: 02.05.2022).
- Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха / Ю. М. Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 272 с.
- Малиновская, М. Екатерине Симоновой: переопределение любви / М. Малиновская. – Текст : электронный // Воздух. – 2019. – № 39. – URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/malinovskaya-o-simonovoi/> (дата обращения: 03.05.2022).

Орлицкий, Ю. Б. Полиметрия и гетероморфность как лиминальные формы русского стиха / Ю. Б. Орлицкий // *Границы, пороги, лиминальность и субъективность в современной русскоязычной поэзии / Субъект и лиминальность в современной поэзии*. Т. 8 / ред.-сост. Е. Фридрихс, Х. Шталь. – Берлин : Петер Ланг, 2020. – С. 113–131.

Павловец, М. Экспериментальная «автопоэтология» в поисках новых форм // *Границы, пороги, лиминальность и субъективность в современной русскоязычной поэзии / Субъект и лиминальность в современной поэзии*. Т. 8 / ред.-сост. Е. Фридрихс, Х. Шталь. – Берлин : Петер Ланг, 2020. – С. 239–254.

Пушкин, А. С. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 2. – М. : ГИХЛ, 1959. – 799 с.

Риц, Е. Отзывы о Екатерине Симоновой / Е. Риц. – Текст : электронный // *Воздух*. – 2019. – № 39. – URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova-opinions/> (дата обращения: 05.05.2022).

Сильман, Т. Заметки о лирике / Т. Сильман. – Л. : Сов. писатель, 1977. – 223 с.

Симонова, Е. Два ее единственных платья / Е. Симонова. – М. : Новое литературное обозрение, 2020. – 184 с.

Симонова, Е. В самом счастливом аду / Е. Симонова. – Текст : электронный // *Воздух*. – 2019а. – № 39. – URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova/> (дата обращения: 02.05.2022).

Симонова, Е. Интервью. Беседу вела Л. Горалик / Е. Симонова. – Текст : электронный // *Воздух*. – 2019б. – № 39. – URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova-interview> (дата обращения: 02.05.2022).

## References

Adamovich, G. (2003). *Kogda my v Rossiyu vernemysya...* [When We Return to Russia]. In *V Rossiyu vetrom strochki zaneset... Poety «parizhskoi noty»*. Moscow, Molodaya gvardiya, pp. 68–69.

Ar'ez, F. (1992). *Chelovek pered litsom smerti* [Man in the Face of Death]. Moscow, Progress. 528 p.

Barskova, P. (2020). S tekhn por ya nachilas' l'gat' [Since Then I've Learned to Lie]. In Simonova, E. *Dva ee edinstvennykh plat'ya*. Moscow, Nove literaturnoe obozrenie, pp. 4–10.

Korostelev, O. (2015). «Bez krasok i pochti bez slov...» (poeziya Georgiya Adamovicha) [“Without Colors and almost without Words...” (Poetry by Georgy Adamovich)]. In *Adamovich, G. Sbranie sochinenii, in 18 vols. Vol. 1*. Moscow, Dmitrii Sechin, pp. 12–56.

Kukulin, I. (2019). Otzyvy o Ekaterine Simonovoi [Reviews about Ekaterina Simonova]. In *Vozdukh*. No. 39. URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova-opinions/> (mode of access: 02.05.2022).

Lotman, Yu. M. (1972). *Analiz poeticheskogo teksta. Struktura stikha* [Analysis of the Poetic Text. The Structure of the Verse]. Leningrad, Prosveshchenie. 272 p.

Malinovskaya, M. (2019). Ekaterine Simonovoi: pereopredelenie lyubvi [Ekaterina Simonova: Redefining Love]. In *Vozdukh*. No. 39. URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/malinovskaya-o-simonovoi/> (mode of access: 03.05.2022).

Orlitskiy, Yu. B. (2020). Polimetriya i geteromorfnost' kak liminal'nye formy russkogo stikha [Polymetry and Heteromorphism as Liminal Forms of Russian Verse]. In Fridrikhs, E., Shtal, H. (Eds.). *Granitsy, porogi, liminal'nost' i sub'ektivnost' v sovremennoi russkoyazychnoi poezii / Sub'ekt i liminal'nost' v sovremennoi poezii*. Vol. 8. Berlin, Peter Lang, pp. 113–131.

Pavlovs, M. (2020). Eksperimental'naya «avtopoetologiya» v poiskakh novykh form [Experimental “Autopoetology” in Search of New Forms]. In Fridrikhs, E., Shtal, H. (Eds.). *Granitsy, porogi, liminal'nost' i sub'ektivnost' v sovremennoi russkoyazychnoi poezii / Sub'ekt i liminal'nost' v sovremennoi poezii*. Vol. 8. Berlin, Peter Lang, pp. 239–254.

Pushkin, A. S. (1959). *Sobranie sochinenii: v 10 t.* [Collected Works, in 10 vols.]. Vol. 2. Moscow, GIKhL. 799 p.

Rits, E. (2019). Otzyvy o Ekaterine Simonovoi [Reviews about Ekaterina Simonova]. In *Vozdukh*. No. 39. URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova-opinions/> (mode of access: 05.05.2022).

Sil'man, T. (1977). *Zametki o lirike* [Notes about Lyrics]. Leningrad, Sovetskii pisatel'. 223 p.

Simonova, E. (2019). V samom schastlivom adu [In the Happiest Hell]. In *Vozdukh*. No. 39. URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova/> (mode of access: 02.05.2022).

Simonova, E. (2019). Interv'yū [Interview]. Interviewed by L. Goralik. In *Vozdukh*. No. 39. URL: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2019-39/simonova-interview> (mode of access: 02.05.2022).

Simonova, E. (2020). *Dva ee edinstvennykh plat'ya* [Her Two Only Dresses]. Moscow, Nove literaturnoe obozrenie. 184 p.

Verina, U. Yu. (2017). *Obnovlenie zhanrovoy sistemy russkoi poezii rubezha XX–XXI vv.* [Renewal of the Genre System of Russian Poetry at the Turn of the 20<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> Centuries]. Minsk, BGU. 307 p.

## Данные об авторе

Барковская Нина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, кафедры литературы и методики ее преподавания Института филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: [n\\_barkovskaya@list.ru](mailto:n_barkovskaya@list.ru).

## Author's information

Barkovskaya Nina Vladimirovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Literature and Methods of Its Teaching of Institute of Philology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).

# СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИКИ



УДК 81'374.822. ББК Ш105.4. ГРНТИ 16.21.65. Код ВАК 10.02.20 (5.9.8)

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ В АСПЕКТЕ ДВУЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Павлова А. В.

Майнцкий университет (Гермерсхайм, Германия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4843-5778>

Алексеева М. Л.

Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6416-0618>

*А н н о т а ц и я .* Нерегулярные синтаксические конструкции с идиоматической семантикой постоянно используются в речи, однако их практически невозможно найти в словарях. Они являются устойчивыми синтаксическими моделями, извлекаемыми из памяти не поэлементно, а целиком и носящими идиоматический характер (значение заполненной модели невозможно понять, если не знать структуру модели и ее значение еще до ее заполнения в речи). Такие конструкции постоянно воспроизводятся и наполняются в речи конкретной лексикой. Они принадлежат к языковой системе и занимают важное место в грамматике конструкций. Полиэлементность, воспроизводимость, устойчивая синтаксическая структура, идиоматичность, наполняемость в речи являются неотъемлемыми характеристиками описываемого явления: будучи лишенной хотя бы одного из них, фразеологическая конструкция перестает быть таковой. Однако фразеологические конструкции обладают более широким типичным набором характеристик.

Проблематика синтаксической фразеологии переживает в настоящее время расцвет в связи с усилившимся интересом к микросинтаксису и к грамматике конструкций. В фокусе большинства исследований стоят конкретные синтаксические фразеологизмы-конструкции – их грамматическое описание, возможное наполнение, особенности употребления, семантика, реже – частотность, стилистика и некоторые другие характеризующие их параметры. Но несмотря на большое число появившихся в последнее десятилетие работ, посвященных фразеологизированным конструкциям, недостает обобщающих теоретических исследований.

Цель статьи состоит в теоретическом осмыслении данного феномена, описании его специфики и возможностей фиксации в двуязычном словаре на основе новой лексикографической разработки – русско-немецкого онлайн-словаря синтаксических фразеологизмов-конструкций.

В статье осмысляются проблемы вычленения и формализации схемы, возможности отражения наиболее точных морфологических характеристик для слотов при записи конструкции, критерии разграничения полисемии и омонимии при исследовании конструкций, проблемы описания значения конструкции и описания вариантов фразеологизмов-конструкций с тем же значением и той же стилистикой.

Также поднимаются вопросы наличия у синтаксических фразеологизмов-конструкций значения и проблемы семантического описания многозначных конструкций в словарных статьях двуязычного словаря.

*Ключевые слова:* фразеология; фразеологические единицы; синтаксические фразеологизмы-конструкции; перевод; двуязычная лексикография; двуязычные словари; лексическая семантика

*Для цитирования:* Павлова, А. В. Синтаксические фразеологические конструкции: теоретическое осмысление в аспекте двуязычной лексикографии / А. В. Павлова, М. Л. Алексеева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 52–67.

## SYNTACTIC PHRASEOLOGICAL CONSTRUCTIONS: THEORETICAL INTERPRETATION FROM THE PERSPECTIVE OF BILINGUAL LEXICOGRAPHY

Anna V. Pavlova

University of Mainz (Germersheim, Germany)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4843-5778>

Maria L. Alekseyeva

Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6416-0618>

*Abstract.* Non-regular syntactic constructions with idiomatic semantics are constantly used in speech, but they can hardly be found in dictionaries. They represent stable syntactic models which are retrieved from the memory not element by element, but as one whole, and have an idiomatic character, i.e. the meaning of the model cannot be deduced if one does not know the structure of the model and its meaning before filling it out with words. They are constantly reproduced, and in speech they are filled out with concrete vocabulary. Phraseological constructions belong to the linguistic system and occupy an important place in the grammar of constructions. The phenomenon under consideration is characterized by such properties as polyelemental composition, reproducibility, stable syntactic structure, idiomaticity, and fillability in speech. Such characteristics are indispensable: being deprived of at least one of these properties, a phraseological construction ceases to be one. However, phraseological constructions have a larger typical set of characteristics.

The problems of syntactic phraseology are currently flourishing due to the increased interest in microsyntax and in the grammar of constructions. The focus of most studies is on specific syntactic phraseological constructions – their grammatical description, possible content, usage, semantics, less often – frequency, stylistic features and some other characteristic parameters. But despite the large number of works devoted to phraseologized constructions that have been published in the last decade, there is a lack of generalizing theoretical research.

The purpose of the article is to develop a theoretical understanding of this phenomenon, describe its specific features and the possibilities of their fixation in a bilingual dictionary based on a new lexicographic source – a Russian-German online dictionary of syntactic phraseological units-constructions.

The article deals with the problems of singling out and formalization of the scheme, the conditions for reflecting the most accurate morphological characteristics for the slots while recording the construction, the criteria for distinguishing polysemy and homonymy in the construction study, and the problems of description of the meaning of the syntactic phraseological constructions and the description of construction variants with the same meaning and of the same style.

The study also raises the questions of the meaning of syntactic phraseological constructions and the problem of semantic description of polysemantic constructions in the entries of a bilingual dictionary.

*Keywords:* phraseology; phraseological units; syntactic phraseological constructions; translation; bilingual lexicography; bilingual dictionaries; lexical semantics

*For citation:* Pavlova, A. V., Alekseyeva, M. L. (2022). Syntactic Phraseological Constructions: Theoretical Interpretation from the Perspective of Bilingual Lexicography. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 52–67.

## 1. Введение

Статья посвящена теоретическому осмыслению и описанию возможностей лексикографической фиксации синтаксических фразеологизмов-конструкций (ФК), представляющих собой устойчивые многословные грамматические формы, частично заполненные дискурсивными словами («якорями») и открывающие вакантные позиции («слоты»), которые непосредственно в речи заполняются различными словами или сочетаниями слов. Такие конструкции идиоматичны, так как их смысл не выводим из суммы грамматических и лексических значений составляющих их элементов. Так, чтобы адекватно понять выражение *всем мастерам мастер* или *всем руководителям руководитель*, недостаточно знать возможные грамматические значения именительного и дательного падежей и лексические значения слов *все, мастер, руководитель*: требуется знать конструкцию как нечто целое, обладающее собственным особым значением – несмотря на то, что конкретные существительные в дательном множественного и в именительном единственного числа в зависимости от контекста могут меняться. Данная ФК в общем виде означает высокую оценку, похвалу и употребляется в синтаксической роли сказуемого. Местоимение *всем*, повтор следующего после него существительного, употребление его сначала в дательном множественного, а затем в именительном единственного числа – величины постоянные, так что сразу вырисовывается модель:  $\text{всем } N^{d \text{ мн. ч.}} N^{\text{н}}$ , где  $N^{d \text{ мн. ч.}}$  существительное в дательном мн. ч.,  $N^{\text{н}}$  то же существительное в именительном ед. ч., а *всем* якорь.

Такие постоянно воспроизводимые и заполняемые в речи конкретной лексикой устойчивые синтаксические модели извлекаются из памяти не поэлементно, а целиком. Этот сложный феномен обнаруживает все признаки как фразеологических единиц (устойчивость, воспроизводимость, идиоматичность, фиксированный просодический контур), так и синтаксических построений (многокомпонентность, наличие постоянного и переменного компонентов, выполнение определенной синтаксической роли в предложении) и представляет существенные сложности при лексикографировании.

В данной статье мы осветим характеристики, подлежащие описанию при лексикогра-

фической фиксации ФК средствами исходного и переводящего языков на примере нового разрабатываемого нами русско-немецкого онлайн словаря-справочника синтаксических фразеологизмов-конструкций.

Актуальность теоретического осмысления ФК заключается в их слабой изученности по сравнению с идиомами и коллокациями при их многочисленности в текстах разных типов, высокой частотности употребления в устной и письменной речи, разнородности интерпретации и наличии большого количества синонимичных терминов с различным объемом понятия.

Сложность исследования таких единиц заключается в необходимости использования как лексических методов, так и синтаксического инструментария. В частности, в исследовании ФК используются метод синтаксического анализа, предоставляемого грамматикой конструкций, метод корпусного анализа, сплошной выборки, компаративный метод, семантический анализ, категориальный анализ, компонентный анализ, контекстный анализ, метод интроспекции. Сочетание этих методов позволяет осветить как некоторые общетеоретические вопросы синтаксической фразеологии, так и специфичные аспекты для пары языков русский-немецкий, что обусловлено потребностями методики преподавания иностранных языков, дидактики перевода и практики русско-немецкой лексикографии.

В статье проблематизируются и осмысляются некоторые вопросы, возникающие в связи с лексикографической фиксацией ФК: вычленение схемы, описание значения, (возможная) многозначность, вариативность и синонимия, просодия, ограничения на заполнение слотов, подача переводных эквивалентов, комментирование при переводе. Теоретические наблюдения иллюстрируются примерами из Национального корпуса русского языка, а также из новой русско-немецкой базы данных синтаксических фразеологических конструкций, которая создавалась нами в течение двадцати лет и в настоящее время насчитывает около 1400 единиц на русском и немецком языках.

## 2. Теоретические основы описания ФК

Есть все основания полагать, что речь строится не только и даже не столько по словам,



сколько по блокам – цельным фрагментам, словосочетаниям и конструкциям<sup>1</sup>. Например, глагол с валентными позициями представляет собой конструкцию. Валентностью обладают и прилагательные, и существительные, и наречия. Одни словосочетания нормативны, другие нет – нормативные тоже можно рассматривать как своего рода конструкции, ведь свобода комбинирования их составляющих ограничена и знания о том, какие сочетания допустимы, а какие недопустимы согласно языковой норме, хранятся в памяти носителя языка. Речь строится из огромного количества коллокаций разной степени спаянности (*злой гений, сплошь и рядом*). Наряду с однословными союзами мы используем в речи составные (*на протяжении*) и сложные союзы (*как..., так и...*). Многоэлементны многие модальные вкрапления, типа *может быть*, а также логические коннекторы (*в любом случае, так или иначе*).

Следует отметить, что ФК не изучаются в рамках РКИ и редко попадают в учебные пособия<sup>2</sup>. ФК отличаются от других синтаксических конструкций нерегулярностью, семантической непрозрачностью, наличием якорей<sup>3</sup> и слотов, некоторой или даже значительной ограниченностью в выборе заполнителей слотов с точки зрения их морфологических и семантических характеристик, которая поддается описанию.

Как объект научного рассмотрения данный феномен впервые появился в исследованиях середины прошлого столетия в советской лингвистике. Начало системного изучения ФК заложено в работах [Шведова 1958, 1970]: были выявлены и описаны основные отличия устойчивых фразеологизмов-конструкций от сво-

бодных синтаксических структур. Н. Ю. Шведова выдвинула идею компактной фиксации ФК, например: *NN1 как NN1 (мальчик как мальчик)* или *NN1 не в NN1 (праздник не в праздник)* [Шведова 1970: 558–560]. Эта идея стала активно разрабатываться в дальнейших исследованиях и не потеряла своей актуальности и сегодня.

В это же время были произведены первые попытки уточнить название этих синтаксических построений. Д. Н. Шмелев предложил называть их «фразеосхемами»<sup>4</sup>, поскольку фразеологизированной является сама схема синтаксической конструкции [Шмелев 1958: 63].

Несколько десятилетий эти единицы не привлекали особого внимания лингвистов: специалисты по фразеологии их упоминали, но специально ими почти не занимались. Не находили они отражения и в лексикографии, прежде всего по причинам сложности их представления в традиционном алфавитном порядке и ограниченности печатного формата словарных изданий.

Активно феномен синтаксической фразеологии стал изучаться в европейской лингвистике в 80–90-х гг. XX века, когда начала активно развиваться грамматика конструкций (Construction Grammar, CxG) благодаря работам Ч. Филлмора и А. Гольдберг [Fillmore, Kay, O'Connor 1988; Goldberg 1995]. К началу XXI века синтаксические фразеологизмы оказались в фокусе интереса большого количества лингвистов, увлекшихся идеями грамматики конструкций (CxG) [Gries 2008; Ziem 2018].

Исследования последних лет носят не только теоретический, но и практический характер:

<sup>1</sup> При этом мы не разделяем точку зрения, согласно которой конструкции являются единственным материалом для порождения речи.

<sup>2</sup> В то же время при чтении даже таких простых текстов, как «Мишкина каша» Николая Носова, учащиеся, изучающие русский язык как иностранный, сталкиваются с немалым количеством ФК и часто затрудняются с их истолкованием. В рассказе Н. Носова неоднократно используется ФК *Чего там X* («Ну, сварите суп и кашу. Кашу ведь просто варить». – «Сварим и кашу. Чего там ее варить!» – говорит Мишка, *X так X* («Давай кашу, – говорит Мишка. – Кашу проще всего». – «Ну что ж, кашу так кашу»), *с чего это X* («Не знаю, – говорит Мишка, – с чего это она вылезать вздумала») и другие. Все эти единицы требуют пояснений преподавателя, так как, в отличие от традиционных фразеологизмов, не носители русского языка не смогут отыскать эти схемы с пояснениями в словарях.

<sup>3</sup> Якорями в некоторых ситуациях могут выступать и фиксированные морфологические формы наполнителей, и их просодия.

<sup>4</sup> Термин «фразеосхема» в настоящее время используется в современных исследованиях [напр., Меликян 2013]. Параллельно используются и другие наименования этого явления: «синтаксические шаблоны» [Якубинский 1986], «фразеошаблоны» (термин В. Фляйшера – «Phraseoschablonen» [Fleischer 1982]), «синтаксические фраземы» [Mel'čuk 1995; Иомдин 2006], «фразеологизмы-конструкции» [Баранов, Добровольский 2013]. Также в современных исследованиях используется термин, обозначающий более широкое родовое понятие для большого количества различных типов пока еще слабо изученных синтаксических фразеологизированных построений – «синтаксические фразеологизмы» [Термин Величко 1996]. В данной статье мы придерживаемся термина «фразеологизмы-конструкции» в значении «синтаксически автономных выражений устойчивого состава, в которых пропущены некоторые элементы».

появились первые попытки лексикографической фиксации фразеологизмов-конструкций в одноязычных изданиях, в частности в учебном пособии А. В. Величко [Величко 1996] и нескольких словарях В. Ю. Меликяна [Меликян 2000, 2001, 2013]<sup>1</sup>. Но в целом до начала прошлого десятилетия синтаксическая фразеология была мало кому известна.

В настоящее время ситуация изменилась: проблематика синтаксической фразеологии переживает расцвет в связи с усилившимся интересом к микросинтаксису и к грамматике конструкций. Но несмотря на большое число появившихся в последнее десятилетие работ, посвященных фразеологизмам-конструкциям, недостает обобщающих теоретических исследований. Имеются работы, посвященные проблеме отражения ФК в лексикографии [Балобанова 2004; Schafroth, Imperiale 2019], поиску ФК в текстовых корпусах [Steyer 2012; Mellado 2019; Добровольский, Пёппель 2018], проблемам переводимости ФК [Funt 2020].

В фокусе большинства исследований стоят конкретные синтаксические фразеологизмы-конструкции – их грамматическое описание, возможное наполнение, особенности употребления, семантика, реже – частотность, стилистика и некоторые другие характеризующие их параметры. В то же время многие общетеоретические вопросы остаются пока нерешенными.

### 3. Лексикографическая фиксация ФК

#### 3.1. Проблемы вычленения и формализации схемы

Иногда на основании примеров-конструктов сложно решить, какие якоря входят в схему ФК, а какие являются переменными, факультативными, но в то же время относятся к схеме, а не к наполнителям слотов, т. е. выступают в роли необязательных якорей. С этой проблематикой тесно связано и определение вариантов и синонимов ФК.

Например, является ли элемент *тут* обязательным якорем или факультативным включением в ФК в примерах: *Как тут не пойти*; *Как тут было не улыбнуться*? ФК передает значение, которое можно сформулировать как риторически-резонерское приглашение

со стороны говорящего разделить его мнение и признать, что другого мнения по данному вопросу быть не может. Одновременно ФК играет роль экспликации пресуппозиции: слот, открывающийся после *не*, представляет собой пресуппозицию, некое (якобы) самоочевидное содержание. При опущении элемента *тут* конструктор сохранит то же значение: *Как не пойти*. *Как было не улыбнуться*. Тем не менее слово *тут* в данной схеме чрезвычайно часто. По-видимому, следует вписать его как факультативную часть в формульное представление схемы, заключив в квадратные скобки.

Явно факультативен и показатель прошедшего времени *было*; в то же время в НКРЯ не обнаруживается примеров с формой глагола *будет*. Следовательно, схему можно записать в виде: *Как [тут] [было] не Inf.* А является ли отрицание *не* необходимой и постоянной частью схемы? Ведь имеется большой массив фраз, не включающих *не*: *Как тут быть? Как тут реагировать?* Элемент *тут* и в них факультативен, ср.: *Как быть? Как помочь?* Однако нетрудно заметить, что значение конструкторов, не включающих отрицание, отличается от того, которое описано выше для ФК с отрицанием: несмотря на то, что вопросительные высказывания положительного модуса в речи также выполняют функцию риторических вопросов, они не выражают семантику резонерства и убежденности в собственной правоте. Они являются нарративными вкраплениями, которые в первую очередь выполняют роль логической связки между предшествующим и последующим отрезками текста. Говорящий как бы готовит адресата к тому, что последует за предшествующей частью его рассказа о каком-либо событии, вовлекая адресата в свои размышления. Кроме того, конструкторы без *не* включают инфинитив глагола как несовершенного, так и совершенного вида, в то время как конструктор с *не* содержит только глагол совершенного вида. Следовательно, *Как [тут] [было] не Inf. св* и *Как [тут] Inf. [?]* – это разные схемы.

Еще одна важная задача лексикографа состоит в том, чтобы при записи схемы найти верное отражение морфологических характеристик для слотов. Ключевую роль в решении

<sup>1</sup> В словарях Меликяна наблюдается смешение ФК с готовыми фразами-формулами типа *Вот это да!* или *Да ну!*, которые не входят в сферу наших интересов.

этой задачи играют количество и морфологическое разнообразие найденных примеров-конструктов. Нередко бывает так, что примеры позволяют составить схему, включающую, скажем, слот-существительное, но впоследствии выясняется, что эта же схема может лечь в основу конструктов, где слот заполнен инфинитивом – и тогда оказывается, что запись схемы должна быть изменена задним числом. Риски такого рода сопутствуют лексикографу, взявшему на себя задачу фиксации ФК, на протяжении всей его деятельности.

Если слот представлен глаголом, необходимо тщательно проверять, имеется ли для глагола ограничение на грамматический вид и грамматическое время. ФК непосредственно участвуют в создании типов речевых актов, и есть основания полагать, что видо-временные глагольные формы для ФК-моделей небезразличны.

При изучении русских ФК бросается в глаза, что многие (хотя не все) включают в состав моделей как неизменяемые элементы грамматический вид и (иногда) грамматическое время глагола. Например, в модели *Вот так N<sup>n</sup> Vf* (*Вот так мастер сыскался*) глагол в финитной форме употребляется в форме совершенного вида (СВ) прошедшего времени. Следовательно, стоило бы записать формулу с учетом этих параметров: *Вот так N<sup>n</sup> Vf св пв*, где *Vf св пв* – финитный глагол совершенного вида прошедшего времени.

Фраза *Очень надо поговорить (встретиться, поспать, позвонить)*, не построенная на ФК, отличается от фраз, базирующихся на ФК с отрицательно-презрительной семантикой (*Очень надо разговаривать!*) не только просодическим контуром, но и видом глагола в инфинитиве. Следовательно, ФК со значением презрительного отрицания *очень надо Inf* дополним указанием на вид глагола: *Очень надо Infнсв*.

Выражение укоризны *Хорошо вам (или к.-л.) что-л. делать, а мне (или к.-л.) какво?* использует НСВ: *Хорошо тебе смеяться (улыбаться, книжки читать и проч.), а мне (ему, ей) какво?*

Фразы, основанные на ФК *Тут бы N<sup>d</sup>/PronPers<sup>d</sup> (u) Inf* (*Тут бы Тане/ей уйти*), используют глаголы СВ, так что схему и здесь надо было бы дополнить: *Тут бы N<sup>d</sup>/PronPers<sup>d</sup> (u) Infсв*.

Предположения о видо-временных формах глаголов, участвующих в ФК, необходимо проверять по текстовым корпусам. Есть все основания предполагать, что часть русских ФК небезразлична к глагольному виду и связанному с ним грамматическому времени и что категории вид и время должны фиксироваться в записи схемы подобных ФК как их постоянные элементы.

### 3.1.1. Проблемы описания значения ФК

Имеют ли синтаксические фразеологизмы-конструкции значение? Наличие собственных значений еще до заполнения слотов в речи не ставит под сомнение Вольфганг Фляйшер. Он отмечает, что «при наполнении модели конкретным лексическим материалом возникает группа слов, общее значение которой уже предопределено значением модели» [Fleischer 1982: 135; перевод наш]. Согласно концепции Риты Финкбайнер, у синтаксических фразеологизмов нет лексических значений, но есть значения пропозициональные [Finkbeiner 2021]. В более ранней работе исследователь отмечает, что иллокутивные функции синтаксических фразеологизмов можно описать заранее, вне контекста [Finkbeiner 2008: 15].

Во всех исследованиях, посвященных ФК, описывается их семантика. Первый шаг к систематизации описания значений синтаксических фразеологизмов был сделан А. В. Величко [Величко 1996], где автор предлагает смысловую группировку исследуемых объектов по шести семантическим блокам: 1) оценка, характеристика; 2) согласие / несогласие; 3) модальное значение (необходимость, возможность); 4) единственность / множественность; 5) акцентирование; 6) логическая обусловленность и другие обстоятельственные значения.

Однако опыт анализа большой массы русских ФК показывает, что приведенная в указанной работе семантическая классификация может быть использована для их семантических описаний лишь отчасти и что семантических полей, которые включают в себя различные ФК, значительно больше. Кроме того, в классификации А. В. Величко отсутствует понятие иллокуции, в то время как для нас оно играет одну из ключевых ролей при решении задач описания семантики.

В целом все предлагаемые различными исследователями описания значений ФК так или

иначе выдерживаются на абстрактном уровне: ведь требуется по возможности отвлекаться от конкретного лексического наполнения ФК, вычленив для семантического описания схему в чистом виде.

Так, значение конструкции *из X-а в X Y (изю дня в день Y, из года в год)* В. Ю. Апресян описывает на уровне абстрактно-логическом: «долго, на протяжении многих отрезков времени X, не меняясь, существует отрицательно оцениваемое положение вещей Y или повторяется отрицательно оцениваемая ситуация Y» [Апресян 2015: 100]<sup>1</sup>.

Некоторые ФК обладают уступительными значениями (*как ни ...; мало ли, что...; не то чтобы ...*).

Имеются и другие, преимущественно логические сферы, которые позволяют описать значения некоторых ФК: ограничение (*Он знает то, что знает*); отрицание (*Да какой я писатель!*); неизменность, устойчивость ситуации (*Как преподавал, так и преподает*) и др.

Существует группа ФК, которые служат для фокусировки внимания – например, для эксплицитного выявления пресуппозиции (*Не то чтобы ...; Нельзя сказать, чтобы ...*), для специального логического подчеркивания темы (*Что до ..., то ...; Уж кто-кто, а ...*) или ремы: *Он, ни много ни мало / что ни говори, генеральный директор*.

Некоторые ФК используются для усиления воздействия на реципиента (например, конструкция с повтором существительного в именительном и творительном: *дурак дураком*).

Однако у множества ФК значения практически сливаются с иллокуцией высказываний-конструктов, построенных по этим схемам. Хотя считается, что иллокуции – функции непосредственно осуществляемых в процессе коммуникации речевых актов, приходится признать, что потенциальные иллокуции в некоем абстрактно-внеконтекстном облике могут характеризовать языковые структуры в роли описания их значений еще до осуществления речевого акта и до наполнения схемы конкретной лексикой.

Потенциальные иллокуции-значения могут быть сформулированы лишь в общем, аб-

страктном виде. Авторы многих работ, посвященных синтаксической идиоматике, описывают семантику изучаемых объектов именно на уровне потенциальных иллокуций. Например, анализируя ФК, начинающиеся с группы *надо же было...* (*Надо же было так случиться...; Надо же было вмешаться...*), Н. А. Пузов констатирует, что в этих конструкциях выражено «значение отрицательной оценки, сожаления, неодобрения, недовольства тем действием (событием), которое названо инфинитивом глагола» [Пузов 2013: 24].

Выше уже указывался ФК *всем N<sup>'d</sup> p<sup>i</sup> N<sup>'i</sup>*, выражающей похвалу. Имеются ФК, предназначенные для сигнализации досады, несогласия, восхищения, назидательности и многих других иллокуций.

Конструкция *только бы Adj<sup>komp</sup> / Inf / Vnp (только бы поскорей / только бы [не] уехал)* выражает страстное пожелание, почти заклинание. Но эта же ФК в других контекстах может выражать опасение (*Только бы тебя с работы не уволили!*). Здесь мы сталкиваемся с проблематикой многозначности или даже омонимии. В электронном словаре-справочнике эти параметры – многозначность, омонимию – необходимо отражать. Концепция отражения возможной многозначности ФК – необходимый элемент общей концепции составления словарной статьи.

Можно предположить, что у ФК имеются и более конкретные значения, чем их потенциальные иллокуции или чем абстрактно-логические значения типа усиление<sup>4</sup>, уступительность<sup>5</sup>. Так, кажущиеся на первый взгляд синонимичными ФК, выражающие пожелания, страх, опасение, упрек и проч., могут различаться не только сочетаемостью, но и оттенками значения. Например, выражающие опасение синонимичные ФК *А что, если...* и *А ну как...* различаются стилистическими коннотациями; следовательно, их значения потенциальной иллокуцией не исчерпываются. ФК с общим логическим значением уступительности также заметно различаются семантически, комбинаторно, стилистически. Фразы, построенные на разных уступительных по семантике ФК, даже имея сходные наполни-

<sup>1</sup> Включение негативной семы как постоянного элемента в описание семантики данной конструкции представляется спорным, ср. противоречащие этой семе примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ): *Из года в год на протяжении 20 лет мы совершенствуем качество обслуживания потребителей*.



тели, не являются синонимами: *Смех смехом, но...; Мало ли что они смеются...; Пусть бы только смеялись, но...* В контексте значения ФК, логические или иллокутивные, конкретизируются и уточняются, приобретая полноту смысла, обогащаясь за счет иллокутивной силы живого высказывания.

По степени сложности описания значений можно выстроить целую шкалу: от простейших случаев, когда значение ФК может быть описано одним словом (например: *Да провались Х со своим Y – 'брань', 'проклятие'*), до случаев, когда логическое начало в описании семантики переплетается с иллокутивным (например: *А то [чего доброго] ...* – логическая связка в ситуациях, когда говорящий дает пояснение своим действиям, решениям или предположениям).

Наиболее сложны для семантических описаний многозначные ФК. В словарной статье подлежат описанию все возможные значения, каждое из которых будет иллюстрироваться примером с переводом. Очередность описания значений очевидно будет опираться на интуицию и предпочтения автора соответствующей статьи.

Еще одна сложность, связанная с описанием семантики, состоит в том, что необходимо четко отличать семантические толкования самой схемы от толкований конструктов, построенных на данной схеме. Однако такое отграничение достигается лишь в случае, когда мы располагаем большим объемом примеров, основанных на одной и той же ФК. Чем больше примеров, тем выше вероятность, что удастся относительно корректно и полно представить семантику конкретной ФК.

Решение о том, что следовало бы рассматривать как значение ФК и как его описывать, релевантно для семантических типологий синтаксической фразеологии, для обоснования подхода к их синонимии, многозначности, омонимии.

Проблематика описания значений ФК в общетеоретическом ключе, насколько нам известно, пока не обсуждалась. Такое обсуждение назрело, и оно крайне важно, в частности, для составления словарей синтаксической фразеологии.

### 3.1.2. Многозначность, омонимия, паронимия

Как и в обычных толковых словарях, грань между многозначностью и омонимией определяет лексикограф. В последние годы в среде семантистов-лексикологов укрепилось представление о том, что полисемия и омонимия не противопоставлены друг другу по принципу дихотомии, а обнаруживают отношения континуума в рамках полевого подхода к описанию значений, между многозначностью и омонимией имеются переходные случаи<sup>1</sup>.

Тем не менее лексикографу приходится решать вопрос, в каком виде требуется представлять слово или конструкцию и описание их значений в словаре – в виде перечисления значений под той же леммой или в виде добавления еще одной леммы и описания другого значения в микротексте, отведенном под представление данной леммы как омонима первой.

В области ФК можно определить различные критерии вычленения полисемии и омонимии. С нашей точки зрения, многозначность можно усматривать там, где определенная ФК с некоторой поддающейся описанию иллокутивной семантикой в реальных речевых ситуациях способна наращивать присущую ей как схеме семантику, приобретая дополнительные иллокутивные значения в форме конструктов. Типичным примером многозначности может служить ФК  $N^n$  *есть*  $N^n$  (*Правила есть правила*). В зависимости от конкретной ситуации резонерски-философствующее по своему основному значению высказывание, построенное на внешне тавтологичной ФК, может реализовывать различные дополнительные иллокуции – например, попытку успокоить, умиротворить контрагента и/или извинить, оправдать, объяснить какое-либо явление (*Дети есть дети, они часто шумят, ты уж потерпи; Дети есть дети, о них положено заботиться*); попытку призвать контрагента к порядку (*Закон есть закон*) и другие. Эти значения так или иначе проистекают из активизации в сознании контрагента определенных оценочных по семантическому наполнению ассоциаций, связанных с соответствующим понятием, общих для участников диалога и всплывающих в памяти благодаря конкретной ситуации (*Дети – шумны!*; *Дети требуют*

<sup>1</sup> «<...> одним из итогов развития семантической теории за последние 20 лет является осознание ограниченности дискретного подхода к описанию многозначности» [Зализняк 2006: 105].



внимания' и др.). Все эти дополнительные иллокутивные значения накладываются на основное значение схемы и не противоречат ему.

Сложнее бывает с внешне идентичными ФК, в которых слоты могут заполняться настолько разными по семантике лексемами, что лексикограф начинает колебаться, одна ли перед ним ФК или их две (омонимы). Так, ФК N<sup>n</sup>N<sup>l</sup> с общим значением усиления, выражаемым через заполненный слот оценки, имеет возможность заполняться не только пейоративными существительными (*дурак дураком*), но и, напротив, существительными, обозначающими высокую оценку (*молодец молодцом*). В такой ситуации один лексикограф решит отразить столь большое различие в семантике слотов в виде многозначности, учитывая единство формы и общего значения, а другой примет решение отобразить объект своего лексикографического интереса в рубрике омонимии.

Решение о многозначности или омонимии тесно связано с проблематикой, описанной в разделе 3.1.1. данной статьи – выявление схемы, ее описание. Например, можно считать ФК, обнаруживаемые в высказываниях *Так бы и треснул!* и *Так бы и жил в этом райском уголке!*, единой схемой *Так бы и V пв*. Но нетрудно заметить, что конструкции, означающие угрозу или желание совершить какой-либо из ряда вон выходящий поступок, осуждаемый общественным мнением, включают глагол совершенного вида, в отличие от высказываний, выражающих (мечтательное) желание продолжить, продлить какое-либо состояние или процесс или совершить что-л. необыкновенное, прекрасное. Рассматривать ли *Так бы и V пв* как единую схему независимо от глагольного вида, приписав ей самое общее значение 'выражение желания', или разделить эту схему на две, зависит от решения лексикографа. Если пойти по второму пути и выделить здесь две ФК, то для первой из них, которая выражает желание совершить нечто предосудительное, идущее вразрез с общепринятым и одобряемым поведением, будет характерен только глагол СВ, а вторая, выражающая желание продлить некое приятное состояние или совершить нечто удивительное и позитивное, будет включать глаголы обоих видов. В этой ситуации мы уже будем иметь дело не с ФК-омони-

мами, а с ФК-паронимами. Носитель русского языка сможет легко различить основанные на них конструкции и по интонационному контуру: он для иллокуций 'угроза' и 'мечтательное желание' разный.

При этом сохраняется необходимость различать *Так бы и V пв* в конструктах – простых предложениях типа *Так бы и обнял весь мир!*, с одной стороны, и, с другой – в сложных структурах типа *Так бы и сгинул человек в неизвестности, если бы не верные друзья*. Очевидно, что перед нами не одна ФК, а две. У них значительно расходятся значения, стиль, просодия. Кроме того, продолжение с адверсативным значением (*если бы не ... , ан нет, да не тут-то было*) для второй ФК входит в схему как якорь ее второго слота: *Так бы и V св пв ..., если бы не ... / но ... / да ...* Далее, поиск примеров дает нам основания изменить и первую часть схемы – ведь возможны и конструкции *Так бы и пропасть бедным головушкам, но...* Опять корректируем схему: *Так бы и V пв / Inf ..., если бы не ... / но ... / да ...* и получаем две принципиально разные ФК. Здесь мы снова сталкиваемся с феноменом паронимов, которые так и должны быть представлены в словаре: внешне похожие, но не идентичные и при этом семантически заметно расходящиеся модели.

### 3.1.3. Просодия

Типы речевых актов различаются в первую очередь просодией. Одну и ту же цепочку слов можно произнести с разной интонацией, и их смысл окажется разным, а в итоге понимания смысла реакция адресата будет заметно варьировать. «Просодия может быть единственным маркером иллокутивной функции высказывания» [Кобозева, Захаров 2014: 292]. На это указывал Роман Jakobson в работе «Лингвистика и поэтика», в которой речь идет об актере, произносящем слова *сегодня вечером* с пятьюдесятью интонационными конфигурациями, и большинство из произнесенных им фраз опознаются реципиентами адекватно. Jakobson был убежден, что все эмотивные признаки речи подлежат лингвистическому анализу [Jakobson 1975: 200].

ФК лежат в основе множества речевых актов, представляя собой типы, подтипы или части речевых актов. Если принять тезис преды-

дущего раздела, большинство ФК изначально, уже на уровне языковой системы, вне контекста и вне заполнения, имеют значения, которые здесь предлагается обозначать как потенциальные иллокуции. Одни ФК выражают похвалу, другие – осуждение, третьи служат для создания фраз, выражающих скепсис, упрек, недоверие и т. д.

В 1963 году Е. А. Брызгунова описала семь просодических контуров русского языка, тесно связанных с типами речевых актов, оформляемых этими контурами [Брызгунова 1963]. Интонационные конструкции Брызгуновой (ИК1, ИК2 и т. д.) вошли в Академическую грамматику русского языка (раздел «Интонация») и стали широко использоваться в преподавании русского как иностранного. Примечательно, что ИК5 (*Какой сегодня день!*), ИК6 (*Какой сок вкусный!*) и ИК7 (*Какой он специалист! Только вид делает.*) в учебных пособиях иллюстрируются примерами, построенными на ФК. Эти ФК (*Какой N!*) кажутся на первый взгляд омонимичными, пока не учитывается просодический контур. ИК (и другие, не описанные Брызгуновой просодические контуры<sup>1</sup>) различают омонимы: если просодию включать в описание ФК, то конструкции *Какой N!*, реализуемые разными ИК, превращаются в интонационные квази-омонимы.

Просодия ФК на русском материале неоднократно освещалась в литературе [см. Павлова, Светозарова 2017: 462–476]. Роль просодии особенно очевидна для изучения и описания ФК при необходимости семантически различать одинаковые цепочки слов типа *Какой он специалист; Он научит тебя уму-разуму* и многих других. Произнесенные с одним просодическим контуром, эти фразы имеют одну иллокуцию, а произнесенные с другим просодическим оформлением – совсем другую. Члены некоторых пар построены на квази-омонимичных ФК (*Какой он специалист!*); в других парах только один из противопоставляемых членов основан на ФК-модели, а другой являет собой неидиоматическое образование – скажем, как в примере *Послал Бог сыночка* (неидиомати-

ческое толкование: фраза в фольклорном стиле информирует о рождении сына, сильное фразовое ударение при этом отмечает последнее слово; идиоматическое – при сильном акценте на первом слове – выражает осуждение, неодобрение поведения сына). В случае, когда оба противопоставляемых по иллокуции члена дихотомии построены на ФК, такие конструкции можно обозначить как интонационные квази-омонимы.

Имеется целый ряд ФК, которые отличаются от не-ФК только просодией. Если не учитывать просодические модели как знаковые сущности, неотделимые от синтаксической фразеологии, нет оснований рассматривать фразы типа *Ты у меня узнаешь, как у соседей яблоки воровать* или *Я тебя научу, как воровать* как конструкции, основанные на ФК. Только просодический контур является в таких случаях ключом к обнаружению и лексикографической фиксации синтактико-фразеологических конструкций.

Но и когда, казалось бы, без учета просодии ясно, что речь идет о ФК, интонационная модель играет важную роль в оформлении и репрезентации идиоматизированных конструкций. Так, в ФК *взял и V<sup>f</sup> св пв / возьми (да) и V<sup>imp</sup> св<sup>2</sup>* на глагол падает сильное фразовое ударение, сигнализирующее ядро ремы<sup>3</sup>, а первая часть обеих ФК безударна; основной тон на первой части ФК повышается, а на ударном элементе (глаголе) резко понижается: *А Колобок взял и в<sup>ы</sup>скочил из окна. / А Колобок возьми да и укат<sup>ь</sup>сь из дома.*

Удивляет, что во многих работах, посвященных синтаксической фразеологии, просодия не упоминается – например, в словарях В. Ю. Меликяна и во многих других исследованиях. Или интонация декларируется в начале работы как важная семантическая составляющая ФК, однако в последующем изложении тема просодии сходит на нет [Величко 1996: 11–12; Лим Су Ён 2000: 93]. В итоге мы можем столкнуться с ошибками в систематизации ФК: например, в упомянутой работе Лим Су Ён [Лим Су Ён 2000: 102] под схемой *Вот Nвин (S) V<sup>f</sup>* объединены явно разные ФК, ср.: *Вот сапо-*

<sup>1</sup> Семи интонационных конструкций для описания русской интонации явно недостаточно.

<sup>2</sup> *V<sup>f</sup> св пв* обозначает здесь финитный глагол совершенного вида прошедшего времени; *V<sup>imp</sup> св* – глагол совершенного вида в императиве.

<sup>3</sup> Ремой является заполненная конструкция целиком, а ядерная часть ремы характеризуется сильным акцентным выделением.

ги купил тятю! – похвалился Игнат. – Глянь и Вот послал Господь утешение! Объединенные здесь под одной схемой примеры характеризуются разными интонационными контурами: в конструкте *Вот сапоги купил тятю!* наблюдается акцентная двухвершинность, после *вот* следует пауза, а остальная часть фразы интонируется по типу ИК1, в то время как фраза *Вот послал Господь утешение!* просодически соответствует ИК6. Различия в просодии коррелируют с различиями в семантике: первый пример – ‚предъявление предмета‘, второй – сетование (если понимать восклицание в ироническом ключе) или ‚радость‘ (если существительное *утешение* трактуется в его буквальном значении). Очевидно, что перед нами две ФК, связанные отношениями квази-омонимии.

Просодический контур непосредственно связан с семантическим и функциональным описанием синтаксических фразеологизмов, с возможностями наполнения слотов, с иллюкативной силой. Тема просодии неотделима от любых описаний синтаксической фразеологии. В словаре ФК просодия подлежит обязательному описанию, иначе информация о той или иной модели (особенно в случаях возможной омонимии) будет неполной или неверной.

Если не обнаруживается подходящей просодической модели, то просодия ФК описывается вербально. Дополнительно приводятся графики частоты основного тона для простейших конструктов, основанных на ФК. Кроме того, фразы, построенные на ФК-лемме, озвучиваются. Аудиофайлы прилагаются к словарной статье.

### 3.2. Синтаксические фразеологические конструкции в двуязычной лексикографии

ФК до сих пор не были объектом двуязычной лексикографии. Перспективы разработ-

ки фразеологических словарей нового типа описаны нами ранее [Alekseyeva, Pavlova 2019: 344–363]. Новый разрабатываемый двуязычный онлайн словарь-справочник составляется в первую очередь для носителей русского языка, изучающих немецкий, а также для изучающих русский язык носителей немецкого (начиная с уровня B2 и выше). Кроме того, открытый лексикографический онлайн-ресурс может служить источником для научно-исследовательской деятельности в области лингвистического описания микросинтаксиса, фразеологии, просодии, теории и практики перевода.

Каждая словарная статья словаря-справочника состоит из словарной единицы, пояснения значения русской ФК, морфологических, синтаксических и стилистических характеристик, указания роли в предложении, семантических ограничений для заполнителей слотов, типа употребления в тексте, просодии, примера на русском языке (с указанием автора, произведения, даты издания) и параллельных немецких переводов (с указанием переводчика, названия переведенного произведения и даты издания перевода). Затем следуют комментарии к переводу, содержащие оценку его адекватности. Кроме того, каждая словарная статья содержит фразы-формулы, основанные на ФК, и синонимы.

В качестве примеров ФК служат фрагменты текстов из художественной литературы и их официально изданные параллельные переводы на немецкий язык, содержащиеся в собранной нами базе данных ФК. Те примеры, которые иллюстрируют варианты, синонимы, омонимы, паронимы ФК-леммы, заимствованы из НКРЯ.

В качестве иллюстрации приведем фрагмент русско-немецкого словаря-справочника ФК, который отражает структуру словарной статьи:

ФК	<b>Мало ли X!</b> (X – существительное в родительном падеже или вопросительное местоимение)
Значение I	Выражает опасение
Пример	<b>Мало ли что</b> могут подумать!
Морфологические характеристики	Чаще после <b>мало ли</b> следует относительное местоимение, но допустимы и существительные в родительном падеже ( <b>Мало ли плохих людей на свете</b> ). Группа <b>мало ли</b> обычно стоит в предложении перед местоимением или существительным, но возможен и другой порядок слов ( <b>Мало ли ходит по свету плохих людей</b> )
Синтаксическая роль в предложении	Конструкт, основанный на ФК, вводит пропозицию

Семантические ограничения для заполнителей слотов	Слот должен содержать аргумент, оправдывающий или поясняющий, почему кто-л. чего-л. опасается. Опасение предполагает, что конструкт строится от имени какого-л. лица или одушевленного существа
Тип употребления в тексте	в монологе или диалоге
Стиль	разговорный
Просодия <sup>1</sup>	Фраза двухвершинна: первое ФУ на слове <b>мало</b> ; второе ФУ на одном из элементов конечной группы слов, заполняющей конструкт. Просодический контур начинается с нижнего регистра и резко взмывает вверх на ударном слоге <b>ма</b> первого слова. На этом слоге тон нисходяще-восходящий. Далее тон держится в верхнем регистре вплоть до последнего ударного слога второго акцентоносителя: на нем происходит резкое понижение тона.
Пример 1	Надо только придумать, как предупредить Настасью, что едешь именно ты, чтобы не называть твою фамилию. <b>Мало ли с чьего телефона</b> она будет разговаривать. Если из автомата, тогда, конечно, проще. Но рисковать не будем [А. Маринина. Игра на чужом поле, 1993].
Перевод 1	Wir müssen nur überlegen, wie wir Nastja die Nachricht, daß du fährst, zukommen lassen können, ohne dabei deinen Namen zu erwähnen. <b>Wer weiß, von wessen Telefon aus</b> sie spricht. Von einer Telefonzelle aus wäre es natürlich einfacher. Aber wir können kein Risiko eingehen [F. Eder und T. Wiedling, Auf fremden Terrain: Anastasijas erster Fall, 2001].
Комментарий к переводу 1	Перевод адекватный. В переводе использована немецкая ФК « <b>Wer weiß, ...</b> ».
Пример 2	Вот так-то и гибнет наша сестра-то. В неволе-то кому весело! <b>Мало ли что</b> в голову-то придёт. [А. Н. Островский, Гроза, 1859]
Перевод 2	Ja, so verderben wir alle. Wen freut sie, die Sklaverei? Manches kommt einem da in den Sinn [Johannes von Günther, Gewitter, 1911].
Комментарий к переводу 2	Перевод адекватный, но без немецкой ФК. Субстантивированное местоимение <b>Manches</b> передаёт смысл, всякое (может прийти в голову)', местоимение <b>da</b> обеспечивает разговорность стиля.
Фразы-формулы, основанные на ФК	Мало ли что (!) / Мало ли (!) (Но прежде я всё-таки переночую у тебя. <b>Мало ли...</b> НКРЯ). Эти фразы-формулы также передают значение 'опасение' или 'недоверие'.
Синонимы	Кто знает, X ( <b>Кто знает</b> , что им в голову взбрѣдет!); [А] вдруг X (В квартире действительно кто-то был. – <b>А вдруг это воры?</b> НКРЯ); Не дай Бог X (А если и впрямь с парнем, <b>не дай Бог, что-нибудь случилось?</b> НКРЯ); Не приведи господи X (Что будет, <b>если не приведи Господи</b> с мужем что-то случится? НКРЯ); А ну как X ( <b>А ну как в самом деле так?</b> НКРЯ); [А] что если X ( <b>А что, если</b> его разлагающий пример заразителен? НКРЯ); Не ровѣн час X («Да не тащи ты меня, – прошамкала бабка, – ещё упаду, <b>не ровѣн час!</b> » НКРЯ)
Значение II	Нерелевантность конкретных деталей или обстоятельств
Пример	Я думала: а действительно, <b>мало ли детей</b> , которые болтаются по улицам, по подъездам, занимаются чѣрт знает чем, а мой сидит дома и даже изредка уроки делает... (НКРЯ)
Морфологические характеристики	= значению I
Синтаксическая роль в предложении	= значению I
Семантические ограничения для заполнителей слотов	= значению I
Тип употребления в тексте	в монологе или в диалоге
Стиль	разговорный
Просодия	= значению I

<sup>1</sup> Помимо вербального описания этот раздел сопровождается графиком частоты основного тона и аудиофайлом с озвученным примером.



Пример 1	Но только одно условие: не напрягайте головы и старайтесь поменьше думать о Понтии Пилате. <b>Мало ли чего</b> можно рассказать! Не всему надо верить [Булгаков. Мастер и Маргарита, 1973].
Перевод 1	Nur eine Bedingung: Belasten Sie den Verstand nicht übermäßig und machen Sie sich möglichst wenig Gedanken über Pontius Pilatus. Erzählen lässt sich doch <b>jeder Unsinn!</b> [A. Berlina, Der Meister und Margarita, 2020].
Комментарий к переводу 1	Перевод адекватный, но без немецкой ФК. Чтобы подчеркнуть разговорный стиль, переводчица использует обратный порядок слов
Пример 2	«Давно мы не видались. Про тебя я такие вещи слышал, что как будто и не ты». – « <b>Мало ли что</b> ни насажут», – сухо заметил Рогожин [Достоевский. Идиот, 1868]
Перевод 2	„Wir haben uns lange nicht gesehen. Ich habe von dir Dinge gehört, die dir gar nicht ähnlich sehen.“ – „ <b>Was reden die Leute nicht alles!</b> “ bemerkte Rogoschin trocken [H. Röhl, Der idiot, 1920].
Комментарий к переводу 2	Перевод адекватный, включает немецкую ФК: „ <b>Was ... nicht alles!</b> “
Пример 3	Зачем она здесь? – и она ли? И почему я думаю, что это она? И почему я даже так в этом уверен? <b>Мало ли женщин</b> с родинками на щеках! [Лермонтов. Герой нашего времени]
Перевод 3	Warum war sie hier? Und war sie es auch? Und warum meinte ich, dass sie es wäre? Und warum war ich sogar fest davon überzeugt? <b>Gab es denn nicht viel</b> Frauen mit Muttermalen auf der Wange? [M. Feofanoff, Ein Held unserer Zeit, 1906]
Комментарий к переводу 3	Перевод адекватный, но без немецкой ФК. Переводчик использует для передачи смысла ФК частицу <b>denn</b> и наречие <b>viel</b> с отрицанием.
Омонимы	Композициональное словосочетание без идиоматического значения, где наречие <b>мало</b> употребляется в своём основном значении (чаще с отрицанием): Жена, стоя на коленях перед духовкой, обернула к нему разгорячённое лицо: «Я всё боюсь, <b>не мало ли вина?</b> » (НКРЯ).
Идиомы, построенные на ФК	<b>много ли, мало ли</b> : фольклорная формула, часто используется в сказках: <b>Много ли, мало ли</b> времени она лежала без памяти – не ведаю (НКРЯ).
Паронимы	Мало тебе / вам X? ( <b>Мало тебе было неприятностей?</b> ) со значением: Зачем тебе новые N! Это тебе совсем не нужно! (иногда к этому значению добавляется иллюзия угрозы).

Из представленного выше фрагмента словаря видно, что примеров-конструктов к одной ФК может быть несколько. Возможно также несколько переводов к одному примеру, выявляющих разнообразие языковых средств и техники перевода. В случаях присутствия в переводах немецких ФК эти единицы также снабжаются максимально полным описанием, как и русские ФК. Благодаря такому подходу разрабатываемый двуязычный онлайн-ресурс будет интересен и для русистов, и для германистов.

### Заключение

Исследование, представленное в данной статье, показывает, что теоретическое осмысление ФК, начатое во второй половине XX в., продолжается: уточняется терминология, по-

являются новые ракурсы рассмотрения, изучаются возможности и принципы лексикографирования и перевода.

Следует отметить, что ФК представляют серьезную трудность для понимания при изучении языка как иностранного, так как в отличие от множества грамматикализованных конструкций (например, глагольных управлений, сложных союзов, модальных вводных слов и др.) они не изучаются в курсе преподавания иностранного языка и не фиксируются в одноили многоязычных словарях, поэтому составление переводных словарей-справочников является важной и давно назревшей дидактической задачей.

Рассмотрение проблемы в аспекте двуязычной лексикографии позволяет структури-



ровать имеющиеся общетеоретические знания о данном феномене и высвечивает перспективы исследования: необходимость дальнейшей разработки терминологического аппарата, принципов лексикографического описания в переводных словарях, методики использования корпусов текстов и корпусов параллельных переводов.

### Литература

- Апресян, В. Ю. *Уступительность. Механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке* / В. Ю. Апресян. – М. : Языки славянской культуры, 2015. – 289 с.
- Балобанова, Л. А. Семантико-прагматический потенциал синтаксических фразеологизмов и их лексикографическое представление в словаре учебного типа : дис. ... канд. пед. наук / Балобанова Л. А. – М. : МГУ, 2004. – 318 с.
- Баранов, А. Н. Основы фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М. : Флинта, 2013. – 310 с.
- Брызгунова, Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – М. : МГУ, 1963. – 306 с.
- Величко, А. В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев / А. В. Величко. – М. : МГУ, 1996. – 96 с.
- Добровольский, Д. О. Корпусное исследование квазисинонимичных конструкций *возьми* и *Vimpr. vs. взял* и *Vzpers* / Д. О. Добровольский, Л. Пёппель // *Anuari de filologia*. – 2018. – № 8. – С. 115–131.
- Зализняк, А. А. Многозначность в языке и способы ее представления / А. А. Зализняк. – М. : Языки славянских культур, 2006. – 671 с.
- Иомдин, Л. Л. Многозначные фраземы: между лексикой и синтаксисом / Л. Л. Иомдин // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды межд. конференции «Диалог 2006»*. – М. : РГГУ. – С. 202–206.
- Кобозева, И. М. Для чего нужен звучащий словарь дискурсивных слов русского языка / И. М. Кобозева, Л. М. Захаров // *Труды межд. семинара «Диалог 2004»*. – М. : Наука, 2004. – С. 292–297.
- Лим, Су Ён. Принципы анализа синтаксических фразеологизмов / Су Ён Лим, В. В. Красных, А. И. Изотов // *Язык, сознание, коммуникация*. Вып. 15. – М. : МАКС-Пресс, 2000. – С. 93–106.
- Меликян, В. Ю. Синтаксический фразеологический словарь русского языка / В. Ю. Меликян. – М. : Флинта ; Наука, 2013. – 400 с.
- Меликян, В. Ю. Словарь фразесинтаксических схем русского языка / В. Ю. Меликян. – Ростов н/Д. : Ростиздат, 2000. – 229 с.
- Меликян, В. Ю. Словарь эмоционально-экспрессивных оборотов живой речи / В. Ю. Меликян. – М. : Флинта ; Наука, 2001. – 239 с.
- Павлова, А. В. Фразовое ударение в фонетическом, функциональном и семантическом аспектах / А. В. Павлова, Н. Д. Светозарова. – М. : Флинта, 2017. – 664 с.
- Пузов, Н. А. Своеобразие идиоматических конструкций с утраченными лексическими значениями компонентов / Н. А. Пузов // *Вестник РУДН. Серия Лингвистика*. – 2013. – № 2. – С. 21–27.
- Шведова, Н. Ю. Грамматика современного русского литературного языка / Н. Ю. Шведова. – М. : Наука, 1970. – 767 с.
- Шведова, Н. Ю. О некоторых типах фразеологизированных конструкций в строе русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова // *Вопросы языкознания*. – 1958. – № 2. – С. 93–100.
- Шмелев, Д. Н. Экспрессивно-ироническое выражение отрицания и отрицательной оценки в современном русском языке / Д. Н. Шмелев // *Вопросы языкознания*. – 1958. – № 6. – С. 63–75.
- Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // *Структурализм. «За» и «против»*. – Москва : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
- Якубинский, Л. П. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М. : Наука, 1986. – С. 177–182.
- Alekseyeva, M. Perspektiven der Entwicklung phraseologischer Nachschlagewerke / M. Alekseyeva, A. Pavlova // *Deutsche Sprache*. – 2019. – No. 4. – S. 344–363.
- Fillmore, Ch. J. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of 'let alone' / Ch. J. Fillmore, P. Kay, M. O'Connor // *Language*. – 1988. – No. 64 (3). – P. 501–538.
- Finkbeiner, R. „Argumente Hin, Argumente Her“. Regularity and Idiomaticity in German „N back, N forth“ / R. Finkbeiner // *Journal of Germanic Linguistics*. – 2017. – No. 29 (3). – P. 205–258.
- Finkbeiner, R. „Kein ZDF-Film ohne Küsse im Heu.“ Kein X ohne Y zwischen Lexikon, Grammatik und Pragmatik / R. Finkbeiner // *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik: Phrasemkonstruktionen im Deutschen, Italienischen und Spanischen*. – 2018. – No. 22. – P. 71–89.
- Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig : VEB Bibliogr. Institut, 1982. – 250 p.
- Funt, N. Es gibt Glossare und Glossare: Phrasenschablonen im Russischen, Deutschen und Polnischen im Vergleich : Master thesis / N. Funt. – Germersheim : University of Mainz, 2020. – 114 p.
- Goldberg, A. Constructions: A construction grammar approach to argument structure / A. Goldberg. – Chicago : University of Chicago Press, 1995. – 265 p.
- Gries, S. Th. Phraseology and linguistic theory: A brief survey / S. Th. Gries // *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. – Amsterdam : John Benjamins Publishing, 2008. – P. 3–25.
- Meľčuk, I. A. Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics / I. A. Meľčuk // *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. – Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1995. – P. 167–232.

Mellado Blanco, C. Phrasem-Konstruktionen kontrastiv Deutsch-Spanisch: ein korpusbasiertes Beschreibungsmodell anhand ironischer Vergleiche / C. Mellado Blanco // *Yearbook of Phraseology*. – 2019. – No. 10. – P. 65–88.

Schafroth, E. Gebrauchsbasierte Phraseologie des Italienischen: Digitale Lexikographie zwischen Frame-Semantik und Konstruktionsgrammatik / E. Schafroth, R. Imperiale // *Lexicographica*. – 2019. – No. 35. – P. 87–121.

Steyer, K. Sprichwortstatus, Frequenz, Musterbildung Parömiologische Fragen im Lichte korpusmethodischer Empirie / K. Steyer // *Sprichwörter multilingual*. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie. – Tübingen : Narr, 2012. – No. 60. – P. 287–314.

Ziem, A. Construction Grammar meets Phraseology: eine Standortbestimmung / A. Ziem. – Text : electronic // *Linguistik Online*. – 2018. – No. 90 (3). – URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/4316> (mode of access: 15.09.2021).

## References

Alekseyeva, M., Pavlova, A., (2019). Perspektiven der Entwicklung phraseologischer Nachschlagewerke. In *Deutsche Sprache*. No. 4, pp. 344–363.

Apresyan, V. Yu. (2015). *Ustupitel'nost'. Mekhanizmy obrazovaniya i vzaimodeistviya slozhnykh znachenii v yazyke* [Conciseness. Mechanisms of Formation and Interaction of Complex Meanings in Language]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur. 289 p.

Balabanova, L. A. (2004) *Semantiko-pragmatischekii potentsial sintaksicheskikh frazeologizmov i ikh leksikograficheskoe predstavlenie v slovare uchebnogo tipa* [Semantic and Pragmatic Potential of Syntactic Phraseological Units and Their Lexicographic Representation in a Pedagogical Dictionary]. Moscow, MGU. 318 p.

Baranov, A. N., Dovrovol'sky, D. O. (2013). *Osnovy frazeologii* [Basics of Phraseology]. Moscow, Flinta. 310 p.

Bryzgunova, E. A. (1963). *Prakticheskaya fonetika i intonatsiya russkogo yazyka* [Practical Phonetics and Intonation of the Russian Language]. Moscow, MGU. 306 p.

Dovrovol'sky, D. O., Poppel, L. (2018). Korpusnoe issledovanie kvazisinonimichnykh konstruktssii voz'mi i Vimp. vs. vzyal i V3pers [Corpus Study of Quasi-Synonymous Constructions Take and Vimp. vs. Took and V3pers]. In *Anuari de filologia*. No. 8, pp. 115–131.

Fillmore, Ch. J., Kay, P., O'Connor, M. (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of 'Let Alone'. In *Language*. No. 64 (3), pp. 501–538.

Finkbeiner, R. (2017). „Argumente Hin, Argumente Her“. Regularity and Idiomaticity in German „N back, N forth“. In *Journal of Germanic Linguistics*. No. 29 (3), pp. 205–258.

Finkbeiner, R. (2018). „Kein ZDF-Film ohne Küsse im Heu.“ Kein X ohne Y zwischen Lexikon, Grammatik und Pragmatik. In *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik: Phrasemkonstruktionen im Deutschen, Italienischen und Spanischen*. No. 22, pp. 71–89.

Fleischer, W. (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, VEB Bibliogr. Institut. 250 p.

Funt, N. (2020). *Es gibt Glossare und Glossare: Phrasenschemen im Russischen, Deutschen und Polnischen im Vergleich*. Master thesis. Gernersheim, University of Mainz. 114 p.

Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, University of Chicago Press. 265 p.

Gries, S. Th. (2008). Phraseology and Linguistic Theory: A Brief Survey. In *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 3–25.

Iomdin, L. L. (2006). Mnogoznachnye frazemy: mezhdru leksikoi i sintaksisom [Polysemous Phrasemes: Between Vocabulary and Syntax]. In *Kompyuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: trudy mezhd. konferentsii «Dialog 2006»*. Moscow, RGGU, pp. 202–206.

Kobozeva, I. M., Zakharov, L. M. (2004). Dlya chego nuzhen zvuchashchii slovar' diskursivnykh slov russkogo yazyka [Why Do We Need a Sounding Dictionary of Discursive Words of the Russian Language]. In *Trudy mezhd. seminar «Dialog 2004»*. Moscow, Nauka, pp. 292–297.

Lim, Su Yon, Krasnykh, V. V., Izotov, A. I. (2000). Printsipy analiza sintaksicheskikh frazeologizmov [Principles of the Analysis of Syntactic Phraseological Units]. In *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya*. Issue 15. Moscow, MAK-S-Press, pp. 93–106.

Mel'čuk, I. A. (1995). Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167–232.

Mel'kyan, V. Yu. (2000). *Slovar' frazeologicheskikh skhem russkogo yazyka* [Dictionary of Phraseosyntactic Schemes of the Russian Language]. Rostov-on-Don, Rosizat. 229 p.

Mel'kyan, V. Yu. (2001). *Slovar' emotsional'no-ekspressivnykh obobrotov zhivoi rechi* [Dictionary of Emotional and Expressive Turns of Live Speech]. Moscow, Flinta, Nauka. 239 p.

Mel'kyan, V. Yu. (2013). *Frazeologicheskii slovar' russkogo yazyka* [Syntactic Phraseological Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Flinta, Nauka. 400 p.

Mellado Blanco, C. (2019). Phrasem-Konstruktionen kontrastiv Deutsch-Spanisch: ein korpusbasiertes Beschreibungsmodell anhand ironischer Vergleiche. In *Yearbook of Phraseology*. No. 10, pp. 65–88.

Pavlova, A. V., Svetozarova, N. D. (2017). *Frazovoe udarenie v foneticheskoi, funktsional'nom i semanticheskoi aspektakh* [Phrasal Stress in Phonetic, Functional and Semantic Aspects]. Moscow, Flinta. 664 p.

Puzov, N. A. (2013). Svoeobrazie idiomaticheskikh konstruktssii s utrachennymi leksicheskimi znacheniyami komponentov [Idiosyncrasy of Idiomatic Constructions with Lost Lexical Meanings of Components]. In *Vestnik RUDN. Lingvistika*. No. 2, pp. 21–27.

Schafroth, E., Imperiale, R. (2019). Gebrauchsbasierte Phraseologie des Italienischen: Digitale Lexikographie zwischen Frame-Semantik und Konstruktionsgrammatik. In *Lexicographica*. No. 35, pp. 87–121.

- Shmelev, D. N. (1958). Ekspressivno-ironicheskoe vyrazhenie otritsaniya i otritsatel'noi otsenki v sovremennom russkom yazyke [An Expre-Ironic Expression of Negation and Negative Evaluation in the Modern Russian Language]. In *Voprosy yazykoznaniiya*. No. 6, pp. 63–75.
- Shvedova, N. Yu. (1958). O nekotorykh tipakh frazeologizirovannykh konstruktii v stroe russkoi razgovornoj rechi [About Some Types of Phraseological Constructions in the Structure of Russian Colloquial Speech]. In *Voprosy yazykoznaniiya*. No. 2, pp. 93–100.
- Shvedova, N. Yu. (1970). *Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [Grammar of the Modern Russian Literary Language]. Moscow, Nauka. 767 p.
- Steyer, K. (2012). Sprichwortstatus, Frequenz, Musterbildung Parömiologische Fragen im Lichte korpusmethodischer Empirie. In *Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie*. Tübingen, Narr. No. 60, pp. 287–314.
- Velichko, A. V. (1996). *Sintaksicheskaya frazeologiya dlya russkikh i inostrantsev* [Syntactic Phraseology for Russians and Foreigners]. Moscow, MGU. 96 p.
- Yakobson, R. (1975). Lingvistika i poetika [Linguistics and Poetics]. In *Strukturalizm. «За» i «protiv»*. Moscow, Progress, pp. 193–230.
- Yakubinsky, L. P. (1986). *Yazyk i ego funktsionirovanie* [Language and Its Functioning]. Moscow, Nauka, pp. 177–182.
- Zaliznyak, A. A. (2006). *Mnogoznachnost' v yazyke i sposoby ee predstavleniya* [Polysemy in the Language and Ways of Its Representation]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur. 671 p.
- Ziem, A. (2018). Construction Grammar meets Phraseology: eine Standortbestimmung. In *Linguistik Online*. No. 90 (3). URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/4316> (mode of access: 15.09.2021).

#### Данные об авторах

Павлова Анна Владимировна – доктор филологии, научный сотрудник отделения русской филологии, Майнцкий университет (Гермерсхайм, Германия).

Адрес: 76726, Германия, Гермерсхайм, Ан-дер-Хохшутле 2.

E-mail: [anna.pavlova@gmx.de](mailto:anna.pavlova@gmx.de).

Алексеева Мария Леонардовна – доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: [maria.alekseyeva@gmail.com](mailto:maria.alekseyeva@gmail.com).

#### Authors' information

Pavlova Anna Vladimirovna – Doctor of Philology, Research Associate Staff Member of Department of Russian Philology, University of Mainz (Germersheim, Germany).

Alekseyeva Maria Leonardovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Romance and Germanic Philology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).

Дата поступления: 19.01.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 19.01.2022; date of publication: 29.06.2022

## ИНТЕНЦИИ РЕПЛИЦИРОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В ДИАЛОГЕ

Шпильная Н. Н.

Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0709-4308>

*Аннотация.* В статье решается вопрос о специфике реплицирования – генезисе ответной реплики в диалоге. Обращение к данному вопросу обусловлено противоречием между представлением диалога как мены реплик и осознанием того, что мена реплик – это не более чем констатация эмпирической реальности.

В исследовании развиваются идеи Л. П. Якубинского, М. М. Бахтина и автора статьи о диалогическом высказывании как результате реализации диалогической языковой способности; об ответном характере речемыслительной деятельности носителя языка; о новизне факта высказывания как факторе, запускающем механизм текстообразования.

Цель статьи – обоснование положения, согласно которому реплицирование – это самостоятельный речемыслительный процесс, детерминируемый соответствующими интенциями. Обоснование осуществляется на основе понимания того, что появление второй реплики в диалоге – это относительное явление, зависящее от речемыслительного решения носителя языка (адресата). В статье представлена модель порождения диалогического высказывания (ответной реплики), включающая мотивационно-прагматический этап, этап реплицирования, этап внутреннего программирования и лексико-грамматический этап. Реплицирование рассматривается в статье в широком и узком смысле. В широком смысле реплицирование – это речемыслительная деятельность, направленная на производство ответной реплики. В узком смысле реплицирование – это этап модели порождения диалогического высказывания, связанный с квантованием инициальной реплики.

В работе выделены следующие интенции адресата: ответить, комментировать, поделиться, присоединение к разговору и молчание. Данные интенции реализуются адресатом стихийно, интуитивно, но могут быть реализованы осознанно как проявление метаязыкового мышления. Интенции реплицирования иллюстрируются на материале устных диалогов и диалогов, реализуемых в социальных сетях.

В исследовании делается вывод, согласно которому понятие «интенция реплицирования» шире понятия «речевой акт». Высказывается предположение, согласно которому речевые акты актуализируют различные интенции реплицирования.

Основной метод исследования – аналитико-описательный метод.

Полученные результаты вносят вклад в лингвистику реплицирования и теорию речевой деятельности.

*Ключевые слова:* реплицирование; ответные реплики; устная речь; диалоги; диалоговая речь; речевая деятельность; интенции реплицирования

*Благодарности:* работа подготовлена при поддержке гранта Президента РФ для молодых ученых – докторов наук МД-3824.2021.2.

*Для цитирования:* Шпильная, Н. Н. Интенции реплицирования, реализуемые в диалоге / Н. Н. Шпильная. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 68–76.

## RESPONSE GENERATION INTENTIONS REALIZED IN DIALOGUE

Nadezhda N. Spilnaya

Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0709-4308>

*Abstract.* The article addresses the issue of the specificity of the process of response generation in dialogue – the genesis of a response utterance. The turn to this issue can be attributed to the contradiction between the idea of dialogue as an exchange of utterances and to the assumption that the exchange of utterances is not much more than a statement of the empirical reality.

The research develops the ideas of L. P. Yakubinsky, M. M. Bakhtin and the author of the article under study on the dialogic utterance as a result of the realization of dialogic linguistic competence; on the response nature of

the verbal communicative activity of the language speaker; on the novelty of the interpretation of the utterance as a factor that triggers the mechanism of text production.

The purpose of the article is to substantiate the assumption according to which response generation is perceived as an independent verbal and cogitative process, determined by the corresponding intentions. The substantiation is effected on the basis of idea that the emergence of the second (response) utterance in dialogue is a relative phenomenon that depends on the verbal and cogitative decision of the language speaker (an addressee). The article presents a model of the dialogic utterance (response utterance) production, including motivational-pragmatic stage, response generation stage, internal programming stage, and lexico-grammatical stage. Response generation is interpreted in the article in two ways. In the broadest sense, it is treated as verbal and cogitative activity aimed at producing a response. In the narrow sense, it is defined as a stage in the model of generating dialogic utterance associated with the initial response utterance quantization.

The article highlights the following intentions of the addressee: the intention to respond and to comment, the intention to share, the intention to join the conversation and the intention to keep silence. These intentions are realized by the addressee spontaneously, intuitively, but can also be actuated consciously as a manifestation of metalinguistic thinking. The response generation intentions are illustrated on the material of oral dialogues and dialogues carried out in social networks.

The study concludes that the concept of “response generation intention” ranges wider than the concept of the “speech act”. The author argues that speech acts actualize various response generation intentions.

The main research method is analytical-descriptive.

The results obtained contribute to the general theory of speech and the linguistic issue of dialogic utterance generation.

*Key words:* response generation; response utterances; oral speech; dialogues; dialogic speech; speech; response generation intentions.

*Acknowledgments:* this study has been carried out with financial support of the Presidential grant for young scholars – doctors of sciences МД-3824.2021.2.

*For citation:* Spilnaya, N. N. (2022). Response Generation Intentions Realized in Dialogue. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 68–76.

**Постановка проблемы.** Данная статья выполнена в русле диалогической лингвистики, в частности в рамках ее самостоятельного раздела – лингвистики реплицирования [Шпильная 2021]. Центральным вопросом лингвистики реплицирования является вопрос о генезисе ответной реплики в диалоге. Обращение к данному вопросу обусловлено противоречием между представлением диалога как мены реплик и осознанием того, что мена реплик – это не более чем констатация эмпирической реальности. Поясним сказанное.

Представление диалога как мены реплик восходит, по всей вероятности, к Л. В. Щербе и находит отражение в современных работах, посвященных изучению диалога. Это проявляется в том, что в современных работах в области изучения диалога признается асимметричность диалогической ситуации, обнаруживаемая в мена ролей участников коммуникативной ситуации, осуществляющих акты текстообразования – смену речевых ходов [Арутюнова 1992; Баранов, Иванова 1999; Борисова 2007; Гастева 1993; Колокольцева 2001 и др.]. Доказательством сказанного является

и тот факт, что «частота мены коммуникативных ролей кладется в основу разграничения монологической и диалогической форм речи: нулевая частота мены говорящих – монолог, ненулевая <...> – диалог» [Борисова 2007: 182]. При этом диалогический текст предстает как обмен монологическими репликами по типу «Я сказал – Он сказал» и т. п.

Безусловно, мена реплик – это визуальный признак диалога как естественной формы речи. Однако следует признать, что мена реплик в диалоге – не более чем констатация эмпирической реальности. В действительности же ситуация диалога – это ситуации ответа. М. М. Бахтин заключает, что «всякая коммуникация на что-то отвечает и на какой-то ответ рассчитывает (хотя бы на ответное понимание). Коммуникация отражает не только факт действительности, составляющей ее содержание, но и предшествующие высказывания о том же факте или о чем-то, имеющем к нему отношение (то, что заставило обратиться к данному факту). Эти предшествующие высказывания и предполагаемый ответ не могут не найти своего отражения в высказывании» [Бахтин



1997: 255]. Гипотеза М. М. Бахтина коррелирует с предположением Л. П. Якубинского о диалогической языковой способности носителя языка, определяющей «тематизм ответа» в диалогической коммуникации [Якубинский 1986]. Это означает, что, вступая в коммуникацию, носитель языка реализует функциональную позицию отвечающего, как следствие, диалогическое высказывание можно условно описать в виде высказывания «Я отвечаю». М. М. Бахтин отмечает, что «всякий говорящий сам является в большей или меньшей степени отвечающим: ведь он не первый говорящий, нарушивший вечное молчание Вселенной» [Бахтин 1997: 247]. Теоретико-методологическое обоснование идея М. М. Бахтина получила в наших исследованиях [Шпильная 2018], в которых доказывается, что диалогическое высказывание – это единичное ответное высказывание.

Ответный характер диалогической ситуации и, как следствие, диалогического высказывания актуализирует потребность в решении вопроса о генезисе ответной реплики в диалоге, или специфике реплицирования. Проблема генезиса ответной реплики в диалоге ставится в работах представителей конверсационного анализа. Они полагают, что ответная реплика появляется как результат вписанности диалога в культурный контекст, регламентируемый конвенциями речевого этикета; как следствие, формулируется тезис, согласно которому вторая реплика появляется после паузы адресанта, которая служит сигналом завершения инициальной реплики и в то же время сигналом для ответа адресата. Очевидность данных наблюдений не вызывает сомнений, однако возникает вопрос: всегда ли адресат отвечает на инициальную реплику? Сложно усомниться в истинности тезиса, что адресат не всегда отвечает на инициальную реплику. Очевидно, например, что в конфликтных диалогах реплика может «повиснуть в воздухе». Аналогичное явление можно наблюдать и в бытовых диалогах, осуществляемых не только в устной, но и в письменной речи (в том числе интернет-речи).

В отечественной диалогической лингвистике доминирует прагматическая теория реплицирования, восходящая, по всей видимости, к бихевиористским воззрениям на язык и речевое поведение носителей языка, подробно

описанным американскими дескриптивистами. В отечественной лингвистике прагматическая теория реплицирования последовательно представлена в работе А. Н. Баранова и Г. Е. Крейдлина [1993]. В статье ученых генезис второй реплики в диалоге рассматривается как реактивный процесс – процесс иллокутивного вынуждения [Баранов, Крейдлин 1993]. На фоне такой гипотезы оправданными являются описания прагматических связей реплик в диалоге, см., например, [Падучева 1981]. Как следствие, утверждается, что на вопрос мы получаем ответ; на требование – согласие или отказ и пр. Ср. с высказыванием Е. В. Падучевой: «Можно считать, что естественной реакцией на утверждение является возражение / подтверждение, развитие идеи; на вопрос – ответ (своей структуры для каждого типа вопроса); на побуждение – согласие / отказ (кроме того, на любой тип р. а. <речевого акта> естественной реакцией будет уточняющий вопрос)» [Падучева 1981: 21].

При этом, как видим, интенции адресата рассматриваются как его прагматические установки. Несмотря на очевидность «такого положения дел», мы полагаем, что оно является ошибочным. По крайней мере, такая постановка вопроса требует существенного уточнения, которое мы видим в том, что, во-первых, процесс иллокутивного вынуждения имеет место лишь в одном типе диалогического взаимодействия – в ситуации, когда адресат поставлен в позицию «ответить», предполагающую реализацию намерения (интенции) «надо ответить», а во-вторых, на те же самые иллокутивные «вынуждения» адресат способен отреагировать комментарием или молчанием.

К примеру:

– Ты обедала сегодня?

– Странные вы вопросы задаете какие-то.

В приведенном примере вторая реплика – это реализация позиции «комментирование», а не реализация интенции «ответить». При этом заметим, что подобные диалогические единства, как правило, не рассматриваются сторонниками прагматической теории (гипотезы) реплицирования, которые стремятся к описанию «чистых» типов прагматического взаимодействия.

Как видим, прагматическая теория реплицирования не способна объяснить все вариан-

ты диалогического взаимодействия. И самое главное – она не объясняет, как квалифицировать молчание. Можно ли его квалифицировать как иллюкутивное вынуждение? Вряд ли, потому что, как правило, молчание – это проявление намеренного решения носителя языка не продолжать коммуникацию (разговор).

Соглашаясь с Л. П. Якубинским, согласно которому речевое раздражение вызывает речевую реакцию, мы тем не менее в эмпирической реальности наблюдаем, что не все носители языка вербально отвечают на новостные сообщения, посты в социальных сетях, реплики в устной беседе и пр. С нашей точки зрения, это означает, что факт молчания адресата значим не столько как коммуникативный (семиотический) феномен, сколько как явление, позволяющее говорить о том, что появление ответной реплики в диалоге есть реализация интенции реплицирования адресатом. Признание речемыслительного решения о вступлении в диалог как промежуточного звена, опосредующего мену реплик в диалоге, предполагает, что мена реплик в диалоге объясняется актуализацией различных интенций адресата.

Общая задача настоящей статьи заключается в обосновании тезиса, согласно которому генезис второй реплики в диалоге (реплицирование) – это самостоятельный речемыслительный процесс, детерминируемый различными интенциями. Интенции реплицирования – это интенции, которые реализует в диалоге адресат (отвечающий).

**Реплицирование как речемыслительный процесс.** Предваряя дальнейшее изложение, мы хотели бы остановиться на характеристике реплицирования как речемыслительного процесса. Специфика речемыслительного процесса, отмечаемая еще Л. С. Выготским как процесс превращения мысли в слово, в более полном виде находит отражение в понимании этого процесса, предложенном С. Д. Кацнельсоном, который рассматривал речемыслительную деятельность как «процесс порождения речи <...>, осуществляемый механизмами речевого мышления» [Кацнельсон 1972: 115]. Более точное понимание речемыслительной деятельности содержится в работах психолингвистов,

в которых предлагается поуровневая модель порождения сообщения [Ахутина 1989; Зимняя 2001 и др.]. Однако в указанных работах предлагается модель порождения монологического сообщения, что позволяет поставить вопрос о специфике порождения ответной реплики в диалоге. Иными словами, существующие модели порождения высказывания имитируют деятельность адресанта (говорящего), такие модели могут условно быть описаны формулой «Смысл – Текст», где компонент «смысл» коррелирует с вопросом *Что сказать?*

В опубликованных ранее работах мы обосновали, что фактором, запускающим механизм текстообразования, является не новизна содержания, а новизна факта высказывания, соотносимая с диалогической позицией носителя языка. Имеется в виду, что носитель языка вступает в коммуникацию, «отвечая» на вопрос *Что сказано и что я могу по этому поводу сказать (зачем мне вступить в коммуникацию)?* В таком случае новизна содержания вторична по отношению к новизне факта высказывания и определяется суппозицией «сказано» [Шпильная 2018]. Развивая эти идеи, мы полагаем, что модель порождения высказывания включает интенции ответа и квантование инициальной реплики как условие суппозиционной связи лексемы и высказывания.

Опираясь на модели порождения высказывания, предложенные А. А. Леонтьевым, Т. В. Ахутиной, И. А. Зимней [Ахутина 1989; Зимняя 2001], мы представили модель порождения диалогического высказывания (реплицирования) как совокупность следующих этапов:

1) мотивационно-прагматический этап, на котором формируется коммуникативная интенция реплицирования;

2) этап реплицирования, на котором осуществляются квантование инициальной реплики и актуализация словоформы как суппозиции для разворачивания второй реплики в диалоге<sup>1</sup>;

3) этап внутреннего программирования, на котором осуществляется структурирование внешней и внутренней формы второй реплики;

4) лексико-грамматический этап, предполагающий языковое оформление мысли;

<sup>1</sup> Мы полагаем, что в более сильном варианте первые два этапа осуществляются не столько последовательно, сколько параллельно.

5) артикуляционный или графический этап, на котором осуществляется произношение высказывания (если речь идет об устной речи) или его графическая актуализация (если речь идет о письменной форме речи).

Подчеркнем, что реплицирование мы рассматриваем и в широком, и в узком смысле. В широком смысле реплицирование – это речемыслительная деятельность по производству ответной реплики в диалоге. А в узком смысле – это самостоятельный этап порождения диалогического высказывания, соотнесенный с определенными интенциями адресата. В рамках данной статьи нас интересует широкое понимание реплицирования как речемыслительной деятельности, актуализируемой в ситуации порождения ответной реплики в диалоге.

#### **Варианты интенций реплицирования.**

В данной части статьи мы опишем интенции реплицирования, которые являются реализацией речемыслительной деятельности адресата (ответающего) как самостоятельного процесса, относительно независимого от инициальных реплик адресанта. Интенции реплицирования иллюстрируются на материале устных и интернет-диалогов.

1. Одной из интенций реплицирования можно считать интенцию **ответа**. Условием актуализации данной интенции являются две ситуации.

Первая ситуация – это ситуация, при которой инициальная реплика адресована конкретному человеку, причем последний понимает, что именно он адресат сообщения.

Например:

- *А ты как хотела? Заранее купить билеты?*
- *Да, я думаю, вдруг завтра билетов уже не будет, выходной все-таки.*

Или:

- *А мы завтра в кино пойдем.*
- *В какое?*

Вторая ситуация – это ситуация, когда носитель языка принимает речемыслительное решение ответить, даже если инициальная реплика адресована не ему конкретно. Такие ситуации возможны, когда инициальное сообщение может быть воспринято сразу несколькими носителями языка. Такие ситуации часто встречаются в социальных сетях, в ситуациях устного общения, в котором участвуют несколько носителей языка.

Например:

- *Итак, как называется часть речи, которая отвечает на вопросы кто? что?*
- *Имя существительное.*

В диалоге первая реплика принадлежит учителю, а вторая реплика – одному из учеников, причем мы видим, что учитель не адресует вопрос конкретному ученику, но отвечает тот, который принял речемыслительное решение ответить.

2. В качестве интенции реплицирования может быть выделена интенция **комментирования**. Эта интенция реализуется в ситуациях, когда носитель языка осознает необходимость высказаться, то есть выразить мнение. Ситуаций, в которых возникает потребность выразить мнение, не так уж и мало. В социальных сетях (Инстаграм, Фейсбук, ВКонтакте) и на социально ориентированных порталах (новостные порталы и пр.) эта ситуация фиксируется техническим способом с помощью опции «Комментировать» (что не означает, что любое высказывание в этом случае реализует интенцию комментирования). При просмотре фильма, новостных передач, ток-шоу и т. п. носители языка зачастую с разной степенью произвольности комментируют увиденное или услышанное. При этом комментирование обычно сопровождается оценочной реакцией: *хорошо, плохо, необдуманно, правильно, мне все равно и пр.*, реализацией модусных значений *согласен / не согласен / нейтральное модусное значение*.

Например, к сообщению о том, что губернатор Новосибирской области запретил торговлю в новосибирском метро из-за угрозы терроризма, на новостном портале был оставлен следующий комментарий:

#### **Alex2D**

*Закрывают очередное коррупционное опасное направление. В общем, идея правильная.*

Как видим, ответная реплика – это реализация интенции комментирования: носитель языка выражает мнение о решении губернатора, актуализируя модусное значение согласия и оценочную реакцию, связанную с осознанием правильности данного решения.

3. Еще одной интенцией реплицирования является интенция **поделиться**. Эта интенция реализуется в ситуациях, когда носитель языка в процессе коммуникации делится информацией, полученной от другого носителя

языка. Особенно показательны в этом плане социальные сети и мессенджеры, имеющие соответствующую опцию, которая коррелирует с данной интенцией. В устной речи интенция поделиться реализуется в ситуациях передачи чужой речи, типа: *А мне Маша вчера говорила, что ты не придешь. Или: А я вчера слышала в новостях, что третьей волны не будет.*

В социальных сетях и мессенджерах носители языка зачастую делятся информацией, которая вызвала у них какой-либо эмоциональный отклик (см. рис.).

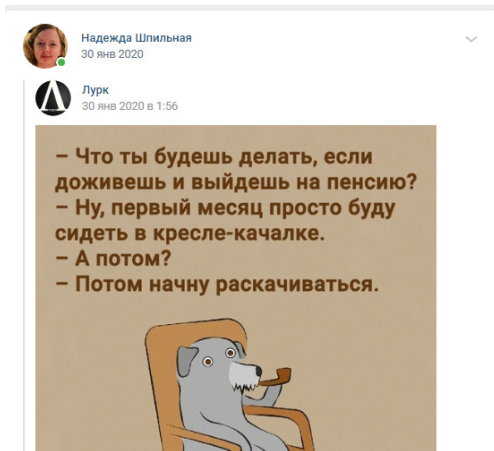


Рис. Интенция *поделиться* и ее реализация в сети Интернет

Как видим, носитель языка разместил на своей странице в социальной сети высказывание, которое ему понравилось. При этом реализована интенция поделиться, так как носитель языка, репостнув запись из интернет-сообщества, решил поделиться понравившимся сообщением со своими подписчиками (сетевыми друзьями).

4. Наряду с указанными интенциями мы выделяем еще одну интенцию реплицирования – «**присоединение к разговору / поддержание разговора**». Эта интенция реализуется чаще всего в фатическом общении, когда носитель языка чувствует необходимость поддерживать общий разговор.

Например:

– *А я вчера смотрела передачу, там про моллюсков рассказывали.*

– *А я вчера к парам весь вечер готовилась...*

Вторая реплика появляется как результат реализации интенции присоединения к раз-

говору, реализующей общий тематический фрейм разговора.

Интенция присоединения к разговору может быть реализована и в интернет-коммуникации. Например: в социальной сети ВКонтакте в сообществе «Лурк» опубликован пост следующего содержания (<https://vk.com/thelurk>):

*Излагать истину некоторым людям – это все равно, что направить луч света в свиное гнездо. Свет только попортит совам глаза, и они поднимут крик. Если бы люди были невежественны только потому, что ничему не учились, то их, пожалуй, еще можно было бы просветить; но нет, в их ослеплении есть система... Можно образумить человека, который заблуждается невольно, но с какой стороны атаковать того, кто стоит на страже против здравого смысла? Дени Дидро*

К этому посту был оставлен такой комментарий: *Я их всегда морально уничтожал, становясь для них врагом номер 1 до конца их дней, потому что как есть люди светлой стороны, так же есть люди темной, и наша одна из целей в жизни не склониться в их сторону и не дать им нас победить и сломать добрую волю.*

Как видим, вторая реплика является результатом реализации интенции присоединения к разговору: носитель языка поддерживает разговор, актуализируя общую тему разговора.

Поддержание разговора может быть связано не только с реализацией фатического речевого поведения, но и с реализацией информативного речевого поведения, предполагающего запрос информации.

– *Я вчера такой фильм классный смотрела.*

– *Как называется?*

Задавая вопрос, носитель языка реализует интенцию поддержания разговора, которая провоцирует актуализацию информативного речевого поведения, связанного с запросом информации.

5. В качестве интенции реплицирования может быть выделена интенция **молчания**. Молчание рассматривается нами как нулевая реплика, не имеющая речевого плана выражения, но имеющая означаемое, которое не вербализуется в силу речемыслительного решения адресата, который по каким-то внутренним или внешним причинам не актуализирует возникающие мысли. Это может быть связано с воспитанием человека, его социальным ста-



тусом, эмоциональным или физическим состоянием и пр.

**Интенции реплицирования как проявление языкового чувства и метаязыкового мышления.** Мы полагаем, что интенции реплицирования можно рассматривать как проявление языкового чувства. В лингвистике известны работы, в которых утверждается, что носителям языка присуще чувство языка, или языковая интуиция. Эта идея уже воспринимается как аксиома, которая становится основой для проведения орфографических, пунктуационных, стилистико-текстовых исследований. Чувство языка рассматривается как компонент языковой способности, определяющий неосознаваемое владение языком, осуществляемое зачастую на стихийной основе.

Интенции реплицирования в таком случае являются неосознаваемыми и реализуются зачастую стихийно. Но это вовсе не означает, что интенции реплицирования не могут быть выведены в «светлое поле сознания». Так, например, получая письмо по почте, мы зачастую держим в голове мысль, что на него «надо ответить». Получая то или иное сообщение по WhatsApp, мы осознаем, что им можно поделиться с другим человеком, которому оно может быть интересно. Застенчивые люди часто в ситуациях коллективного общения чувствуют необходимость вступить в диалог, но в силу своих психологических особенностей испытывают затруднения. В некоторых ситуациях носители языка принимают осознанное решение не отвечать на сообщение, тем самым актуализируя нулевую [значимую] реплику, которая воспринимается адресатом как семантически адекватное сообщение, которое он способен дешифровать. Интенция комментировать также может быть реализована как осознанное речемыслительное решение носителя языка, что, например, мы можем наблюдать в социальных сетях, когда носители языка оставляют те или иные комментарии на посты знакомых или незнакомых людей.

Вопрос о квалификации интенции реплицирования как осознанной или неосознаваемой актуализации речемыслительной деятельности для речевой практики, наверное, не столь принципиален, однако для лингвистов он может представлять гносеологический интерес при решении междисциплинарных проблем,

например проблем, возникающих на стыке языка и права.

**Интенции реплицирования и речевые акты.** Дальнейшие наши рассуждения связаны с мыслью о необходимости дифференциации интенций и речевых актов. Теория речевых актов, сформулированная Дж. Серлем, как известно, является версией целевой модели языка [Якобсон 1964]. При этом как некая очевидность постулируется идея о том, что коммуникативная интенция – это аналог иллокутивной составляющей речевого акта, удовлетворяющий условию искренности адресанта. К примеру, речевой акт обещание есть не что иное как искреннее намерение адресанта совершить определенное социальное действие. При таком подходе задача адресата заключается в расшифровке семантики речевого акта. Так или иначе очевидно, что теория речевых актов актуализирует индивидуальный речевой акт адресанта, между тем, как справедливо замечают критики этой теории, «если мы действительно хотим знать, что *делает* речь (выделено автором цитаты), то обязаны устремить нацеленный взгляд на реакцию слушателя и его ответные высказывания» [Найман. URL].

В зарубежной лингвистике к проблеме реплицирования обращаются представители конверсационного анализа, которые, критикуя теорию речевых актов, обращаются к исследованию смежных пар и затрагивают вопрос о появлении ответной реплики. Однако их решение вопроса связано с пониманием интеракционной природы диалога, в силу чего ответная реплика появляется как результат актуализации адресатом интерпретационного фрейма, позволяющего ему (адресату) подтвердить понимание инициальной реплики или осуществить сдвиг референта, наметив новый виток диалога. В сущности, конверсационисты актуализируют перлокутивную семантику речевого акта как компонента смежной пары – реальной единицы разговора (коммуникации).

Вводя термин «интенция реплицирования», мы хотели бы подчеркнуть, что реплицирование – это самостоятельный речемыслительный процесс, осуществляемый адресатом (отвечающим). В этом смысле понятие интенция шире, чем интенционал речевого акта в части его иллокутивной семантики. К примеру, реализация речевых актов вопроса, приказа,



требования и пр. проявляется чаще всего в ситуации актуализации интенции «ответить».

Например:

- Ты пойдешь в кино?
- А ты приглашаешь?

Или:

- Мам, можно мне завтра в кино?
- Нет, и попробуй только меня послушаться.

В приводимых примерах появление ответной реплики – не реализация иллокутивного вынуждения, а реализация адресатом интенции «ответить». В самом общем виде мы полагаем, что интенции реплицирования реализуются различным набором речевых актов.

**Заключение.** Завершая статью, отметим, что в ней актуализирована проблема реплицирования. Признание ответного характера речемыслительной деятельности предполагает рассмотрение вопроса о модели производства ответной реплики в диалоге и ее (реплики) детерминантах. Мы полагаем, что генезис ответной реплики в диалоге есть проявление интенций адресата (отвечающего), который принимает решение о вступлении в диалог или его продолжении. Такое видение реплицирования вступает в противоречие с существующими на сегодняшний день прагматической и конверсационной теорией реплицирования, ко-

торые, рассматривая диалогическое единство, оперируют либо понятиями иллокутивное вынуждение, либо культурным контекстом, в который вписан диалог.

Опираясь на коммуникативно значимый феномен молчания, мы полагаем, что ответная реплика актуализируется как самостоятельный креативный процесс, детерминированный интенциями реплицирования. В силу этого модель порождения ответной реплики мы представляем как последовательность этапов: мотивационно-прагматического, этапа реплицирования, внутреннего программирования, лексико-грамматического оформления и артикуляционного / графического этапов.

Нами выделены следующие интенции реплицирования: ответить, комментировать, поделиться, присоединение к разговору и молчание. Данные интенции реализуются стихийно, интуитивно, но могут быть реализованы осознанно как проявление метаязыкового мышления. Интенции реплицирования не тождественны речевому акту, речевые акты являются актуализаторами интенций реплицирования, которые реализует адресат.

В перспективе планируется выявление условий, актуализирующих интенции реплицирования.

### Литература

- Арутюнова, Н. Д. Диалогическая модальность и явление цитации / Н. Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М. : Наука, 1992. – С. 40–51.
- Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М., 1989.
- Баранов, А. Н. Лексические показатели минимальных диалогов (элементы типологии) / А. Н. Баранов, Е. А. Иванова // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. – 1999. – № 1. – С. 76–87.
- Баранов, А. Н. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога / А. Н. Баранов, Г. Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – 1992. – № 2. – С. 84–99.
- Бахтин, М. М. Собрание сочинений. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. / М. М. Бахтин. – М. : Русские словари ; Языки славянской культуры, 1997.
- Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика / И. Н. Борисова. – М. : ЛКИ, 2007.
- Гастева, Н. Н. Особенности употребления релятивов согласия в разговорном диалоге (К вопросу о нормах в разговорной речи) / Н. Н. Гастева // Вопросы стилистики. Вып. 25. Проблемы культуры речи. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1993. – С. 107–114.
- Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности: Избр. психол. труды / И. А. Зимняя. – М. : Воронеж, 2001.
- Кацнельсон, С. Д. Речемыслительные процессы / Н. Д. Кацнельсон // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 3–12.
- Колокольцева, Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи / Т. Н. Колокольцева. – Волгоград : Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 2001.
- Найман, Е. А. Теория речевых актов в критическом зеркале лингвистической антропологии и социолингвистики / Е. А. Найман. – URL: [http://journals.tsu.ru/uploads/import/969/files/4\(32\)\\_053.pdf](http://journals.tsu.ru/uploads/import/969/files/4(32)_053.pdf) (дата обращения: 27.07.2021). – Текст : электронный.
- Падучева, Е. В. Прагматические аспекты связности диалога / Е. В. Падучева // Известия АН СССР. Сер. лит. и языка. – М. : Наука, 1982. – Т. 41, № 4. – С. 305–313.
- Падучева, Е. В. О связности диалогического текста / Е. В. Падучева // Структура текста-81. Тезисы симпозиума / Ин-т славяноведения и балканистики АН СССР. – М., 1981. – С. 20–22.

- Шпильная, Н. Н. Диалогическая лингвистика в России: история становления и современное состояние / Н. Н. Шпильная // Культура и текст. – 2021. – № 1. – С. 159–173.
- Шпильная, Н. Н. Диалогический текст. Деривационная концепция / Н. Н. Шпильная. – М. : ЛЕНАНД, 2018.
- Якобсон, Р. О. Разработка целевой модели языка в европейской лингвистике в период между двумя войнами / Р. О. Якобсон // Новое в лингвистике. Вып. IV. – М., 1964.
- Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М., 1986. – С. 17–58.

### References

- Akhutina, T. V. (1989). *Porozhdenie rechi. Neirolingvisticheskii analiz sintaksisa* [The Speech Production. The Neuro-Linguistic Analysis of Syntax]. Moscow.
- Arutyunova, N. D. (1992). Dialogicheskaya modal'nost' i yavlenie tsitatsii [Dialogic Modality and the Citation Phenomenon]. In *Chelovecheskii faktor v yazyke: Kommunikatsiya, modal'nost', deiksis*. Moscow, Nauka, pp. 40–51.
- Bakhtin, M. M. (1997). *Sobranie sochinenii. T. 5: Raboty 1940–1960 gg.* [Collected Works. Vol. 5: The Works of 1940–1960]. Moscow, Russkie slovari, Yazyki slavyanskoi kul'tury.
- Baranov, A. N, Kreydlin, G. E. (1992). Illokutivnoe vyznuzhdenie v strukture dialoga [Illocutionary Compulsion in the Structure of a Dialogue]. In *Voprosy yazykoznaniya*. No. 2, pp. 84–99.
- Baranov, A. N., Ivanova, E. A. (1999). Leksicheskie pokazateli minial'nykh dialogov (elementy tipologii) [Lexical Indicators of Mini-Dialogues (The Elements of Typology)]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya. 9. Filologiya*. No. 1, pp. 76–87.
- Borisova, I. N. (2007). *Russkii razgovornyi dialog: Struktura i dinamika* [The Russian Conversational Dialogue: Structure and Dynamics]. Moscow, LKI.
- Gasteva, N. N. (1993). Osobennosti upotrebleniya relyativov soglasiya v razgovornom dialoge (K voprosu o normakh v razgovornoj rechi) [The Peculiarities of the Use of Relativs of Consent in the Conversational Dialogue (On the Question of Norms in Colloquial Speech)]. In *Voprosy stilistiki. Issue 25. Problemy kul'tury rechi*. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, pp. 107–114.
- Katsnel'son, S. D. (1984). Rechemyslitel'nye protsessy [The Verbal and Cogitative processes]. In *Voprosy yazykoznaniya*. No. 4, pp. 3–12.
- Kolokol'tseva, T. N. (2001). *Spetsificheskie kommunikativnye edinitsy dialogicheskoi rechi* [Specific Communicative Units of the Dialogical Speech]. Volgograd, Izdatel'stvo Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.
- Nayman, E. A. (2015). *Teoriya rechevykh aktov v kriticheskom zerkale lingvisticheskoi antropologii i sotsiolingvistiki* [The Theory of Speech Acts in the Critical Mirror of the Linguistic Anthropology and the Sociolinguistics]. URL: [http://journals.tsu.ru/uploads/import/969/files/4\(32\)\\_053.pdf](http://journals.tsu.ru/uploads/import/969/files/4(32)_053.pdf) (mode of access: 27.07.2021).
- Paducheva, E. V. (1981). O svyaznosti dialogicheskogo teksta [On the Connectivity of a Dialogical Text]. In *Struktura teksta-81. Tezisy simpoziuma*. Moscow, pp. 20–22.
- Paducheva, E. V. (1982). Pragmaticheskie aspekty svyaznosti dialoga [The Pragmatic Aspects of the Connectedness of a Dialogue]. In *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. Moscow, Nauka. Vol. 41. No. 4, pp. 305–313.
- Spil'naya, N. N. (2018). *Dialogicheskii tekst. Derivatsionnaya kontseptsiya* [The Dialogical Text. The Derivative Concept]. Moscow, LENAND.
- Spil'naya, N. N. (2021). Dialogicheskaya lingvistika v Rossii: istoriya stanovleniya i sovremennoe sostoyanie [Dialogic Linguistics in Russia: The History of Formation and the Current State]. In *Kul'tura i tekst*. No. 1, pp. 159–173.
- Yakobson, R. O. (1964). Razrabotka tselevoi modeli yazyka v evropeiskoi lingvistike v period mezhdvu dvumya voinami [Development of a Target Language Model in the European Linguistics in the Interbellum Period]. In *Novoe v lingvistike*. Issue IV. Moscow.
- Yakubinsky, L. P. (1986). *Izbrannye raboty: Yazyk i ego funktsionirovanie* [Selected Works: Language and Its Functioning]. Moscow, pp. 17–58.
- Zimnyaya, I. A. (2001). *Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti: Izbr. psikhol. trudy* [Linguo-Psychology of Speech Activity: Selected Psychological Works]. Moscow, Voronezh.

### Данные об авторе

Шпильная Надежда Николаевна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой общего и русского языкознания, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия).  
Адрес: 656031, Россия, Барнаул, ул. Молодежная, 55.  
E-mail: venata85@mail.ru.

### Author's information

Spil'naya Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia).

## ОТРИЦАНИЕ-АМБИВАЛЕНТНОСТЬ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ФОРМА, ЗНАЧЕНИЕ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Шунейко А. А.

Комсомольский-на-Амуре государственный университет (Комсомольск-на-Амуре, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5467-2214>

Чибисова О. В.

Комсомольский-на-Амуре государственный университет (Комсомольск-на-Амуре, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2709-2465>

*А н н о т а ц и я .* Предметом настоящей статьи является отрицание как частотный оператор естественного языка. Исследование направлено на выявление формы, значения и способов функционирования одного из типов отрицания – отрицания-амбивалентности – в русском языке. Решается задача по сопоставлению стандартного отрицания и отрицания-амбивалентности и выявлению общих и дифференциальных признаков каждого из них. На базе этих характеристик выделяются семь параметров анализа отрицания. Устойчивость явления верифицируется на текстах А. В. Дружинина, представляющих собой художественные прозаические произведения, мемуаристику и драматургию. В результате был проанализирован способ отражения реальности, базирующийся на определенном количестве компонентов, и обозначены основные причины использования отрицания-амбивалентности в процессе общения людей. Результаты исследования представляют интерес для отечественной и зарубежной науки в качестве методологической основы изучения других видов отрицания. Их областью применения могут быть многообразные уровни сложности преподавания русского языка в вузе и школе, в том числе при обучении русскому языку как иностранному. На фактических результатах базируются следующие выводы. Отрицание-амбивалентность отличается от стандартного отрицания тем, что оно может выражаться имплицитно и полностью или прямо соответствовать сказанному. Под него попадают антонимы, квазиантонимы, единицы из антонимических полей, а вербализованная единица не предполагает замещения. Отрицание-амбивалентность – это фиксация таких качеств или состояний объекта, при которых их противоположные характеристики симультанно уравновешены. Но это равновесие предполагает, что из нескольких вариантов развития событий осуществится только один. Отрицание-амбивалентность неизменно является маркером коммуникативной ситуации выбора и пограничного состояния человека, оказавшегося в ней. Как инструмент анализа текста оно расширяет представления об опосредованной передаче информации и семантизации экстремальной неопределенности.

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* отрицание; типы отрицания; амбивалентность; формы отрицания; общение; русский язык; русская литература; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; художественные тексты

*Д л я ц и т и р о в а н и я :* Шунейко, А. А. Отрицание-амбивалентность в русском языке: форма, значение, функционирование / А. А. Шунейко, О. В. Чибисова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 77–87.

## NEGATION-AMBIVALENCE IN RUSSIAN: FORM, MEANING, FUNCTIONING

Alexander A. Shuneyko

Komsomolsk-on-Amur State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5467-2214>

Olga V. Chibisova

Komsomolsk-on-Amur State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5467-2214>

*Abstract.* The research object of this article is negation as a frequent operator of a natural language. The research is aimed at identifying the form, meaning and methods of functioning of one of the types of negation – negation-ambivalence – in the Russian language. The problem is solved by comparing standard negation and negation-ambivalence and identifying common and differential features of each of them. Based on these characteristics, seven parameters of the analysis of negation are distinguished. The stability of the phenomenon is verified on A. V. Druzhinin's texts, representing literary prose, memoirs and dramaturgy. As a result, the study has analyzed a way of reflecting reality based on a certain number of components, and the main reasons for using negation-ambivalence in the process of communication between people have been identified. The results of the study may be of interest for domestic and foreign scholars as a methodological basis for studying other types of negation. Their area of application can be various levels of teaching Russian at a higher and secondary school, including Russian as a foreign language. The following conclusions are based on the actual research results. Negation-ambivalence differs from standard negation in that it can be expressed implicitly and it fully or directly corresponds to what is said. It includes antonyms, quasi-antonyms, units from antonymic fields, and a verbalized unit does not imply substitution. Negation-ambivalence is the fixation of such qualities or states of an object in which their opposite characteristics are simultaneously balanced. But this balance presupposes that only one of several scenarios will come true. Negation-ambivalence is invariably a marker of the communicative situation of choice and the borderline state of a person who is in it. As a text analysis tool, it expands the understanding of the mediated transmission of information and the semantization of extreme uncertainty.

*Keywords:* negation; types of negation; ambivalence; forms of negation; communication; Russian language; Russian literature; Russian writers; literary creative activity; literary genres; fiction texts

*For citation:* Shuneyko, A. A., Chibisova, O. V. (2022). Negation-Ambivalence in Russian: Form, Meaning, Functioning. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 77–87.

## Введение

Отрицание – синтаксический, семантический и логический оператор, без которого не обходится любой тип текстов естественного языка. Соответственно, описание, знание грамматики и обучение грамматике любого языка нельзя себе представить без полноценного воспроизведения и понимания природы отрицания. Между тем до сих пор нет полного описания форм и способов отрицания. На преодоление данного состояния направлена статья.

Хотя отрицание – объект научного анализа в течение тысяч лет, внимание исследователей до сих пор концентрируется на стандартном отрицании, современные представления о котором сводятся к следующему.

Отрицание – универсальная категория мышления, которая присутствует во всех языках, характеризуется множеством типов и высокой частотностью проявлений в речевой практике. По этой причине оно является предметом теологии [Hass 2017], нейролингвистики [Xiang, Grove, Giannakidou 2016], лингвистики [Oomen, Pfau 2017], логики [De, Omori 2015], психологии [Aerts, Sozzo, Veloz 2015], философии [Fine 2017], информатики [Bárány, Cate, Segoufin 2015] и других наук.

С точки зрения логики отрицание – это оператор, который выстраивает из одного предложения другое, которое истинно тогда,

когда данное предложение ложно, и наоборот. В рамках языкознания отрицание – это специализированное языковое средство для выражения идеи о том, что некоторое положение вещей не имеет места [Падучева 2011]. М. Миестамо определяет конструкции со стандартным отрицанием как конструкции, назначение которых – трансформировать вербальное повествовательное предложение, содержащее пропозицию *p*, таким образом, чтобы полученное предложение выражало пропозицию со значением истинности, противоположным *p* [Miestaamo 2008: 42]. Под пропозицией понимаются такие семантические компоненты предикативной природы, как презумпции и ассерции, причем стандартное отрицание отрицает ассерцию и сохраняет презумпцию [Падучева 2014: 21].

Как правило, стандартное отрицание рассматривается в лингвистике как формальная и/или прагматическая категория.

В первом случае акцентируется внимание на месте, семантике и моделях отрицания. Рассматривая утверждение/отрицание как грамматическую категорию, А. А. Калинина анализирует формальные средства ее выражения, а сам факт их наличия считает подтверждением того, что это грамматическая категория [Калинина 2008: 119]. К этим средствам относятся «отрицательные слова», объем которых



уточняется автором за счет единиц, которые могут выступать синонимическими заменами друг друга при отрицании в тождественных конструкциях. Е. П. Кофман [Кофман 2012], воспринимая отрицание как когнитивное явление, выявляет всю совокупность средств его выражения в английском языке – от частиц и приставок до целых синтаксических конструкций различного типа. Семантику отрицания в дипломатическом тексте анализирует Д. А. Голованова и приходит к выводу о релятивности значения отрицания, об обусловленности содержания отрицания оппозицией «свой – чужой», в частности отнесение высказывания к категории «чужой» продуцирует резкие эксплицитные отрицания [Голованова 2013: 272]. Слитное и раздельное написание частицы «не» с существительным «любовь» как проявление смешанных эмоций представлено в работе А. А. Штеба [Штеба 2015: 80]. Принимая во внимание поливалентность эмоций, автор приходит к выводу, что пробел упрощает подачу материала, позволяет производить детализацию передаваемого состояния от ненависти до отрицания только какой-либо из сторон любви. И. Ю. Зиновьева [Зиновьева 2009: 77] положительно решает вопрос о том, является ли отрицание модальной единицей; с ее точки зрения, это элемент значения предложения, который транслирует модальные смыслы, тесно связанные с иными типами модальностей. В. П. Фесенко на базе корпусного материала приходит к выводу, что выбор падежной формы в конструкциях переходных глаголов с отрицанием зависит от позиции имени, фактора референтности и характеристик предиката [Фесенко 2016: 21].

Во втором случае акцентируется внимание на функциях отрицания в повествовательных структурах. Построенные по модели «all V neg that V» пословицы и поговорки английского языка рассматривает А. И. Лызлов и приходит к выводу, что они выражают амбивалентный прямой номинации оценочный признак, который формируется благодаря наличию в них формального отрицания; автор классифицирует выражаемые значения по тематическому признаку [Лызлов 2014: 61]. Н. С. Барбина [Барбина 2013] справедливо полагает, что когнитивный механизм контраргументации тесно связан с категорией отрицания и рас-

сматривает различные языковые средства реализации этой категории с помощью лексико-морфологических и синтаксических единиц, формирующих негативную оценку в процессе дискуссии. Функции и роль отрицания в конфликтном взаимодействии на материалах ток-шоу рассматривает В. Е. Ершова, отмечая многообразие ролей отрицания, среди которых: провокация, уход от ответа, внедрение иной системы ценностей [Ершова 2012: 13]. По наблюдениям Е. Н. Воробьевой, наличие отрицания в недоуменном вопросе создает его особый коммуникативный статус: предложение одновременно является вопросительным и повествовательным [Воробьева 2015: 16].

Несмотря на широкое распространение в языке конструкций со стандартным отрицанием, Е. В. Падучева обращает внимание на то, что помимо стандартного отрицания существует ряд конструкций с нестандартным отрицанием [Падучева 2014: 21]. Исследователь выделяет из них предложения со смещенным отрицанием, с глобальным, т. е. расширенным, отрицанием и с радикальным отрицанием. По нашему мнению, к ним необходимо добавить, по крайней мере, еще один устойчивый тип выражения отрицания: отрицание-амбивалентность.

### Цель статьи

Отрицание-амбивалентность – тип отрицания, который до сих пор не становился объектом научного рассмотрения. Целью исследования является обнаружение формальных, семантических и функциональных особенностей отрицания-амбивалентности. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: (1) выработка общей модели описания; (2) сбор фактов; (3) характеристика отрицания-амбивалентности по общим параметрам и установление его дифференциальных признаков; (4) суммарная репрезентация двух типов отрицания; (5) выявление коммуникативной природы и роли в самоорганизации текста. Гипотеза исследования имела следующий вид: отрицание-амбивалентность – достаточно широко распространенный в текстах особый тип отрицания, обладающий специфическими характеристиками и функциями, посредством которых реализуются особенные задачи.



**Методика, материалы и ход исследования**

Поскольку отрицание – единица, непосредственно регулирующая коммуникацию, для ее анализа целесообразно применять коммуникативно-прагматический метод и структурный метод в варианте дистрибутивного аспекта анализа [Комарова 2012]. Это позволяет рассмотреть содержательную сторону прямо и опосредованно участвующих в отрицании речевых компонентов, установить, как они распределяются в тексте, а следовательно, соотносятся между собой, и дает возможность раскрыть природу реализации отрицания-амбивалентности в процессе взаимодействия. Раскрытие семантической и функциональной природы отрицания допускает ряд формальных обобщений. Суммирование формальных и содержательных особенностей отрицания способствует выявлению набора характеристик, которые дают полное представление о различных сторонах отрицания.

На базе этих характеристик составлена модель анализа отрицания, которая включает в себя семь параметров.

1. Эксплицитно и/или имплицитно рассматриваемое явление.
2. Предполагает ли явление выбор при замещении единицы на ее антоним.
3. Семантика сформулированного утверждения.
4. На каком логическом операторе отрицание базируется.
5. Чем замещается вербализованная единица.
6. Что может попадать под отрицание.
7. Сколько компонентов может быть задействовано при реализации.

Воспроизведенная выше модель – матрица, которая ведет не только к обнаружению, но и верификации тех или иных фактов как относящихся именно к отрицанию. Каждый из параметров предполагает возможность наполнения различными характеристиками. Противопоставленный другим набор характеристик – показатель того, что перед нами типологически единое, но в видовом отношении самостоятельное языковое явление.

Для проверки характеристик и демонстрации устойчивости явления была произведена сплошная выборка из текстового объема, включающего в себя художественные проза-

ические произведения, мемуарику и драматургию. Общий объем текстов – 1360 000 знаков. Суммарно это выглядит следующим образом.

**Результаты****Стандартное отрицание обладает следующими характеристиками:**

1. Всегда является эксплицитным отрицанием – выражается с помощью различных отрицательных средств: «*И прав Полинки на имя ангела никто не посмеет оспоривать*» [Дружинин 1986: 32]; «*<...> из слабой души не может литься такое энергическое пенне...*» [Дружинин 1986: 6]. Отрицания выражены отрицательным местоимением *никто* и отрицательной частицей *не*.

2. Отсутствие выбора. Стандартное отрицание не предполагает и не задает возможности выбора при интерпретации или прочтении между двумя взаимоисключающими смыслами. Выбор предрешен или продиктован самой формулировкой, сделан в момент говорения. Такой выбор всегда касается одной из противоположных характеристик: «*Я знал двух людей, ненавидевших друг друга до невероятной степени*» [Дружинин 1986: 131]; «*вот почему во всю мою молодость, испытавши все на свете, я не испытал настоящей любви к женщине*» [Дружинин 1986: 6]. Слово *ненавидевших* означает только отсутствие любви и ее противоположность, а частица *не* при глаголе *испытал* предполагает исключительно отсутствие этого действия, его противоположность – бездействие.

3. Семантически всегда утверждает факт, противоположный сказанному. В предложении «*Пораженные Дантовыми упреками, граждане Феррары решительно идут против войны*» [Дружинин 1986: 193] предметом описания является отношение граждан Феррары к войне, ее возможность отрицается. В предложении «*<...> у Кости не проходило дня без брани с кем бы то ни было, без потасовки в свою или неприятельскую невыгоду*» [Дружинин 1986: 76] гиперболически утверждается, что герой постоянно ругался и дрался.

4. Базируется на логическом операторе «или», причем эффект создается в силу или на базе утверждения или констатации осуществленного выбора между противополож-

ными смыслами. Утверждение «<...> рука ее не коснулась ни до одной вещи, которая бы не была в полной мере изящна» [Дружинин 1986: 8] возможно только в ситуации, когда рука девушки касается или не касается какой-либо вещи; в иной ситуации оно становится бессмысленным. Констатация «Я бы не писала тебе всего этого, *mon cher petit ange*...» [Дружинин 1986: 12] допустима только в том случае, если у героини есть возможность писать или не писать; иначе она теряет смысл.

5. При восприятии предполагает обязательное замещение (1) одного антонима другим безотносительно к тому, какого типа эти антонимы: контрарные или градуальные, комплементарные или дополнительные, конверсионные или векторные; (2) в случае с комплементарными антонимами – антонима средним компонентом; (3) в случае со словами, не входящими в антонимические отношения, – иными единицами, обусловленными семантикой контекста. В следующем примере «И лицо показалось не то, и глазки не те, и рука не та...» [Дружинин 1986: 234] у указательного местоимения *то* есть антоним *это*. «Знаете, ударьтесь-ка в какую-нибудь специальность, читайте военные сочинения» [Дружинин 1986: 111] – у слова *военный* есть комплементарные антонимы *гражданский*, *мирный*.

6. Стандартному отрицанию может быть подвергнуто любое знаменательное слово вне зависимости от наличия у него антонимической пары. «<...> Гоголь видел то, что другой не увидит» [Дружинин 1986: 152], «Напрягая слух при волнении, ничего не слышишь» [Дружинин 1986: 387]. У глаголов *видеть* и *слышать* нет антонимов, но они подвергаются отрицанию.

7. При реализации стандартного отрицания суммарно может быть задействовано от двух до неопределенного множества компонентов. Например: утвердительным эквивалентом отрицания «Передо мной находился не стул» может служить констатация наличия любого объекта мира. Присутствие двух компонентов может быть оформлено с помощью противительных отношений: «В эти сладкие минуты я не жил, а бредил наяву» [Дружинин 1986: 9]. Присутствие множества компонентов предполагает открытый список: «Меня встретила сухая, облизанная фигура, которой возраста

определить было невозможно» [Дружинин 1986: 73]. Утвердительным эквивалентом этого отрицания может быть длинный список лет, на которые выглядел упоминаемый персонаж: ему было + перечисление.

**Отрицание-амбивалентность обладает следующими характеристиками.**

Прежде чем их раскрыть, необходимо подчеркнуть: отрицание-амбивалентность как классическое отрицание и оксюморон прямо и непосредственно связано с антонимией. На антонимии базируются, кроме классической антитезы (толстый – тонкий), три основных преобразования: амфитеза – утверждение двух противоположных признаков (днем и ночью = всегда), диатеза – утверждение среднего показателя (ни днем, ни ночью = утром или вечером), акротеза – утверждение одного из показателей (не наяву, а во сне). Но отрицание-амбивалентность не тождественно, не сводимо к этим преобразованиям и находится, строго говоря, по отношению к ним в ином измерении.

1. Может быть эксплицитным и имплицитным отрицанием.

Эксплицитное отрицание-амбивалентность выражается с помощью разного рода противительных и уступительных отношений, выраженных союзами «а», «но», «хотя», «правда», их синонимическими заменами или без союзов. Здесь и далее контексты воспроизводятся так, чтобы сконцентрировать внимание на анализируемом явлении и абстрагироваться от сопутствующей ему информации. В предложении «<...> ни по уму, ни по чувству, ни по способностям он не опереживал своего возраста, а со всем тем он был неизмеримо выше всех детей одних с ним лет» [Дружинин 1986: 81] отрицается, что лицо является типичным представителем своего поколения, и в то же время утверждается, что он превосходил свое поколение и ничем не выделялся на его фоне. В предложении «<...> с какой любовью слушала молодая девушка историю кровопролития, которое, по всей вероятности, интересовало ее столько же, сколько меня перевороты в японской империи» [Дружинин 1986: 88] отрицается, что девушку интересовала информация, и в то же время утверждается, что она интересовалась и не интересовалась информацией.

Имплицитное отрицание-амбивалентность выражается с помощью утверждения исключаящих друг друга атрибутов. Например, утверждение «<...> *весь дом знал эту тайну, и я, может быть, к горю моему знал ее <...>*» [Дружинин 1986: 65] содержит отрицание того, что актуальная для автора информация является тайной, и в то же время обозначает, что некоторая информация одновременно является тайной и не тайной, поскольку она всем известна. «*Когда я буду писать мои воспоминания, я буду врать страшно*» [Дружинин 1986: 171] – в данном случае характеры ментальных действий – вспоминать то, что было, противоположны по множеству признаков; например, по степени присутствия в них компонентов лжи, произвольности, наличия злого умысла. Между тем автор предполагает осуществить действие, которое будет объединять названные противоположности.

2. Отсутствие выбора. Как и в случае стандартным отрицанием отрицание-амбивалентность не предполагает и не задает возможности выбора при интерпретации или прочтении между двумя взаимоисключающими смыслами. Отсутствие вариантов прочтения предпрешено или продиктовано самой формулировкой, определено в момент говорения. Но при этом, в отличие от стандартного отрицания, само прочтение включает сразу два противоположных компонента. «*Стройная, тоненькая, она будто не касалась дерева, на которое, однако же, облакачивалась всем телом*» [Дружинин 1986: 126]. У слушающего нет возможности выбора понимания того, что именно делала девушка: не касалась дерева или прислонилась к нему. «*Поколения людей не глупеют и не умнеют*» [Дружинин 1986: 178] – приемник этой информации лишен возможности выбрать, какая именно характеристика людей упоминается автором в данном случае: использование двух взаимоисключающих характеристик без намека на предпочтение какой-либо просто исключается из ситуации выбора.

3. Семантически в суммарном плане это всегда утверждение, полностью или прямо соответствующее сказанному. В предложении «<...> *страшный лес глядел так приветливо*» [Дружинин 1986: 108] обе противоположные характеристики леса представлены прямо: страшный и приветливый; их не нужно выяв-

лять через поиск антонима отрицаемого слова. В следующем случае «<...> *по садовым дорожкам, которые были так расчищены, что походили на канавы*» [Дружинин 1986: 125] два антагонистичных объекта описаны непосредственно и отождествлены в одном: дорожки и канавы.

4. Базируется на логическом операторе «и». Эффект создается в силу или на базе утверждения или констатации единства двух противоположных смыслов, характеристик, состояний. Единство это настолько значимо, что в ряде случаев выражается эксплицитно с помощью союза «и». «*Вы вовсе не жили, и вам жить не хочется*» [Дружинин 1986: 111] означает, что человек мертв в каком-то из смыслов этого слова и не желает оживать. Утверждение «*В одно и то же время я был первым и последним, меня любили и ненавидели, меня боялись и делали мне неприятности*» [Дружинин 1986: 129] равносильно утверждению «*я заслуживаю как вражды, так и любви, уважения и скуки*».

5. При восприятии не предполагает замещения одного антонима другим, поскольку оба они и так присутствуют в номинации. «<...> *преклонился перед женщиной, не достойной имени женщины*» [Дружинин 1986: 124] – названы обе противоположные характеристики: женщина и не женщина. «<...> *пел такие арии, которые вряд ли кому приходится слышать*» [Дружинин 1986: 121], то есть пел арии, которые не являются ариями, арии и не арии, арии и песни.

6. Отрицание-амбивалентность может включать в себя только антонимы, контекстуальные антонимы или единицы, которые входят в семантические поля, находящиеся в антонимических отношениях. При этом не фиксируются отрицания-амбивалентности, которые включают в себя векторные антонимы. Утверждение особенностей оценки героини «<...> *не то что нравится ей, не то чтобы не по вкусу*» [Дружинин 1986: 8] включает в себя две антонимичные этикетные формулы. В предложении «*Все-таки мы приятели, хотя давно уж разошлись в разные стороны*» [Дружинин 1986: 8] первая единица относится к семантическому полю «дружба», вторая – к семантическому полю «вражда».

7. При реализации отрицания-амбивалентности суммарно обычно задействовано

два компонента, но может быть задействовано и три. «Я плюнул на женский род, достойный слез и смеха» [Дружинин 1986: 175]. Характеристика объекта включает две противоположные особенности, которые в реальной коммуникативной практике редко напрямую совмещаются между собой. «Но когда вопли и плач мегеры усилились, когда из-за разных углов стали высовываться разные лакейские физиономии, когда на этих физиономиях показались и страх, и радость, и любопытство... я не выдержал долее» [Дружинин 1986: 124]. В данном случае три характеристики вполне могут быть представлены бинарно (боялся с любопытством и радовался с любопытством). Когда эти же характеристики объединяются, то они начинают конфликтовать с точки зрения своей семантической совместимости.

В текстах отрицание-амбивалентность может очень сильно усложняться. Усложнение происходит за счет того, что противополож-

ные характеристики могут получать развернутое описание. В таких случаях один из компонентов антонимической пары или дублируется, или замещается воспроизведением его семантики или признаков. Например, в предложении «Три дни болезни, мнительности, даже мечты о том, что у меня горловая чахотка и что я умру во цвете лет» [Дружинин 1986: 190] представлены три взаимоисключающие характеристики, при этом одна из них раскрывает свое значение за счет определительного придаточного предложения, которое присоединено к слову «мечты». Такие и более распространенные развернутые описания могут становиться самостоятельными компонентами текста и составлять амбивалентные антитезы. Более того, на них могут быть основаны целые сюжеты.

Обобщить различия в распределении характеристик по различным параметрам матрицы у различных типов отрицания можно с помощью таблицы 1.

Таблица 1. Распределение характеристик различных типов отрицания

	СТАНДАРТНОЕ ОТРИЦАНИЕ	ОТРИЦАНИЕ-АМБИВАЛЕНТНОСТЬ
Эксплицитно и/или имплицитно рассматриваемое явление	эксплицитно	эксплицитно и имплицитно
Предполагает ли выбор при замещении единицы на противоположную?	не предполагает	не предполагает
Семантика сформулированного утверждения	утверждение полностью или частично противоположно сказанному	утверждение полностью или прямо соответствует сказанному
На каком логическом операторе отрицание базируется?	или	и
Чем замещается вербализованная единица?	антонимами, у комплементарных антонимов средним компонентом, любой нетождественной по семантике единицей	не предполагает замещения
Что может попадать под отрицание?	любое знаменательное слово	антонимы, квазиантонимы, единицы из антонимических полей
Сколько компонентов может быть задействовано при реализации?	от двух до неопределенного множества	два, но может быть три

Отрицание в сознании слушающего – двухфазная единица. Первая фаза предполагает фиксацию способа выражения отрицания в тексте. Вторая фаза предполагает подбор адекватного этому отрицанию утверждения. Поскольку способы фиксации самого отрицания и способы замещения вербализованных

единиц в сознании, как видно из предшествующего изложения, различны, это тоже может служить базой для экспликации типологии. Она может быть выражена с помощью таблицы 2, где + и – обозначают противоположные по семантике единицы одного порядка.



Таблица 2. Типы отрицаний  
с позиции двухфазности восприятия

	ПЕРВАЯ ФАЗА	ВТОРАЯ ФАЗА
Классическое отрицание	не +	– или –
Отрицание-амбивалентность	+ и –	+ и +

Важно, что подходы с различных точек зрения показывают нам наличие дифференциальных признаков у различных типов отрицания.

### Обсуждение

Обязательными условиями реализации отрицания-амбивалентности являются одномоментность операции оценки, отсутствие градации в приписываемых признаках, предельная определенность или полная абстрактность субъекта оценки, предельная определенность или полная абстрактность объекта оценки. Как только одно из этих условий нарушается, возникают иные семантические эффекты, позволяющие фиксировать широкий спектр характеристик. Например, *«Гений может вести рядом практическую жизнь и жизнь идеальную, чуждую фактических впечатлений; талант обыкновенный должен выбрать что-нибудь одно»* [Дружинин 1986: 176]. В данном случае все характеристики лица присутствуют в один временной промежуток и одном пространственном континууме. Эти же характеристики являются обязательным условием при обнаружении отрицания-амбивалентности в конкретном тексте.

На настоящем этапе исследования можно говорить только об относительной статистике распространения в текстах различных типов отрицаний. Безусловно лидирующую позицию занимает стандартное отрицание; вторым по распространенности является отрицание-амбивалентность. Причем разница встречаемости определяется не разами, а порядками. Так, в проанализированных текстах общий объем – 1 360 000 знаков, было зафиксировано стандартных отрицаний – 5 473, отрицаний-амбивалентностей – 120. Нет сомнений в том, что в различных функциональных стилях отрицание представлено по-разному. Можно предположить, что язык художественной литературы, разговорная речь и публицистика допускают оба типа отрицаний ориентировочно в том

соотношении, которое указано выше. В то же время научный стиль и официально-деловой стиль отрицания-амбивалентности не приемлют.

**Выводы.** Стандартное отрицание и отрицание-амбивалентность – два самостоятельных и тесно связанных между собой способа и типа отрицания. Распространение интегральных и дифференциальных признаков позволяет утверждать, что ни один из них не является вариантом другого.

Отрицание-амбивалентность является типичным, распространенным, обладающим формальной и содержательной спецификой явлением, которое предопределяется совокупностью внешних коммуникативных причин и играет существенную роль в самоорганизации текста и связанных с языком когнитивных процессах.

Собственно коммуникативных причин возникновения отрицания этого типа четыре.

1. Столкновения различных точек зрения на один и тот же объект, например его оценка разными людьми или одним человеком с разных позиций. *«И что за картины! Какие-то коровы или разбойники между горами»* [Дружинин 1986: 11]. Объект изображения на полотне воспринимается зрителем по-разному в зависимости от того, с какой точки зрения он на них смотрит.

2. Многомерность самого объекта, когда он в синхронии или в диахронии предполагает диаметрально противоположные оценки или различные типы описания. *«И странное дело: изящная женская красота князя Александра, самого хорошенького мальчика в нашем корпусе, меркла перед красотой Всеволожского, которого товарищи иногда называли уродом за его небрежный вид и часто неловкие движения»* [Дружинин 1986: 134]. В данном контексте четко прослеживаются два этапа оценки князя Александра и Всеволожского. При этом на первом этапе князь Александр просто считается красавцем, точно так же, как и Всеволожский. Но их сравнительное взаимодействие приводит к тому, что Всеволожский становится к тому же уродом, и отождествление двух персонажей по признаку внешней красоты переносит эту амбивалентную характеристику на князя Александра.

3. Сложности описания, которые предполагают, что арсенал средств позволяет сформули-



ровать амбивалентную оценку, но не позволяет выявить ее причину: «Правда, я выдержал горячку, да бог еще знает, отчего она случилась. Была ли то любовь, досада, или утомительная дорога... Кто еще это разберет?» [Дружинин 1986: 30].

4. Речевые причины, связанные с уровнем языковой компетентности говорящего. Эту причину можно считать разновидностью первой. «Впрочем, на этот счет я никогда не был полным жорж-сандистом, хотя пуританством никогда не отличался» [Дружинин 1986: 319]. Ограниченность знаний говорящего, неумение четко представить себе, какие именно содержательные характеристики предполагает слово «жорж-сандист» заставляет его прибегнуть к амбивалентности: уравновесить одно определение другим.

Эти четыре типа причин могут разными способами совмещаться в одних контекстах. Например: «Конечно, она сама смеялась, рассказывая эти вздоры, со всем тем наивность эта мне не по мысли» [Дружинин 1986: 81]. Здесь сталкиваются внутренняя и внешняя оценка содержания рассказов: смешные с собственной точки зрения и вздорные с точки зрения слушающего.

Отрицание-амбивалентность всегда связано с ситуациями выбора. Это ситуации внутреннего выбора, которые противоположны ситуациям внешнего навязанного выбора: «Какое право имеет этот жестокий человек меня мучить? <...> Или я раба его, или я не человек, или я не равна ему?» [Дружинин 1986: 49]. Внутреннее размышление героини заставляет ее сделать вывод о том, что невозможно найти определенного ответа на то, кем она является в глазах другого персонажа, поэтому она для автохарактеристики использует сразу три взаимоисключающих единицы.

Такая ситуация может быть предметом подробного описания в отдельном тексте. Именно такое описание разворачивается в повести А. В. Дружинина «Рассказ Алексея Дмитрича». В процессе осуществления выбора рядом с характеристиками формируются противоположные им: «Рядом с любовью во мне развивалось чувство, враждебное бедной девице» [Дружинин 1986: 113]. А в тот момент, когда антонимические характеристики уравниваются, возникает отрицание-амбивалентность. И она приводит к одному из вариантов развития собы-

тий: «Я мог удивляться Вериньке, но любить ее уже не мог <...> враждебное чувство <...> начинало <...> принимать гигантский объем, душишь во мне все остатки любви, дружбы и сострадания» [Дружинин 1986: 125].

С точки зрения семантического наполнения отрицание-амбивалентность – это фиксация таких качеств или состояний объекта, при которых их противоположные характеристики симультанно уравновешены, представлены в одинаковом количестве без преобладания чего-либо. То есть объект является в равной степени, например, военным и штатским, заурядным и исключительным, любимым и ненавидимым, отталкивающим и притягательным.

Такое состояние тождественно характеристикам точек бифуркации. Равновесие предполагает, что за ним обязательно последует рост количества какого-либо признака и из двух или трех вариантов развития событий осуществится один. Отрицание-амбивалентность фиксирует точки бифуркации в восприятии чего-либо или в повествовании о чем-либо. Соответственно, представление о нем может служить для обнаружения этих точек, знание которых очень важно для адекватной оценки восприятия или повествования.

Можно предположить, что отрицания-амбивалентности являются маркерами текстов, ориентированных на передачу пограничных состояний. «Я все еще вполноту только проснулся и в каком-то забытьи слушал эти речи» [Дружинин 1986: 105]. Говорящий подчеркивает, что он находится на грани сна и яви. Важно, что и сама эта грань может быть описана только с помощью амбивалентных средств.

Можно предположить также, что наличие в реальной речи человека превышающего норму количества отрицаний-амбивалентностей является показателем того, что человек в данный момент находится в точке выбора: «Теперь моя работа должна состоять в том, чтоб или снова пойти по старому, благословенному пути или всеми мерами стараться поддерживать в себе все то, что два года тому подобрал я на пути этом» [Дружинин 1986: 155].

Все это однозначно сигнализирует о том, что отрицание-амбивалентность играет существенную роль в речи, текстах и при идентификации различных компонентов коммуникации.

**Литература**

- Барбина, Н. С. Отрицательная оценка в дискурсе опровержения / Н. С. Барбина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 3. – С. 70–75.
- Воробьева, Е. Н. О коммуникативном статусе недоуменного вопроса / Е. Н. Воробьева // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2015. – № 3. – С. 16–25.
- Голованова, Д. А. Особенности семантики отрицания в дипломатическом тексте / Д. А. Голованова // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 6. – С. 169–274.
- Дружинин, А. В. Повести. Дневник / А. В. Дружинин. – М.: Наука, 1986. – 504 с.
- Ершова, В. Е. Отрицание и отрицательная оценка как составляющие речевого конфликта: их функции и роль в конфликтном взаимодействии / В. Е. Ершова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 354. – С. 12–15.
- Зиновьева, И. Ю. К вопросу о модальной природе категории отрицания / И. Ю. Зиновьева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – № 11. – С. 76–78.
- Калинина, А. А. Лексические средства выражения утверждения/отрицания / А. А. Калинина // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 3. – С. 117–124.
- Комарова, З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие / З. И. Комарова. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 818 с.
- Кофман, Е. П. Средства репрезентации концепта отрицание в английском языке / Е. П. Кофман // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 2. – С. 44–50.
- Лызлов, А. И. Об амбивалентности оценочных признаков в английских паремиях со значением отрицания / А. И. Лызлов // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. – 2014. – № 6. – С. 58–64.
- Падучева, Е. В. Нестандартные отрицания в русском языке: внешнее, смещенное, радикальное / Е. В. Падучева // Вопросы языкознания. – 2014. – № 5. – С. 3–23.
- Падучева, Е. В. Отрицание. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи / Е. В. Падучева. – М., 2011. – URL: <http://rusgram.ru/%D0%9E%D1%82%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%B8%D0%B5>. – Текст: электронный.
- Фесенко, В. П. Выбор родительного / винительного падежа существительных абстрактной семантики при переходных глаголах с отрицанием (корпусное исследование конструкций с глаголами давать, находить, обна- руживать) / В. П. Фесенко // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 16. – С. 15–22.
- Штеба, А. А. Смешанная эмоция и ее функционально-семантический потенциал (на примере номинации «Нелюбовь») / А. А. Штеба // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 1. – С. 72–80.
- Aerts, D. Quantum structure of negation and conjunction in human thought / D. Aerts, S. Sozzo, T. Veloz. – Text : electronic // *Frontiers in psychology*. – 2015. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01447/full> (mode of access: 27.03.2021).
- Bárány, V. Guarded negation / V. Bárány, B. T. Cate, L. Segoufin // *Journal of the Association for Computing Machinery*. – 2015. – № 62 (3). – P. 22:1–22:26.
- De, M. Classical Negation and Expansions of Belnap-Dunn Logic / M. De, H. Omori // *Studia Logica*. – 2015. – № 103. – P. 825–851.
- Fine, K. A Theory of Truth maker Content I: Conjunction, Disjunction and Negation / K. Fine // *Journal of Philosophical Logic*. – 2017. – № 46. – P. 625–674.
- Hass, A. W. Hegel and the Negation of the Apophatic / A. W. Hass // *Contemporary Debates in Negative Theology and Philosophy* / ed. by N. Brown, J. Simmons. – Palgrave Frontiers in Philosophy of Religion, 2017. – P. 131–161.
- Miestamo, M. Standard Negation: The Negation of Declarative Verbal Main Clauses in a Typological Perspective / M. Miestamo. – Walter de Gruyter, 2008. – 503 p.
- Oomen, M. Signing NOT (or not): A typological perspective on standard negation in Sign Language of the Netherlands / M. Oomen, R. Pfau // *Linguistic Typology*. – 2017. – № 21. – P. 1–51.
- Xiang, M. Semantic and pragmatic processes in the comprehension of negation: An event related potential study of negative polarity sensitivity / M. Xiang, J. Grove, A. Giannakidou // *Journal of Neurolinguistics*. – 2016. – № 38. – P. 71–88.

**References**

- Aerts, D., Sozzo, S., Veloz, T. (2015). Quantum Structure of Negation and Conjunction in Human Thought. In *Frontiers in psychology*. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01447/full> (mode of access: 27.03.2021).
- Bárány, V., Cate, B. T., Segoufin, L. (2015). Guarded Negation. In *Journal of the Association for Computing Machinery*. No. 62 (3), pp. 22:1–22:26.
- Barbina, N. S. (2013). Otritsatel'naya otsenka v diskurse oproverzheniya [Negative Evaluating in the Discourse of Refutation]. In *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*. No. 3, pp. 70–75.
- De, M., Omori, H. (2015). Classical Negation and Expansions of Belnap-Dunn Logic. In *Studia Logica*. No. 103, pp. 825–851.
- Druzhinin, A. V. (1986). *Povesti. Dnevnik* [Stories. Diary]. Moscow, Nauka. 504 p.
- Ershova, V. E. (2012). Otritsanie i otritsatel'naya otsenka kak sostavlyayushchie rechevogo konflikta: ikh funktsii i rol' v konfliktnom vzaimodeistvii [Negation and Negative Assessment as Components of a Speech Conflict: Their Functions and Role in Conflict Interaction]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 354, pp. 12–15.
- Fesenko, V. P. (2016). Vybór roditel'nogo / vinitel'nogo padezha sushchestvitel'nykh abstraktnoi semantiki pri perekhodnykh glagolakh s otritsaniem (korpusnoe issledovanie konstruktivnykh s glagolami davat', nakhodit', obnaruzhivat')

- [The Abstract Noun Genitive / Accusative Case Choice in Transitive Verbs under Negation (Corpus Study of Constructions with Verbs *davat'*, *nakhodit'*, *obnaruzhivat'*)]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 16, pp. 15–22.
- Fine, K. (2017). A Theory of Truth maker Content I: Conjunction, Disjunction and Negation. In *Journal of Philosophical Logic*. No. 46, pp. 625–674.
- Golovanova, D. A. (2013). Osobennosti semantiki otritsaniya v diplomaticheskome tekste [The Features of the Semantics of Negation in Diplomatic Text]. In *Vestnik MGIMO-Universiteta*. No. 6, pp. 169–274.
- Hass, A. W. (2017). Hegel and the Negation of the Apophatic. In Brown, N., Simmons, J. (Eds.). *Contemporary Debates in Negative Theology and Philosophy*. Palgrave Frontiers in Philosophy of Religion, pp. 131–161.
- Kalinina, A. A. (2008). Leksicheskie sredstva vyrazheniya utverzhdeniya/otritsaniya [Lexical Means of Expressing Affirmation/Negation]. In *Prepodavatel' XXI vek*. No. 3, pp. 117–124.
- Kofman, E. P. (2012). Sredstva reprezentatsii kontsepta otritsanie v angliiskom yazyke [Verbal Means of Representing the Concept Negation in the English Language]. In *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*. No. 2, pp. 44–50.
- Komarova, Z. I. (2012). *Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovanii v lingvistike* [Methodology, Method, Technique and Technology of Scientific Research in Linguistics]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo UrFU. 818 p.
- Lyzlov, A. I. (2014). Ob ambivalentnosti otsennochnykh priznakov v angliiskikh paremiyakh so znacheniem otritsaniya [The Ambivalence of Evaluative Features in English Proverbs with Negative Meaning]. In *Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika*. No. 6, pp. 58–64.
- Miestamo, M. (2008). *Standard Negation: The Negation of Declarative Verbal Main Clauses in a Typological Perspective*. Walter de Gruyter. 503 p.
- Oomen, M., Pfau, R. (2017). Signing NOT (or not): A Typological Perspective on Standard Negation in Sign Language of the Netherlands. In *Linguistic Typology*. No. 21, pp. 1–51.
- Paducheva, E. V. (2011). *Otritsanie. Materialy dlya proekta korpusnogo opisaniya russkoi grammatiki. Na pravakh rukopisi* [Negation. Materials for the Draft Corpus Description of Russian Grammar. On the Rights of the Manuscript]. Moscow. URL: <http://rusgram.ru/%D0%9E%D1%82%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>.
- Paducheva, E. V. (2014). Nestandartnye otritsaniya v russkom yazyke: vneshnee, smeshchennoe, global'noe, radikal'noe [Non-Standard Negation in the Russian Language: External, Displaced, Global, Radical]. In *Voprosy yazykoznaniya*. No. 5, pp. 3–23.
- Shteba, A. A. (2015). Smeshannaya emotsiya i ee funktsional'no-semanticheskii potentsial (na primere nominatsii «Nelyubov'») [Mixed Emotion and its Functional and Semantic Potential (exemplified with the word dislike)]. In *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika*. No. 1, pp. 72–80.
- Vorobyeva, E. N. (2015). O kommunikativnom statuse nedoumennogo voprosa [On the Communicative Status of the Baffling Question]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. No. 3, pp. 16–25.
- Xiang, M., Grove, J., Giannakidou, A. (2016). Semantic and Pragmatic Processes in the Comprehension of Negation: An Event Related Potential Study of Negative Polarity. In *Journal of Neurolinguistics*. No. 38, pp. 71–88.
- Zinovyeva, I. Yu. (2009). K voprosu o modal'noi prirode kategorii otritsaniya [On the Modal Nature of the Category of Negation]. In *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki*. No. 11, pp. 76–78.

#### Данные об авторах

Шунейко Александр Альфредович – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Комсомольский-на-Амуре государственный университет (Комсомольск-на-Амуре, Россия).

Адрес: 681013, Россия, Комсомольск-на-Амуре, пр-т Ленина, 27.

E-mail: a-shuneyko@yandex.ru.

Чибисова Ольга Владимировна – кандидат культурологии, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Комсомольский-на-Амуре государственный университет (Комсомольск-на-Амуре, Россия).

Адрес: 681013, Россия, Комсомольск-на-Амуре, пр-т Ленина, 27.

E-mail: olgachibisova@yandex.ru.

#### Authors' information

Shuneyko Aleksandr Alfredovich – Doctor of Philology, Professor of Department of Linguistics and Intercultural Communication, Komsomolsk-on-Amur State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia).

Chibisova Olga Vladimirovna – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of Department of Linguistics and Intercultural Communication, Komsomolsk-on-Amur State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia).

# ТРАЕКТОРИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА XX–XXI ВЕКОВ



УДК 821.131.1-2(д'Аннунцио Г.):81'255.2. ББК Ш33(4Ита)6-8,446+Ш307.  
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08 (5.9.3)

## ПЬЕСА Д'АННУНЦИО «ФРАНЧЕСКА ДА РИМИНИ» В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В. Я. БРЮСОВА И ВЯЧ. ИВАНОВА

Кихней Л. Г.

Московский университет имени А. С. Грибоедова (Москва, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0342-7125>

Устиновская А. А.

Московский государственный гуманитарно-экономический университет,  
Московский университет имени А. С. Грибоедова (Москва, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5381-0777>

**А н н о т а ц и я .** В статье рассматривается текст перевода пьесы Габриэле д'Аннунцио «Франческа да Римини» на русский язык, являющийся совместным трудом двух поэтов Серебряного века – Валерия Брюсова и Вячеслава Иванова. Цель настоящей работы – выявить особенности переводческих стратегий двух авторов в отношении интертекстуальных связей оригинального текста. Франческа и Паоло – образы, к которым часто обращалась мировая культура. Существуют разнообразные трактовки их истории в литературе, скульптуре и живописи. Габриэле д'Аннунцио использует отсылки к текстам Данте и Боккаччо, которые требуют особого внимания переводчика. Для анализа переводов используются компаративистский, культурно-исторический и сравнительно-исторический методы. Выявлены систематические расхождения с оригиналом, которые имеют четкую интенцию: сделать образ Франчески более возвышенным, приблизить его к трактовке Данте, более близкой русскому читателю и зрителю, чем трактовка Боккаччо. Данте, непосредственно знакомый с семьей Франчески, представляет ее как жертву внезапного порыва страсти, Боккаччо же описывает Паоло и Франческу как изменников, долгое время скрывавших свою преступную связь. Симпатии Данте – на стороне Франчески, симпатии Боккаччо – на стороне ее супруга. Д'Аннунцио, несмотря на отсылки к Данте, трактует историю Франчески в духе Боккаччо, а Брюсов и Иванов сознательно приближают ее к трактовке Данте путем выбора определенных лексических единиц и альтернативного перевода упоминающихся в пьесе названий песен и средневековых сказаний. Перевод аллюзий и реминисценций, использованный двумя авторами в различных сценах, приближает текст к семиотике рыцарского романа, возвышенной любви к прекрасной даме, которая была актуальна для авторов Серебряного века. Также трактовка образа Франчески может быть связана с конкретными актрисами, которых видели в этой роли автор оригинала и авторы переводов. Д'Аннунцио создал текст, посвященный Элеоноре Дузе, а Брюсов и Иванов работали над переводом для драматического театра В. Ф. Комиссаржевской.

**Ключевые слова:** переводоведение; переводческая деятельность; переводная литература; художественный перевод; итальянская литература; драматургия; драматурги; пьесы; русские поэты; оригинальные тексты; интерпретация текста

**Для цитирования:** Кихней, Л. Г. Пьеса д'Аннунцио «Франческа да Римини» в переводческой интерпретации В. Я. Брюсова и Вяч. Иванова / Л. Г. Кихней, А. А. Устиновская. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 88–99.



## THE PLAY “FRANCESCA DA RIMINI” BY D’ANNUNZIO: TRANSLATION STRATEGIES OF V. YA. BRYUSOV AND VYACH. IVANOV

Kikhney L. G.

Moscow University named after A. S. Griboyedov (Moscow, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0342-7125>

Ustinovskaya A. A.

Moscow State University of Humanities and Economics,  
Moscow University named after A. S. Griboyedov (Moscow, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5381-0777>

*Abstract.* The article discusses the text of the translation of the play by Gabriele d’Annunzio “Francesca da Rimini” into Russian, which is a joint work of two poets of the Silver Age – Valery Bryusov and Vyacheslav Ivanov. The purpose of this study is to reveal the peculiarities of the translation strategies of the two authors regarding the intertextual relations of the original text. Francesca and Paolo are the images that world culture has often turned to. There are various interpretations of their history in literature, sculpture and painting. Gabriele d’Annunzio uses references to the texts of Dante and Boccaccio, which require the special attention of the translator. Comparative, cultural-historical and comparative-historical methods are used to analyze the translations. Systematic deviations from the original are revealed, which demonstrate a clear intention: to make the image of Francesca more sublime, to bring it closer to Dante’s interpretation, which is closer to the Russian reader and viewer than that of Boccaccio. Dante, who is directly acquainted with Francesca’s family, presents her as a victim of a sudden outburst of passion, while Boccaccio describes Paolo and Francesca as traitors who have been hiding their criminal love affair for a long time. Dante’s sympathies are on the side of Francesca, Boccaccio’s sympathies are on the side of her husband. D’Annunzio, despite the references to Dante, interprets Francesca’s story in the spirit of Boccaccio, and Bryusov and Ivanov deliberately bring it closer to Dante’s interpretation by choosing certain lexical units and alternative translations of the song titles and medieval legends mentioned in the play. The translation of allusions and reminiscences, used by the two authors in various scenes, brings the text closer to the semiotics of a chivalrous novel, a sublime love for a beautiful lady, which was urgent among the authors of the Silver Age. Into the bargain, the interpretation of the image of Francesca can be associated with specific actresses who were seen in this role by the author of the original and the authors of the translations. D’Annunzio created a text dedicated to Eleanor Duse, and Bryusov and Ivanov worked on a translation for V. F. Komissarzhevskaya.

*Keywords:* translation studies; translation activity; translated literature; literary translation; Italian literature; dramaturgy; dramatist; plays; Russian poets; original texts; text interpretation

*For citation:* Kikhney, L. G., Ustinovskaya, A. A. (2022). The Play “Francesca da Rimini” by d’Annunzio: Translation Strategies of V. Ya. Bryusov and Vyach. Ivanov. *In Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 88–99.

### 1. Введение

Цель настоящей работы – исследование перевода пьесы Габриэле д’Аннунцио «Франческа да Римини», выполненного в 1908 году В. Я. Брюсовым и Вяч. Ивановым. Сопоставляется текст оригинала и текст перевода, выявляются интересные переводческие решения, рассматривается трактовка истории Франчески, которая отражена в произведениях Данте и Боккаччо и в целом является одним из ключевых образов мировой культуры. К истории Франчески и Паоло обращались многие художники и скульпторы.

Фигура Габриэле д’Аннунцио неоднозначно воспринимается в отечественном и мировом литературоведении. Его влияние на литерату-

ру Серебряного века несомненно: так, в исследованиях Л. М. Ковалёва [Коваль 1999], К. А. Чекалова [Чекалов 2008], Т. А. Быстровой [Быстрова 2016] и А. С. Александрова [Александров 2016] указано, что стихи, драмы и проза итальянского автора оказали значительное влияние на авторов Серебряного века. Однако литературная репутация д’Аннунцио была омрачена его политической деятельностью: писатель был одним из идеологов итальянского фашизма и фактически автором его семиотической атрибутики [Kunishi 2010; Menditto. URL; Gabriele d’Annunzio. URL]. Черные рубашки, характерное приветствие, возгласы, ставшие узнаваемым признаком сторонников Муссолини, были разработаны именно д’Аннунцио



[Кормильцев 1999]. В связи с этим исследование его переводов на русский язык и влияния на отечественную литературу в советском и российском литературоведении практически не проводились.

История создания перевода пьесы д'Аннунцио подробно рассмотрена А. С. Александровым [Александров 2016] и Н. М. Хачатрян и С. В. Енокян [Хачатрян, Енокян 2014], однако анализ текста в данном исследовании не представлен. Работа В. Я. Брюсова как переводчика подробно проанализирована М. Л. Гаспаровым [Гаспаров 1988], Вяч. Иванова как переводчика с итальянского – Т. Венцловой [Венцлова 1991]. Отмечается практика вольного обращения с текстом оригинала у Вяч. Иванова и тенденция к буквализму Брюсова: в более поздний период Брюсов даже переделывал свои ранние переводы, приближая их к оригиналу.

Перевод был выполнен в рамках сотрудничества В. Я. Брюсова с театром В. Ф. Комиссаржевской [Александров 2016], и прима театра планировалась на роль Франчески. Интересно, что оригинал также был создан для конкретной актрисы: д'Аннунцио посвятил текст пьесы Элеоноре Дузе.

Поставленные задачи обусловили использование компаративистского, сравнительно-исторического и культурно-исторического методов, с помощью которых выявляется специфика переводческих решений В. Я. Брюсова и Вяч. Иванова в их соотнесенности с многослойным литературно-историческим контекстом.

Поскольку текст перевода имеет большой объем, то для сопоставительного анализа в рамках данного исследования выбраны два значимых фрагмента, выполненные разными переводчиками. Вяч. Иванов является автором перевода сцены соблазнения Франчески Паоло (V сцена III акта), а В. Я. Брюсов – автором перевода I акта, в котором родня Франчески задумывает обманом посватать ее за красивого Паоло, а выдать – за уродливого Джанчотто. Эти сцены отсылают к двум различным версиям трактовки истории Франчески в литературе эпохи Возрождения, что делает их сопоставительный анализ чрезвычайно продуктивным.

## 2. История Паоло и Франчески в литературе: версии Данте Алигьери и Джованни Боккаччо

Франческа да Римини – реальная историческая личность, супруга Джованни (Джанчотто) Малатеста, которая была влюблена в младшего брата Джанчотто – Паоло. Джанчотто был хромым и уродливым, Паоло же с детства имел прозвище «красивый». В итоге Паоло и Франческа были убиты мужем, заставшим их в объятиях друг друга. К этой истории первым обратился Данте Алигьери в «Божественной комедии», и именно он увековечил имя Франчески и дал рождение последующему бродячему сюжету. Данте был близок семье Франчески: «У Гвидо Миноре да Полента было пять человек детей: три сына и две дочери; четверо из них выступают в трагедии д'Аннунцио. По смерти Гвидо Миноре (1310 г.) власть перешла к двум его сыновьям – Остазио и Ламберто, а по смерти Ламберто (1316 г.) к сыну Остазио – по имени Гвидо Новелло. Этот Гвидо Новелло, который приходился племянником Франческе, был другом и покровителем Данте в последние годы его жизни. Великий поэт нашел последнее убежище в доме Гвидо Новелло и, по одним известиям, даже скончался на его руках. Гвидо Новелло устроил Данте достойные похороны, положил его тело в мраморную гробницу и хотел воздвигнуть ему памятник, но вскоре должен был бежать из Равенны (1322 г.) и умер на чужбине» [д'Аннунцио 2010]. В интерпретации Данте влюбленных охватила внезапная страсть под влиянием книги о Ланселоте, которую они читали:

Noi leggiavamo un giorno per diletto  
di Lancialotto come amor lo strinse;  
soli eravamo e senza alcun sospetto.

Per più fiate li occhi ci sospinse  
quella lettura, e scolorocci il viso;  
ma solo un punto fu quel che ci vinse.

Дословно: «Однажды мы для развлечения читали / Как любовь охватила Ланселота / мы были одни и ничего не подозревали. // Не раз наши взгляды привлекало друг к другу / это чтение, и лица наши лишались красок / и один момент нас победил». В трактовке Данте повесть о Ланселоте стала импульсом к внезапной страсти.

Между тем Боккаччо утверждает, что связь между любовниками длилась 10 лет (сходной версии придерживается и д'Аннунцио), и обманутый муж убил Паоло и Франческу, когда узнал об их многолетней связи [д'Аннунцио 2010]. Боккаччо отмечает, что и Франческа была обманута: когда ее выдавали замуж, чтобы скрепить союз между семьями Полента и Малатеста, ей продемонстрировали в качестве жениха не уродливого Джанчотто, а красивого Паоло, который должен был посвататься к ней от имени брата. Об этом также упоминает д'Аннунцио в своей интерпретации данного сюжета.

Данте, близко знакомый с племянником Франчески, не мог не знать, что «Ланселот» – это одно из прозвищ ее супруга, Джованни Малатеста (см. [д'Аннунцио 2010]). Тем самым Данте, сочувственно изображающий Франческу, тем не менее имплицитно упоминает о военных заслугах ее супруга, получившего прозвище за свой полководческий талант – на влюбленных произвела впечатление именно история Ланселота, а не какого-либо иного персонажа. В мировой традиции, таким образом, представлены две противоположные трактовки истории Франчески – «дантовская», сочувствующая Франческе и изображающая историю любви как внезапный порыв страсти под влиянием чтения книги, и «боккаччианская», описывающая Франческу как неверную супругу, в течение многих лет жившую со своим деверем.

д'Аннунцио в своем представлении сюжета значительно ближе к Боккаччо, чем к Данте: он последовательно описывает жизнь Франчески в доме отца, затем переезд к мужу и связь с Паоло. В то же время он делает отсылки и к дантовской версии – в сцене соблазнения Франчески Паоло и Франческа читают историю Ланселота, а ранее Паоло упоминает о понравившемся ему юноше Данте из семьи Алигьери. Однако убийство совершается значительно позже, и после сцены соблазнения описывается преступная связь Паоло и Франчески, о которой мужу рассказывает младший брат – Малатестино Кривой. В оригинале отсылка к Данте представлена и в конце: д'Аннунцио сопровождает поэму стихотворным послесловием, написанным в стиле Данте –

терцинами. Брюсов и Иванов не переводят этот фрагмент.

История Франчески в представлении д'Аннунцио, таким образом, представляет собой своеобразный «узел» ряда значимых текстов: придерживаясь «боккаччианской» версии, д'Аннунцио отсылает и к узнаваемым образам из «Божественной комедии» Данте, который, в свою очередь, обращается к легенде о рыцарях Круглого стола. В соответствии с исследованием А. С. Александрова сцена соблазнения Франчески, соединяющая эти мотивы (акт III, сцена V), была переведена Вяч. Ивановым. «Боккаччианская» трактовка истории Франчески сконцентрирована в первом акте, перевод которого принадлежит В. Я. Брюсову. В этой части драмы описывается, как семья Франчески хитростью заставляет ее поверить, что она выходит замуж за красивого и статного Паоло. Авторство этих двух отрывков определяется точно в соответствии с рукописными архивами [Александров 2016], многие другие фрагменты пьесы являются результатом тесной коллаборации переводчиков, и выделить в них одного автора затруднительно.

### **3. История Франчески с отсылкой к Боккаччо в переводе В. Я. Брюсова**

Валерий Брюсов в соответствии с текстологическим анализом А. С. Александрова [Александров 2016] является переводчиком практически всего первого действия, в котором обсуждается запланированная подмена жениха. д'Аннунцио готовит зрителя к появлению Паоло и последующему развитию истории интертекстуальными отсылками к истории рыцарей короля Артура, а также к легенде о Тристане и Изольде. Упоминание о Тристане также отсылает к Данте: в пятой песне «Ада» Тристан упоминается среди грешников, пребывающих в одном круге с Паоло и Франческой – виновных в преступной любви.

Помимо этого, важным мотивом у д'Аннунцио являются песни и музыка. В доме Франчески постоянно поют, она любит музыку, а в доме ее супруга Джованни Малатеста песни не приняты, и это угнетает ее. Музыкальная тема подготавливает зрителя к дальнейшему развитию сюжета и практически в самом начале содержит оппозицию

двух трактовок фигуры Франчески. Так, появление Паоло (который в первом акте всего лишь дважды проходит по сцене и едва виден Франческе) предваряется появлением в доме Полента странствующего комедианта и певца – жонглера Джан Фиго. Он предлагает спеть Франческе и ее служанкам несколько песен фривольного содержания, однако затем, повинувшись указанию служанки Бьянкофьоре (чье имя в переводе дословно означает «Белый цветок»), собирается исполнить легенды о ры-

царях Круглого стола и о Тристане и Изольде, тем самым задавая зрителю вектор восприятия. Любовь Паоло и Франчески – не обыкновенная вульгарная связь, но возвышенная и чистая любовь, как в легендах.

Переводчик должен передать на русском языке названия песен, предлагаемых жонглером, с учетом шуток и каламбуров, присутствующих в оригинальном тексте. Сопоставим названия песен в оригинале и в переводе В. Я. Брюсова (см. таблицу 1):

Таблица 1. Фрагменты межтекстового диалога во «Франческе да Римини» в переводе В. Я. Брюсова

Оригинал [D'ANNUNZIO. URL]	ПЕРЕВОД В. Я. БРЮСОВА [Д'АННУНЦИО 2010]	Дословный перевод
“Meravigliosamente un amor mi distringe.”	«Меня любовь пленила.»	«Удивительно любовь меня сжимает»
“Tempo viene che sale...”	«Приходит время славе...»	«Приходит время подняться»
“Tempo viene che sale e che discende, tempo è da parlare e da tacere...”	«Приходит время славе и падению, Приходит время слову и молчанию...»	«Приходит время подняться и спуститься, Есть время говорить и молчать...»
“pel fior delle contrade”.	«Я за цветок страны родимой...»	«За цветок района...»
“Madre mia dammi marito – Figlia mia dimmi il perché – Che mi faccia dolcemente...”	«Мама, мама, дай мне мужа». «Дочечка, зачем?» «Чтоб меня он ласково...»	«Мать моя, дай мне мужа – Дочь моя, скажи мне, зачем – Чтобы он мне сделал нежно...»
Federigo sposò la sorella del re semplice Arrigo d’Inghilterra; che gli piacque perché, come Madonna Francesca, ell’era dotta di musica e di bel parlar gentile; e furono le terze nozze; et ella, che cantava e sonava tutto di e tutta notte, avea...	а Федерико, овдовев, женился вновь, Генриха английского сестру взяв в жены, – девушку, как и мадонна Франческа, в музыке и в разговорах искусную; и вот сыграли свадьбу; и новобрачная весь этот день и всю ту ночь лишь пела да играла; и вот...	Федерико женился на сестре Простого короля Англии Генриха, Которая понравилась ему, потому что она, как и Мадонна Франческа, была способна к Музыке и умела красиво говорить; И состоялась третья свадьба, и она Пела и играла музыку весь день И всю ночь, и...
“Monna Lapa Imbotta imbotta...”	«Монна Лапа наливает, наливает...»	«Монна Лапа наливает в бутылки, наливает в бутылки...» (в оригинале использован специфический глагол, обозначающий именно разлив по бутылкам, а не в бокалы или в чашки)
“Questo mio nicchio s’io nol picchio...”	«Раковинка ты моя, полюбила тебя я...»	«Если я не соберу эту мою раковинку...»
“Ognuna tien sette amanti per tutti i di della settimana...”	«Семь возлюбленных у ней для семи недельных дней!»	«У каждой женщины Есть семь любовников На каждый день недели»
“Monna Aldruda, levate la coda – Ché buone novelle...”	«Подбодритесь, мадонна! к вам я с доброй вестью!»	«Монна Альдруда, поднимите хвост – Какие прекрасные новости...»
Ascolta me: raccontaci una storia di cavalieri. BIANCOFIORE. Sì, sì. Sai tu la Tavola Ritonda? sai le belle avventure? il grande amore d’Isotta la bionda?	Послушай, друг, ты лучше Расскажи нам историю о рыцарях. БИАНКОФИОРЕ Да! Да! про Круглый стол! про все их приключения! и про любовь Изольды Белокудрой!	Послушай меня, друг, Расскажи нам историю о рыцарях. БЬЯНКОФЬОРЕ Да, да. Ты знаешь о рыцарях Круглого стола? знаешь о приключениях? О великой любви блондинки Изольды?

<p>Come Morgana manda al re Artù lo scudo che predice il grande amore del buon Tristano e d'Isotta fiorita. E ciò sarà fra la più bella dama et il più bello cavalier del mondo. E come Isotta beve con Tristano il beverage che sua madre Lotta ha destinato a lei et al re Marco, e come il beverage è sì perfetto che gli amanti conduce ad una morte. "Or, venuta che fue l'alba del giorno, re Marco e il buon Tristano si levaro..."</p>	<p>Как к королю Артуру послан был Морганой щит, который предвещал любовь Тристана к молодой Изольде. Что совершилось меж прекрасной дамой и рыцарем прекраснейшим на свете? Как выпили Изольда и Тристан напиток тот, что назначала Лотта для Марко короля и для Изольды? И как напиток тот непобедимый влюбленных двух привел к единой смерти? «И вот, едва заря зарделась, Марко король встает и доблестный Тристан».</p>	<p>Как Моргана послала королю Артуру Щит, который предсказывал великую любовь Доброго Тристана и цветущей Изольды. И то, что было между самой прекрасной дамой И самым прекрасным рыцарем в мире. И как Изольда выпила с Тристаном Напиток, который его мать Лотта Предназначила для нее и для короля Марко, И как напиток оказался совершенным И привел любовников к смерти «И вот был рассвет дня, И встали король Марко и добрый Тристан»...</p>
--	---	---

Сцена с выбором песен для исполнения практически дословно воспроизводит пассаж из заключения пятого дня «Декамерона» Боккаччо, и названия фривольных песен частично те же самые: “Ed avendo già, con volere della reina, Emilia una danza presa, a Dioneo fu comandato che cantasse una canzone; il quale prestamente cominciò: «Monna Aidruda, levate la coda, – ché buone novelle vi reco». Di che tutte le donne cominciarono a ridere, e massimamente la reina, la quale gli comandò che quella lasciasse e dicesse ne un'altra. Disse Dioneo: – Madonna, se io avessi cembalo io direi: «Alzatevi i panni, monna Lapa» o «Sotto l'ulivello è l'erba». O voleste voi che io dicessi: «L'onda del mare mi fa sì gran male»? Ma io non ho cembalo, e per ciò vedete voi qual voi volete di queste altre. Piacerebbevi: «Esci fuor, che sii tagliato – com'un mio in su la campagna»? – Disse la reina: – No, dinne un'altra. – Adunque, – disse Dioneo – dirò io: «Monna Simona imbotta imbotta – e non è del mese d'ottobre». – La reina ridendo disse: – Deh in malora! dinne una bella, se tu vuoi, ché noi non vogliamo cotesta. – Disse Dioneo: – No, madonna, non ve ne fate male; pur qual più vi piace? Io ne so più di mille. O volete: «Questo mio picchio, s'io nol picchio» o «Deh! fa' pian, marito mio» o «Io mi comperai un gallo delle lire cento?»» [Decameron. URL]. В переводе А. Н. Веселовского, вышедшем в 1896 году и доступном переводчикам д'Аннунцио:

«Когда, по желанию королевы, завели танец, Дионео было приказано спеть канцону. Тот сейчас же начал: „Монна Альдруда, свой хвост задери, несущ тебе добрые вести“, над чем все принялись смеяться, особенно королева, которая приказала ему оставить эту песню

и спеть другую. Говорит Дионео: „Мадонна, будь у меня цимбалы, я пропел бы: ‘Подними-ка полы, монна Лапа’, либо: ‘Под оливой травка’; или, хотите, я скажу: ‘Морская вода очень мне вредна’; но у меня нет цимбал, и поэтому выберите сами, какую хотите, из следующих. Может быть, вам понравится ‘Высунься, я тебя срежу, как майское деревце в поле’“. – „Нет, спой другую“, – сказала королева. „Коли так, – ответил Дионео, – разве спеть мне „Монна Симона все а бочку льет, а мы не в октябр““. Королева, смеясь, сказала: “Убирайся ты в недобрый час, скажи нам, коли угодно, хорошенькую, а этой мы не хотим“. Дионео ответил: „Мадонна, не сердитесь, какая же вам больше нравится? Я их знаю больше тысячи. Хотите эту: „Уж ты, ракушка моя, коль не балую тебя“, либо „Потише, муженек“, или „Купила я петуха за сто лир“. Тогда королева, несколько рассердившись, хотя все другие смеялись, сказала: „Дионео, оставь шутки и спой нам хорошую; коли нет, ты можешь испытать на себе, как я умею гневаться“» [Декамерон. URL]. Д'Аннунцио, таким образом, использует цитирование Боккаччо, показывая связь и с дантовской, и с боккаччианской трактовкой: вторым, народным названием «Декамерона» было «Принц Галеотто». Это второе название содержало намек на фривольность содержания новелл, которые могли навести на дурные мысли юношей и девушек. «Галеотом» называет книгу о Ланселоте Франческа в тексте Данте, имея в виду, что книга сыграла роль сводника – как рыцарь Галеот при Ланселоте и Джиневре. На момент написания «Божественной комедии» еще не существовало текста «Декамерона», и идея



«книги-Галеота» принадлежит Данте, и лишь затем ее подхватили читатели «Декамерона».

Перечень песен, которые называет жонглер, имеет двойную адресацию: он разговаривает с Франческа и ее служанками и одновременно – со зрителями. В кругу девушек из свиты Франчески контекст перечисления песен и цитат намекает на грядущую свадьбу: невинной девушке предстоит выйти замуж, окружающие ее более опытные женщины со смехом намекают на различные непристойные вещи, однако в итоге останавливаются на исполнении песни о целомудренной любви Тристана и Изольды. Зритель, наблюдающий за этой сценой, знаком как с трактовкой Данте (который поместил Тристана в тот же круг ада, что и Франческу с Паоло), так и с трактовкой Боккаччо (в книге которого также происходит выбор песен). Фактически все происходящее в сцене с жонглером связано с двумя антитезами: противопоставление любви плотской и любви возвышенной и противопоставление Франчески Данте – Франческе Боккаччо.

Как видно из таблицы 1, Брюсов придерживается оригинала, его перевод во многих случаях практически дословен. М. Л. Гаспаров в статье «Брюсов и буквализм» отмечает, что «Переводческая программа молодого Брюсова – это программа „золотой середины“; программа позднего Брюсова – это программа „буквализма“ именно в том смысле, в каком мы его обрисовали: это борьба за сокращение „длины контекста“ в переводе, за то, чтобы в переводе можно было указать не только каждую фразу или каждый стих, соответствующий подлиннику, но и каждое слово и каждую грамматическую форму, соответствующую подлиннику» [Гаспаров 1988: 38]. Работа в рамках программы «золотой середины» относится к 1899 году, обращение к буквализму – к 1913–1914 (М. Л. Гаспаров анализирует переводы «Энеиды», выполненные В. Я. Брюсовым). Перевод «Франчески» хронологически находится между этими вехами, и концептуально он ближе к программе «золотой середины». При этом Брюсов, безусловно, старается опираться на оригинальный текст пьесы. Интересно, что он не обращается к переводам названий песен из текста А. Н. Веселовского, хотя перевод «Декамерона» опубликован впервые в 1896 году – за 12 лет до начала работы над переводом «Франчески да Ри-

мини». Возможно, для Брюсова это способ отмежеваться от «боккачианской» Франчески и приблизить ее к «дантовской», чтобы сюжет больше ассоциировался с возвышенной историей Тристана и Изольды, а не с фривольными сюжетами Боккаччо. В экспозиции пьесы практически задаются координаты восприятия дальнейшего развития сюжета – ведь зритель в любом случае знает в общих чертах историю Франчески и ожидает измены мужу.

#### **4. История Франчески с отсылкой к Данте в переводе Вячеслава Иванова**

Вячеслав Иванов переводит, в частности, сцену соблазнения Франчески, которая представляет собой развернутое представление рассказа из «Божественной комедии». Франческа и Паоло читают историю Ланселота по ролям: она – за Джиневру, он – за Галеота. Д'Аннунцио в данном случае выстраивает многоступенчатое взаимодействие текстов: в кульминации пьесы представлены отсылки к Данте, легендам о Ланселоте и к Боккаччо. При этом зритель, скорее всего, знакомый с трактовкой Данте, ждет, что сразу после чтения книги и поцелуя в зал вбежит разгневанный муж и поразит влюбленных. Однако этого не происходит, и в пьесе после этого есть еще два акта, на протяжении которых Джованни узнает об измене жены и убивает ее и брата. Иванов переводит самую «дантовскую» сцену, которая так же, как и процитированный выше фрагмент, содержит в себе отсылки к многочисленным другим текстам. В сцене вновь присутствует Галеот, и Паоло фактически совмещает в себе две роли: функционально он соответствует влюбленному в Джиневру Ланселоту, а фактически – читает за Галеота, проговаривающего чувства Ланселота.

Как видно из приведенного сопоставления, переводчик случайно или намеренно делает текст более «целомудренным», выпуская из него некоторые элементы. Так, в оригинале Паоло прямо призывает Франческу «Прочтем!», у Иванова представлен вежливый оборот – «Хотите ли прочесть». Охватившие Франческу чувства передаются через ее описание моря: сначала она видит, как море «становится» белым, затем над ним появляется «шторм» из ласточек, потом парус, краснота которого напоминает ей огонь.



Таблица 2. Фрагменты межтекстового диалога во «Франческе да Римини» в переводе Вяч. Иванова

Оригинал [D'ANNUNZIO. URL]	Перевод Вяч. Иванова [Д'Аннунцио 2010]	Дословный перевод
"... ma non mi richiede di niente..." Volete seguire? FRANCESCA. Guardate il mare come si fa bianco! PAOLO. Leggiamo qualche pagina, Francesca! FRANCESCA. Guardate quello stormo di rondini, che arriva e segna l'ombra sul bianco mare! PAOLO. Leggiamo, Francesca. FRANCESCA. E quella vela ch'è sì rossa che par foco! PAOLO, leggendo. "Certamente, dama" dice allora Galeotto "ei non si ardisce, né vi domanderà mai cosa alcuna per amore, perché teme, ma io ve ne priego per lui, e se bene io non vi pregassi, sì lo doveresti voi procacciare, perché non potresti voi più ricco tesoro conquistare." Et essa dice...	«Но он спросить не хочет ничего...» Хотите продолжать? ФРАНЧЕСКА Смотрите, море все белое! ПАОЛО Хотите ли, Франческа, прочесть со мною несколько страниц? ФРАНЧЕСКА Смотрите, ласточки кружат над морем и тени их пятнают белизну. ПАОЛО Прочтем, Франческа. ФРАНЧЕСКА Парус, ярко-алый, как будто реет вдалеке. ПАОЛО (читая) «Увы, мадонна, – молвит Галеотто, – не смеет он и никогда не спросит он ничего у вас, затем что робость ему не позволяет, за него я вас прошу, – а если б не просил я, должны вы были б сами догадаться, затем что не могли бы приобрести вы лучшего сокровища на свете». Она в ответ...	«Но он ни о чем меня не спрашивает...» Хотите продолжать? ФРАНЧЕСКА Смотрите, как море становится белым! ПАОЛО Прочтем несколько страниц, Франческа! ФРАНЧЕСКА Смотрите, какая буря (шторм) из ласточек прибывает и покрывает белое море тенью! ПАОЛО Почитаем, Франческа ФРАНЧЕСКА Какой красный парус, который кажется огненным! ПАОЛО (читая) «Конечно, мадам, – говорит тогда Галеот, – он не осмелится И ничего никогда у вас не спросит О любви, потому что боится, но я Прошу вас об этом за него, а если бы я Вас не просил, вы бы сами должны были доставить, потому что вы не могли бы Получить более богатого сокровища...» А она говорит...

Иванов передает все эти образы значительно более сдержанно, без динамики – белизна моря, пятнающие его ласточки, красный парус. В его трактовке и Паоло, и Франческа гораздо менее активно стремятся к любви. То же происходит и внутри легенды: так, Галеот просто говорит, что Ланселот боится о чем-либо спрашивать королеву (убран элемент «о любви»), королева в оригинале должна не «догадаться», а «предоставить», то есть Галеот прямо призывает ее

к измене королю. Интересно, что в оригинальном тексте д'Аннунцио использует в словах Галеотто условный период (Periodo Ipotetico) второго типа, подразумевающий, что действие возможно, но маловероятно: «Если бы я вам не сказал, вы бы должны были...» (подразумевается, что он бы ни за что об этом не сказал, однако уже говорит). Далее намеченная линия продолжается. Отметим в таблице 3 моменты наибольшего расхождения с оригиналом:

Таблица 3. Фрагменты межтекстового диалога во «Франческе да Римини» в переводе Вяч. Иванова (продолжение)

Оригинал [D'ANNUNZIO. URL]	Перевод Вяч. Иванова [Д'Аннунцио 2010]	Дословный перевод
Siate voi Ginevra.	За Джиневру – вам говорить	Вы будете Джиневрой
Via, leggete un poco!	Итак, читайте.	Давайте, почитайте немного!
Leggete ancora!	Читайте дальше	Читайте еще!

ОРИГИНАЛ [D'ANNUNZIO. URL]	ПЕРЕВОД Вяч. ИВАНОВА [Д'АННУНЦИО 2010]	ДОСЛОВНЫЙ ПЕРЕВОД
No, non vedo più le parole.	Я не могу. Я букв не различаю.	Нет, я больше не вижу слов.
Leggete: "Certamente..."	(читает) «То обещаю вам...»	Читайте: «Конечно...»
"Certamente, dice essa, io gli prometto; ma che egli sia mio et io tutta sua, e che emendate sien tutte le cose mal fatte..."	«То обещаю вам, – говорит она, – но только чтоб он моим отныне был и я – его и чтоб дурное все исправилось бы...»	«Конечно, говорит она, я ему обещаю, но только чтобы он был моим, а я вся его, и чтобы были исправлены все дурно сделанные вещи...»
"Dama, dice esso, gran mercé: baciatelo, a me davanti, per cominciamento di vero amore..." Voi, voi! Che dice essa? Ora che dice? Qui.	«И Галеотто молвит: "Вас, мадонна, благодарю и вас прошу – его в присутствии моем вы поцелуйте в залог любви!"» Вам, вам теперь читать! Что ж говорит она?	«Мадам, говорит он, большое спасибо, поцелуйте его передо мной, чтобы начать настоящую любовь...» Вы, вы! Что говорит она? Что она сейчас говорит? Здесь.
"Dice: Di che io mi farei pregare? più lo voglio io che voi..."	Она в ответе: «О чем меня вы просите? сама того хочу я более, чем вы».	Говорит: «О чем я могла бы заставить себя просить? Я этого хочу более, чем вы...»
"E si tirano da parte. E la reina vede il cavaliere che non ardisce di fare di più. Lo piglia per il mento e lungamente lo bacia in bocca..."	«И разошлись они, и королева внезапно видит рыцаря, и он у ней спросить не смеет ничего. Его берет она за подбородок и медленно потом целует в губы...»	«И они разошлись. И королева видит рыцаря, который не осмеливается больше ничего сделать. Она берет его за подбородок и долго целует в рот...»
Egli fa quell'atto istesso verso la cognata, e la bacia. Quando le bocche si disgiungono, Francesca vacilla e s'abbandona sui guanciali.	Паоло делает то же самое с Франческа и целует ее. Когда губы их разъединяются, Франческа шатается и падает на подушки.	Он делает то же самое по отношению к своей золовке и целует ее. Когда их рты разъединяются, Франческа покачивается и опирается на подушки.

Иванов продолжает ту же линию: в оригинале Паоло гораздо более активен, и это коррелирует с активностью Галеотто в тексте легенды: Ланселот молчит и ничего не предпринимает, фактически вся история разыгрывается с подачи Галеотто, диалог ведут он и Джиневра, только в последний момент он отступает и уступает место самому влюбленному рыцарю. Не случайно у Данте «книга стала нашим Галеотто» – Галеотто вербализует чувства и Ланселота, и Джиневры.

Иванов знал итальянский язык и не мог не понимать последовательно проводимых им правок текста ключевой сцены. Паоло в его представлении гораздо более целомудрен, более вежлив, чем у д'Аннунцио, он намного более галантен и дистанцирован от Франчески. Интересно, что в последней ремарке, описывающей поцелуй, Франческа названа «cognata» – «жена брата», то есть д'Аннунцио акцентирует внимание на двойном предательстве: не просто жена изменяет мужу, но и брат предаёт брата.

Работа над текстом в 1907–1908 гг. продвигалась очень быстро – В. Ф. Комиссаржевская просила переводчиков в кратчайшие сроки предоставить ей текст. Для актрисы постановка «Франчески да Римини» была важна в контексте разрыва с режиссером Всеволодом Мейерхольдом: «если не сделаете Вы – не делает никто, и я хочу, я не могу, чтобы хоть на секунду возникло предположение о том, что с уходом Мейерхольда пульс ослабел, он должен забиться сильнее. А как это сделать, если не приду сейчас на сцену я? А что я могу играть, кроме Франчески теперь?» [Альтшуллер 1964: 167]. В итоге пьеса параллельно была поставлена в Малом театре с В. Н. Пашенной в роли Франчески и в театре Комиссаржевской. Театральная критика приветствовала трактовку Комиссаржевской, отмечая легкость и ажурность ее Франчески [Александров 2016], что косвенно свидетельствует о верности выбранной Брюсовым и Ивановым переводческой стратегии – Франческа Данте бли-

же зрителю, чем Франческа Боккаччо, он привык видеть в ней объект рыцарской любви-поклонения, резонирующей с почитанием Прекрасной Дамы в творчестве и философии многих поэтов Серебряного века.

### 5. Заключение

В статье проведен сопоставительный анализ перевода драмы «Франческа да Римини» Габриэле д'Аннунцио, над которой работали В. Я. Брюсов и Вяч. Иванов.

Сравнивается манера двух переводчиков, и ключевые моменты перевода сопоставляются с оригиналом. Проведенное сравнение позволило сделать следующие выводы:

1. Текст Габриэле д'Аннунцио переполнен отсылками к двум традициям репрезентации фигуры Франчески в итальянской и мировой литературе, которые можно условно обозначить как «дантовскую» и «боккаччианскую». В «дантовской» традиции Франческа – жертва обстоятельств, любовь которой была спровоцирована совместным чтением книги, и концептуально ее фигура связана с легендой о Тристане и Изольде – образ целомудренной любви, вызванной внешним обстоятельством (в случае Тристана и Изольды – напитком, в случае Паоло и Франчески – книгой). Боккаччо раскрыл историю более подробно, и в его понимании Франческа – жертва не некоего артефакта, а хитрости семьи, которая обманом посвятила ее за красавца Паоло, а выдала замуж за некрасивого Джованни. Но и она сама виновата, так как десять лет состояла в преступной связи со своим деверем. Д'Аннунцио задействует обе традиции, привлекая прямые отсылки как к Данте, так и к Боккаччо. Сам сюжет его драмы следует представлению Боккаччо, но ключевая сцена соблазнения выполнена как развернутый пересказ Данте.

2. Переводческую стратегию В. Я. Брюсова отличает стремление к точности и объективности, однако поэт вносит в переводимые им отсылки к Боккаччо существенные изменения: прежде всего, он не использует переводы названий фривольных песенок, представляющие собой цитаты из «Декамерона», по известному переводу А. Н. Веселовского, а выполняет оригинальный перевод. В целом в его представлении Франческа ближе к трактовке Данте, чем к трактовке Боккаччо.

3. Линия Брюсова продолжается и развивается в сценах, переведенных Вяч. Ивановым. Обращаясь к переводу «текста в тексте» – сцены, в которой Паоло и Франческа читают легенду о Ланселоте, – он делает и Паоло, и Галеотто менее активными и более галантными. В переводе уменьшена «страстная» составляющая и увеличена «галантная», весь диалог в пьесе и внутри текста легенды сделан более рыцарственным и целомудренным.

4. История Паоло и Франчески имеет множество интерпретаций в мировой литературе, и, обращаясь к этой истории, Габриэле д'Аннунцио, а вслед за ним Брюсов и Иванов вступают в диалог с Данте, Бокаччо и другими авторами, в творчестве которых отражен соответствующий сюжет. Русские переводчики, по сути дела, создают модель транслитературного полилога, вбирающего в себя средневековые интуиции рыцарского романа, нарративы раннего итальянского Возрождения и рецептивный фон европейского модернизма.

5. При этом Брюсов и Вяч. Иванов сознательно или подсознательно приближают текст «Франчески да Римини» к Данте, а не к Боккаччо, что, по-видимому, связано с мировоззренческой доминантой самого русского символизма как в старшем, так и в младшем его изводах. Фигура Данте реанимировала средневековую картину мира, пространство которой было организовано по принципу символистской двойственности, столь близкому Вяч. Иванову и Брюсову. Таким образом, в рассматриваемом поэтическом переводе реализуются не только характерные черты текстов-оригиналов, но и специфические особенности эстетической системы самих переводчиков. Если в трактовке д'Аннунцио текст проходит как бы между двумя полюсами, то русскоязычная трактовка гораздо ближе к «полюсу Данте». Это отразилось в постановке пьесы: успех имела трактовка театра Комиссаржевской, которую зрители восприняли как более возвышенную.

5. Двойная оптика переводческого текста, связанного с текстами эпохи Возрождения, связана с возможностью разнообразного прочтения символа, присутствующей в символизме, представителями которого были В. Я. Брюсов, и Вяч. Иванов. Интерес представляет дуализм, сопровождавший русский перевод пьесы и ее постановки: двойное про-

чтение Франчески в литературе эпохи Возрождения, отраженное в произведении д'Аннунцио, резонирует с работой двух переводчиков, двойным прочтением образа через аллюзии – и двумя практически одновременными постановками спектакля в России.

### Литература

Александров, А. С. К истории подготовки перевода трагедии «Франческа да Римини» Габриэле д'Аннунцио Вяч. Ивановым и В. Брюсовым / А. С. Александров // Филологические науки. – 2016. – № 6. – С. 53–60.

Альтшуллер, А. Я. Вера Федоровна Комиссаржевская: Письма актрисы. Воспоминания о ней. Материалы / А. Я. Альтшуллер. – Л. : Искусство, 1964. – 424 с.

Боккаччо, Дж. Декамерон / Дж. Боккаччо. – М. : Художественная литература, 1955. – URL: [http://lib.ru/INOOLD/BOKKACHHO/dekameron.txt\\_with-big-pictures.html](http://lib.ru/INOOLD/BOKKACHHO/dekameron.txt_with-big-pictures.html) (дата обращения: 25.11.2021). – Текст : электронный.

Быстрова, Т. А. Габриэле д'Аннунцио в русской культуре / Т. А. Быстрова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социокультурных практик : материалы Первой международной конференции / под общей редакцией Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – 2016. – С. 83–87.

Венцлова, Т. Вячеслав Иванов и Осип Манделштам - переводчики Петрарки: (на примере сонета CCCXI) / Т. Венцлова // Русская литература – 1991. – № 4. – С. 192–200.

Гаспаров, М. Л. Брюсов и буквализм / М. Л. Гаспаров // Поэтика перевода. – М. : Радуга, 1988. – С. 29–62.

д'Аннунцио, Г. Собрание сочинений : в 6 т. 3 / Г. д'Аннунцио. – М. : Терра, 2010. – 246 с. – URL: [https://royallib.com/read/dannuntsio\\_gabriele/sobranie\\_sochineniy\\_v\\_6\\_tomah\\_tom\\_3\\_francheska\\_da\\_rimini\\_slava\\_doch\\_iorio\\_fakel\\_pod\\_meroy\\_silnee\\_lyubvi\\_korabl\\_novelli.html#0](https://royallib.com/read/dannuntsio_gabriele/sobranie_sochineniy_v_6_tomah_tom_3_francheska_da_rimini_slava_doch_iorio_fakel_pod_meroy_silnee_lyubvi_korabl_novelli.html#0) (дата обращения: 25.11.2021). – Текст : электронный.

Коваль, Л. М. Габриэле д'Аннунцио в России / Л. М. Коваль // Книга. Исследования и материалы. Вып. 76. – М. : Наука, 1999. – С. 165–171.

Кормильцев, И. В. Три жизни Габриэле д'Аннунцио / И. В. Кормильцев. – URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/1999/11/tri-zhizni-gabriele-d-annunczio.html> (дата обращения: 25.11.2021). – Текст : электронный.

Хачатрян, Н. М. Брюсов и д'Аннунцио: к вопросу об истории перевода пьесы «Франческа да Римини» / Н. М. Хачатрян, С. В. Енокян // Брюсовские чтения 2013 г. : сб. статей. – Ереван, 2014. – С. 518–530.

Чекалов, К. А. Д'Аннунцио на российской сцене: рубеж двух столетий (Итальянская драматургия и русский театр) / К. А. Чекалов. – Текст : электронный // Новые российские гуманитарные исследования. – 2008. – № 3. – URL: <http://www.nrgumis.ru/articles/122> (дата обращения: 25.11.2021).

Alighieri, D. *La divina commedia. Inferno*. A cura di Giorgio Petrocchi / D. Alighieri. – Firenze : Casa Editrice Le Lettere, 1994. – URL: <http://www.danteonline.it/italiano/opere.asp?idope=1&sidlang=OR> (mode of access: 25.11.2021). – Text : electronic.

Boccaccio, G. *Decameron*. A cura di Aldo Francesco Massera / G. Boccaccio. – Bari, 1927. – URL: <https://it.wikisource.org/wiki/Decameron> (mode of access: 25.11.2021). – Text : electronic.

d'Annunzio, G. *Francesca da Rimini* / G. d'Annunzio. – URL: [https://www.liberliber.it/mediateca/libri/d/d\\_annunzio/francesca\\_da\\_rimini/pdf/d\\_annunzio\\_francesca\\_da\\_rimini.pdf](https://www.liberliber.it/mediateca/libri/d/d_annunzio/francesca_da_rimini/pdf/d_annunzio_francesca_da_rimini.pdf) (mode of access: 25.11.2021). – Text : electronic.

Gabriele d'Annunzio: fra genio e pregiudizio. – URL: <https://aspasiacircle.wordpress.com/2013/09/25/gabriele-dannunzio-fra-genio-e-pregiudizio/> (mode of access: 25.11.2021). – Text : electronic.

Kunishi, K. *Il croce critico di fronte a d'Annunzio: il cambiamento del giudizio di Croce su d'Annunzio* / K. Kunishi. – Text : electronic // Studi Italic. – 2010. – Vol. 60. – P. 177–200. – URL: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/studiitalici/60/0/60\\_KJ00006713853/\\_article](https://www.jstage.jst.go.jp/article/studiitalici/60/0/60_KJ00006713853/_article) (mode of access: 25.11.2021).

Menditto, M. *Gabriele d'Annunzio: decadente "animale di lusso"* / M. Menditto. – URL: <https://www.900letterario.it/scrittori-del-900/dannunzio-decadente-animale-lusso/> (mode of access: 25.11.2021). –Text : electronic.

### References

Alexandrov, A. S. (2016). K istorii podgotovki perevoda tragedii «Francheska da Rimini» Gabriele d'Annunzio Vyach. Ivanovym i V. Bryusovym [On the History of the Preparation of the Translation of the Tragedy «Francesca da Rimini» by Gabriele d'Annunzio Vyach. Ivanov and V. Bryusov]. In *Filologicheskie nauki*. No. 6, pp. 53–60.

Alighieri, D. (1994). *La divina commedia. Inferno*. A cura di Giorgio Petrocchi. Firenze, Casa Editrice Le Lettere. URL: <http://www.danteonline.it/italiano/opere.asp?idope=1&sidlang=OR> (mode of access: 25.11.2021).

Althuller, A. Ya. (1964). *Vera Fedorovna Komissarzhevskaya: Pis'ma aktrisy. Vospominaniya o nei. Materialy* [Vera Fedorovna Komissarzhevskaya: Letters from the Actress. Memories of Her. Materials]. Leningrad, Iskusstvo. 424 p.

Boccaccio, G. (1927). *Decameron*. A cura di Aldo Francesco Massera. Bari. URL: <https://it.wikisource.org/wiki/Decameron> (mode of access: 25.11.2021).

Boccaccio, G. (1955). *Decameron* [Decameron]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura. URL: [http://lib.ru/INOOLD/BOKKACHHO/dekameron.txt\\_with-big-pictures.html](http://lib.ru/INOOLD/BOKKACHHO/dekameron.txt_with-big-pictures.html) (mode of access: 25.11.2021).

Bystrova, T. A. (2016). Gabriele d'Annunzio v russkoi kul'ture [Gabriele d'Annunzio in Russian Culture]. In Tareva, E. G., Vikulova, L. G. (Eds.). *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: v poiskakh peredovykh sotsiogumanitarnykh praktik: materialy Pervoi mezhdunarodnoi konferentsii*, pp. 83–87.

Chekalov, K. A. (2008). D'Annunzio na rossiiskoi stsene: rubezh dvukh stoletii (Ital'yanskaya dramaturgiya i russkii teatr) [D'Annunzio on the Russian Stage: The Turn of Two Centuries (Italian Drama and Russian Theater)]. In *Novye rossiyskie gumanitarnye issledovaniya*. No. 3. URL: <http://www.nrgumis.ru/articles/122> (mode of access: 25.11.2021).

d'Annunzio, G. (2010). *Sobranie sochinenii: v 6 t.* [Collected Works, in 6 vols]. Vol. 3. Moscow, Terra. 246 p. URL: [https://royallib.com/read/dannuntsio\\_gabriele/sobranie\\_sochineniy\\_v\\_6\\_tomah\\_tom\\_3\\_francheska\\_da\\_rimini\\_slava\\_doch\\_iorio\\_fakel\\_pod\\_meroy\\_silnee\\_lyubvi\\_korabl\\_novelli.html#0](https://royallib.com/read/dannuntsio_gabriele/sobranie_sochineniy_v_6_tomah_tom_3_francheska_da_rimini_slava_doch_iorio_fakel_pod_meroy_silnee_lyubvi_korabl_novelli.html#0) (mode of access: 25.11.2021).

d'Annunzio, G. *Francesca da Rimini*. URL: [https://www.liberliber.it/mediateca/libri/d/d\\_annunzio/francesca\\_da\\_rimini/pdf/d\\_annunzio\\_francesca\\_da\\_rimini.pdf](https://www.liberliber.it/mediateca/libri/d/d_annunzio/francesca_da_rimini/pdf/d_annunzio_francesca_da_rimini.pdf) (mode of access: 25.11.2021).

*Gabriele d'Annunzio: fra genio e pregiudizio*. URL: <https://aspasiascircle.wordpress.com/2013/09/25/gabriele-dannunzio-fra-genio-e-pregiudizio/> (mode of access: 25.11.2021).

Gasparov, M. L. (1988). Bryusov i bukvalizm [Bryusov and Literalism]. In *Poetika perevoda*. Moscow, Raduga, pp. 29–62.

Khachatryan, N. M., Enokyan, S. V. (2014). Bryusov i d'Annunzio: k voprosu ob istorii perevoda p'esy «Francheska da Rimini» [Bryusov and d'Annunzio: On the History of the Translation of the Play "Francesca da Rimini"]. In *Bryusovskie chteniya 2013g.: sb. statei*. Erevan, pp. 518–530.

Kormiltsev, I. V. *Tri zhizni Gabriele d'Annunzio* [Three Lives of Gabriele d'Annunzio]. URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/1999/11/tri-zhizni-gabriele-d-annunzio.html> (mode of access: 25.11.2021).

Koval, L. M. (1999). Gabriele D'Annunzio v Rossii [Gabriele D'Annunzio in Russia]. In *Kniga. Issledovaniya i materialy. Issue 76*. Moscow, Nauka, pp. 165–171.

Kunishi, K. (2010). Il croce critico di fronte a d'Annunzio: il cambiamento del giudizio di Croce su d'Annunzio. In *Studi Italici*. Vol. 60, pp. 177–200. URL: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/studiitalici/60/0/60\\_KJ00006713853/\\_article](https://www.jstage.jst.go.jp/article/studiitalici/60/0/60_KJ00006713853/_article) (mode of access: 25.11.2021).

Menditto, M. *Gabriele d'Annunzio: decadente "animale di lusso"*. URL: <https://www.900letterario.it/scrittori-del-900/dannunzio-decadente-animale-lusso/> (mode of access: 25.11.2021).

Ventslova, T. (1991). Vyacheslav Ivanov i Osip Mandel'shtam – perevodchiki Petrarki: (na primere soneta CCCXI) [Vyacheslav Ivanov and Osip Mandel'shtam – Translators of Petrarch: (On the Example of the CCCXI Sonnet)]. In *Russkaya literatura*. No. 4., pp. 192–200.

#### Данные об авторах

Кихней Любовь Геннадьевна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории журналистики и литературы, Московский университет имени А. С. Грибоедова (Москва, Россия).

Адрес: 11024, Россия, Москва, ш. Энтузиастов, 21.  
E-mail: lgkikhney@yandex.ru.

Устиновская Алена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Московский государственный гуманитарно-экономический университет; докторант кафедры истории журналистики и литературы, Московский университет имени А. С. Грибоедова (Москва, Россия).

Адрес: 11024, Россия, Москва, ш. Энтузиастов, 21.  
E-mail: alyonau1@yandex.ru.

#### Authors' information

Kikhney Lyubov Gennadievna – Doctor of Philology, Professor, Head of Department of History of Journalism and Literature, Moscow University named after A. S. Gribojedov (Moscow, Russia).

Ustinovskaya Alena Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Romano-Germanic Languages, Moscow State University of Humanities and Economics; Doctoral Student of Department of History of Journalism and Literature, Moscow University named after A. S. Gribojedov (Moscow, Russia).

Дата поступления: 17.12.2021; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 17.12.2021; date of publication: 29.06.2022



## ФИЛОСОФИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ И «МЕХАНИЧЕСКИЕ» ЛЮДИ В ВОЕННЫХ РАССКАЗАХ А. ПЛАТОНОВА

Хрящева Н. П.

Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8434-7498>

*А н н о т а ц и я*. В статье рассматриваются версии «механических» людей в творчестве А. Платонова, прослеживается их происхождение и последующий процесс развития. Методологической основой являются труды, предлагающие прочтение Платонова с позиций следующих научных подходов: контекстуального (М. М. Бахтин, В. Е. Хализев), где для нас будут важны смыслы, порождаемые внетекстовой действительностью; и мотивного (Б. М. Гаспаров, М. Я. Поляков), базирующегося на принципе лейтмотивного построения повествования. В центре внимания – анализ образа «механического» человека в рассказе «Неодушевленный враг» (1941?). Персонажный ряд получен путем «расщепления» основного образа на двух антиномичных героев – безымянного русского стрелка и немецкого унтер-офицера Рудольфа Оскара Вальца. Сюжет рассказа определен внутренним диалогом автора, овнешненным мнениями и поступками этих героев. Наблюдения над характером изображения немца отправляют нас к «механическим» людям платоновской драматургии 1930-х годов, показывая их «генетическое» родство, суть которого проговаривается Платоновым в Записных книжках 1941–1942 гг., где писатель отвергает творящееся в мире как пустотосозидание. Уподобленный «граммофонной пластинке» немецкий солдат являет собой крайнее «уменьшение человеческого духа». В этой перспективе фигура Рудольфа Вальца – прием чисто художественного остранения. Подтверждением этому служит смерть Вальца. Она оказывается в одном ряду с расправами Творцов платоновской драматургии со своими неудачными творениями: русский стрелок, подобно им, расправляется с Вальцем как «неодушевленной сущностью».

*К л ю ч е в ы е с л о в а*: А. Платонов; Записные книжки; драматургия; рассказы; «механические» люди.

*Д л я ц и т и р о в а н и я*: Хрящева, Н. П. Философия существования и «механические» люди в военных рассказах А. Платонова / Н. П. Хрящева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 100–111.

## PHILOSOPHY OF EXISTENCE AND “MECHANICAL” PEOPLE IN A. PLATONOV’S WAR SHORT STORIES

Nina P. Khriashcheva

Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8434-7498>

*A b s t r a c t*. The article examines the versions of “mechanical” people in the works of A. Platonov and traces their origin and subsequent process of development. The methodological basis of the study is made up by the works interpreting Platonov’s creative activity from the positions of the following scientific approaches: the contextual approach (M. M. Bakhtin, V. E. Khalizev), according to which meanings generated by extra-textual reality are important for this research and the motif-centered approach (B. M. Gasparov, M. Ya. Polyakov), based on the principle of leitmotif narrative composition. The focus is on the analysis of the image of a “mechanical” person in the story “Inanimate Enemy” (1941?). The character series is obtained by “splitting” the main image into two antinomic characters – an inanimate Russian shooter and the German non-commissioned officer Rudolf Oscar Waltz. The plot of the story is determined by the author’s internal dialogue, objectified by the opinions and actions of these characters. Observations on the nature of the image of the German send the reader to the “mechanical” people of Platonov’s dramaturgy of the 1930s, showing their “genetic” kinship, the essence of which is declared by Platonov in the Notebooks of 1941–1942, where the writer rejects what is happening in the world as creation of emptiness. Likened to a “gramophone record”, the German soldier manifests an extreme “reduction of the human spirit”. In this perspective, the figure of Rudolf Waltz is a technique of purely artistic defamiliarization. This idea

is confirmed by Waltz's death. It is on a par with the reprisals of the Creators of Platonov's dramaturgy with their unsuccessful creations: the Russian shooter, like them, destroys Waltz as an "inanimate entity".

*Keywords:* A. Platonov; Notebooks; dramaturgy; "mechanical" people.

*For citation:* Khriashcheva, N. P. (2022). Philosophy of Existence and "Mechanical" People in A. Platonov's War Short Stories. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 100–111.

Рассказ «Неодушевленный враг» был написан в Уфе, в эвакуации, скорее всего, в конце 1941 года, так как уже в марте 1942-го он был переправлен в Москву, о чем свидетельствует письмо А. Платонова П. А. Трошкину от 06.03.1942, в котором писатель сообщает, что «Неодушевленный враг» уже отослан Владимиру Елагину, редактору журнала «Дружные ребята»<sup>1</sup>. Другие рассказы, написанные в это же время («Божье дерево», «Дед-солдат», «Крестьянин Ягафар»), вскоре вышли из печати, а «Неодушевленный враг» (первые варианты его названия в автографе «История жизни», «В земном прахе») при жизни писателя так и не был издан. Более того, когда пришло время его публикации (1965 год), у рассказа появился редакционный подзаголовок «Философское раздумье о советском солдате и солдате-фашисте», который мало способствовал адекватному пониманию его странной образности.

Некоторый свет на внешний план изображения проливают комментарии Н. В. Корниенко. Она высказывает вполне обоснованное предположение: поскольку «в периодике 1941 года постоянно печатались самые разные материалы... изъятые у пленных или убитых солдат и офицеров германской армии, Платонов, скорее всего, был знаком с „Памяткой германского солдата“» [Корниенко 2012: 516], которая не раз воспроизводилась в газетах как документ убитого под Ленинградом немецкого лейтенанта:

1) Утром, днем, ночью думай о фюрере, пусть другие мысли не тревожат тебя, знай – он думает и делает за тебя <...> ты, немецкий солдат, неуязвим.

2) Германец не может быть трусом <...> когда на тебя нападут русские варвары, ты подумай о фюрере и действуй решительно <...> Для твоей личной славы ты должен убить ровно 100 русских <...> Убивай, этим самым спасешь

себя от гибели, обеспечишь будущее всей семьи и прославишься навеки. <...>

3) Германец – абсолютный хозяин мира <...> как подобает германцу, уничтожай все живое, сопротивляющееся на твоём пути, думай о возвышенном, о фюрере – ты победишь» [Корниенко 2012: 516–517].

В идеолого-публицистическом ключе какое-то время рассказ и прочитывался.

В статье 1999 года Е. А. Яблоков впервые обратил внимание на несоответствие «однозначных до декларативности выводов героя-рассказчика <...> явно „избыточной“ символическо-аллегорической „нагрузке“ многих деталей» [Яблоков 1999]. В попытке более точного прочтения рассказа ученый связал его с «большим платоновским контекстом» в плане «генезиса» ключевых «мотивов» [Яблоков 1999]. В результате сделанных наблюдений исследователь пришел к важным выводам:

1. «Уход героев „Неодушевленного врага“ в „утробу земли“ предстает залогом воскрешения – перерождения».

2. «Два человека, родившиеся из одной подземной „утробы“ <...> „в обнимку“ ... могут быть названы если не „близнецами“, то <...> „двойниками“».

3. «<...> враг <...> пребывает не вне героя-рассказчика, но внутри него – предстает <...> не материальным существом, а лишь феноменом сознания», некоей «неодушевленностью».

4. «В „Неодушевленном враге“ актуализируется <...> не столько „внешний“, идеологический конфликт, сколько „внутренний“ – между „душевностью“ и рассудочным рационализмом» [Яблоков 1999: 55–65].

### Методология исследования

Наша задача определяется попыткой дополнить имеющиеся наблюдения путем расширения контекстуальных связей (М. М. Бахтин,

<sup>1</sup> Е. А. Яблоков помечает создание рассказа 1943 годом [Яблоков 1999]. Уточнение даты создания «Неодушевленного врага» важно, так как определяет понимание связи необычной образности с осмыслением случившейся катастрофы как социально-исторического явления, имеющего «вечные» корни.

В. Е. Хализев) рассказа с творчеством Платонова 1930-х годов (прежде всего драматургией) в аспекте изображения глубинных причин деформации человеческой природы, порождаемых внетекстовой реальностью; и мотивного анализа в его нетрадиционном значении (Б. М. Гаспаров, М. Я. Поляков), базирующегося на принципе лейтмотивного построения повествования.

Фабульная ситуация рассказа дана как «фактологическая» для военного времени: «...воздушной волной от разрыва фугасного снаряда» русский солдат «был приподнят в воздух <...> Затем был брошен обратно на землю и погребен сверху ее разрушенным прахом», т. е. контужен. Придя в себя, русский стрелок обнаруживает рядом с собой столь же обесиленного контузией немецкого солдата. Могильная изоляция противников обретает черты художественной объективации, являясь некой, по-бахтински говоря, «монадой, отражающей в себе все и отражаемой во всем».

Возможность проявления дополнительных смысловых «горизонтов» в рассказе «Неодушевленный враг» определяется несколькими обстоятельствами: во-первых, основательной изученностью учеными военной биографии Платонова, получившего первые впечатления о войне уже в июле 1941 года, во время поездки на Ленинградский фронт [Спиридонова 2014: 7]. Во-вторых, недавними публикациями архивных документов, писем, записных книжек, той особой ветви литературы, которую В. Е. Хализев назвал «подобыскной» [Хализев 2001: 26]. Прочитируем важнейшие высказывания Платонова относительно события войны из «Записных книжек» 1941–1942 гг.<sup>1</sup>

Современная война как инстинктивное, стихийное, безумное по форме, искание выхода из невозможного своего положения. Искание не сознанием, но практикой, страданием, мукою etc... (ЗК, 225).

Очень важно.

Смерть. Кладбище убитых на войне. И встает к жизни то, что должно быть, но не свершено: творчество, работа, подвиги, любовь, вся картина жизни не сбывшейся, и что было бы, если бы она сбылась. Изображается то, что

в сущности, убито – не одни тела. Великая картина жизни и [душ] погибших душ и возможностей. Дается мир, каков бы он был при действительности погибших, – лучший мир, чем действительный: вот что погибает на войне, – там убита возможность прогресса (ЗК, 231).

Война может стать постоянным явлением: к<a>к род новой промышленности, вышедшей из двух причин – некоторого «свободного» избытка производительных сил и «опустошения душ». Война, весьма возможно, превратится в долгое свойство человеческого общества (ЗК, 237).

«Вечная война» как выход в другое историческое состояние (фашизм) (ЗК, 237).

Не пушками лишь решится война, но смертью тысяч... Тут побеждаем мы.

Главное, самое главное (ЗК, 240).

По смерти миллионов людей – живых замучает совесть об умерших (ЗК, 241).

Земная жизнь Платонова «вбирает» в себя две войны: в юности он участник Гражданской, в зрелом возрасте – Великой Отечественной. Его дневниковые записи 1941–1942 гг. дышат глубоким осмыслением этого жизненного цикла в контексте социально-исторической ситуации – русской и мировой. Платонов прозорливо отмечает, что любая война есть поиск решения внутренних проблем «не сознанием, но <...> страданием, мукою...». Трагические последствия войны он видит в «несбывшейся жизни <...> убитых на войне», что неизбежно отдаляет «лучший мир», ибо убитыми оказываются «не одни тела», а «души погибших» в огромности, новизне, значимости их потенциальных возможностей. Война, таким образом, убивает мир более совершенный, «чем действительный». Вместе с тем искаженным оказывается существование в бытии у «оставшихся в живых». Военные испытания «опустошают их души». Задолго до Астафьева Платонов заговорит о нравственном смысле победы, достигнутой смертью миллионов людей.

Записные книжки Платонова, по справедливому мнению В. Е. Хализева, «являются своего рода ключом к пониманию его художественных произведений, где много недо-

<sup>1</sup> Платонов А. П. Записные книжки. Материалы к биографии. Публикация М. А. Платоновой. Составление, подготовка текста, предисловие и примечания Н. В. Корниенко. М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000. Цит. по этому изданию с указанием страниц в круглых скобках.

молвок и умолчаний» [Хализов 2001: 26]. Именно виртуозное владение писателем приемами тайнописи позволяло ему пробиваться сквозь цензуру. Об этих приемах он скажет в статье «Пушкин – наш товарищ» как о «способе „второго смысла“, где решение достигается... всей музыкой, организацией произведения, – добавочной силой, создающей в читателе еще и образ автора, как главного героя сочинения, другого способа для таких вещей не существует» [Платонов 2011: 78]. Пушкину, по мнению Платонова, нужно прибегать к очень осторожной, иногда даже двусмысленной, форме, потому что он «очень связан и ограничен специфическими условиями (цензором-царем, своим общественным положением и пр.)» [Там же]. В этих рассуждениях писателя нельзя не увидеть отражение собственных принципов работы, адресованных своему читателю.

Попытаемся взглянуть в текст «Неодушевленного врага». Обратимся к вступительному фрагменту рассказа. Он едва заметно отделен от основной его части типом повествовательного слова, тяготеющего к безличной форме, где ощутима авторская позиция. Рассказ же в целом ведется от первого лица главного героя.

«Человек, если он проживет хотя бы лет до 20-ти, обязательно бывает много раз близок смерти или даже переступает порог своей гибели, но возвращается обратно к жизни <...> Смерть вообще не однажды приходит к человеку, не однажды в нашей жизни она бывает близким спутником нашего существования, – но лишь однажды ей удастся неразлучно овладеть человеком, который столь часто <...> иногда с небрежным мужеством – одолевал ее <...> Смерть победима, – во всяком случае ей приходится терпеть поражение несколько раз <...> Смерть победима, потому что живое существо, защищаясь, само становится смертью для той враждебной силы, которая несет ему гибель. И это высшее мгновение жизни, когда она соединяется со смертью, чтобы преодолеть ее, обычно не запоминается, хотя этот миг является чистой, одухотворенной радостью» [Платонов 2012: 25].

Упоминание о 20-ти летнем рубеже вряд ли случайно. Ощущение смерти как неразлучного спутника жизни, ее присутствия всегда рядом, по всей видимости, пришло к Платонову именно в эту пору. Так, в письме 1922 года к жене пи-

сатель вспоминал: «Не доучившись в технической школе, я спешно был посажен на паровоз помогать машинисту» [Цит. по: Спиридонова 2014: 21]. Этот опыт лег в основу описания паровозного крушения в нескольких произведениях и прежде всего в «Чевенгуре»:

«Дванов схватился за подоконник, чтобы выдержать удар <...> Потом мгновенно <...> вылетел из будки, чтобы прыгать <...> Близко бежала под ним крепкая прочная земля, которая ждала его жизни, а через миг останется без него сиротой. Земля была недостижима и уходила как живая <...> Теплая тишина тьмы заслонила зрение Дванова.

Дай мне еще сказать!.. – сказал Дванов и пропал в обступившей его тесноте.

Очнулся он вдалеке и один; старая сухая трава щекотала ему шею, и природа показалась очень шумной» [Платонов 1991: 85].

Земля за миг до возможной смерти автобиографического героя ощутила им матерью / женщиной, «живой», «ждушей его жизни, но недостижимой». Смерть приходит на ее место «теплой тишиной тьмы». Не внемля просьбе героя, она пытается забрать его в свою «тесноту». Но живые силы матери-земли: «щекочущая трава», «шумящая природа», – развеивая «тесноту» и «тишину тьмы», воскрешают героя.

Перед нами устойчивый характер изображения Платоновым пространств, где главное – «напряженность взаимопроникновения в них человеческого и космического» <...> человек словно влетает в такие пространства напряженностью своего «внутреннего зрения, составляя собою одно из звеньев жизни мира, и, напротив, такие пространства „впитываются“ в него, становятся непосредственной частью его тела, его собственным веществом» [Хрящева, Хрящев 2009: 128] Так, силой, защищающей русских солдат, становится сама Мать-Земля. Все углубления, ямки, пещеры в той или иной степени, обретая в рассказе свойство «материнской утробы», оказываются спасительным укрытием, дающим силы, воскрешающим к жизни. Вот ощущения русского стрелка, оказавшегося в земляной могиле:

«Но жизнь сохранилась во мне; она ушла из сердца и оставила темным мое сознание, однако она укрылась в некоем тайном, может быть последнем, убежище в моем теле и оттуда робко



и медленно снова распространилась во мне теплом и чувством привычного счастья существования. Я отогрелся под землей и начал сознавать свое положение» [Платонов 2012: 25–26].

Жизнь, почти ушедшая из тела и сознания героя, нашла убежище в душе, ибо только ей свойственно чувствовать «счастье существования» и этим чувством согревать человека. Таким образом, из трех ипостасей человека как образа и подобия Творца Платонов выделяет душу, спасающую и охраняющую жизнь.

Эстетика взаимопроникновения человеческого и космического определяет в рассказе способ художественного конструирования пространственно-временной организации в целом. Он подчинен принципу двойственности: два пространства – земное и подземное, два параллельно идущих боя – битва русского и немецкого войска на поверхности земли и рукопашное «барахтанье» двух, ослабленных контузией солдат – русского и немца под землей. Более того, внешняя тождественность их «поступающего сознания» (М. М. Бахтин), проявленная сходными жестами, порой начинает дышать близостью к «симметричности» фольклорной «пары», так как все их усилия направлены на то, чтобы не потерять друг друга в кромешной тьме подземелья вплоть до рождения в сознании русского стрелка мысли о мнимости врага:

«...и я подумал, что, может быть, его нет, что мне лишь кажется, что Вальц существует, – на самом же деле он один из тех ненастоящих, выдуманных людей, в которых мы играли в детстве и которых мы воодушевляли своей жизнью, понимая, что они в нашей власти и живут лишь нарочно» [Платонов 2012: 31].

Моделируя персонажей, Платонов прибегает к приему «расщепления» образа на два антиномичных персонажа: русского безымянного солдата-стрелка, ориентированного одновременно как на фольклорную традицию<sup>1</sup>, так и на систему авторского сознания, мерцающего отдельными штрихами (автобиографизм вступления, герой, говорящий по-немецки); и немецкого унтер-офицера, названного пол-

ным именем, но невидимого в темноте и потому как бы существующего на правах фантомного создания, «выдумки».

Каков же смысл «выдуманного» персонажа в военной прозе Платонова и шире – в его художественной картине мира, каковы его корни, характер существования в бытии?

Сюжетное движение рассказа определяется внутренним диалогом автора, проявленным овнешненным контрапунктом мнений и поступков русского солдата и немца:

– Ты зачем сюда пришел? – спросил я у Рудольфа Вальца. – Зачем лежишь на нашей земле?

– Теперь это наша земля. Мы, немцы, организуем здесь вечное счастье, довольство, порядок, пищу и тепло для германского народа, – с отчетливой точностью и скоростью ответил Вальц (курсив мой. – Н. Х).

– А мы где будем? – спросил я.

Вальц сейчас же ответил мне

– Русский народ будет убит, – убежденно сказал он. – А кто останется, того мы прогоним в Сибирь, в снега и в лед... [Платонов 2012: 28–29].

Обращает на себя внимание тот факт, что Вальц живет не столько в реальности происходящего, сколько в логике пропагандистского внушения, начисто подменившего его собственное осмысление ситуации. Он считает русскую землю уже своей и готов организовывать на ней «вечное счастье», понимаемое в популистско-фашистских категориях «дольства», сытости и «порядка». Автоматизм ответов определяется полной «сконструированностью» его сознания фашистской пропагандой: «с отчетливой точностью и скоростью ответил», «сейчас же ответил мне», «убежденно сказал». Такая манера речи становится характерной чертой немца. Но русскому солдату важно понять, есть ли в Вальце какое-либо индивидуально-человеческое качество, рожденное его жизненным опытом:

– Что ты делал в Германии до войны? – спросил я далее у Вальца.

– Я был конторщиком... А теперь я солдат фюрера, теперь я воин, которому вручена судьба всего мира и спасение человечества!

– В чем же будет спасение человечества?...

<sup>1</sup> В этом плане вряд ли Платонова миновало влияние «Василия Теркина», так как в журнале «Знамя» за 1942, № 10 были напечатаны рассказ Платонова «Броня» и поэма А. Твардовского (окончание) // См. об этом: Спиридонова И. А. Указ. работа. С. 8.



- Это знает один фюрер.
- А ты...
- Я не знаю ничего, я не должен знать, я меч в руке фюрера, созидающего новый мир на тысячу лет.
- А ты сам-то уверен, что тогда будет хорошо? А вдруг тебя обманут?
- Вся моя вера, вся моя жизнь принадлежит Гитлеру! [Платонов 2012: 29]

Этот диалог обнажает суть фашистской идеологии: бывший «контрщик кирпичного завода» вдруг возвышается до причастности «судьбе всего мира и спасению человечества». При этом он не только не понимает, но и не стремится понять – в чем это «спасение»? Он лишь слепо верит Гитлеру!

В 1995 г. У. Эко отметит: «Вечный фашизм исповедует популистский элитаризм. Рядовые граждане составляют собой наилучший народ на свете. Партия состоит из наилучших рядовых граждан. Рядовой гражданин может (либо обязан) сделаться членом партии. Однако не может быть патрициев без плебеев. Вождь, который... власть... захватил силой, понимает также, что сила его основывается на слабости массы, и эта масса слаба настолько, чтобы нуждаться в Погонщике и заслуживать его» [Эко 2003].

### **Драматургический контекст «механических» людей**

Вместе с тем спокойное «равнодушие» немецкого солдата, «проигрывающего» подобно «граммофонной пластинке» одни и те же мотивы, отправляет нас к давней теме А. Платонова – «механическим» людям.

Наиболее полно эта тема разработана им в драматургии 1930-х годов. Вальц «дышит» экзистенциальной близостью к «железному» Кузьме («Шарманка», 1930), Хозу и его спутнице – Интергом («14 Красных избушек», 1934). В начале 1950-х гг. этот ряд продолжит Чадоев – спецчеловек США («Ноев ковчег» (Каиново отродье)). Почему в 1930-е – 40-е годы данная тема оказалась столь важной для Платонова?

В. Е. Хализев, справедливо видя в Записных книжках Платонова «подобыскную» литературу, особо отметил важность суждений писате-

ля, относящихся к 1930-м годам, о революции 1917 года и ее следствиях: «Говорится о двух замыслах революции: первоначальном, который писателем сомнению не подвергается, и реально осуществленном, имеющем „литературное происхождение“... (150)<sup>1</sup>. Революция литературного происхождения „была задумана в мечтах и осуществляется [первое время] для исполнения самых никогда не сбывшихся вещей“ (171). Сбылось же иное: пролетарий „завоевал власть“ для „удивительной формации буржуазно-аппаратной демократии“, и в этом „горе человека великого времени“, ибо „чистый свет мира“ в революции оказался превращенным в бред» (82) [Хализев 2001: 27].

В векторе абсурдистской поэтики одним из художественных воплощений этого «брёда» становятся «механические» люди. «Родственная» связь с Вальцем маркируется «деревянным равнодушным голосом» Кузьмы. «Ревверсное» движение социально-политической жизни страны во многом определялось именно тем, что «сделанным» оказался не только Кузьма, но в равной степени и бюрократ Щоев, творцом которого стала власть «удивительной формации». Автор намеренно подчеркивает сходство героев: им обоим присуща такая черта как «важность», которая скрывает неспособность мыслить и действовать. Они живут, руководствуясь бдительным вниманием к «установкам».

Кузьма. ...Боюсь скатиться с установки... Живые – рады энтузиазму, а я сомневаюсь и покоен (104).

Щоев. Проверь мне через область телеграфом – не крадут ли в районе установок: десять суток циркуляров нет – ведь это ж жутко, я линии не вижу под собой! (68).

Родство «механического» героя и бюрократов подчеркивается не только «риторикой», но и одеждой: Щоев, его заместитель Евсей и Кузьма появляются в заграничных костюмах, изъятых у иностранца Стерветсена, а также откровенной мечтой заведующего кооперативной системой о замещении живых людей бездушными механизмами:

Щоев. «Механизмы... Что же, это отлично: сидит и крутится какое-нибудь научное суще-

<sup>1</sup> В круглых скобках указываются страницы Записных книжек Платонова.

ство, а я им руковожу <...> я бы всю республику на механизмы перевел и со снабжения снял» (81)

Этому ряду персонажей противопоставлен изобретатель Алеша. Как уже было замечено платоноведами, его образ отражает трагические перипетии собственной судьбы Платонова<sup>1</sup>. Увлеченность Алеши утопическим проектом создания Нового человека напоминает юношу-Платонова первой половины 1920-х годов. Осознание того, что в результате получился «оппортунист», сломало Алешу. «Выдуманный» Кузьма «настолько отчуждается от своего творца, что становится для него и для дела, которому он служит, агрессивно-угрожающей силой» [Хрящева 1998: 229].

Контрапункт мотивов: «болеющее сердце» – «сломатое сердце», говорит о разрыве между осознанием происходящего сердцем как средостением жизни и «мертвенным» сердцем, способным лишь «имитировать» живую жизнь [Матвеева, Хрящева 2009: 141–142].

Этот «разрыв» определит своеобразие мотива «механических людей» и углубит его до трагедийного звучания в «14 Красных Избушках». В первоначальном списке действующих лиц, который Платонов набрасывает в «Записных книжках», Хоз еще не имел фамилии, а значился как «Химический человек» [Платонов 2000: 113]. Сходный смысл мерцает в восприятии русским стрелком Рудольфа Вальца: «от его одежды пахло дезинфекцией и какой-то чистой, но неживой химией». Что же таится за внешней «метой родства»?

В окончательном варианте пьесы образ Хоza двойственен: сквозь образ мудрого старца мерцают черты капризного химического младенца. В Москву он приехал «по пустяку», ему захотелось «измерить светосилу той зари, которую... якобы зажгли» в стране Советов. На пути он встречает Суениту, председателя пастушьей артели на Каспии. Она увиделась Хозом отблеском той самой «зари», живым воплощением социализма, что становится источником его превращений, дающих надежду на отпадение от «бушующих пустяков». Он едет на Каспий. Но пройдя ряд «колхозных» метаморфоз, он убеждается, что рожденная Москвой «игровая»

идеология благополучно достигла берегов Каспия и сеет голод. Морок «Москвы проклятой!» отуманил сознание Суениты настолько, что даже голодная смерть собственного ребенка не в силах его сразу развезть:

Хоз. Где хлеб и овцы наши, я тебя спрашиваю!

Суенита. Их Ашурков на нашем паруснике домой <...> везет.

Хоз. Какой Ашурков?

Суенита. Бантик бывший <...> С ним агент ГПУ плывет <...>

Суенита. А Федьку Ашуркова я велела ГПУ простить и дать мне на воспитание <...>

Хоз. Значит это и есть классовая борьба! Ну что ж – пускай вращаются пустяки!

Суенита. А ты думал, это одно убийство!

Хоз. Хорошо. Классовый враг нам тоже необходим: превратим его в друга, а друга во врага – лишь бы игра не кончилась. А есть чего мы будем <...>?

Суенита. Химию, старичок! Ты игры не понимаешь! [Платонов 2006: 187–188]

«Заря» новой жизни как символ Преображения бытия увиделась Хозу «игрой», «вращающимися пустяками». Судя по обстоятельной разработке феномена «пустяковости» в творчестве А. Платонова данного периода, герой транслирует авторскую позицию.

В свою очередь, несмотря на то, что в сознании Хоza «живет» определенный сегмент «сконструированности», о чем говорят его «младенческие капризы»: требование «молочка», необходимость постоянно «глотать» порошки и пилюли ассоциируются не столько с процессом еды, сколько с подзарядкой какого-то механического устройства, – несмотря на все это он находит в себе силы прозреть смысл своего собственного Творения – европейской женщины Интергом.

Сущие «пустяки» впечатлений героини от Москвы вблизи голодной смерти, «сжимающей» пастушью артель, изображены автором макароническим языком, который великолепно передает полное отсутствие в Интергом каких-либо душевно-человеческих качеств:

«Мое тело прогрессирует от вашей страсти»;

«Господин Уборняк <...> триумфальный мужчи-

<sup>1</sup> В. Свительский отметит: «...писатель сам предсказал себе судьбу, раскрыв на примере Алеши в «Шарманке» смысл и процедуру «проработок», вошедших в социальную практику: власти при помощи послушного собрания разделяются с героем, который позволял себе быть независимым» [Свительский 1993: 89, 90].

на! Я жила прелестно и физиологически, но он не марксист, и у него взяли... как она зовется?.. лошадь, на которой делают карьеру!»; «Я теперь марксистка <...> это так нетрудно и приятно <...> Я в партию хочу, я буду бороться!! Только я одно забыла, мне советовали быть как можно... сознательней? – серьезней?.. Нет!.. еще как-то быть!..».

Хоз. Бдительной! [Платонов 2006: 160, 200–201]

Прозрев сущую «пустяковость» Интергом как своего изобретения, Хоз «обрывает ей дыхание».

Нельзя не заметить, что все «механические» персонажи Платонова объединены одним мотивом: расправой с ними их творцов. Причем эти акты не выглядят убийством человека, скорее это осознание Изобретателями своего творения как Неудачи. Причем «пустяковость» механических людей дается автором по восходящей. Об этом говорит диалог Суениты с Хозом:

– За что ты убил ее?

– Она опасна для тебя и всего... социализма – она опасней старого империализма [Платонов 2006: 203].

Почему сделан акцент на столь высокой «опасности» Интергом? Хоз увидел в лице своего творения главную причину голода – Москву, забывшую заботиться о своем народе, погрузившуюся в пустотосозидание посредством бумажных циркуляров.

### **Парадигма «механических» людей в военных рассказах Платонова**

В военных рассказах («Неодушевленный враг», «Пустодушие», «Молодой майор (Офицер Зайцев)», «Счастливый корнеплод» и др.) Платонов продолжает тему «механических» людей на ином, тщательно завуалированном уровне. Потаенный смысл этих рассказов приоткрывают записи Платонова 1941–42 гг.

Тюрьмы, лагеря, войны, развитие материальной цивилизации (за счет увеличения труда, ограбления сил народа) – все это служит одной цели: выкосить, ликвидировать, уменьшить человеческий дух, – сделать <человечест>во покорным, податливым на рабство (ЗК, 218).

Об уменьшении в человеке духовной основы до степени превращения его в раба написан рассказ «Неодушевленный враг». Фигура немецкого солдата Рудольфа Оскара Вальца – в определенной степени прием чисто художественного остранения [Свительский 1992: 46–48], один из частотных в поэтике Платонова.

Продолжим наблюдение над диалогом героев. Русский стрелок задает Вальцу прямой вопрос:

– А какой же ты сам по себе? Я расслышал, как Вальц вздрогнул и вытянул ноги – строго, как в строю.

– Я не сам по себе, я весь по воле фюрера! – отрапортовал мне Рудольф Вальц.

– А ты бы жил по своей воле, а не фюрера! – сказал я врагу. – И прожил бы ты тогда дома до старости лет, и не лег бы в могилу в русской земле.

– Нельзя, недопустимо, запрещено, карается по закону! – воскликнул немец.

Я не согласился:

– Стало быть, ты что же, – ты ветوشка, ты тряпка на ветру, а не человек!

– Не человек – охотно согласился Вальц. – Человек есть Гитлер, а я нет. Я тот, кем назначит меня быть фюрер! [Платонов 2012: 31].

Некий сарказм этого диалога направлен на прямолинейное изображение инволюции человека как существа, превращение его в неодушевленность, говорящий механизм, что подчеркнута уподоблением Вальца «граммофонной пластинке».

Это превращение совершается путем подчинения человека стереотипам массового сознания, насаждаемым идеологией «вечного» фашизма». Этапность подчинения определяется разрушением «трипостасности», данной человеку Творцом. Прежде всего, «усыхает» духовная составляющая личности: у Рудольфа Вальца парализуется способность самостоятельно мыслить, осознавать мир и свое место в нем. И. А. Спиридонова справедливо говорит о наличии в «Неодушевленном враге» теологического подтекста. Она цитирует летописный рассказ волхвов о происхождении человека из «ветошки»<sup>1</sup> и приходит к следующему выводу: «Эпитет „ветхий“ в военных рассказах Платонова не яв-

<sup>1</sup> «Бог мылся в бане и вспотел, отерся ветошкой и бросил ее с небес на землю. Изаспорил сатана с богом, кому из нее сотворить человека. И сотворил дьявол человека, а бог душу в него вложил. Вот почему, если умрет человек, – в землю

ляется концептуальным тропом <...> перестает быть главной <...> онтологической характеристикой» [Спиридонова 2014: 114].

Сложнее обстоит дело с «ликвидацией» души. Вальц не лишен многих эмоций. Он тоскует по родине, помнит о слепой матери и своих детях, но эта память в нем «второстепенна», она подчинена автоматическому рефлексу во что бы то ни стало «убивать русских», чем и определяются поступки врага. Он пытается одолеть русского стрелка при помощи подлой уловки, затем делает попытку разжалобить его, наконец, просит нашего бойца о том, «чтоб он умер» [Платонов 2012: 33] за него.

Таким образом, Вальц воплощает собой тип онтологического мутанта, сконструированного по подобию механического устройства. Русский солдат дает ему точную характеристику: бытийственно он «дурак», не понимающий своего места в мире; интеллектуально – «идиот»; нравственно – «холуй» [Платонов 2012: 33]. Это сочетание качеств автор-рассказчик маркирует словом «мерзкий» [Даль 2000: 835], несовместимый с живой жизнью.

Такая оценка позволяет увидеть смерть Вальца в ряду расправ Творцов со своими неудачными творениями. Русский стрелок, подобно Алеше и Хозу, расправляется с Вальцем как «неодушевленной сущностью».

«...и с беспамятством ненависти, возродившей мощь моего сердца, я обхватил и сжал тело Рудольфа Вальца в своих руках. Затем мы в борьбе незаметно миновали сыпучий грунт и вывалились наружу под свет звезд. Я видел этот свет, но Вальц глядел на них уже неморгающими глазами: он был мертв, и я не запомнил, как умертвил его, в какое время тело Рудольф Вальца стало неодушевленным» [Платонов 2012: 34]<sup>1</sup>.

Во всех трех случаях акцент делается не столько на убийстве, сколько на акте «преры-

вания дыхания» Творцом у своего творения как неудачного.

Вместе с тем для писателя, призванного в действующую армию в 1942 году, становится совершенно очевидным, что «механическое» начало как неизбежная часть бытийственных проявлений имеет «разное выражение лица». Одно из них – рационализм, связанный с упованием на технический прогресс. В рассказе «Пустодушие» (1943) капитан В. К. Теслин допрашивает попавшего в плен немецкого лейтенанта Курта Фосса, удивляясь его спокойствию «до равнодушия» (252). На вопрос капитана:

– Зачем ваши солдаты мучили мертвого?

Фосс отвечает:

– Наш солдат учится управлять русским противником... Тела человека не надо бояться: в нем физика, химия, теплота, холод... оно машинка [Платонов 2012: 254].

Курт Фосс видит в человеке подобие технического устройства, «машинки». Его мысль при этом не пересекается с душевно-чувственной сферой. Он ценитель «ясности».

Вслушиваясь в слова пленного, капитан осознает, что такой «машинкой» и является Фосс, так как он есть лишь «какая-то часть человека; он... подобен телу о двух измерениях» [Платонов 2012: 255].

Курт Фосс видится еще одним подобием «механического» существа. Для него... мир нуждался только в германской рациональности и четкости, когда «плохие машинки» будут обслуживать «хорошие машинки». Однако отношение к технике у фашистов неоднозначное, что отмечает У. Эко<sup>2</sup>.

С позиций «нравственно ориентированной философии жизни» (В. Е. Хализев) характер взаимоотношения механического и органи-

идет тело, а душа к богу». Сказал им Янь: «Поистине прельстил Вас бес; какому богу веруете?» Те же ответили: «Антихристу!» [Памятники литературы Древней Руси 1978: 191].

<sup>1</sup> Данное прочтение дополняет мифопоэтический анализ финала, предложенный Е. А. Яблоковым: «... в „Неодушевленном враге“ уход в „материнское лоно“, в „утробу земли“ предстает залогом воскрешения перерождения... пережитое ими (русским стрелком и Вальцем) глубокое душевное и физическое потрясение вполне сопоставимо с актом появления на свет ... Правда, „рождение“ совершается ими, так сказать, „в разных направлениях“: герой-рассказчик рождается в жизнь (конечно, жизнь по воскрешению – это уже „иное“ бытие, нежели раньше); что касается Вальца, то он „рождается“ в смерть (парадокс вполне в духе логики Платонова, для которого смерть не тождественна полному небытию)» // Яблоков Е. А. Указ. работа. С. 55–65.

<sup>2</sup> У. Эко отмечает: «...немецкие нацисты вроде бы обожали технику <...> Но, по сути дела, нацизм наслаждался лишь внешним аспектом своей индустриализации. В глубине его идеологии главенствовала теория Blut und Boden – „Крови и почвы“. Отрицание современного мира проводилось под знаком отрицания капиталистической современности. Это, по существу, отрицание духа 1789 года (а также, разумеется, 1776-го) – духа Просвещения» [Эко 2003: 49].



ческого начал бытия, техники и человека проясляет статья Платонова «О первой социалистической трагедии»:

«Между машиной и природой принципиально трагическая ситуация <...> Рабочий класс... приобрел такой творческий технический потенциал, что, будучи облагоустроенным социализмом, он создает технику, способную в течение одного-двух десятилетий сделать его разумом природы <...> Но сам человек меняется медленнее, чем он меняет мир. Именно здесь центр трагедии. Для этого нужны творческие инженеры человеческих душ. Они должны предупредить опасность опережения человеческой души техникой» [Платонов 2011: 641–642].

Главную опасность таит в себе отсутствие равновесности в изменении человека и мира. Сходную тревогу высказывает У. Хайдеггер:

«Угроза человеку идет даже не от возможного губительного действия машин и технических препаратов. Подлинная угроза уже подступила к человеку в самом его существе. Господство по-става грозит той опасностью, что человек окажется уже не в состоянии вернуться к более исходному раскрытию потаенного и услышать голос более ранней истины» [Хайдеггер 1993: 234].

Человеческая ущербность Курта Фосса связана с отсутствием души как средоточия жизни.

Он не допускает... тайны и глубины, которая бывает темной и смутной, и нужно напрягать зрение и сердце, чтобы разглядеть истину во тьме и вдали;

Его научили не понимать, а уничтожать непонятное и тем решать задачу;

...Я ему не мог объяснить, что только за гранью себя, за чертою «ясного и понятного» может начаться нечто значительное...;

...Этот же человек, кроме себя и себе подобного, все остальное считал излишним... и враждебным [Платонов 2012: 255].

В этих примерах являет себя все неприемлемое для Платонова, что связано с рационалистической направленностью мышления, с несердечной мыслью, влекущей за собой воинствующий эгоизм; с отсутствием истинных знаний, подмененным «расхожим» набором интеллектуальных суждений.

## Результаты исследования

Судьба определила А. Платонову быть участником двух войн: в юности – Гражданской, в зрелости – Великой Отечественной. Недавно опубликованные Записные книжки показывают понимание писателем предвоенного десятилетия с такой глубиной и точностью, какая была невозможна для него как художника. Именно записи Платонова дают основание для шифровки его образной «тайнописи». В 1930-е годы писатель окончательно расстался со многими иллюзиями: отказался от традиционной литературности, освоил новую поэтику, адекватную «бредовой» реальности настоящего, – поэтику абсурда. Прибегая к ее языку, Платонов в драматургии 30-х годов показал процесс обесмысливания мира, творимого прорвавшимися к власти «официальными революционерами», которым не было дела до народа, его бед и отчаяния. Осознание драматургом исторической и экзистенциальной тупиковости «прорывается» в пьесах абсурдистскими приемами, такими как: катахреза, остранение, метаморфоза, означаемое без означющего. Это позволило художнику «грубо и зримо» воссоздать центральные онтологические фигуры его времени: бюрократа, мастера, революционера в их диалектической взаимоотношенности.

В этой связи угрозу современному миру Платонов увидел в «механическом» начале, возобладавшем в человеке власти и превращенном Мастером – мечтателем в ожившую конструкцию, «механического» человека. В идеологии фашизма Платонов разглядел «идеальную» почву для укоренения в бытии «механических» людей. Прибегая к приему «расщепления» образа на два антиномичных персонажа: русского безымянного стрелка и немецкого унтер-офицера Рудольфа Оскара Вальца, писатель делает акцент на фантомности последнего, его «выдуманности» автором-рассказчиком. Поэтому сюжетное движение рассказа определяется овнешненным диалогом автора. Уподобление сознания немца «граммофонной пластинке» делает его «родственником» железному «Кузьме» («Шарманка»), Интергом («14 Красных Избушек»), что позволяет увидеть в фигуре немецкого солдата прием чисто художественного остранения. Подтверждением этого является смерть Валь-



ца. Она дана в ряду расправ Творцов со своими неудачными творениями. Русский стрелок расправляется с Вальцем как неодушевленной сущностью.

### Литература

Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. Т. 2 / В. Даль. – М. : ТЕРРА, 2000. – 1024 с.  
Матвеева, Н. В. Ситуация приезда иностранцев в пьесах А. Платонова: «Шарманка», «14 Красных избушек», «Ноев ковчег (Каинов отроде)» / Н. В. Матвеева, Н. П. Хрящева // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Вып. 10: Поэтика драмы в литературе XX века / ред. Т. Л. Рыбальченко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009.

Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века / вступит. статья Д. С. Лихачева ; сост. и общая ред. Д. С. Лихачева и Л. А. Дмитриева. – М. : Худож. лит., 1978. – 413 с.

Платонов, А. П. Записные книжки. Материалы к биографии / А. П. Платонов ; публикация М. А. Платоновой ; составление, подготовка текста, предисловие и примечания Н. В. Корниенко. – М. : Наследие, 2000. – 424 с.

Платонов, А. П. Ноев ковчег: Пьесы / А. П. Платонов. – М. : ВАГРИУС, 2006. – 464 с.

Платонов, А. П. Смерти нет! Рассказы и публицистика 1941–1945 / А. П. Платонов ; сост., подготовка текста, комментарии Н. В. Корниенко. – М. : Время, 2012. – 544 с.

Платонов, А. П. Фабрика литературы: Литературная критика, публицистика / А. П. Платонов ; сост., комментарии Н. В. Корниенко ; подготовка текста Н. В. Корниенко и Е. В. Антоновой. – М. : Время, 2011. – 720 с.

Платонов, А. П. Чевенгур / А. П. Платонов ; сост., вступ. ст., коммент. Е. А. Яблокова. – М. : Высш. шк., 1991. – 654 с.

Свительский, В. А. Английская тема в русской прозе: от Н. Лескова к Е. Замятину и А. Платонову / В. А. Свительский // Воронежский край и зарубежье: А. Платонов, И. Бунин, Е. Замятин, О. Мандельштам и другие в культуре XX века : материалы межд. науч. конф. – 1992.

Свительский, В. А. Факты и домыслы: о проблемах освоения платоновского наследия / В. А. Свительский // А. Платонов. Исследования и материалы. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1993.

Спиридонова, И. А. Под небесами Родины: Художественный мир военной прозы А. Платонова / И. А. Спиридонова. – Петрозаводск : Петрозаводский государственный университет, 2014. – 145 с.

Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

Хализев, В. Е. Платонов мыслитель в контексте современной ему философии (О «Записных книжках» писателя) / В. Е. Хализев // Постсимволизм как явление культуры. Вып. 3. – М. ; Тверь, 2001.

Хрящева, Н. П. «Кипящая вселенная» А. Платонова: динамика образотворчества и миропостижения в сочинениях 20-х годов / Н. П. Хрящева. – Екатеринбург ; Sterlitamak, 1998. – 323 с.

Хрящева, Н. П. Из идеи в тело: о характере изображения персонажей в «Чевенгуре» А. Платонова / Н. П. Хрящева, Ф. И. Хрящев // In Memoriam: Иосиф Васильевич Трофимов. – Daugavpils Universitate ; SAULE, 2009.

Эко, У. Пять эссе на темы этики / У. Эко ; пер. с итал. Е. А. Костюкович. – СПб. : Симпозиум, 2003. – 158 с.

Яблоков, Е. А. Мотивная структура рассказа Андрея Платонова «Неодушевленный враг» / Е. А. Яблоков // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. – 1999. – № 5.

### References

Daľ, V. (2000). *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4-kh t.* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language, in 4 vols.]. Vol. 2. Moscow, TERRA. 1024 p.

Eco, U. (2003). *Pyat' esse na temy etiki* [Five Essays on Ethics] / transl. by E. A. Kostyukovich. Saint Petersburg, Symposium. 158 p.

Heidegger, M. (1993). *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya* [Time and Being: Articles and Speeches]. Moscow, Respublika. 447 p.

Khalizhev, V. E. (2001). Platonov myslitel' v kontekste sovremennoi emu filosofii (O «Zapisnykh knizhках» pisatelya) [Platonov is a Thinker in the Context of Contemporary Philosophy (About the Writer's "Notebooks")]. In *Postsimvolizm kak yavlenie kul'tury*. Issue 3. Moscow, Tver.

Khriashcheva, N. P. (1998). «Kipyashchaya vseennaya» A. Platonova: dinamika obrazotvorchestva i miropostizheniya v sochineniyakh 20-kh godov [“The Boiling Universe” by A. Platonov: The Dynamics of Image-making and World-comprehension in the Writings of the 20s.]. Ekaterinburg, Sterlitamak. 323 p.

Khriashcheva, N. P., Khriashchev, F. I. (2009). Iz idei v telo: o kharaktere izobrazheniya personazhei v «Chevengure» A. Platonova [From Idea to Body: About the Character of the Image of Characters in A. Platonov's "Chevengur"]. In *In Memoriam: Iosif Vasil'evich Trofimov*. Daugavpils Universitate, SAULE.

Likhachev, D. S. and Dmitriev, L. A. (Eds.). (1978). *Pamyatniki literatury Drevnei Rusi. Nachalo russkoi literatury. XI – nachalo XII veka* [Monuments of Literature of Ancient Russia. The Beginning of Russian Literature. XI – The Beginning of the XII Century]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura. 413 p.

Matveeva, N. V., Khriashcheva, N. P. (2009). Situatsiya priezda inostrantsev v p'esakh A. Platonova: «Sharmanka», «14 Krasnykh izbushek», «Noev kovcheg (Kainovo otrode)» [The Situation of the Arrival of Foreigners in A. Platonov's Plays: "Hurdy-Gurdy", "14 Red Huts", "Noah's Ark (Cain's Spawn)"]. In Rybalchenko, T. L. (Ed.). *Russkaya literatura v XX veke: imena, problemy, kul'turnyi dialog. Issue 10: Poetika dramy v literature XX veka*. Tomsk, Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.

Platonov, A. P. (1991). *Chevengur* [Chevengur] / Comp., intro. article., comment. of E. A. Yablokov. Moscow, Vysshaya shkola. 654 p.

- Platonov, A. P. (2000). *Zapisnye knizhki. Materialy k biografii* [Notebooks. Materials for the Biography] / Publication by M. A. Platonova, Compilation, Preparation of the text, Preface and Notes by N. V. Kornienko. Moscow, Nasledie. 424 p.
- Platonov, A. P. (2006). *Noev kovcheg: P'esy* [Noah's Ark: Plays]. Moscow, VAGRIUS. 464 p.
- Platonov, A. P. (2011). *Fabrika literatury: Literaturnaya kritika, publitsistika* [Literature Factory: Literary Criticism, Journalism] / Comp., comments by N. V. Kornienko, Preparation of the text by N. V. Kornienko and E. V. Antonova. Moscow, Vremya. 720 p.
- Platonov, A. P. (2012). *Smerti net! Rasskazy i publitsistika 1941–1945* [There is No Death! Short Stories and Journalism 1941–1945] / Comp., text preparation, comments by N. V. Kornienko. Moscow, Vremya. 544 p.
- Spiridonova, I. A. (2014). *Pod nebesami Rodiny: Khudozhestvennyi mir voennoi prozy A. Platonova* [Under the Skies of the Motherland: The Artistic World of Military Prose by A. Platonov]. Petrozavodsk, Petrozavodskii gosudarstvennyi universitet. 145 p.
- Svitelsky, V. A. (1992). Angliiskaya tema v russkoi proze: ot N. Leskova k E. Zamyatinu i A. Platonovu [English Theme in Russian Prose: From N. Leskov to E. Zamyatin and A. Platonov]. In *Voronezhskii kraj i zarubezh'e: A. Platonov, I. Bunin, E. Zamyatin, O. Mandel'shtam i drugie v kul'ture XX veka: materialy mezhd. nauch. konf.*
- Svitelsky, V. A. (1993). Fakty i domysly: o problemakh osvoeniya platonovskogo naslediya [Facts and Conjectures: On the Problems of Mastering the Platonov's Heritage]. In *A. Platonov. Issledovaniya i materialy.*
- Yablokov, E. A. (1999). Motivnaya struktura rasskaza Andrey Platonova «Neodushevlyenni vrag» [The Motif-Centered Structure of Andrey Platonov's Story "Inanimate Enemy"]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologiya*. No. 5.

#### Данные об авторе

Хрящева Нина Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: ninaus.fk@yandex.ru.

#### Author's information

Khriashcheva Nina Petrovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Literature and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).

Дата поступления: 13.06.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 13.06.2022; date of publication: 29.06.2022

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ И ЖАНРОВЫЕ СТРАТЕГИИ П. ВАЙЛЯ (ЭССЕ «АБРАМ ТЕРЦ, РУССКИЙ ФЛИБУСТЬЕР»)

**Богданова О. В.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург, Россия)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6007-7657>

**Власова Е. А.**

Российская национальная библиотека (Санкт-Петербург, Россия)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-7466>

*Аннотация.* Цель исследования – проанализировать эссе известного русского эмигранта «третьей волны», критика и публициста Петра Вайля «Абрам Терц, русский флибустьер» (1997), выявить интертекстуальные пласты текста, осознать их художественные функции и связь с жанровой природой. Основными методами, применяемыми в процессе исследования, избраны культурно-исторический, биографический, интертекстуальный, структурно-семантический, метапоэтический и др. в их единстве и дополнительности. Результатом работы стало аналитическое осмысление публицистических стратегий Вайля в процессе создания образа писателя-эмигранта Андрея Синявского (Абрама Терца), прослежены приемы формирования мемориального эссе, созданного на пересечении традиционных практик литературного эссе, интервью, журналистского репортажа, личного дневника, архивных заметок и др. Продемонстрировано, что Вайль моделирует смешанный полижанр эссеистической наррации, возникающий на основе интеракции традиционных жанровых образований. В итоге интертекст эссеистической наррации у Вайля обретает характер внешний, визуализированный – эссе предстает преимущественно в форме хроники событий. Вайль не предлагает развернутых размышлений, не осмысляет события, но фиксирует их, предлагает не мысль, но взгляд, ракурс. Однако, с точки зрения авторов статьи, именно в этом и заключается своеобразие эссеистической формы литератора Петра Вайля.

*Ключевые слова:* эссеистика; эссе; писатели-эмигранты; русская эмиграция; литературное творчество; литературные жанры; интертекст; интертекстуальность; метатекст; жанровые стратегии; своеобразие полижанра

*Для цитирования:* Богданова, О. В. Интертекстуальные и жанровые стратегии П. Вайля (эссе «Абрам Терц, русский флибустьер») / О. В. Богданова, Е. А. Власова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 112–121.

## INTERTEXTUAL AND GENRE STRATEGIES OF P. VAIL (THE ESSAY “ABRAM TERTS, THE RUSSIAN FILIBUSTER”)

**Olga V. Bogdanova**

A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6007-7657>

**Elizaveta A. Vlasova**

Russian National Library (Saint Petersburg, Russia)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-7466>

*Abstract.* The purpose of the study is to analyze the essay of the famous Russian emigrant of the “third wave”, critic and publicist Peter Vail’s essay “Abram Terts, the Russian filibuster” (1997), to discover the intertextual layers in the text, and to realize their artistic functions and connection with the genre nature. The main research

methods used in the study include the combination of the cultural-historical, biographical, intertextual, structural-semantic, and metapoetic. The integrated approach used in the work allows the authors to discover new facets of the creative originality of Vail's literary essays. The study result in a new analytical understanding of Vail's journalistic strategies in the process of creating the image of the emigrant writer Andrei Sinyavsky (Abram Terts), and traces the methods of forming a memorial essay created at the intersection of traditional practices of literary essays, interviews, journalistic reporting, personal diary, archival notes, etc. The authors argue that Vail models a mixed polygenre of essayistic narration arising on the basis of interaction between traditional genre formations. As a result, Vail's intertext of essayistic narration acquires an external and visualized character – the essay appears mainly in the form of a chronicle of events. In the essay, Vail does not offer detailed reflections, does not comprehend events, but fixes them; he offers not a thought, but a look. However, from the point of view of the authors of the article, it is this fact that constitutes the peculiarity of the essayistic form of Peter Vail.

*Keywords:* essay studies; essay; emigrant writers; Russian emigration; literary creative activity; literary genres; intertext; intertextuality; metatext; genre strategies; polygenre peculiarity

*For citation:* Bogdanova, O. V., Vlasova, E. A. (2022). Intertextual and Genre Strategies of P. Vail (The Essay "Abram Terts, the Russian Filibuster"). In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 112–121.

### Введение

В современном литературоведении как в России, так и за рубежом проблемы интертекстуальности рассматриваются преимущественно на материале художественной литературы. Публицистический дискурс становится предметом рефлексии и анализа весьма редко и избирательно [Дмитровский 2013; Жданова 2013; Жданова 2015; Интертекст в художественном и публицистическом дискурсе 2003; Кайда 2008; Синявина 2009]. Между тем попытка выявить интертекстуальные пласты эссеистической наррации может приоткрыть новые ракурсы проблемы межтекстового диалога, обнаружить его связь с такими категориями публицистического повествовательного пространства, как жанровое своеобразие, жанровая дифференция, а еще точнее – взаимодействие различных повествовательных пластов публицистики и их роль в процессе возникновения новых полижанровых образований. В этом отношении внимание к эссеистике Петра Вайля, известного критика и публициста, близко знакомого со многими отечественными писателями-эмигрантами «третьей волны», оказавшихся в США, Франции, Германии и др., много писавшего о них, позволит обнаружить новые грани междискурсивных практик, предложить новые ракурсы в восприятии интертекстуальных взаимодействий прозы художественной и публицистической. Решение проблемы интертекстуальных пластов эссеистики Вайля позволяет вплотную подойти к вопросу самобытности его публицистики, выявить конститутивные принципы его околохудожественного творчества.

### Интертекстуальные установки наррации о писателе

Традиционно к жанру эссе специалисты относят прозаическое повествование небольшого объема, отличающееся легкостью и свободой композиционного строения и пронизанное личностными впечатлениями о предмете наррации, не претендующее на полноту и глубину этико-эстетического осмысления изображаемого, субъективность восприятия которого маркирует стилистику текста [см. об этом: Дмитровский 2013; Кайда 2008; Ратькина 2010; Routh 1920; Sholes, Klaus 1969; Adorno 1990; и др.]. Несомненно, особый статус эссе придает литературный материал, положенный в основу «малого» прозаического текста.

Так, эксплицированный план эссе Петра Вайля об Андрее Синявском – «Андрей Синявский, русский флибустьер» – формируется прежде всего избранием в качестве субъекта повествования *писателя*, личности широко известной в литературном сообществе как России, так и мирового зарубежья. И подобно тому, как это нередко бывает в эссеистике Вайля, толчком к написанию послужили события «мемориальные» – рассказ о похоронах Андрея Синявского, воспоминания о прощании с писателем-эмигрантом, проходившем в пригороде Парижа в феврале 1997 года.

Традиционно, следуя законам жанрового канона литературного эссе [см.: Дмитровский 2013; Культура русской речи 2003; Sholes, Klaus 1969; Adorno 1990], Вайль ведет повествование от первого лица и открывает наррацию рассказом о себе, о памятном визите в Париж в связи с трагическими событиями. Эlemen-



ты травелога внедряются в текст, порождая синестезию нарратива: «В Париж я прилетел за день до похорон, гулял по любимым кварталам шестого аррондисмана, а ближе к вечеру позвонил – уточнить время» [Вайль 2012: 140]. Вайль не упускает возможности использовать калькированную форму французской лексемы «arrondissement», означающей деление Парижа на административные районы. Вместо знакомых и понятных русскому (и англоязычному) читателю слов «район» или «округ» Вайль эксплуатирует галлицизм, вероятно, с целью создания атмосферы «французского» Парижа. Однако наряду с парижским флером в текст интерферируется элемент праздности, прогулки, травелога, понижая градус напряженного ожидания перспективы грядущих печальных событий. Настрой автора-повествователя прочитывается как меланхолически-ностальгический, отвечающий случаю возвращения в Париж, в большей мере чем скорбно-драматичному настроению предстоящего прощания.

Предшествующий мемориальным событиям период общения с Синявским воссоздается Вайлем «точно» и «детально», с характерной для публициста множественностью фактологических сведений, констатирующих и документирующих «достоверность» знакомства с персонажем. «Двадцать лет мы были знакомы с Андреем Донатовичем, я видал его в разных странах и ситуациях...» [Вайль 2012: 142]. Точность дат и адресов, приводимых Вайлем, подменяет субъективность и личностность отношений давних знакомых, топография и фактология превалируют.

Вайль хронометрирует:

«Впервые <его> я увидел в 77-м году на биеннале в Венеции <...>

В 79-м в Колумбийском университете Нью-Йорка профессор Сорбонны Синявский читал лекцию о протопопе Аввакуме <...>

В Москве в 95-м мы сидели рядом на киносимпозиуме <...>

В 94-м в Бостоне на <...> Синявского надели мантию и шапочку почетного доктора Гарварда...» [Вайль 2012: 142].

По словам И. Толстого, Вайль считал профессионалом того, «кто не проврет в цифрах» [Толстой 2019: 6]. Именно этот «цифровой» принцип реализовывал и в своей публицистике. Приводимые Вайлем даты вбирают в себя

журналистскую точность, становятся знаками-свидетелями череды общественных мероприятий, на которых присутствовали оба героя. Социальный ракурс участия в общественной жизни эмиграции доминирует. Приватность же воспоминаний ориентируется Вайлем на кухню и гастрономические пристрастия: «В подпарижском городке Фонтене-о-Роз я не был несколько лет, но дорогу нашел, вспомнив перекресток с алжирской забегаловкой „Колибри“, где еще в самый первый приезд, в 79-м, ел с Синявскими кус-кус» [Вайль 2012: 141].

Вайль не называет точно, сколько лет («несколько») он не был в городке, в котором проживал Синявский, но почти через 20 лет после своего *первого* приезда, атрибутированного 1979-м годом, он идентифицирует владельцев «забегаловки» под названием «Колибри» как *алжирцев* и даже вспоминает о *блюде*, которое пробовал здесь вместе с Синявским – *кус-кус*.

Следование цифре сопровождает воспоминания Вайля тотально: рождается предположение, что повествователь либо обращается к своим давним существующим записям, либо прибегает к путеводителю.

Вспоминая о встрече с Синявским в Гарварде на вручении последнему степени почетного доктора, Вайль буквалистски точно называет цифры, которые вряд ли могли сохраниться в памяти «свободного» эссеиста: «Знамена, плакаты, оркестры, хоры на ступеньках старинных зданий (Гарвард основан в 1636-м, на 119 лет раньше Московского университета), *шесть тысяч* выпускников в черных мантиях с разноцветными башлыками (у каждого факультета свои цвета), пестрые наряды *пятнадцатитысячной толпы* гостей <...> Старейший же из присутствовавших гарвардцев <...> закончил университет в 1913-м. Тогда ему было *двадцать два*, теперь – *сто*...» [Вайль 2012: 142–143].

Повествователь словно бы намеренно документирует наррацию, микшируя объективность факта и воспоминания, тем самым опережая обвинение в непрочности памяти, цифру делая тоническим «камертоном» собственных реинкарнируемых впечатлений.

В рамках «свободного эссе» Вайль уверенно избегает личностных суждений, не подтвержденных «историческим документом». Компенсаторным «заместителем» последних в тексте становится интервью, данное Синявским Вай-

лю в Бостоне в 1994 году. По каким-то причинам не опубликованное ранее, теперь оно (вероятно, хранившееся в архиве публициста) актуализируется и становится фундаментом для экспликации интеллектуального образа писателя, его мыслей и суждений. Причем сам повествователь определяет *интервью* как *разговор* и называет его «самым долгим моим <ego> разговором с Андреем Донатовичем» [Вайль 2012: 142]. Становится очевидным, что личностной человеческой близости между героями эссе – состоявшими в знакомстве 20 лет – не было. Но были встречи, наблюдения, факты.

Вайль не решается самостоятельно интерпретировать те или иные суждения Синявского (прозаика или литературоведа), повествователь-рассказчик не судит о творчестве писателя, не вырисовывает личность художника и человека, он фактологически буквально опирается на слова Синявского – подлинные, неоспоримые, зафиксированные в архивном интервью. Не нашедшее публикаторской реализации в 1994 году, теперь, по смерти Синявского, интервью («разговор») составляет обширную и емкую базу мемориального эссе о писателе.

«– Андрей Донатович, вам удается сейчас смотреть на себя глазами лагерника?»

– Удастся. Лагерь вспоминается часто. <...>

– Да, одной эмиграции на жизнь хватает. Ведь вас наверняка постоянно спрашивают: не думаете ли о возвращении в Россию?»

– Во всяком случае, в видимом будущем я себе такой задачи не ставлю. Ведь я почему эмигрировал? По единственной причине: хотел продолжать писать...» [Вайль 2012: 145–146].

Скорее всего подобная формулировка вопроса и фиксация ответа едва ли могли носить «разговорный» характер, очевидно, что материал интервью, записанного во время гарвардского приезда, с точки зрения Вайля, придавал (и обеспечивал) воспоминанию подлинность и достоверность, привносил *живой голос* Синявского в мемориальный текст.

### Композиционные особенности эссе

Дуалистическое сопоставление прошлого и настоящего, погружение в удаленное прошедшее на фоне сиюминутного нынешнего не исчерпывают композиционные стратегии

Вайля. Центральным и сквозным приемом повествователя избирает контраст, антитезу, зеркальность, которые, с одной стороны, служат созданию «двойного» портрета Синявского-Терца (Синявского-и-Терца), с другой – моделируют оппозиционность образа и характера последнего (последних). Личность одного человека разлагается на две контрастирующие составляющие, формирующие, по представлениям Вайля, два характера, два темперамента, две судьбы. По Вайлю, «ведь 25 февраля 1997 года умер один человек, но два писателя – Андрей Синявский и Абрам Терц» [Вайль 2012: 141]. Именно эти две половинки-ипостаси и репрезентируются в тексте эссе, порождая его сюжетное, конфликтное и игровое поле-пространство.

Андрей Синявский настойчиво противопоставляется Вайлем Абраму Терцу. Повествователем создается система бинарных оппозиций: «тихоня» – «озорник», московский «литературовед» – «одесский бандит», «лагерник» – «профессор Сорбонны», «зэк» – «лауреат», «нарушитель закона» – «почетный доктор Гарварда» [Вайль 2012: 142], жизнь – смерть/сон [Вайль 2012: 140], реальность – театр, трагедия – «карнавал» [Вайль 2012: 141], норма – аномалия.

«Синявский лежал аккуратный-аккуратный, в голубой полосатой рубашке, застегнутой под горло, без галстука, задрав бороду, вытянув руки по швам, уютно вписанный в тесную трапецию гроба. Никогда я не видал таких благостных покойников» [Вайль 2012: 140]. Но одновременно: «На левом глазу Андрея Донатовича Синявского была черная повязка. Одна тесемка уходила под ухо, другая – в волосы, седые и жидкие. На плотном кругляше, закрывавшем глаз, белой тушью – череп и кости» [Вайль 2012: 140]. «Классический праведник» изначально противопоставлен пирату, «русскому флибустьеру» [Вайль 2012: 140].

Принцип дуальности и контраста пронизывает все повествование. В отношении антитетичности вступают не только Синявский и Терц, но и Синявский-Терц и «другие»:

1. «В 94-м в Бостоне на неузнаваемого в смокинге Синявского надели мантию и шапочку почетного доктора Гарварда, а Терц, посмеиваясь и даже хохоча, сказал мне, показывая на другого *свежего доктора*: „Он был министром внутренних дел, когда я сидел в Дубровлаге“»

[Вайль 2012: 142], как позднее выяснится – *Эдвард Шеварднадзе*. Вайль подчеркивает: «особо опасный зэк и высокопоставленный блюститель закона <...> принимали равные почести», и «самое удивительное заключалось в том, что это положение вещей выглядело *нормой*» [Вайль 2012: 143].

2. «Отпевание шло *не* в известном всем и каждому главном православном соборе Парижа – Александра Невского на рю Дарю, а в небольшом деревянном храме на северной окраине города» [Вайль 2012: 145].

3. «похоронили Синявского *не* на Сен-Женевьев-де-Буа, <...> где по рангу лежать бы Андрею Донатовичу, а на муниципальном кладбище городка Фонтене-о-Роз» [Вайль 2012: 145].

Контрастирующие позиции-примеры, подчеркнутые противительными союзами *а, но, однако*, можно было бы множить, ибо весь текст Вайля пронизан конфронтирующими интенциями, репрезентирующими личность и характер Синявского vs. Терца и намеренно педалируемыми повествователем. Всеохватная дихотомия, по Вайлю, – неперемное условие существования человека и писателя Синявского-Терца.

### Интертекстуальные уровни наррации

Интертекстуальный план повествования актуализируется в эссе Вайля с первых строк, точнее – с изначального образа-метафоры, включенного в название статьи «Абрам Терц, русский флибустьер» [Вайль 2012: 140].

Обратим внимание на *литературный* псевдоним Андрея Синявского – «Абрам Терц», как известно, почерпнутый из одесского песенного фольклора, столь любимого Синявским, но особо остановимся на образе-лексеме «флибустьер». Впервые он звучит в тексте эссе в речи вдовы Синявского Марии Розановой. Объясняя Вайлю-герою маскарад покойника, лежащего в гробу с наглазной пиратской повязкой, она восклицает: «Почему Синявский, который всю жизнь был флибустьером, не может лежать в гробу в виде пирата?» [Вайль 2012: 140].

Заметим, если следовать логике дуальности Синявского-Терца, истокам и природе его писательского псевдонима, то в гробу должен был лежать не пират, не флибустьер, но «одесский

бандит», вор и мошенник «Абрашка Терц, карманник всем известный», у которого, по словам Вайля, Синявский «украл» [Вайль 2012: 141] свое «второе я», прочно сжившееся с образом писателя. Возникает вопрос: почему в словах Розановой, а позднее и Вайля актуализируется образ-интертекстема «флибустьер»?

С одной стороны, первая же литературная ассоциация пробуждает аллюзии к образу Джона Сильвера, морского разбойника и пирата, героя знаменитого романа Роберта Льюиса Стивенсона «Остров сокровищ». Правда, герой Стивенсона не одноглазый, а одноногий, но пиратская ипостась героя созвучна образу «Андрея Донатовича с пиратской повязкой на глазу» [Вайль 2012: 141]. Интертекстуальный вектор намечен.

С другой стороны, на наш взгляд, еще продуктивнее работает иная интертекстуальная мотивация, а именно – апелляция к широко известной в 1970-х в СССР песне Юрия Визбора «Бригантина поднимает паруса».

Надоело говорить и спорить,  
И любить усталые глаза...  
В флибустьерском дальнем синем море  
Бригантина подымает паруса... *<и далее>*

[Коган. URL]

«Авторские песни» Визбора в советские годы были необычайно популярными в молодежной среде, активно распространялись неофициально, звучали в магнитофонных записях, передавались «из уст в уста», пелись в походах и у костров, неся в себе знак высокой романтики и свободы. Можно предположить, что именно этот советский претекст, близкий ментальному настрою персонажей эссе, эмигрантов из бывшего Советского Союза, и послужил источником образа и самой лексемы «флибустьер», которую использовала Розанова и которую наследовал Вайль. Прямого отождествления героя и образа не происходит, но пафос «флибустьерского дальнего синего моря» спроецирован на характер эссеистического персонажа. Неслучайно деталь-словоформа «Веселый Роджер» появляется в тексте Вайля при описании облика Синявского [Вайль 2012: 141]. В эксплуатируемой интертекстема *флибустьер* для эссеиста (как и для Розановой) звучит романтика и музыка юности, от нее веет свежестью, надеждой и – оппозиционностью,

которые сформировали (или способствовали формированию) целое поколение советского андеграунда, будущей «третьей волны» русской эмиграции, в том числе и личности Андрея Синявского и Марии Розановой. Флибустьер Визбора, а не пират Стивенсона вбирал в себя коннотации преодоления запретов, духовной и политической свободы, романтической мечты и п(р)орыва. Потому вместо образа блатного Абрашки-вора, кажется, узаконенного псевдонимом Абрам Терц, Вайль всецело принимает образ покойного Синявского как романтика-флибустьера, соглашаясь с «макабрическим карнавалом» [Вайль 2012: 141], который организовала на похоронах мужа Мария Розанова, сама представшая в образе «не то Екатерины Великой, не то Екатерины Фурцевой» [Вайль 2012: 149]. Заметим, оба сопоставления эксплицируют в тексте еще одну (боковую) линию интертекстуальных переключек, а в ситуации прощания с Синявским-Терцем нагнетают атмосферу интертекстуальной игры и театральной клоунады. Достаточно вспомнить гостя на поминках Синявского, забравшегося «с бутылкой на дерево и громко требова<вшего> туда сеledки» [Вайль 2012: 149]; или приятеля «в черном костюме», которому нужно было объяснять, что «Монтень – это не вино» [Вайль 2012: 149].

Наконец, третий уровень интертекстеми «флибустьер» может быть корпорирован и с образами и мотивами поэзии Тимура Кибирова. Имя «московского концептуалиста» Кибирова возникает в тексте, когда автор-повествователь на поминках писателя рассматривает «стеллажи, на которых лежали папки с надписями на корешках: „Выступления“, „Кибиров“, „Газеты-93“ <...>» [Вайль 2012: 149] и др. Этот ракурс позволяет актуализировать еще один романтический «флибустьерский» мотив, который мог служить предтечей игрового образа Синявского, а именно – строки из поэмы Кибирова «Сквозь прощальные слезы» (1987) «Люди Флинта с путевкой обкома что-то строят в таежной глуши...» [Кибиров 2001: 49]. Время, зафиксированное поэтическими строчками Кибирова, близко и памятно Синявскому. Можно предположить, что и кибировские «сентименты» (название еще одной поэмы Кибирова) созвучны представлениям Синявского-Терца. Атмосфера «флибустьерской» поэзии Кибирова дополняет мелодии и смыслы песен Визбора

и порождает близкий Синявскому (и Розановой) образ-маску «русского флибустьера», не столько пирата, сколько романтика.

Интертекстуальный пласт эссе Вайля естественным образом формируют и знаковые имена русской и мировой литературы, упоминание писателей отечественных (Аввакум, Пушкин, Гоголь, Достоевский, Толстой, Розанов, Пастернак, Маяковский, Ахматова, Солженицын и др.) и зарубежных (Монтень, Камю, Джойс, Хаксли).

Уже в самом начале эссе Вайль ставит Синявского в ряд литераторов, на похоронах которых ему довелось побывать. «Покойники» [Вайль 2012: 140] Вайля – избранные, «памятные» [Вайль 2012: 140]. Это «Венедикт Ерофеев в мае 90-го в Москве, Сергей Довлатов в августе 90-го в Нью-Йорке, Иосиф Бродский в январе 96-го в Нью-Йорке» [Вайль 2012: 140]. Похоронный ряд продолжает «Синявский в феврале 97-го в Париже» [Вайль 2012: 140]. И хотя (можно предположить) похорон в жизни Вайля было много больше, однако эссеист избирает «интертекстуальный» ряд, включая в него писателя Синявского-Терца, одновременно выделяя его и акцентируя «двойственное» впечатление от того театрально-карнавального действия, свидетелем и участником которого он оказался.

Следует отметить, что природа театрально-сти похорон Синявского, в свою очередь, тоже межтекстуальна, диалогична, по-своему «вторична». По признанию Вайля, вдова Синявского воспользовалась «претекстом» французского актера Жерара Филиппа: «Когда умер Жерар Филипп, его хоронили не в партикулярном платье, а в костюме Сиды. Почему Синявский, который всю жизнь был флибустьером, не может лежать в гробу в виде пирата?» [Вайль 2012: 141]. Эссеистический интертекст Вайля наполняется отсылками к театральному искусству и кинематографу, обретает «междисциплинарный», отчасти пространственно-визуальный характер.

Интертекстуальный «покойный» ряд Вайля обретает и «мнимо-предположительный» характер. Как уже упоминалось, эссеист размышляет о том, на каком кладбище было «по чину» лежать Синявскому. В его представлении, это могло быть известное парижское кладбище Сен-Женевьев-де-Буа, на котором



«покоятся деятели русского зарубежья, включая знаменитостей – от Бунина, Тэффи и Мережковского до Галича, Тарковского и Нурева – и где по рангу лежать бы Андрею Донатовичу» [Вайль 2012: 145]. Однако инаковость «знаменитости»-Синявского, по Вайлю, допускает (и даже обязывает его) быть похороненным не среди соотечественников-литераторов, но среди провинциальных «соседей» [Вайль 2012: 145]. Вайль эксплицирует экзистенциальную переориентацию героя.

Встраиваясь в поведенческие доминанты, предложенные Марией Розановой на похоронах ее мужа, включаясь в игру и карнавал, Вайль наполняет эссе-воспоминание собственными игровыми моментами (элементами), допуская гротесковость «на грани». Ироничная насмешка в отдельных случаях перерастает в пародию и острый гротеск, не лишённые интертекстуального потенциала. Например, повествователь вспоминает о «горшке с землей с могилы Пастернака» [Вайль 2012: 147], доставленном «знаменитым поэтом» на могилу Синявского. В «свободном» и ироничном сознании Вайля этот факт вызывает гротесковый отклик: «Хочется думать, что земля набиралась из фикуса в посольстве – иначе пастернаковская могила должна напоминать карьер» [Вайль 2012: 147]. Вайль не откликается на предлагаемую связь «Пастернак // Синявский», уходит от сопоставления, то ли не принимая его по существу, то ли игнорируя дар некоего «знаменитого поэта» (так и оставшегося в эссе безымянным). В любом случае Вайль остается на уровне констатации и фиксации, ирония/гротеск – предел личностной рефлексии эссеиста.

Вайль действительно постоянно уходит от сопоставлений и параллелей, не затрагивает масштаб фигур, которые случайно или осознанно возникают в контекстуальном пространстве имени Синявского. Эссеист (и критик!) самоустраняется от размышлений и раздумий, от анализа и рассуждений, но работает на уровне журналиста-газетчика, представляющего хронику похоронного события. Даже пристрастия самого Синявского, предпочитающего Маяковского Ахматовой, его «Левый марш» ее «Под черной вуалью» («Сжала руки под темной вуалью...»), не вызывают отклика эссеиста – Вайль сдержанно приводит в тексте запомнившийся ему «синявский» факт,

но остается безучастным к его аксиологической сущности. Эссеистическая свобода уступает место фактологической констатации.

Свободная и субъективная авторская позиция, ради которой (традиционно) и создается эссе [см.: Кайда 2008; Дмитровский 2013; Sholes, Klaus 1969], ретушируется и даже обнуляется Вайлем. Личностного «я» эссеист не обнаруживает, скорее наоборот – вместо экспликации собственного «я» погружается в игровое пространство розановско-синявского «мы», целиком растворяясь в нем: не принявший первоначально игры и театральности, которую привнесла в ситуацию похорон вдова писателя («холодея» от услышанного [Вайль 2012: 140]), участник событий и рассказчик Вайль постепенно сам начинает *играть* в тексте – прежде всего на уровне речи, языка, стиля. «Макабрический карнавал» увлекает нарратора, и в его авторской речи, без видимой обязательности (или как имитация поведенческих норм Синявских-Розановых), нарочито, шутивно-шутовски начинают звучать разговорно-огрубленные обороты: о месте захоронения Синявского – «улегся на скромном французском кладбище» [Вайль 2012: 145], о повязке на глазу – «нацепив» [Вайль 2012: 141], о позе вдовы на похоронах – «мизансцена трагедии» [Вайль 2012: 146], о корреспондентах на кладбище – «скакали» [Вайль 2012: 146] и др.

Вайль обращается к приемам паремии, к русским фразеологизмам, но они обретают у него трансформированный и, как правило, образно-сниженный характер и смысл. Традиционный оборот «из грязи в князи», в отечественной ментальности привычно связываемый с негативной аксиологией, у Вайля утрачивает метафорический потенциал, но используется впрямую, едва ли не буквально: когда в эссе речь заходит о превращении лагерника в гарвардского лауреата, Вайль – во имя «языковой игры» – использует оборот «карнавальные кувырки „из грязи в князи“» [Вайль 2012: 143]. Ориентированная на Синявского сентенция обретает налет двусмысленности и инерционной оценочности. Семантической перекодировки не происходит, эффект паремии оказывается двойственным (если не сказать двусмысленным).

Рассказывая о церемонии отпевания покойника «в церкви на Свято-Сергиевом подворье,

рю Крима, 93» [Вайль 2012: 144], как обычно с точным указанием адреса, рассказчик вспоминает случившееся: «Стоявшая рядом со мной журналистка со свечой в руке скорбно склонила голову чуть ниже допустимого. Пышные курчавые волосы вспыхнули сразу. <...> Пахло паленым» [Вайль 2012: 144]. Очевидно, что Вайль трансформирует фразеологизм «запах жареным» (основное значение – ощущение надвигающейся опасности [Фразеологический словарь... 2004: 381]), но языковая игра деформирует ситуацию, события обретают явно сниженный (снижающий) характер. Эмпатии по поводу случившегося не возникает, описание поведения окружающих огрублено («шарахнулись», «муж... стал бить по голове»), эпитет «прялочные своды» в описании церкви смещается на грань неуважения. Погоня за внешним языковым эффектом идет в ущерб драматичному смыслу. Ироничный модус свидетеля-рассказчика легкомыслен и атипичен.

Выразительным случаем содержательно емкой эксплуатации афоризма становится у Вайля воспоминание о судебном процессе 1966 года в Москве, о деле Синявского-Даниэля, когда эссеист умело адаптирует известное «крылатое выражение» «Все мы вышли... <из гоголевской шинели>», прилагая его к советскому андеграунду 70-х, к началу диссидентского движения в советской стране: «все мы <...> вышли из этого процесса» [Вайль 2012: 141]. Метафора соединяется со смыслом, обнаруживает перспективу, обретает емкость и онтологическое наполнение. При этом аллюзия «двойно» интертекстуальна: на диахроническом уровне – через Ф. Достоевского (или, по мнению других исследователей, В. Белинского), на синхроническом – через строки Иосифа Бродского «Мы вышли все на свет из кинозала...» [Бродский 1998: 63] из «Двадцати сонетов к Марии Стюарт» (1974). Эта строка Бродского будет звучать и в других эссе Вайля (напр., «Из жизни новых американцев», 2006).

Наибольшую интенсивность интертекст набирает в эссе Вайля посредством вводимых в текст цитат из интервью с Синявским. В нем, с одной стороны, интервьюер целенаправленно ориентируется на вопросы творчества, истоки таланта, предназначения художника, с другой – вводит автопрезентацию героя-писателя.

Вайль: «...в вас прочно сидит убеждение в том, что писательство – нечто по сути своей незаконное?» [Вайль 2012: 148].

Синявский: «Да. Конечно. <...> Писатель нового времени – всегда преступник. Всегда нарушитель обыденной нормы» [Вайль 2012: 148].

Размышления о природе современного писателя приводят Вайля к сопоставлению и даже выявлению идейной близости Синявского и Солженицына [Вайль 2012: 150–151]. В цитируемом Вайлем интервью писатель и критик обнаруживают отчетливый интертекстуальный ракурс – оба ищут ответы на вопросы о «телеологическом характере» культуры, об «идеологических и стилистических канонах» литературы, о «догмах соцреализма», о «позитивной программе» и «положительном герое» русской литературы, о русском национальном характере, о творчестве Маяковского и Солженицына, о морализаторстве «даже хороших вещей деревенщиков» [Вайль 2012: 152–153] и др. В итоге заслугу Синявского перед русской литературой Вайль определяет тем, что «имени – или именам – Синявского-Терца больше, чем кому-либо, отечественная словесность обязана ощущением легкости и дерзости», что именно благодаря ему современный русский писатель избавился от «обязательной роли наставника народов и властителя дум», а современный читатель освободился «от подхода к книге как учебнику жизни» [Вайль 2012: 153].

Будучи оторванным от самих текстов Синявского-Терца, тем не менее писатель представлен Вайлем «патриотом, русофилом и почвенником» [Вайль 2012: 152], и одновременно – закрепившимся в сознании публики «западником», сумевшим поместить «русскую традицию во всемирный контекст», писателем-имморалистом, «антиподом» Солженицына, в конечном счете – «апостолом фантастики, гиперболы и гротеска» [Вайль 2012: 143].

### Выводы

Таким образом, можно заключить, что эссе Вайля «Абрам Терц, русский флибустьер» интертекстуально в различных направлениях и ракурсах. В основе своей оно базируется на интервью, взятом несколько лет назад у Андрея Синявского, но не опубликованном ранее и теперь погруженном в рассказ о прощании с писателем. Фактически Вайль смешивает

жанровые каноны эссе и интервью, размывает их конститутивные признаки. При этом *синтетическая* форма новообразования дополнена присущей критике и публицисту стилистикой журналистской документальности, репортерской отчетности, пронизанных фактографией и цифрами, документальными (= архивными) свидетельствами и обильным цитированием текстов (главным образом публицистических, даже справочных). Текст фрагментирован и (де) локализован. Вайль микширует различные приемы публицистических стратегий, на их пересечении пытаясь воссоздать образ неоднозначного, дву- (много-) составного облика и характера литературоведа Синявского и писателя Терца. Собственные дневники, архивы, ранние интервью Вайль адаптирует к эссеистическим тактикам, порождая пограничный *полижанр* [ср.: Богданова, Власова 2021], призванный «популяризировать искусство и литературу» [Вайль 2012: 4]. Интертекстуальная компонента эссе Вайля серьезно ослаблена в сравнении с художественными текстами его героев (Бродского, Терца, Довлатова и др.) – публицистика критика не дает богатого материала к выявлению принципов интертекстуаль-

ного взаимодействия. В эссе Вайля интертекст локален и точечен, поверхностная *фактология*, как правило, вытесняет глубинную *филологию*.

В жанре эссе Вайль не демонстрирует развернутых размышлений, не осмысляет описываемые события, но *фиксирует* их. Предлагает не мысль, а взгляд. По наблюдениям И. Толстого, «от размышлений о литературе, о чужих книгах Вайль с годами постепенно отходил <...> поворачиваясь, как он говорил, непосредственно „к жизни“» [Толстой 2019: 7]. Именно поэтому интертекст обретает у Вайля характер внешний и визуализированный – эссе предстает преимущественно в форме хроники событий. Однако в данное суждение-вывод не следует вкладывать аксиологический акцент – речь идет о своеобразии эссеистической формы Петра Вайля, присущей популярному критику, публицисту, эссеисту. В этом плане прав М. Эпштейн, когда утверждает, что эссеистическое начало «расщепляет художественную целостность и одновременно включается в целостность более высокого синтетического порядка» [Эпштейн 1987: 366]. Именно таковым и представляется литературное эссе Петра Вайля «Абрам Терц, русский флибустьер».

### Литература

- Богданова, О. В. Полижанровые стратегии «Прогулок с Пушкиным» А. Терца (А. Синявского) / О. В. Богданова, Е. А. Власова // Научный диалог. – 2021. – № 6. – С. 173–191. – DOI: 10.24224/2227-1295-2021-6-173-191.
- Бродский, И. Двадцать сонетов к Марии Стюарт / И. Бродский // Сочинения Иосифа Бродского. Т. III. – СПб.: Пушкинский фонд, 1998.
- Вайль, П. Свобода – точка отсчета. О жизни, искусстве и о себе / П. Вайль. – М.: Астрель-Согрус, 2012. – 701 с.
- Дмитровский, А. Л. Жанр эссе: к проблеме теории / А. Л. Дмитровский // Челябинский гуманитарий. – 2013. – № 3 (24). – С. 37–51.
- Жданова, А. В. Использование литературных реминисценций в публицистическом тексте / А. В. Жданова // Вестник Волжского ун-та им. В. Н. Татищева. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 5–13.
- Жданова, А. В. Особенности проявления интертекстуальности в публицистическом тексте / А. В. Жданова // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157, № 4. – С. 72–85.
- Интертекст в художественном и публицистическом дискурсе: сб. докладов МНК (Магнитогорск, 12–14 ноября 2003 г.) / сост. О. С. Климова [и др.]. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. – 700 с.
- Кайда, Л. Г. Эссе как жанр в литературе и публицистике / Л. Г. Кайда // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. – 2008. – № 4. – С. 19–24.
- Кибиров, Т. «...Кто куда – а я в Россию...» / Т. Кибиров. – М.: Время, 2001. – 512 с.
- Коган, П. Бригантина поднимает паруса / П. Коган. – URL: stihi.ru/Литературные\_дневники (дата обращения: 30.11.2021). – Текст: электронный.
- Культура русской речи: энц. словарь-справочник / под общ. рук. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева; РАН, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 840 с.
- Ратькина, Т. Э. Никому не задолжав... Литературная критика и эссеистика А. Синявского / Т. Э. Ратькина. – М.: Совпадение, 2010. – 232 с.
- Синявина, А. А. Стилиевые приемы в современном российском эссе / А. А. Синявина // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. – 2009. – № 2. – С. 70–79.
- Толстой, И. Застолье Петра Вайля: сб. / И. Толстой. – М.: АСТ, 2019. – 432 с.
- Фразеологический словарь современного русского литературного языка: в 2 т. Т. 1. А–П / под ред. А. Н. Тихонова. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 832 с.
- Эпштейн, М. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков / М. Эпштейн. – М.: Советский писатель, 1987. – 416 с.

Adorno, T. W. *Gesammelte Schriften*. Bd. 11: *Noten zur Literatur* / T. W. Adorno. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1990. – 3 Auf. – S. 8–33.

Routh, H. V. *The Origins of the Essays Compared in French and English Literatures* / H. V. Routh // *The Modern Language Review*. – 1920. – Vol. XV, No. 1. – P. 28–40.

Sholes, R. E. *Elements of the Essay* / R. E. Sholes, C. H. Klaus. – New York ; London ; Toronto : Oxford University Press, 1969. – 86 p.

## References

- Adorno, T. (1990). *Gesammelte Schriften*. Bd. 11: *Noten zur Literatur*. Frankfurt a. M., Suhrkamp. 3 Auf., pp. 8–33.
- Bogdanova, O. V., Vlasova, E. A. (2021). Polizhanrovnye strategii «Progulok s Pushkinym» A. Tertsy (A. Sinyavskogo) [Poly-Genre Strategies of “Walking with Pushkin” by A. Terts (A. Sinyavsky)]. In *Nauchnyi dialog*. No. 6, pp. 173–191.
- Brodsky, I. (1998). Dvadsat' sonetov k Marii Styuart [Twenty Sonnets to Mary Stuart]. In *Sochineniya Iosifa Brodskogo*. Vol. III. Saint Petersburg, Pushkinskii fond.
- Dmitrovsky, A. L. (2013). Zhanr esse: k probleme teorii [The Genre of the Essay. To the Problem of Theory]. In *Che-lyabinskii gumanitarii*. No. 3 (24), pp. 37–51.
- Epstein, M. (1987). *Paradoksy novizny. O literaturnom razviti XIX–XX vekov* [Paradoxes of novelty. On the literary development of the XIX–XX centuries]. Moscow, Sovetskii pisatel'. 416 p.
- Ivanova, L. Yu., Skovorodnikova, A. P., Shiryayeva, E. N. (Eds.). (2003). *Kul'tura russkoi rechi* [Russian Language Culture]. Moscow, Flinta, Nauka. 840 p.
- Kaida, L. G. (2008). Esse kak zhanr v literature i publitsistike [Essay as a Genre in Literature and Journalism]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10. *Zhurnalistika*. No. 4, pp. 19–24.
- Kibirov, T. (2001). «...Kto kuda – a ya v Rossiyu...» [“...Who Goes Where – and I Go to Russia...”]. Moscow, Vremya. 512 p.
- Klimova, O. S. (Ed.). (2003). *Intertekst v khudozhestvennom i publitsisticheskom diskurse* [Intertext in Artistic and Journalistic Discourse]. Magnitogorsk, Izdatel'stvo MaGU. 700 p.
- Kogan, P. *Brigantina podnimaet parusa* [Brigantine Raises Sails]. URL: stih.ru/Литературные\_дневники.
- Rat'kina, T. E. (2010). *Nikomu ne zadolzhav... Literaturnaya kritika i esseistika A. Sinyavskogo* [Without Owing Anyone. Literary Criticism and Essays by A. Sinyavsky]. Moscow, Sovpadenie. 232 p.
- Routh, H. (1920). *The Origins of the Essays Compared in French and English Literatures*. In *The Modern Language Review*. Vol. XV. No. 1, pp. 28–40.
- Sholes, R., Klaus, C. (1969). *Elements of the Essay*. New York, London, Toronto, Oxford University Press. 86 p.
- Sinyavina, A. A. (2009). Stilevye priemy v sovremennom rossiiskom esse [Stylistic Techniques in a Modern Russian Essay]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10. *Zhurnalistika*. No. 2, pp. 70–79.
- Tikhonova, A. N. (Ed.). (2004). *Frazeologicheskii slovar' sovremennoy russkoy literaturnoy yazyka: v 2 t.* [Phraseological Dictionary of the Modern Russian Literary Language, in 2 vols.]. Vol. 1. A–P. Moscow, Flinta, Nauka. 832 p.
- Tolstoy, I. (2019). *Zastol'e Petra Vailya* [The Feast of Peter Weill]. Moscow, AST. 432 p.
- Weil, P. (2012). *Svoboda – tochka otscheta. O zhizni, iskusstve i o sebe* [Svoboda – the Starting Point. About Life, Art and about Yourself]. Moscow, Astrel'-Corpus. 701 p.
- Zhdanova, A. V. (2013). Ispol'zovanie literaturnykh reministsentsii v publitsisticheskom tekste [The Use of Literary Reminiscences in a Journalistic Text]. In *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva*. Vol. 2. No. 4, pp. 5–13.
- Zhdanova, A. V. (2015). Osobennosti proyavleniya intertekstual'nosti v publitsisticheskom tekste [Features of Intertextuality in a Journalistic Text]. In *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki*. Vol. 157. No. 4, pp. 72–85.

## Данные об авторах

Богданова Ольга Владимировна – доктор филологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

Адрес: 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48.

E-mail: olgabogdanova03@mail.ru.

Власова Елизавета Алексеевна – кандидат филологических наук, старший библиотекарь, Российская национальная библиотека (Санкт-Петербург, Россия).

Адрес: 191069, Россия, Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18.

E-mail: kealis@gmail.com.

## Author's information

Bogdanova Olga Vladimirovna – Doctor of Philology, Professor, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia).

Vlasova Elizaveta Alekseevna – Candidate of Philology, Senior Librarian, Russian National Library (Saint Petersburg, Russia).



# РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ



## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

Ян Кэ<sup>1</sup>

Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли (Гуанчжоу, Китай)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8603-6917>

Дзюба Е. В.

Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3833-516X>

Система преподавания русского языка и межкультурной коммуникации в Китае претерпевает в настоящее время существенные изменения, что обусловлено углублением российско-китайских отношений в разных направлениях деятельности. Эти изменения в первую очередь связаны с расширением круга изучаемых в вузах русскоязычных дисциплин и углублением содержания преподаваемых курсов, активизацией внимания к культурной и межкультурной составляющей обучения, совершенствованием образовательной инфраструктуры и технологий обучения, увеличением направлений подготовки кадров.

Представленный раздел нацелен на освещение указанных параметров обучения русскому языку и культуре в Китае. В статье Лю Хун освещаются основные образовательные направления, по которым обучаются студенты китайских вузов. К ним относятся, помимо традиционных лингвистических курсов, стра-

новедение, регионоведение, сравнительное литературоведение, межкультурная коммуникация. В статье рассматривается программа развития системы языкового образования в китайских вузах на ближайшие годы, подчеркивается специфика образовательных программ в ведущих вузах Китая, где преподается русский язык.

В работе Ян Кэ и Д. Р. Шарафутдинова аналитическому описанию подвергаются новаторские подходы к обучению русскому языку, которые используются в вузах Китая; ставится проблема «афазии китайской культуры», перечисляются пути решения данной проблемы и фиксируются некоторые достижения в преодолении имеющегося ранее недостатка лингвистического образования в Китае. Также в работе обосновывается необходимый в современных условиях переход от принятого в исторически сложившейся дидактической модели принципа однонаправленности («по-русски –

<sup>1</sup> Ян Кэ – приглашенный редактор, кандидат филологических наук, профессор Института европейских языков и культуры Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли (Гуанчжоу, Китай).

только о России и о русской культуре») к принципу двунаправленности языкового обучения («по-русски – и о России, и о Китае; и о русской, и о китайской культурах»).

Еще один новаторский подход к обучению русскому языку студентов китайских вузов представлен в статье Ван Цзунху и Ван Хаоин, в которой предложена и обоснована модель трехкомпонентного русскоязычного обучения, включающая изучение русской литературы, русской истории, русского искусства. Авторы работы подчеркивают необходимость коррекции структуры и содержания учебных дисциплин и создания учебной литературы нового поколения, направленной на углубленное и всестороннее изучение русской лингвокультуры в китайских вузах.

Инновационная (смешанная) модель обучения русской грамматике в вузах Китая предложена в статье Чжан Вэй и Л. Е. Весниной. Модель смешанного обучения в качестве центральной задачи имеет совершенствование лингвистических знаний и умений, а также навыков межкультурной коммуникации на русском языке посредством частичного (разумного и эргономичного) внедрения в процесс обучения электронных технологий, неразрывно связанных по своему содержанию с технологиями традиционными.

Внедрение новаторских подходов в китайскую систему гуманитарного обучения в области русского языка, истории и культуры невозможно осуществить без учета национально-психологических особенностей современных китайских студентов и школьников, точнее – тех изменений, которые сегодня происходят в сознании молодых носителей китайского языка как родного и русского языка как иностранного. В статье Ю. А. Антоновой обобщаются разные психологические аспекты многогранной личности китайского студента, которые нельзя не учитывать при языковом обучении. Эти аспекты касаются традиционных конфуцианских принципов (трудолюбие, отношение к преподавателю как образцу для подражания, рационализм, консерватизм,

«сохранение лица»), ключевых черт национального характера, влияющих на процесс обучения РКИ (стеснительность, практицизм, страх получить отрицательный результат, этноцентризм, нежелание проявлять свою индивидуальность, азарт) и выработанных с годами учебных привычек (ориентация на письмо, склонность к механическому заучиванию, настороженное отношение к педагогике сотрудничества, предпочтение пассивных форм работы). Статья Ю. А. Антоновой, обобщающая многолетний педагогический опыт работы автора и опыт других преподавателей русского языка как иностранного, содержит ценнейшие и весьма актуальные замечания, которые помогут преподавателям выбрать наиболее удачную стратегию обучения китайских студентов русскому языку, создать психологически комфортную среду для эффективного освоения языка и формирования у китайских студентов устойчивых коммуникативных навыков.

Весьма успешному лингвистическому обучению и формированию межкультурной компетенции также способствует осознание сложившихся стереотипов о себе и жителях страны изучаемого языка. Работа Цзинь Чжи и Е. Г. Дорониной посвящена экспериментальному исследованию авто- и гетеростереотипов у российских и китайских студентов. В статье подчеркивается, что в процессе межкультурного общения стереотипы могут приводить к идеализации или, наоборот, к неприятию представителей другой культуры, что последовательное рассмотрение авто- и гетеростереотипов в процессе обучения языку и культуре позволит студентам так выстраивать свое поведение в межкультурном общении, чтобы исключить возможные негативные и конфликтные факторы коммуникации.

Статьи данного раздела, таким образом, представляют разные, но взаимосвязанные аспекты формирования новой системы обучения русскому языку и культуре в вузах Китая: организационный, содержательный, технологический, психологический и этнопедагогический.

## MODERN TENDENCIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA

Yang Ke<sup>1</sup>

Guangdong University of Foreign Studies (Guangzhou, China)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8603-6917>

Dzyuba E. V.

Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3833-516X>

The system of teaching Russian and intercultural communication in China is currently undergoing a significant change, due to the deepening of Russian-Chinese relations in various areas of activity. This change is primarily related to the widening of the range of the Russian-language disciplines studied at universities and the content expansion of the courses taught, increased attention to the cultural and intercultural component of education, improvement of the educational infrastructure and learning technologies, and an increase in the training areas.

This section focuses on describing the above mentioned parameters of teaching the Russian language and culture in China. Liu Hong's article highlights the main educational areas of Chinese universities today. In addition to traditional linguistic courses, these include country studies, regional studies, comparative literature studies, and intercultural communication. The article discusses the program of development of the linguistic education system in Chinese universities for the coming years and emphasizes the specificity of educational programs in the leading universities of China, where the Russian language is taught.

The paper of Yang Ke and D. R. Sharafutdinov presents an analytical description of innovative approaches to teaching Russian practiced in Chinese universities; it deals with the issue of "aphasia of Chinese culture", enumerates the ways intended to solve this problem, and reports some achievements in overcoming the previously existing lack of linguistic education in China. The study also substantiates the need to pass over under the modern conditions from the principle of unilateral communication adopted in the historically established didactic model (in Rus-

sian – only about Russia and Russian culture) to the bilateral communication (in Russian – both about Russia and China; and about Russian and Chinese cultures).

Another innovative approach to teaching students of Chinese universities is presented in the article by Wang Zonghu and Wang Haoying, which suggests and substantiates a model of three-component Russian-language education, including the study of Russian literature, Russian history, and Russian art. The authors of the work emphasize the need to correct the structure and content of academic disciplines and create a new generation of educational literature aimed at in-depth and comprehensive study of Russian linguoculture in Chinese universities.

An innovative (blended) model of teaching Russian grammar in Chinese universities is proposed in the article by Zhang Wei and L. E. Vesnina. The model of blended learning focuses on the improvement of linguistic knowledge and skills, as well as skills of intercultural communication in Russian through the partial (reasonable and ergonomic) introduction of electronic technologies into the learning process, inextricably linked in their content with traditional technologies.

Implementation of innovative approaches into the Chinese system of humanities education in the field of Russian language, history and culture cannot be achieved without taking into account the national psychological characteristics of modern Chinese students and schoolchildren, more precisely, the changes that are taking place today in the minds of young speakers of Chinese as a native language and Russian as a foreign one. The article by Yu. A. Antonova summarizes various psychological aspects of the multifaceted personality of the Chinese student, which cannot

---

<sup>1</sup> Yang Ke is a Guest Editor, Candidate of Philology, Professor of the Institute of European Languages and Cultures, Guangdong University of Foreign Studies (Guangzhou, China).

be ignored in language teaching. These aspects relate to the traditional Confucian principles (diligence, attitude to the teacher as a role model, rationalism, conservatism, “face saving”, etc.), key national character traits that affect the learning process of Russian as a Foreign Language (shyness, practicality, fear of getting a negative result, ethnocentrism, unwillingness to show their individuality, excitement, etc.) and the learning habits developed over the years (orientation to writing, tendency to mechanical memorization, wary attitude to the pedagogy of cooperation, preference for passive forms of work, etc.). The article by Yu. A. Antonova, summarizing the author’s many years of pedagogical experience and the experience of other teachers of Russian as a foreign language, contains valuable and very relevant comments that may help teachers choose the most successful strategy for teaching Chinese students Russian and create a psychologically comfortable environment for effective language acquisition and the formation of stable communication skills among Chinese students.

Highly successful linguistic training and the formation of intercultural competence are also facilitated by the awareness of the prevailing stereotypes about oneself and the inhabitants of the country of the language studied. The study of Jin Zhi and E. G. Doronina is devoted to the experimental investigation of auto- and heterostereotypes in Russian and Chinese students. The article emphasizes that in the process of intercultural communication, stereotypes can lead to the idealization or, conversely, to the rejection of representatives of another culture, that consistent consideration of auto- and heterostereotypes in the process of teaching language and culture can allow students to build their behavior in intercultural communication in such a way as to exclude possible negative and conflict-generating factors of communication.

Thus, the articles in this section represent different but interrelated aspects of the formation of a new system of teaching Russian language and culture in Chinese universities: organizational, substantive, technological, psychological and ethnopedagogical.



## КАЧЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КНР НА НОВОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ЭТАПЕ

Лю Хун

Даляньский университет иностранных языков (Далянь, Китай)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-0627>

*А н н о т а ц и я .* Поиск новых путей развития в сфере преподавания русского языка в вузах КНР в настоящее время неуклонно продолжается. Стремясь удовлетворить требования качественного социально-экономического развития, поддерживать развертывание инициативы «Один пояс – один путь» и китайско-российские отношения всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия на новом этапе, мы продолжаем обеспечивать выпуск высококвалифицированных и многопрофильно подготовленных специалистов-русистов. За последние 5 лет понятие «качественное развитие» стало ключевым для всей системы преподавания русского языка в вузах нашей страны. Подкомитет русского языка Комитета по иностранным языкам при Министерстве образования КНР дает руководящие рекомендации и оценивает работу по направлению преподавания русского языка, обеспечивая непрерывное повышение качества преподавания русского языка. Во-первых, с 2018 года начала реализовываться государственная программа «Первоклассных вузов и направлений подготовки» в вузах нашей страны. Во-вторых, во все китайские вузы внедрена государственная стандартизация специальностей по иностранным языкам. Третьим важным моментом является усиление развития направления «Новые гуманитарные науки» в реализации специальности «Русский язык и литература».

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* китайские студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские вузы; образовательные программы; образовательные стандарты; образовательный процесс; качество образования

*Д л я ц и т и р о в а н и я :* Лю, Хун. Качественное развитие преподавания русского языка в вузах КНР на новом историческом этапе / Лю Хун. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 126–131.

## HIGH-QUALITY DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION IN CHINESE UNIVERSITIES IN THE NEW ERA

Liu Hong

Dalian University of Foreign Languages (Dalian, China)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-0627>

*A b s t r a c t .* A search of new venues of development in the sphere of teaching Russian in Chinese universities is going on continuously. To meet the needs of the high-quality economic and social development and to support the realization of the “Belt and Road” program and the Chinese-Russian all-round partnership at the new stage, the Chinese system of education continues training highly qualified specialists in the Russian language and literature. In the past five years, “high-quality development” has become the general requirement for the whole system of teaching the Russian language in colleges and universities across China. The Russian Language Teaching Steering Sub-Committee of the National Advisory Committee on Teaching Foreign Language to Majors in Higher Education under The Ministry of Education of China is responsible for the consultation, guidance and evaluation of teaching the Russian language throughout the country, ensuring a high-quality development of teaching Russian in the country. In the national context, three main measures have been adopted to ensure a high-quality development of teaching the Russian language: firstly, the “Double First-Class” initiative was carried out in 2018; secondly, the introduction of National Quality Standards for Foreign Language Teaching was promulgated in 2018; thirdly, the enhancement of the education area of “New Liberal Arts” in the implementation of the specialty “Russian Language and Literature” has been initiated.

*Keywords:* Chinese students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at higher school; Chinese universities; educational programs; educational standards; education process; quality of education

*For citation:* Liu, Hong. (2022). High-Quality Development of Russian Language Education in Chinese Universities in the New Era. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 126–131.

Сейчас, на новом этапе истории, новые шаги по углублению китайско-российских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия являются позитивным фактором устойчивого развития специальности «Русский язык» в вузах нашей страны. Число вузов КНР с данной специальностью приближается к отметке в 170, уступая по такому показателю лишь английскому и японскому языкам. Число учащихся-русистов на уровнях бакалавриата, магистратуры и докторантуры составляет около 35 тысяч человек, число преподавателей – около 1500 человек. Свыше 50 вузов нашей страны осуществляют прием в магистратуру по специальности «Русский язык и литература», более 10 вузов осуществляют подготовку докторантов.

Специальность «Русский язык и литература» включает в себя пять исследовательских направлений – «Теория языка», «Литература», «Теория и практика перевода», «Страноведение» и «Регионоведение», «Сравнительное литературоведение и кросс-культурные исследования». Первые три направления в этом списке носят традиционный характер, а страноведение, регионоведение, сравнительное литературоведение и кросс-культурные исследования вошли в новый аттестационный список Министерства образования КНР в 2013 году. По всем указанным направлениям ведется подготовка бакалавров, магистров и докторов.

Профессиональное вузовское сообщество русистов КНР предпринимает активные и последовательные шаги по кадровому обеспечению китайско-российских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия в новую эпоху и обеспечению программ в рамках инициативы «Один пояс – один путь» многопрофильно подготовленными специалистами-русистами. За последние 5 лет понятие «качественное развитие» стало ключевым для всей системы преподавания русского языка в вузах нашей страны. При Министерстве образования КНР действует Комитет по иностранным языкам, в рамках которого

работают отдельные языковые подкомитеты. Под руководством Министерства образования данные подкомитеты проводят консультации, дают методические рекомендации и оценивают работу по различным языковым направлениям, обеспечивая непрерывное повышение качества профессионального преподавания иностранных языков. Ниже предлагается ряд путей по обеспечению качественного развития профессионального образования по специальности «Русский язык и литература» в вузах КНР.

Во-первых, это создание программ «Первоклассные вузы и направления подготовки». Программы были созданы на государственном уровне Министерством образования КНР. Пять лет назад Министерством были опубликованы первые списки, куда вошли более 40 первоклассных вузов и почти 100 направлений подготовки. Первый этап по данным программам уже завершен, сейчас наступило время подходить ко второму комплексу задач.

Аналогичные программы на региональном уровне были запущены и компетентными органами по управлению образованием на местах. На первом этапе программы в государственный список первоклассных направлений подготовки вошли до 10 иностранных языков, немалое число таких направлений вошло и в региональные списки.

Важнейшей задачей этих программ является развитие первоклассных направлений подготовки на уровне высшего качества. «Русский язык и литература» как направление второго уровня (в рамках направления «Иностранные языки и литература») также принимает активное участие в реализации программы «Первоклассные вузы и направления подготовки». Практика показывает, что на специальностях бакалавриата «Русский язык» во всех вузах КНР, охваченных данной программой, формируется системный подход и единые механизмы решения существующих проблем в развитии отдельных направлений, в формировании профессорско-преподавательского состава,

в научно-исследовательской работе, в разработке моделей профессиональной подготовки и в построении системы учебных дисциплин. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что за последние пять лет в реформах и развитии специальности «Русский язык» во всех вузах прямого подчинения Министерству образования достигнуты заметные результаты, цели профессиональной подготовки и требования общества приходят ко все более заметному соответствию, неуклонно повышается качество выпускаемых специалистов, что в целом влечет за собой повышение качества подготовки русистов во всех вузах страны.

Во-вторых, это государственная стандартизация специальностей по иностранным языкам. В 2018 году Министерство образования КНР опубликовало документ «Единый государственный стандарт качества для вузовских специальностей профиля «Иностранные языки»», одновременно выпустив руководящие указания для отдельных языковых специальностей, включая и «Русский язык». Данные указания, по сути, являются государственным стандартом качества для специальности «Русский язык» в вузах КНР. В документе подробно рассмотрены требования к моделям подготовки, необходимым знаниям, умениям и навыкам, а также личным качествам специалистов-русистов; определяются стандарты моделей подготовки, учебных планов, стандарты аттестации и обеспечения качества преподавания. В документе озвучено требование активно проводить реформу специальности «Русский язык», совершенствовать формы оценки учащихся, сочетать текущие и итоговые оценки, создавать механизмы отслеживания и оценки общественной полезности выпускаемых специалистов, а также механизмы непрерывного совершенствования специальности. «Единый государственный стандарт качества для вузовских специальностей профиля «Иностранные языки» и руководящие указания по отдельным языковым специальностям необходимо рассматривать как целенаправленную меру Министерства образования КНР по стандартизации лицензирования, развития и аттестации языковых специальностей в китайских вузах. В течение трех лет после опубликования данных документов Комитет по иностранным языкам Министерства образования КНР и под-

комитеты по отдельным языкам активно проводили консультационную и подготовительную работу, тщательно разъясняли положения нормативных документов для профессорско-преподавательского и руководящего составов вузов, стимулируя внедрение новых государственных стандартов качества.

Единый государственный стандарт и стандарты качества по отдельным направлениям позволили сформулировать четкие параметры развития языковых специальностей, повысили требования к новым специальностям профиля «Иностранные языки» (кроме английского), при этом важнейшей проблемой было определение количественных требований к качеству преподавательского состава. Развитие специальности «Русский язык», по сравнению с испанским языком или языками Центральной и Восточной Европы, отличается стабильным характером. Обеспечение высокого качества преподавательских ресурсов является базовой гарантией качественного развития специальности «Русский язык» в целом, залогом успешной подготовки высококвалифицированных специалистов. Повышение квалификации молодых преподавателей и развитие их научно-исследовательских компетенций являются важнейшей задачей на современном этапе развития специальности.

Еще одним важным моментом являются программы «Первоклассные специальности и дисциплины». Министерство образования КНР провело тщательную аттестацию планов по проведению данных программ во всех университетах прямого и местного подчинения. Целью этой работы стало всестороннее повышение уровня развития, в первую очередь учебных дисциплин, совершенствование преподавательского состава, системы учебных ресурсов, контрольно-измерительных материалов и реформы процесса обучения в части развития языковых специальностей.

Программа комплексного планирования была запущена в 2019 году, за три года ее непрерывного действия в ходе ведомственной аттестации статуса «Первоклассной специальности» были удостоены 64 специальности в вузах министерского подчинения, 44 специальности в вузах местного подчинения. За прошедшие три года Министерство образования КНР разработало и внедрило стандарты лицензирова-

ния и аттестации различных специальностей и присвоения статуса «Первоклассной специальности» по итогам аттестации. Программа «Первоклассных дисциплин» мотивирует преподавателей направлять еще больше сил на совершенствование учебных дисциплин, методов и приемов преподавания, активнее включать в работу технические и информационные средства обучения, стимулировать инициативность и самостоятельное мышление учащихся; все это позволит создать учебные дисциплины высшего уровня качества.

Вузы со специальностью «Русский язык» по всей стране активно подают заявки на участие в программах «Первоклассных специальностей и дисциплин». Из более чем 170 вузов такого рода специальность «Русский язык» в 44 вузах была внесена в список «Первоклассных специальностей» (22 вуза в настоящий момент ожидают окончательного одобрения заявки), из них 26 являются вузами министерского подчинения (59%), 18 – вузами местного подчинения (41%). Среди всех вузов с языковыми специальностями, участвующих в программе, число вузов со специальностью «Русский язык» составило 25,58%. В первый государственный список «Первоклассных дисциплин» вошли шесть дисциплин по русскому языку. Эти ведущие специальности и дисциплины станут путеводным ориентиром для непрерывного повышения качества работы по специальности «Русский язык» для вузов всей нашей страны.

Третьим моментом является усиление развития направления «Новых гуманитарных наук». В 2018 году Министерство образования КНР запустило четыре пилотные программы: «Новые технические науки», «Новые медицинские науки», «Новые сельскохозяйственные науки» и «Новые гуманитарные науки». Задачами данных программ стало повышение качества развития системы высшего образования, приведение его в соответствие с требованиями современной эпохи высоких технологий, стремление стимулировать инновационное развитие направлений профессиональной подготовки и поддержание междисциплинарной интеграции. В соответствии с требованиями социального заказа, с целью решения ключевых задач социально-экономического развития современного Китая данные программы призваны обеспечивать гармоничный синтез

гуманитарных и точных наук, активно внедрять технологии искусственного интеллекта и «больших данных», модернизировать структуру знаний и умений преподавательского состава, обновлять систему знаний и учебные планы для учащихся, создавать инновационные модели профессиональной подготовки, повышать качество выпускаемых специалистов в рамках программы «новых гуманитарных наук».

Вузы по всей стране активно включились в реализацию реформ и инноваций в рамках проекта «Новые гуманитарные науки». Вузы последовательно внедряют инновационную модель «Русский язык+» по интеграции языковых и неязыковых компетенций. В Пекинском университете было принято решение сделать акцент на развитии направления страноведческих и регионоведческих исследований, его ведущим инновационным направлением в развитии «новых гуманитарных наук» стала модель подготовки «Русский язык + Страноведение и Регионоведение» с упором на выпуск русистов-исследователей в сферах гуманитарных и общественных наук. Пекинский университет иностранных языков запустил экспериментальную программу по синтезу дисциплин и реализует комплексные модели подготовки «Русский язык + Украинский / Белорусский языки», «Русский язык + Языки стран Средней Азии», «Русский язык + Финансы» и ряд других. Шанхайский университет иностранных языков, руководствуясь принципом междисциплинарного синтеза, переводит на многопрофильные рельсы развитие учебных дисциплин и моделей профессиональной подготовки, научно-исследовательскую работу, систему взаимодействия с предприятиями и организациями, систему оценивания, ориентируясь на выпуск бакалавров со знанием русского языка и компетенциями в сфере торгово-промышленного менеджмента. Нанькайский университет в экспериментальном режиме осуществляет программу комплексной общественно-гуманитарной профессиональной подготовки по моделям «Русский язык + творческая специальность» и другим; Сямыньский университет и Даляньский университет иностранных языков обеспечивают нужды компании «Хуавэй» и других ведущих предприятий КНР в специалистах-бухгалтерах



со знанием русского языка, включают в учебный план дополнительные дисциплины финансового профиля или дополнительную финансово-экономическую специализацию. Пекинский университет иностранных языков, Хэйлунцзянский университет и Даляньский университет в рамках программ УШОС осуществляют подготовку магистров по специальности «Русский язык + Регионоведение». Даляньский университет иностранных языков обеспечивает по данному направлению подготовку на всех трех уровнях – от бакалавриата до докторантуры, ведет изыскания по интеграции направлений «Русский язык и литература» и «Политическая лингвистика», проводит корпусные исследования русского политического дискурса, результаты научных исследований специалистов вуза многократно публиковались в российском академическом журнале «Политическая лингвистика». Существует также ряд технических вузов, которые пытаются сопрягать специальность «Русский язык» с собственными ресурсами в энергетике, информационных технологиях, экологии и ряде других сфер. Эти вузы обеспечивают подготовку технических специалистов со знанием русского языка.

#### Литература

教育部高等学校教育指导委员会.普通高等学校本科专业类教学质量国家标准(外国语言文学类)[M].北京:高等教育出版社, 2018. // Руководящий комитет при Министерстве образования КНР. Единый государственный стандарт качества для вузовских специальностей профиля «Иностранные языки». – М. : Издательство высшего образования, 2018.

教育部新文科建设工作组.新文科建设宣言[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/ss987/202011/t20201103\\_498067.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/ss987/202011/t20201103_498067.html) // Рабочая группа Министерства образования по новым гуманитарным наукам. Декларация о построении «новых гуманитарных наук». – URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/ss987/202011/t20201103\\_498067.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/ss987/202011/t20201103_498067.html) (дата обращения: 03.11.2020). – Текст : электронный.

教育部 财政部 国家发展改革委.关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe\\_843/201808/t20180823\\_345987.html?from=timeline](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201808/t20180823_345987.html?from=timeline). // Министерство образования, Министерство финансов, Государственный комитет по развитию и реформам. Руководство по ускорению строительства «Первоклассных специальностей и дисциплин» в высших учебных заведениях. – URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe\\_843/201808/t0180823\\_345987.html?from=timeline](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201808/t0180823_345987.html?from=timeline) (дата обращения: 23.08.2018). – Текст : электронный.

商务部 国家发展改革委 外交部.推动共建丝绸之路经济带和21世纪海上丝绸之路的愿景与行动.[M].北京:外文出版社, 2015 // Министерство коммерции, Государственный комитет по развитию и реформам, Министерство иностранных дел. Концепция и план действий по совместному строительству Экономического пояса Шелкового пути и морского Шелкового пути XXI века. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 2015.

#### References

*Rukovodyashchii komitet pri Ministerstve obrazovaniya KNR. Edinyi gosudarstvennyi standart kachestva dlya vuzovskikh spetsial'nostei profilya «Inostrannye yazyki»* [Higher Education Steering Committee of the Ministry of Education. National Teaching Quality Standards for Undergraduate Programs in General Higher Education Institutions. Foreign Languages and Literature]. (2018). Moscow, Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya.

*Rabochaya gruppya Ministerstva obrazovaniya po novykh gumanitarnykh nauk. Deklaratsiya o postroenii «novykh gumanitarnykh nauk»* [New Liberal Arts Construction working group of the Ministry of Education. Declaration on the Construction of New Liberal Arts]. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/ss987/202011/t20201103\\_498067.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/ss987/202011/t20201103_498067.html) (mode of access: 03.11.2020).

*Ministerstvo obrazovaniya, Ministerstvo finansov, Gosudarstvennyi komitet po razvitiyu i reformam. Rukovodstvo po uskoreniyu stroitel'stva «Pervoklassnykh spetsial'nostei i distsiplin» v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh* [Ministry of Education, Min-

Поиск новых путей развития в сфере преподавания русского языка в вузах КНР в настоящее время неуклонно продолжается. Стремясь удовлетворить требования качественного социально-экономического развития, поддерживать развёртывание инициативы «Один пояс – один путь» и китайско-российские отношения всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия на новом этапе, мы продолжаем обеспечивать выпуск высококвалифицированных и многопрофильно подготовленных специалистов-русистов. Созданный силами наших вузов импровизированный мозговой центр по развитию специальности «Русский язык» будет активно привлекать к сотрудничеству российские вузы, проводить научные форумы и другие совместные онлайн-мероприятия по совершенствованию нашей работы. Мы с нетерпением ждем окончания эпидемии, чтобы китайские русисты смогли наконец перейти к практическому взаимодействию и общению в реальном режиме с российскими коллегами, что позволит непрерывно повышать качество подготовки специалистов со знанием русского языка.

istry of Finance, National Development and Reform Commission. Guiding Opinions on Accelerating the Construction of “Double First-class” in Higher Education Institutions]. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe\\_843/201808/t20180823\\_345987.html?from=timeline](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201808/t20180823_345987.html?from=timeline) (mode of access: 23.08.2018).

*Ministerstvo kommertsii, Gosudarstvennyi komitet po razvitiyu i reformam, Ministerstvo inostrannykh del. Kontsepsiya i plan deistvii po sovmestnomu stroitel'stvu Ekonomicheskogo poyasa Shelkovogo puti i morskogo Shelkovogo puti XXI veka* [Ministry of Commerce, National Development and Reform Commission, Ministry of Foreign Affairs. Vision and Actions on Jointly Building Silk Road Economic Belt and 21<sup>st</sup> Century Maritime Silk Road]. (2015). Moscow, Izdatel'stvo literatury na inostrannykh yazykakh.

#### **Данные об авторе**

Лю Хун – доктор педагогических наук, профессор, ректор, Даляньский университет иностранных языков; Председатель Подкомитета по русскому языку Комитета по иностранным языкам Министерства образования КНР, председатель Совета ректоров ШОС (Далянь, Китай).

Адрес: 116044, Китай, провинция Ляонин, Далянь, Люйшуньское шоссе, 6.

E-mail: [lhlhf0140@163.com](mailto:lhlhf0140@163.com).

#### **Author's information**

Liu Hong – Doctor of Pedagogy, Professor, President, Dalian University of Foreign Languages; Deputy Head of the Leading Subcommittee on Specialty “Russian Language” at the Ministry of Education of China, Chairwoman of the Council of Rectors of Chinese Universities of SCO University (Dalian, China).

Дата поступления: 14.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 14.05.2022; date of publication: 29.06.2022

## НОВАТОРСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

Ян Кэ

Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли (Гуанчжоу, Китай)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8603-6917>

Шарафутдинов Д. Р.

Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли (Гуанчжоу, Китай)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0157-3914>

*А н н о т а ц и я .* Статья посвящена некоторым актуальным вопросам преподавания дисциплин русистики в вузах Китая. Рассмотрены типичная для соответствующей системы обучения проблема «афазии китайской культуры» и способы ее решения. Особое внимание уделено осуществляемому в настоящее время переходу от принятого в исторически сложившейся дидактической модели принципа однонаправленности («по-русски – только о России и о русской культуре») к принципу двунаправленности («по-русски – и о России, и о Китае; и о русской, и о китайской культурах»). Проанализированы основные идеи, содержащиеся в новых нормативных документах Министерства образования КНР, нацеленные на совершенствование китайской системы высшего образования в области русистики.

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* китайские студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские вузы; китайская русистика; дискурсивная сила; подготовка специалистов; китайская культура; новаторство

*Д л я ц и т и р о в а н и я :* Ян, Кэ. Новаторские подходы к подготовке специалистов по русскому языку в Китае / Ян Кэ, Д. Р. Шарафутдинов. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 132–140.

## INNOVATIVE APPROACHES TO TRAINING SPECIALISTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA

Yang Ke

Guangdong University of Foreign Studies (Guangzhou, China)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8603-6917>

Jalil R. Sharafutdinov

Guangdong University of Foreign Studies (Guangzhou, China)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0157-3914>

*A b s t r a c t .* The article is devoted to some current issues about teaching various disciplines within Russian Studies in Chinese universities. This article discusses the problem of “aphasia of Chinese culture” typical of the corresponding education system and its possible solutions. Particular attention is paid to the ongoing transition from the principle of unilateral communication adopted in the historically established didactic model (“in Russian – only about Russia and Russian culture”) to the principle of bilateral communication (“in Russian – about both Russia and China; and about both Russian and Chinese cultures”). The authors analyze the main ideas contained in the new regulations of the Ministry of Education of the People’s Republic of China aimed at improving the Chinese system of Higher Education in the field of Russian Studies.

*Key words:* Chinese students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at higher school; Chinese universities; Chinese Russian studies; discursive potential; training specialists; Chinese culture; innovation

*For citation:* Yang, Ke, Sharafutdinov, J. R. (2022). Innovative Approaches to Training Specialists in the Russian Language in China. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 132–140.

### **1. Новая эпоха – новые требования к подготовке русистов**

«В настоящее время наша страна начала движение по новому пути – комплексного строительства современной социалистической державы и достижения цели второго столетия<sup>1</sup>. Обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях должно ... сочетать потребности страны с развитием вузов и подготовкой кадров; развиваться, улучшая общую ситуацию в стране. Следует переходить к новому этапу реформы обучения иностранным языкам и повышать способность страны представлять себя внешнему миру», – заявил заместитель руководителя Бюро международной коммуникации Отдела пропаганды ЦК КПК Чэнь Сюэлян на Шестом Национальном форуме по вопросам реформирования и развития высшего образования в области иностранных языков, проведенном 19 марта 2022 г. Тема форума – «Понимать Китай, общаться с миром» [理解中国 沟通世界 – 第六届全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛成功举办. URL]. На форуме также было подчеркнуто, что в процессах великого возрождения китайской нации и построения Сообщества единой судьбы человечества иностранные языки выполняют важную историческую миссию, на них лежит особая социальная ответственность. Сегодняшний Китай позитивно принимает мир, открыт миру и вносит значимый вклад в общемировое развитие.

Иностранные языки являются ключевым средством презентации истории, современного состояния, культурных традиций Китая мировому сообществу. Иностранные языки служат расширению возможностей международной коммуникации и продвижению обновленного имиджа КНР в мире. Эта миссия иностранных языков обуславливает выдвижение новых – более высоких, чем прежде, – требований как к самой сфере преподавания языков,

так и к системе подготовки соответствующих педагогических кадров.

В результате столетия перемен Китай переместился в центр мировой арены. Чтобы улучшить понимание Китая народами мира, устранить стереотипы и предрассудки, а также создать благоприятную внешнюю среду для достижения цели второго столетия, необходимо проделать долгий путь. Новая эпоха выдвигает новые требования к системе подготовки кадров в области иностранных языков, в том числе и русского языка.

### **2. Профессиональная деятельность китайских педагогов-русистов в условиях новой эпохи: теория и практика**

Профессор Лю Хун, ректор Даляньского университета иностранных языков и председатель Подкомитета по преподаванию русского языка Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков Министерства образования КНР, отмечает: «В целях выполнения качественных требований, связанных с развитием Китая и построением державы с высококвалифицированными кадрами, Министерство образования КНР обнародовало в 2018 году „Государственный образовательный стандарт качества обучения в бакалавриате по специальности ‘Иностранный язык и литература’“». Это первый национальный стандарт качества обучения в системе высшего образования, выпущенный для всей страны (далее – „Государственный стандарт“) [Лю Хун 2020: 1].

«Государственный стандарт» стал принципиальной основой для организации системы высшего образования по специальности «Иностранный язык и литература». Речь идет о системе мирового уровня, обладающей при этом китайской спецификой.

В целях более эффективной реализации «Государственного стандарта» в различных ву-

<sup>1</sup> XVIII съезд КПК обрисовал грандиозную перспективу комплексного построения среднезажиточного общества и ускорения социалистической модернизации, сформулировал общий план действий к «двум столетним юбилеям» (лозунг современности, символизирующий движение вперед). Цель состоит в том, чтобы к 2021 году, к 100-летию Коммунистической партии Китая, полностью построить в стране общество средней зажиточности, удвоить ВВП и среднедушевые доходы городского и сельского населения по сравнению с показателями 2010 года, а к 2049 году, когда столетний юбилей будет праздновать Китайская Народная Республика, построить богатое, сильное, демократическое, цивилизованное и гармоничное социалистическое государство, достигшее уровня среднеразвитых стран. Цель плана действий к «двум столетним юбилеям» конкретизирует грандиозные замыслы китайского народа и яркие перспективы «китайской мечты». Достижение этой цели создает основу для воплощения «китайской мечты».



зах, а также неуклонного повышения качества подготовки кадров в области русистики Подкомитетом по преподаванию русского языка Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков Министерства образования было разработано «Методическое руководство по преподаванию русского языка в бакалавриате высших учебных заведений» (далее – «Руководство»).

По словам профессора Лю Хун, содержание «Руководства» принципиально учитывает важнейшие особенности современного этапа развития КНР. Во-первых, 19-й Съезд Коммунистической партии Китая выдвинул задачу построения передовой державы с высококачественным высшим образованием. Обучение русскому языку является важной частью сферы обучения иностранным языкам. Русский язык будет играть важную роль в дальнейшем усилении открытости страны и активизации ее участия в глобальном управлении в новую эпоху. Во-вторых, экономика и общество Китая вступили в новый период качественного развития. Высококвалифицированные специалисты по русскому языку будут востребованы при решении задач скоординированного развития Пекина-Тяньцзиня-Хэбэя, экономического пояса реки Янцзы, региона Большого залива Гуандун-Сянган-Аомэнь и – в особенности – возрождения старой промышленной базы в Северо-Восточном Китае. В-третьих, новый этап политики реформ и открытости, реализация проектов «Одного пояса – одного пути» выдвинули новые требования к качеству кадров. В условиях дальнейшего усиления открытости Китая и строительства «Пояса и пути» в соответствии с действующей стратегией национального развития стране крайне необходимы высокоуровневые междисциплинарные специалисты со знанием русского языка.

Подготовка специалистов по конкретным странам и регионам, в том числе для международных организаций, стала приоритетом в сфере обучения иностранным языкам. Это важный фактор, способствующий повышению уровня открытости высшего образования, активизации сотрудничества в гуманитарной сфере. Участвуя в работе международных организаций, таких как Шанхайская Организация сотрудничества или БРИКС, китайские

специалисты, владеющие русским языком, способствуют расширению влияния КНР в международной политике, мировой экономике и культуре. В-четвертых, китайско-российские отношения поднялись на новый уровень всестороннего стратегического взаимодействия и партнерства в новую эпоху. Профессиональное обучение русскому языку в Китае также должно взять на себя миссию построения всестороннего стратегического взаимодействия и партнерства между Китаем и Россией в новую эпоху, формирования и изучения общих ценностей Китая и России, а также обеспечения кадровой и интеллектуальной поддержки сотрудничества и диалога между двумя странами в политической, военной, культурной и других областях.

В своей статье профессор Лю Хун также подчеркивает важность формирования у студентов умения рассказывать о Китае на русском языке. Обучение русскому языку должно опираться на достижения 5 000-летней китайской цивилизации и на историю Китая. В процессе подготовки специалистов следует ориентироваться на богатые традиции китайско-российского культурного диалога, уделять особое внимание культурно-кумулятивным функциям языка и проблематике взаимодействия языка и культуры. Студенты специальности «Русский язык» должны хорошо знать сходства и различия между основными ценностями китайцев и русских, исторические и культурные истоки этих ценностей; обладать соответствующими культурной и коммуникативной компетенциями. Система подготовки специалистов по русскому языку должна характеризоваться определенной китайской спецификой.

В «Руководстве» на своеобразии китайской культуры сделан особый акцент. В требованиях к содержанию обучения «Руководство» уравнивает статусы тем Родины, родного дома (家国情怀 JIAO GUO QING HUAI) и глобального взгляда на мир (国际视野 GUO JI SHI YE). «Руководство» требует, чтобы студенты имели достаточно обширные знания не только в области русистики, но и в сфере родной – китайской – культуры. Цель – формирование междисциплинарной структуры знаний. Система учебных дисциплин ориентирована на дальнейшее расширение китайско-российского межкультурного обмена в процессе обучения

русскому языку за счет таких курсов, как «Сопоставление китайского и русского языков», «Сопоставление китайской и русской литературы», «История китайско-русских отношений», «Межкультурная коммуникация» и «Введение в китайскую культуру». Система призвана обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих умением «рассказывать о Китае по-русски», «представлять китайскую культуру на русском языке», «осуществлять китайско-русские межкультурные обмены» [Лю Хун 2020: 2].

В своем письме заслуженным профессорам Пекинского университета иностранных языков в связи с 80-летним юбилеем этого вуза Генеральный секретарь КПК Си Цзиньпин подчеркнул, что перед университетами иностранных языков открываются широкие перспективы, поскольку требуется большое количество высококвалифицированных специалистов со знанием иностранных языков для углубления обменов между Китаем и зарубежными странами, укрепления дружбы между народами, построения Сообщества единой судьбы человечества, донесения положительной информации о Китае до всего мира и создания позитивного имиджа страны [PCMD. URL].

### **3. От «афазии китайской культуры» к умению «рассказывать о Китае по-русски»**

«Афазия» (или афазия) – медицинский термин древнегреческого происхождения, обозначающий локальное отсутствие или расстройство уже сформировавшейся речи, характеризующееся также нарушением восприятия речи при сохранении слуха. Данный термин был заимствован китайскими педагогами, занимающимися теорией и практикой преподавания иностранных языков; в их профессиональной речи появилось выражение «афазия китайской культуры». Понятие «афазия китайской культуры» первым выдвинул профессор Нанкинского университета Цун Цун более 20 лет назад на страницах одной из самых авторитетных газет страны «Гуанмин Жибао». В своей статье под названием «„Афазия китайской культуры“: недостатки в обучении английскому языку в нашей стране» [“中国文化失语”: 我国英语教学的缺陷. URL] он отметил, что в практике обучения английскому языку в КНР

наблюдается явление «афазии китайской культуры», суть которого в том, что китайские специалисты по английскому языку не могут четко передать информацию о китайской традиционной культуре по-английски. Эта статья вызвала интерес и озабоченность у китайских лингвистов и педагогов, занимающихся изучением и преподаванием иностранных языков, в том числе и русского языка. По мнению китайских русистов, к большому сожалению, «ситуация с преподаванием русского языка выглядит так же, точнее, еще хуже» [Ян Кэ 2014: 218]. В настоящее время преподаватели иностранных языков, включая русистов, ясно осознают необходимость преодоления «афазии китайской культуры», оказывающей серьезное негативное влияние на уровень подготовки специалистов по иностранным языкам вообще и на уровень их межкультурной коммуникативной компетенции в особенности.

Следует признать, что для решения обсуждаемой проблемы в Китае сделано уже довольно много как в теоретическом, так и в практическом плане. Об этом свидетельствует большое количество соответствующих публикаций. Данная проблематика разрабатывается и в диссертациях. Правительство стало оказывать финансовую поддержку исследованиям данной направленности. Были проведены целенаправленные исследования, проясняющие текущую ситуацию с «афазией китайской культуры», причины возникновения этой проблемы и способы ее решения. Авторы данной статьи совместно с коллегами также выполнили такую работу в среде студентов и аспирантов. Выяснилось, что большинство учащихся университета в большей или меньшей степени страдают от «афазии китайской культуры» [Ян Кэ 2015: 1055–1059]. Мы начали разрабатывать меры, направленные на решение этой проблемы. Среди них, в частности, введение в учебный план предметов – обязательных курсов «Страноведение Китая» (на русском языке) и переосмысление содержания некоторых предметов, например, «Чтение русскоязычной прессы». По сложившейся традиции, в содержании этого и подобных курсов почти отсутствуют материалы как о древней культуре Китая, так и о его современной жизни. В соответствии с новой концепцией такие курсы хотя и предполагают в первую очередь, безус-

ловно, работу с российской прессой, однако ни в коем случае не должны ограничиваться лишь этим: они должны включать и чтение китайских русскоязычных изданий. Решение проблемы «афазии китайской культуры» в вузовском учебном процессе предусматривает также внесение соответствующих изменений в имеющиеся учебные пособия по русскому

языку и создание новых пособий с учетом данного феномена. Речь идет о существенном увеличении объема информации о Китае в учебных пособиях общего типа, а также о создании пособий на русском языке, посвященных – исключительно или преимущественно – Китаю. Некоторые из таких пособий представлены в таблице (см. Таблица).

Таблица. Список учебных пособий на русском языке, посвященных Китаю

Название учебного пособия	Название издательства	Дата издания	Авторы-составители
Золотые страницы китайской культуры (книга и пять DVD)	Издательство Пекинского университета языка и культуры	2010	Чэнь Сяньчунь и др.
Культура Китая	Шанхайское образовательное издательство иностранных языков	2015	Ли Лэйжун
Хрестоматия по культуре Китая	Издательство преподавания и исследования иностранных языков	2011	Е Лан, Чжу Лянчжи; пер. Дин Тяньсян
Китайская культура	Издательство Нанькайского университета	2001	Янь Гоудун
Очерк культуры Китая	Издательство Пекинского университета	2020	М. Кравцова Чжан Бин
Культура КНР (Литература. Архитектура. Искусство. Праздники...)	Издательство China Intercontinental Communication	2015	Ван Юечуань и др.

Важно заметить, что обсуждаемая проблематика стала получать отражение в программах различных экзаменов и конкурсов. Например, в последние годы в список тем выступлений участников Всекитайского конкурса по русскому языку вошли следующие: «Китайская мечта», «Китайский язык в мире», «Китай глазами иностранцев».

Таким образом, можно сказать, что за более чем 20 лет в китайской русистике ситуация с проблемой «афазии китайской культуры» заметно улучшилась. И руководство, и педагоги осознают недостатки традиционной концепции подготовки специалистов по русскому языку, понимают необходимость преодоления «афазии китайской культуры». Китайские русисты уже многое сделали в этой области. Однако отнюдь нельзя сказать, что «афазия китайской культуры» полностью преодолена. Об этом свидетельствует опыт проведенного в апреле этого года 14-го Всекитайского конкурса по русскому языку: даже некоторые магистранты-финалисты не смогли правильно перевести выражение «郑和下西洋» («Путешествия Чжэн Хэ в Западные моря») и «海上丝绸之路» («Морской Шелковый путь»). Причины

данной ситуации заключаются не только в недостаточности знания истории и современной жизни Китая, но и в неумении выразить соответствующую информацию на изучаемом, т. е. русском, языке.

#### 4. От однонаправленности к двунаправленности международной коммуникации

Двадцать первый век – это век переговоров. Более интенсивного, насыщенного международной коммуникацией периода история человечества еще не знала. В условиях новой эпохи особенно важны понимание культурного многообразия мира, бережное отношение к традициям собственного народа, умение уважать и по достоинству ценить чужую культуру, обычаи и жизненные устои своих ближних и дальних соседей.

В рамках российской научной традиции понятие межкультурной коммуникации (межъязыковой коммуникации, межкультурной интеракции, интеркультурной коммуникации) связано с обменом знаниями, идеями, мыслями, концептами и эмоциями между представителями разных национальных культур. «Это процесс общения (вербального и невербально-

го) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, – вернее, совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [Халеева 2005: 841].

В более узком понимании межкультурная коммуникация – это взаимодействие между людьми или группами людей, принадлежащими к различно идентифицируемым сообществам; такое взаимодействие происходит в частных или институционализованных контекстах. В соответствии с этим понятие международной коммуникации связано не только с взаимодействием через национальные или государственные границы, но и с взаимодействием между группами и между индивидами [Тормошева. URL]. Межкультурная коммуникация в узком смысле – это «культурное взаимодействие между разными актантами и группами актантов одного общества и одного языка (под актантами в теории межкультурной коммуникации понимаются участники коммуникативных актов). Международная коммуникация в широком смысле – коммуникация между актантами, принадлежащими к разным обществам и разным языкам» [Шамне 2003: 75]. Нетрудно заметить, что и узкое, и широкое понимания межкультурной коммуникации основываются на идее взаимодействия участников общения. Такая коммуникация представляет собой процесс принципиально двунаправленный, а не однонаправленный.

В китайской русистике получает признание взгляд, согласно которому в рамках обучения русскому языку в вузах необходимо формировать у студентов высокий уровень коммуникативной компетентности при использовании русского языка с целью развития у них способности двусторонней международной коммуникации. В процессе преподавания русского языка следует уделять должное внимание «миру» целевого (русского) языка, но при этом нельзя игнорировать культуру родного (китайского) языка. Однако, как уже было отмечено выше, к сожалению, вследствие часто поверхностного, неполного и непоследовательного представления о концепции международной коммуникации в академических кругах на практике существует проблема однонаправленности, что оказывает сильное нега-

тивное влияние на формирование у студентов коммуникативной компетентности и в конце концов приводит к барьерам и неудачам в реальных ситуациях межкультурной коммуникации с участием русскоговорящих. Данный факт привлек внимание и руководства образовательной системы, и педагогов-русистов. Постепенно приходит понимание того, что межкультурная коммуникация – это двунаправленная деятельность; все более авторитетной становится концепция двунаправленного гармоничного общения, все больше усилий направляется на сбалансированное развитие навыков межкультурного общения. Иными словами, наблюдается постепенный переход от однонаправленности к двунаправленности межкультурной коммуникации в преподавании соответствующей теории.

С одной стороны, с развитием отношений стратегического партнерства Китая и России интерес к Китаю, к его традиционной культуре и современному состоянию в России и в других русскоговорящих странах заметно вырос; в связи с этим выросла и востребованность соответствующих квалифицированных кадров. С другой стороны, продвижение концепции «Социализма с китайской спецификой в новую эпоху», реализация инициативы «Одни пояс – один путь», формирование Сообщества единой судьбы человечества обуславливают неуклонный рост «международной дискурсивной силы».

Еще в 2013 году председатель Си Цзиньпин поставил перед дипломатами, журналистами и партийными работниками конкретную задачу – «рассказывать миру о Китае, нести вовне голос Китая и наращивать китайскую дискурсивную силу (话语权 HUA YU QUAN, хуаюйцюань)». По мнению научного сотрудника LSE IDEAS (аналитического центра внешней политики Лондонской школы экономики) Хьюго Джонса, Китай все еще не может использовать мягкую силу и плохо общается с внешним миром. Сегодня для Китая крайне важно эффективно общаться, взаимодействовать с миром, однако не менее важно, чтобы мир и знал, и понимал Китай.

Председатель Си Цзиньпин обратил внимание дипломатов и сотрудников СМИ на необходимость «хорошо рассказывать историю Китая». Эта задача особенно актуальна на фоне распространения дискурса «китай-



ской угрозы» [Jones. URL]. Выступая на Китайской национальной конференции по пропагандистской и идеологической работе 23 августа 2013 г., Си Цзиньпин подчеркнул, что «необходимо больше рассказывать миру о настоящем Китае» (<http://russian.cri.cn/news/Comment/383/20180823/174058.html>). По мысли Си Цзиньпина, следует активно пропагандировать достижения китайской традиционной культуры; рассказывать миру о том, как КПК обеспечивает неуклонное улучшение жизни общества – как последовательно реализуются мечты китайского народа; подчеркивать приверженность Китая принципам мирного развития и взаимовыгодного сотрудничества с другими государствами. «Мы должны стремиться развивать потенциал международных коммуникаций ... эффективно распространять голос Китая и укреплять нашу дискурсивную власть на международном уровне» (<http://russian.cri.cn/news/Comment/383/20180823/174058.html>). В мае 2021 года Си Цзиньпин еще раз подтвердил важность дискурсивной власти в замечаниях, сделанных на заседании Политбюро: «Международная дискурсивная сила и влияние Китая значительно возросли, а также столкнулись с новыми вызовами и задачами» (<http://russian.cri.cn/news/Comment/383/20180823/174058.html>).

Известный китайский политолог, специалист по международным отношениям, профессор Цзинь Цанжун в своей статье задает прямой вопрос: «Как Китай должен вести себя по отношению к миру, столкнувшись с новой реальностью и когнитивным разрывом между ним и зарубежными странами?» Ученый предлагает следующие меры: «Активно продвигать публичную дипломатию и активизировать построение мягкой силы... Китаю необходимо активно общаться, терпеливо объяснять и – особенно – использовать такой языковой стиль, который иностранцы могут понять и принять, – с тем, чтобы показать свои политические намерения и представить миру объективный, разнообразный, дружелюбный и готовый к сотрудничеству Китай» [Цзинь Цанжун, Лю Шицян 2011: 52].

Весьма важная тема в данном контексте – реализация инициатив, касающихся совместного строительства «Экономического пояса нового Шелкового пути» и «Морского Шелко-

вого пути XXI века» («Один пояс – один путь»). Их ключевое содержание можно выразить так: «Развитие политических контактов, стыковка коммуникаций и инфраструктуры, свободное развитие торговых отношений и движения капиталов, сближение людских сердец». Все это возможно осуществить лишь с помощью языков, в том числе русского. В этих условиях подготовка китайских высококвалифицированных специалистов-русистов, обладающих подлинно научными системными представлениями о межкультурной коммуникации и соответствующей компетенцией, приобретает особую значимость. Китай стремится совершенствовать свою дискурсивную власть, часто методом проб и ошибок. Китаю еще предстоит пройти долгий путь, чтобы стать «дискурсивной сверхдержавой». Тем не менее постепенно, шаг за шагом страна приближается к этому статусу [Jones. URL].

Подготовка высококвалифицированных кадров с двунаправленной межкультурной коммуникативной компетенцией, или, как сформулировано в «Руководстве», подготовка специалистов-русистов с любовью к дому и стране и глобальным взглядом, становится одной из главных задач системы высшего образования КНР.

В последние годы в китайской общественно-политической фразеологии появился ряд неологизмов, служащих укреплению дискурсивной силы:

– *Китайский дух* (Чжунго цзиншэнь, ZHONG GUO JING SHEN);

– *Китайский путь* (Чжунго даолу, ZHONG GUO DAO LUN);

– *Культурная уверенность Китая* (вэньхуа цзысинь, WEN HUA ZI XIN);

– *Китайская история* (Чжунго гуши, ZHONG GUO GU SHI);

– *Сообщество единой судьбы человечества* (жэньлэй минъюнь гунтунти, REN LEI MING YUN GONG TONG TI).

Анализируя изменения в языке китайской дипломатии, Владимир Нежданов отмечает: «Действия китайского руководства по усилению дискурсивной силы не следует рассматривать как пустые лозунги, направленные на достижение сиюминутных целей. Скорее, их следует рассматривать как свидетельство решимости руководства изменить нормы, ле-

жащие в основе существующих институтов, и создать основу для новой международной системы» [Нежданов. URL].

Новые реалии международных политических и экономических отношений требуют совершенствования концепции межкультурной коммуникации. При этом нужно исходить из того, что общение между представителями разных культур носит двунаправленный характер, межкультурная коммуникация предполагает взаимную рецепцию.

Есть все основания полагать, что опубликование «Руководства» и его реализация

в китайских вузах, где имеется специальность «Русский язык» (всего в Китае таких вузов 170), будут способствовать решению задачи перехода от принципа однонаправленности к принципу двунаправленности в преподавании межкультурной коммуникации; помогут китайским студентам научиться интересно и грамотно рассказывать о Китае по-русски и тем самым предоставлять возможность своим русскоговорящим собеседникам по-настоящему понять Китай и его народ. Это и будет полноценная эффективная межкультурная коммуникация.

### Литература

Лю, Х. Предпосылки, принципы введения в действие, принципы и новые требования «Методического руководства по преподаванию русского языка в бакалавриате в высших учебных заведениях» / Лю Хун // Русский язык в Китае. – 2020. – № 03. – С. 1–7 (刘宏, «普通高等学校本科俄语专业教学指南»的颁布背景、原则与新要求, 《中国俄语教学》, 2020, 03, 第1–7页).

Нежданов, В. Идеи Си Цзиньпина во внешней политике: общее и частное / В. Нежданов. – Текст : электронный // РСМД: Российский совет по международным делам. – URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/asian-kaleidoscope/izmenyayushchisya-yazyk-kitayskoy-diplomatii/> (дата обращения: 24.11.2021).

РСМД. Российский совет по международным делам. – URL: <https://russiancouncil.ru/blogs/xiong-leping/35648/> (дата обращения: 24.11.2021). – Текст : электронный.

Тормошева, В. С. Актуальность исследования международной коммуникации на современном этапе / В. С. Тормошева. – Текст : электронный // Пленарный доклад на международном семинаре «Международная коммуникация: форматы времени» Евразийского лингвистического университета. – URL: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/78/> (дата обращения: 24.11.2021).

Халеева, И. И. Межкультурная коммуникация / И. И. Халеева // Эффективная коммуникация: история, теория, практика : словарь-справочник / отв. редактор М. И. Панов ; сост. М. И. Панов, Л. Е. Тумина. – М., 2005.

Цзинь, Цанжун. Как Китай должен вести себя по отношению к миру / Цзинь Цанжун, Лю Шицян // Текущие события. – 2011. – № 03. – С. 52 (金灿荣, 刘世强, 中国应该如何与世界打交道, 时事报告, 2011, 03, 第52页).

Цун, Цун. «Китайская культурная афазия»: дефекты преподавания английского языка в нашей стране / Цун Цун («中国文化失语»: 我国英语教学的缺陷, 2000-10-19来源: 光明日报南京大学外国语学院 丛丛 我有话说). – URL: <https://www.gmw.cn/01gmrb/2000-10/19/GB/10%5E18578%5E0%5EGMC1-109.htm> (дата обращения: 24.11.2021). – Текст : электронный.

Шамне, Н. Л. Межкультурная и транскультурная коммуникация: к определению понятий / Н. Л. Шамне // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. – 2003. – Вып. 3.

Ян, Кэ. К вопросу о включении информации о китайской культуре в содержание обучения русскому языку в китайских вузах / Ян Кэ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Ч. 2. – 2014. – № 11 (41). – С. 217–219.

Ян, Кэ. Формирование у китайских учащихся способности выражать информацию о китайской культуре в процессе изучения русского языка на примере вузов южно-китайской провинции Гуандун / Ян Кэ // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ : в 15 томах, г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г. Т. 10. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 1055–1059.

理解中国 沟通世界 – 第六届全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛成功举办 / Понимание Китая, общение с миром – Успешно прошел 6-й Национальный форум высших учебных заведений по реформе и развитию образования в области иностранных языков в высших учебных заведениях. – URL: <https://view.inews.qq.com/a/AJW2022032200478100> (дата обращения: 24.11.2021). – Текст : электронный.

Jones, H. China's Quest for Greater 'Discourse Power' / H. Jones. – URL: [https://translated.turbopages.org/proxy\\_u/en-ru.ru.4be49a04-62a59c5f-3bf2c9de-74722d776562/https://thediplomat.com/2021/11/chinas-quest-for-greater-discourse-power/](https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.4be49a04-62a59c5f-3bf2c9de-74722d776562/https://thediplomat.com/2021/11/chinas-quest-for-greater-discourse-power/) (mode of access: 24.11.2021). – Text : electronic.

### References

Jones, H. *China's Quest for Greater 'Discourse Power'*. URL: [https://translated.turbopages.org/proxy\\_u/en-ru.ru.4be49a04-62a59c5f-3bf2c9de-74722d776562/https://thediplomat.com/2021/11/chinas-quest-for-greater-discourse-power/](https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.4be49a04-62a59c5f-3bf2c9de-74722d776562/https://thediplomat.com/2021/11/chinas-quest-for-greater-discourse-power/) (mode of access: 24.11.2021).

Khaleeva, I. I. (2005). *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Intercultural Communication]*. In Panov, M. I. (Ed.). *Effektivnaya kommunikatsiya: istoriya, teoriya, praktika*. Moscow.

Lu, Hun. (2020). Predposylki, printsiipy vvedeniya v deistvie, printsiipy i novye trebovaniya «Metodicheskogo rukovodstva po prepodavaniiu russkogo yazyka v bakalavriate v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh» [Prerequisites, Principles of Implementation, Principles and New Requirements of the “Methodological Guide for Teaching Russian in Bachelor’s Degree in Higher Educational Institutions”]. In *Russkii yazyk v Kitae*. No. 03, pp. 1–7.

Nezhdanov, V. Idei Si Tszin’pina vo vneshnei politike: obshchee i chastnoe [Xi Jinping’s Ideas in Foreign Policy: General and Private]. In *RMSD: Rossiiskii sovet po mezhdunarodnym delam*. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/asian-kaleidoscope/izmenyayushchisya-yazyk-kitayskoy-diplomatii/> (mode of access: 24.11.2021).

*Ponimanie Kitaya, obshchenie s mirom – Uspeshno proshel 6-i Natsional’nyi forum vysshikh uchebnykh zavedenii po reforme i razvitiyu obrazovaniya v oblasti inostrannykh yazykov v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh* [Understanding China, Communicating with the World – The 6<sup>th</sup> National Forum of Higher Education Institutions on the Reform and Development of Education in the Field of Foreign Languages in Higher Education Institutions Was Successfully Held]. URL: <https://view.inews.qq.com/a/AJB2022032200478100> (mode of access: 24.11.2021).

RMSD. *Rossiiskii sovet po mezhdunarodnym delam* [RCIA: Russian Council for International Affairs]. URL: <https://russiancouncil.ru/blogs/xiong-leping/35648/> (mode of access: 24.11.2021).

Shamne, N. L. (2003). Mezhkul’turnaya i transkul’turnaya kommunikatsiya: k opredeleniyu ponyatii [Intercultural and Transcultural Communication: Towards the Definition of Concepts]. In *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2*. Vol. 3.

Tormosheva, V. S. Aktual’nost’ issledovaniya mezhdunarodnoi kommunikatsii na sovremennom etape [The Relevance of the Study of International Communication at the Present Stage]. In *Plenarnyi doklad na mezhdunarodnom seminare «Mezhdunarodnaya kommunikatsiya: formaty vremeni» Evraziiskogo lingvisticheskogo universiteta*. URL: <http://www.myluni.ru/journal/clauses/78/> (mode of access: 24.11.2021).

Tsin, Tsanzhong, Liu, Shiyan. (2011). Kak Kitai dolzhen vesti sebya po otnosheniyu k miru [How Should China Behave Towards the World]. In *Tekushchie sobytiya*. No. 03, p. 52.

Tsung, Tsung. «Kitaiskaya kul’turnaya afaziya»: defekty prepodavaniya angliiskogo yazyka v nashei strane [“Chinese Cultural Aphasia”: Defects in Teaching English in Our Country]. URL: <https://www.gmw.cn/01gmr/b/2000-10/19/GB/10%5E18578%5E0%5EGMC1-109.htm> (mode of access: 24.11.2021).

Yang, Ke. (2014). K voprosu o vkluchenii informatsii o kitaiskoi kul’ture v sodержание obucheniya russkomu yazyku v kitaiskikh vuzakh [On the Issue of Including Information about Chinese Culture in the Content of Russian Language Teaching in Chinese Universities]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Part 2. No. 11 (41), pp. 217–219.

Yang, Ke. (2015). Formirovanie u kitaiskikh uchashchikhsya sposobnosti vyrazhat’ informatsiyu o kitaiskoi kul’ture v protsesse izucheniya russkogo yazyka na primere vuzov yuzhno-kitaiskoi provintsii Guandun [Formation of Chinese Students’ Ability to Express Information about Chinese Culture in the Process of Learning Russian on the Example of Universities in the South China Province of Guangdong]. In *Russkii yazyk i literatura v prostranstve mirovoi kul’tury: materialy XIII Kongressa MAPRYaL: v 15 tomakh, g. Granada, Ispaniya, 13–20 sentyabrya 2015 g.* Vol. 10. Saint Petersburg, pp. 1055–1059.

#### Данные об авторах

Ян Кэ – кандидат филологических наук, профессор Института европейских языков и культур, Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли (Гуанчжоу, Китай).

Адрес: 510420, КНР, пров. Гуандун, Гуанчжоу, пр-т Байюньдао Бэй, 2.

E-mail: mashayang1963@aliyun.com.

Шарафутдинов Джалиль Рафаилович – кандидат филологических наук, иностранный эксперт Института европейских языков и культур, Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли (Гуанчжоу, Китай).

Адрес: 510420, КНР, пров. Гуандун, Гуанчжоу, пр-т Байюньдао Бэй, 2.

E-mail: dzhalil.sharafutdinov@mail.ru.

#### Authors’ information

Yang Ke – Candidate of Philology, Professor of Institute of European Languages and Cultures, Guangdong University of Foreign Studies (Guangzhou, China).

Sharafutdinov Jalil Rafailovich – Candidate of Philology, Foreign Expert of Institute of European Languages and Cultures, Guangdong University of Foreign Studies (Guangzhou, China).

Дата поступления: 14.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 14.05.2022; date of publication: 29.06.2022

## КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РУСИСТОВ: КОНЦЕПЦИЯ И ПРАКТИКА

Ван Цзунху

Столичный педагогический университет (Пекин, Китай)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7177-4949>

Ван Хаоин

Пекинский педагогический университет (Пекин, Китай)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2746-4345>

*А н н о т а ц и я*. В последние годы в процессе обучения русскому языку в китайских вузах стали применяться активные меры по преобразованию традиционной формы подготовки русистов, нацеленные на развитие у студентов способностей межкультурной коммуникации и знаний гуманитарной базы. Столичный педагогический университет предпринял превентивные действия в этом направлении и предложил культурно-ориентированную модель подготовки высококвалифицированных русистов. Суть модели состоит в том, чтобы в процессе обучения сосредоточить внимание на трех основных компонентах русской культуры: литературе, истории и искусстве, вокруг которых разрабатывается программа подготовки кадров, корректируется структура учебных дисциплин, составляются новые учебники и перераспределяются преподавательские команды.

*К л ю ч е в ы е с л о в а*: китайские студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские вузы; образовательные реформы; культурно-ориентированное обучение; лингвокультурология; подготовка высококвалифицированных русистов; русисты; педагогические вузы

*Б л а г о д а р н о с т и*: исследование выполнено при финансовой поддержке государственного научного проекта «Новые гуманитарные науки» – «Культурно-ориентированная подготовка высококачественных русистов» (202110006)

*Д л я ц и т и р о в а н и я*: Ван, Цзунху. Культурно-ориентированная подготовка высококвалифицированных русистов: концепция и практика / Ван Цзунху, Ван Хаоин. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 141–148.

## CULTURALLY-ORIENTED TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED SPECIALISTS IN RUSSIAN: CONCEPT AND PRACTICE

Wang Zonghu

Capital Normal University (Beijing, China)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7177-4949>

Wang Haoying

Beijing Normal University (Beijing, China)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2746-4345>

*A b s t r a c t*. In recent years, active measures have been introduced in Russian language teaching and learning in Chinese universities to transform the traditional Russian education, paying particular attention to the development of students' intercultural competence and literacy in the foundations of the humanities. Noticeably, Capital Normal University has taken preventive action in this direction and proposed a culturally-oriented model for training highly qualified specialists in Russian. The essence of the model lies in the focus on the three main components of Russian culture – literature, history and art. Based on this model, training programs are being developed, new textbooks are designed to suit the structure of academic disciplines, and new teams of progressive pedagogues are formed.



*Keywords:* Chinese students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at higher school; Chinese universities; education reforms; culturally-oriented teaching; linguo-culturology; training highly qualified specialists in Russian studies; specialists in Russian studies; pedagogical universities

*Acknowledgements:* This paper was supported by the Research Project “New Liberal arts” of Ministry of Education of the People’s Republic of China - “Culturally-Oriented Training of Highly Qualified Specialists in Russian” (2021110006)

*For citation:* Wang, Zonghu, Wang, Haoying (2022). Culturally-Oriented Training of Highly Qualified Specialists in Russian: Concept and Practice. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 141–148.

Подготовка русскоязычных кадров в Китае традиционно была направлена на развитие базовых языковых навыков: аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод. Справедливости ради отметим, что такой способ обучения сыграл должную роль в тот период времени, когда страна остро нуждалась в русскоязычных переводчиках для восстановления торгово-экономических связей с Россией. Однако начиная с XXI века обмена между Китаем и Россией стали все более тесными, а отношения между двумя странами находятся на высочайшем уровне. В ходе такого глубокого и обширного взаимодействия было обнаружено, что хорошего знания языка недостаточно для достижения желаемого эффекта в двустороннем общении. Понимание важности знаний культуры, менталитета и образа мышления друг друга послужило выдвигению на первый план концепции обучения русскому языку через призму межкультурной коммуникации. Вместе с тем система обучения иностранным языкам в Китае переживает концептуальный сдвиг, когда иностранные языки рассматриваются уже не просто как инструмент общения, а как отдельный срез системы высшего образования, который является междисциплинарной наукой и содержит в себе все необходимое для гуманитарного воспитания. Таким образом, в фундаментальном смысле приобретение специальности русиста сводится не к изучению русского языка как такового, а к постижению самобытного духовного и культурного богатства России через ее язык. Иными словами, владение русским языком является лишь первым этапом в приобретении специальности, а более масштабной задачей становится изучение русской культуры. В связи с этим мы полагаем, что в подготовке специалистов по русскому языку нужно отказаться от традиционного мышления, ориентированного на развитие только языковых навы-

ков, а направить главное внимание на культурное и гуманистическое воспитание человека через призму русского языка, в полной мере реализовать воспитательную функцию русской литературы, истории и искусства, с тем чтобы подготовить высококвалифицированных русистов, которых можно будет именовать как «большие знатоки России».

### **1. История становления концепции культурно-ориентированного обучения иностранным языкам**

В 1992 году, по итогам Международной конференции по образованию, проведенной под эгидой ЮНЕСКО, был опубликован документ «Вклад образования в развитие культуры», в котором была официально представлена идея межкультурного образования. Лейтмотивом данного документа является уважение к всеобщему культурному многообразию и пониманию других культур, воспитание положительного и благодарного отношения к другим культурам на основе полного понимания своей собственной культуры, совершенствование навыков межкультурной коммуникации и в конечном счете содействие позитивному и здоровому развитию всех культур в мире. В 2006 году ЮНЕСКО выпустила «Руководство по межкультурному образованию», в котором изложены цели, принципы и стандарты межкультурного образования и даны рекомендации по его реализации в отношении разработки учебных программ, учебных материалов, методов обучения и подготовки учителей. В этом документе было четко указано, что межкультурное образование не является отдельным или новым предметом в учебной программе, оно должно органично интегрироваться в систему высшего образования, особенно при обучении иностранным языкам.

Разумеется, преподавание иностранных языков является одной из наиболее эффектив-

ных и важных сфер межкультурного образования. С одной стороны, язык и культура неразрывно связаны друг с другом, так как без знания культуры не может быть и речи о языковой коммуникации, ведь обучение языку есть обучение культуре. С другой стороны, обучение иностранным языкам имеет двойную цель: «филологическую (овладение языковыми навыками) и социально-гуманистическую (развитие социальных способностей и гуманистических качеств учащихся)» [Чжан Хунлин 2007: 192–193]. Первая цель служит подготовке студентов, которые учатся читать и общаться на изучаемом языке, используя иностранный язык как инструмент; вторая цель направлена на развитие личной осведомленности и образованности учащегося, под которыми подразумевается способность жить в гармонии с другими, общаться и эффективно сотрудничать на равных с людьми различного культурного происхождения, а также совершенствовать познавательные и эмоциональные способности.

На самом деле культурная составляющая никогда не изымалась из системы обучения иностранным языкам, но ее доля и весомость в процессе обучения менялись в разные времена. На ранних этапах обучения иностранным языкам доминировала грамматическая методика, целью которой было развитие навыков чтения и перевода текстов, где культурная составляющая имела лишь фоновое значение в понимании этих текстов. В 1970-х, 1980-х годах стала применяться коммуникативная методика, в которой культура присутствовала в виде правил этикета в разных коммуникативных ситуациях, а центром обучения стали бытовые привычки и социальные обычаи, тесно связанные с коммуникативной функцией языка. Хотя существуют очевидные различия в целях и содержании преподавания культуры на этих двух этапах, одно остается неизменным: преподавание культуры было подчинено преподаванию языка, и первое служило второму. Но со временем такая концепция обучения иностранным языкам перестала соответствовать требованиям эпохи, особенно с XXI века, когда кардинально изменился контекст обучения иностранным языкам, где во главу угла ставится программа гуманитарного воспитания и межкультурного образования. В этот период обучение иностранным языкам уже не ограни-

чивается развитием только языковых навыков учащихся, а фокусируется на формировании способностей межкультурной коммуникации студентов с опорой на их хорошее знание языка. Интегрирование культурного образования в обучение иностранному языку не только делает изучение иностранного языка более осмысленным и интересным, но и способствует реализации социальных и гуманистических целей. Все это дает возможность подготовить высококвалифицированные кадры, которые не только владеют коммуникативной компетенцией изучаемого языка, но и сознательно стремятся к развитию межкультурной коммуникации и расширению кругозора.

Система обучения русскому языку в Китае как важная составляющая обучения иностранным языкам также прошла процесс трансформации от инструментального к межкультурному подходу. С начала образования КНР и до 1980-х годов преподавание русского языка в основном опиралось на грамматическую методику, которая стала руководством при составлении учебных программ, учебников и ведении уроков. В конце 1980-х годов (в связи с появлением лингвострановедения) при обучении русскому языку стало уделяться внимание культурно-коннотативному значению слова, «были введены в обучение достижения лингвокультурологических исследований, а также результаты социальной лингвистики». В учебную программу был включен предмет «Страноведение России», что в значительной степени увеличило внимание к социальной культуре России. На протяжении двух десятилетий XXI века уже два раза перерабатывались «Методические указания по преподаванию русского языка и литературы как дисциплины бакалавриата в вузах» (далее – «Методические указания»), значительно повысились статус и доля культурологических знаний в обучении русскому языку. В обновленном последнем издании «Методических указаний» было подчеркнуто, что, помимо традиционных знаний языка и литературы, в качестве обязательного добавлено изучение регионоведения. «Студенты должны знать историю, географию, политику, экономику, общественное устройство, культуру России и других русскоязычных стран, приобретать знания в области страноведения, регионо-

ведения и кросс-культурных исследований, иметь основные представления о характерных чертах китайской и российской культур» [У Гоуа 1990: 48]. Кроме того, в требованиях к приобретаемым знаниям учащихся появилась кросс-культурная компетентность, которая помогает студентам «уважать многообразие культур в мире, обладать кросс-культурной эмпатией и критическим подходом к восприятию культуры, постепенно овладевать основными кросс-культурными принципами и методами, уметь эффективно и корректно общаться с людьми другой культуры» [Член подкомитета по русскому языку Комитета по иностранным языкам Министерства образования КНР 2020: 8]. Все вышеизложенное свидетельствует о важном прорыве в обучении русскому языку в Китае. Однако в настоящее время на практике еще не сложилось единого мнения по вопросу центрального значения культуры в преподавании языка. Это отражается в трех основных аспектах: во-первых, преподавание культуры рассматривается как дополнение к преподаванию языка, и внимание первому уделяется только тогда, когда позволяют время и условия. Такой подход привел к фрагментарным и раздробленным познаниям русской культуры у студентов, что нередко проявляется в одностороннем или даже ошибочном представлении о ней; во-вторых, преподавание культуры на русском языке долгое время не имело четкой цели и системного контента. Преподаватели и учащиеся обращали внимание только на те культурные факторы и компоненты, которые непосредственно влияют на чтение материалов учебной программы и развитие навыков общения, упуская из вида важность просветительской функции русского языка и культуры в воспитании человека, то есть гуманистическую ценность языка, что в итоге не способствовало раскрытию культурного потенциала языка; в-третьих, несмотря на то, что некоторые преподаватели уже осознали важность обучения культуре и развитию на-

выков межкультурной коммуникации, им было негде получать систематическую педагогическую подготовку, кроме того, чувствовалось непонимание сверху, поскольку нередко руководство все еще придерживалось понимания языка лишь как средства общения.

## **2. Культурно-ориентированная подготовка высококвалифицированных русистов. Концепция**

В этом контексте факультет русского языка Столичного педагогического университета (СПУ) первым выдвинул концепцию «культурно-ориентированной подготовки высококвалифицированных русистов» и предпринял ряд активных мер по ее внедрению в практику обучения русистов, в результате чего добился заметных успехов при подготовке кадров в эту новую эпоху. В 2010 году специальности русского языка и литературы был присвоен Минобразования КНР статус государственного значения, в 2019 году специальность вошла в пилотный проект Минобразования по развитию первоклассной специальности государственного значения, а в 2021 году – в государственный проект «Новые гуманитарные науки»<sup>1</sup> по исследованию и реформированию обучения русскому языку. В настоящее время факультет русского языка СПУ занимает одно из первых мест по обучению и исследованию русского языка и литературы. Среди преподавателей факультета есть такие ведущие ученые, как профессор Лю Вэньфэй (известный исследователь и переводчик русской литературы, кавалер ордена Дружбы РФ), профессор Ван Цзунху (вице-президент КПРЯЛа и президент Китайской ассоциации по исследованию русской литературы) и профессор Юй Минцин (генеральный секретарь Китайской ассоциации по исследованию русской литературы, лауреат премии «Россия-Китай. Литературная дипломатия»).

Основная концепция культурно-ориентированной подготовки высококвалифицированных кадров-русистов заключается в следующем: обучая студентов русскому языку, нужно иметь целью подготовить настоящих знатоков

<sup>1</sup> Новые гуманитарные науки, в отличие от традиционного гуманитарного знания, порождены глобальной научно-технической революцией и нынешними реалиями экономического развития. Всеобъемлющий, междисциплинарный характер и гибкие, трансформирующиеся подходы – это основные характеристики новых гуманитарных наук. Новые гуманитарные науки создают сквозное научно-образовательное пространство, формируют междисциплинарные связи искусства и медицины, техники и философии и др. Синтез гуманитарных, социальных и естественных наук с достижениями новой научно-технической революции – это ключевое направление и миссия новых гуманитарных наук [Сяо, Машкина 2021: 139–140].

русской культуры, а не только переводчиков. В связи с этим реформируется программа обучения вокруг трех основных составляющих русской культуры: литература, история и искусство. Разрабатывается новая учебная программа, преобразуется система дисциплин и учебников, внедряется передовая методика преподавания CLIL (Content and Language Integrated Learning, или предметно-языковое интегрированное обучение) для интегрирования культурного контента в систему обучения русскому языку, чтобы взрастить высококвалифицированных русистов, которых можно будет смело именовать как «больших знатоков России». Исходя из этой цели, мы видим, что высококвалифицированные русисты из разряда «большие знатоки России» должны соответствовать следующим критериям: 1) иметь прочные языковые знания и навыки; 2) обладать превосходными гуманитарными знаниями и качествами; 3) показывать прекрасное владение историей, литературой и культурой России; 4) иметь международный кругозор и чувство патриотизма.

С нашей точки зрения, традиционное обучение русскому языку соответствовало первому критерию и частично касается остальных. Мы полагаем, что недостаточное осознание важности культуры и несистематическое ее преподнесение учащимся служат основной причиной невысокого качества выпускаемых кадров-русистов. Преподавателям необходимо отдавать себе отчет, что русский язык как специальность – это не просто некий инструментарий, а сокровищница богатейших гуманитарных и культурных знаний. На фоне развития «Новых гуманитарных наук» в специальности «Русский язык» нужно активнее раскрывать воспитательные ресурсы и в то же время плавно интегрировать изучение языка с другими дисциплинами, такими как история и искусство. В этом смысле культурно-ориентированное обучение русскому языку представляет собой верный путь для подготовки высококвалифицированных русистов.

### **3. Культурно-ориентированная подготовка высококвалифицированных русистов.**

#### **Идея и практическое воплощение**

Согласно «Методическим указаниям» и необходимости создания первоклассной специальности, дисциплина «Иностранный язык»

в высших учебных заведениях должна развиваться в соответствии с потребностями и спецификой своего вуза и диверсифицироваться при подготовке различных кадров. Исходя из этого, идея развития специальности «Русский язык и литература» в Столичном педагогическом университете заключается в следующем: воспользовавшись программой развития «Новых гуманитарных наук» в Китае, взяв за основу «Методические указания» и опираясь на преимущества учебной и научной базы педагогического университета, выявить и максимально использовать гуманистический и междисциплинарный потенциал специальности «Русский язык и литература»; руководствуясь концепцией культурно-ориентированного обучения, создать интеграционную модель подготовки русистов с целью реализации построения первоклассной специальности «Русский язык и литература».

Для реализации этой идеи в 2018 году на факультете русского языка СПУ была разработана новая программа подготовки кадров, отрегулирована постановка учебных дисциплин, запланировано составление новых учебников и перераспределены преподавательские команды. Эти меры конкретно воплощаются следующим образом:

#### **3.1. Использование культуры как наилучшее средство в формировании духовных качеств человека**

Специальность «Русский язык и литература» имеет уникальную возможность самым положительным образом повлиять на формирование духовных качеств человека. В качестве примера можно привести русскую литературу, в которой столь многое можно использовать для воспитания души учащегося: забота и сочувствие к «униженным и оскорбленным», борьба за социальную справедливость, стремление к высоконравственной жизни, неустанный поиск смысла бытия, искренняя любовь к Родине и родной земле, мечта об общечеловеческом счастье и т.д. Все это является прекрасным материалом для воспитания гуманистических качеств учащихся и повышения их нравственного уровня.

#### **3.2. Проведение культурно-ориентированной реформы в практическом обучении**

Пересмотреть учебную программу и оптимизировать постановку учебных дисциплин



с тем, чтобы сделать акцент на гуманистической, междисциплинарной и культурной ориентации в обучении. В частности, в дополнение к списку общегуманитарных дисциплин был открыт ряд мастер-классов: «Краткая всеобщая история», «Руководство по чтению зарубежной литературной классики», «Обзор иностранной культуры» и «Современная китайская литература». К списку дисциплин по основной специальности были добавлены «История русской мысли», «История русского искусства», «История русской культуры» и «Тематические исследования России»; было оптимизировано содержание таких дисциплин, как «Регионоведение России» и «История русской литературы». Все эти реформационные изменения направлены на подготовку русистов нового времени, которые «знают русский язык» и «понимают Россию».

Разрабатываются новые учебники и учебные пособия для новосозданных дисциплин: ведется активная работа по составлению учебников «История русской культуры», «История русского искусства», а также ряда учебников по чтению, затрагивающих факты истории, литературы и культуры России.

Создается новый научный бренд «Серия лекций по русской культуре». Регулярно (7 раз в семестре) приглашаются самые известные ученые (отечественные и зарубежные) для чтения лекций на самые разные темы о русской культуре (касающиеся широкого спектра изучения русской литературы, истории, философии, кинематографии, политологии, экономики, международных отношений и т. д.). Посредством лекций высочайшего уровня усиливаются и закрепляются концепция и эффект культурно-ориентированного обучения.

### **3.3. Определение маршрута поэтапного и систематического обучения русскому языку с уклоном на культурно-ориентированный подход**

На этапе бакалавриата органически интегрируется изучение языка и культуры: на первом и втором курсах делается акцент на изучении языка на материале культуры, а на старших курсах – на изучении истории культуры на русском языке. Обучение на бакалавриате закладывает прочную языковую и культурную основу, а в магистратуре учащиеся могут диф-

ференцировать свой выбор специальностей, взяться за изучение конкретной сферы, например литературы, теории перевода, регионоведения, начать заниматься междисциплинарным научным исследованием, например международной политологией, всемирной историей, историей России или философией. Благодаря сосредоточению внимания на гуманистических началах и междисциплинарном потенциале курса «Русский язык» на этапе бакалавриата, открывается возможность его интеграции с другими дисциплинами в магистратуре. Нам удалось наладить сотрудничество с институтом истории в области совместной подготовки магистрантов по специальности «Русский язык + история России», а также тесно взаимодействовать с институтом китайского языка в области совместной подготовки магистрантов по специальности «Русский язык + китайский язык как иностранный».

### **3.4. Создание объединенной преподавательской команды с уклоном на культурно-ориентированное обучение**

В соответствии с поставленной целью подготовки высококвалифицированных русистов перераспределен преподавательский состав, который разделяется на четыре отдельных направления: преподаватели языка, преподаватели литературы, преподаватели истории и преподаватели искусства. На факультете работают первоклассные языковеды, литературоведы и культурологи, в дальнейшем нужно привлечь еще преподавателей-историков и искусствоведов, а также преподавателей китайской культуры.

### **3.5. Разработка пилотного проекта по подготовке кадров в формате «Русский язык + Всемирная история»**

Междисциплинарная интеграция специальностей «Русский язык и литература» и «Всемирная история» в контексте развития «Новых гуманитарных наук» несомненно способствует возвращению высококвалифицированных кадров-русистов, владеющих языком, знающих культуру и всемирную историю. Используя преимущества СПУ в области развития исторических наук, а также 20-летний опыт сотрудничества в рамках двух специальностей и совместной подготовке кадров, факультет

русского языка разработал пилотный проект «Русский язык + всемирная история»: учащиеся отбираются в форме экспериментального класса, а продолжительность обучения предусматривает 4+1 год (т. е. если студенты завершат изучение двух специальностей за четыре года и смогут защитить высшую квалификационную работу, то они получают степень бакалавра сразу по двум специальностям. Если студентам не удастся этого сделать, то они смогут продолжить учебу на пятом году обучения в качестве дополнительного периода). Студенты, получившие степень бакалавра по двум специальностям, имеют приоритетный статус в плане дальнейшего продолжения обучения. Проект двойного диплома «Русский язык + Всемирная история» был одобрен Министерством образования КНР, набор на обучение начнется в 2022 году.

#### 4. Заключение

Культурно-ориентированная модель подготовки высококвалифицированных русистов внесла свою лепту при реформировании обучения русскому языку в Китае, эффективно обеспечивая и улучшая качество обучения, показывая образец международной и инно-

вационной подготовки кадров с заметными успехами: в 2019 году специальность «Русский язык и литература» вошла в пилотный проект Минобразования по развитию первокурсной специальности государственного значения, в 2021 году – в государственный проект «Новые гуманитарные науки» по исследованию и реформированию обучения русскому языку, а в 2022 году начнется набор студентов на проект двойного диплома «Русский язык + Всемирная история».

Следует отметить, что инновационная модель обучения русскому языку в Столичном педагогическом университете является лишь миниатюрным отражением реформы преподавания русского языка в Китае. Мы убеждены, что с дальнейшим развитием и углублением реформы преподавания русского языка мы сможем воспитать больше высококлассных русистов с глубоким гуманитарным образованием, обширными региональными знаниями и отличными навыками межкультурной коммуникации, воспитать так называемых «больших знатоков России», которые непременно поднимут всестороннее сотрудничество двух стран на новый качественный уровень!

#### Литература

У, Гохуа. К проблеме о культурной интерференции в преподавании иностранных языков / У Гохуа // Журнал иностранных языков. – 1990. – № 3. – С. 47–51.

Подкомитет по русскому языку Комитета по иностранным языкам Министерства образования КНР. Методические указания по преподаванию русского языка и литературы как дисциплины бакалавриата в вузах. – Пекин : Издательство по обучению и исследованию иностранных языков, 2020. – С. 8.

Сяо, Цзиньюй. «Новые гуманитарные науки» в Китае: цели, объекты и реалии / Сяо Цзиньюй, О. А. Машкина // Педагогическая информатика. – 2021. – № 3. – С. 139–140.

Чжан, Хунлин. Межкультурное преподавание иностранных языков / Чжан Хунлин. – Шанхай, 2007. – С. 192–193.

#### References

Wu, Guohua. (1990). K probleme o kul'turnoi interferentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov [To the Problem of Cultural Interference in Foreign Language Teaching]. In *Zhurnal inostrannykh yazykov*. No. 3, pp. 47–51.

Zhang, Honglin. (2007). *Mezhkul'turnoe prepodavanie inostrannykh yazykov* [Intercultural Teaching of Foreign Languages]. Shanghai, pp. 192–193.

Xiao, Jingyu, Mashkina, O. A. (2021). «Novye gumanitarnye nauki» v Kitae: tseli, ob'ekty i realii ["New Humanities" in China: Goals, Objects and Realities.]. In *Pedagogicheskaya informatika*. No. 3, pp. 139–140.

Podkomitet po russkomu yazyku Komiteta po inostrannym yazykam Ministerstva obrazovaniya KNR. *Metodicheskie ukazaniya po prepodavaniyu russkogo yazyka i literatury kak distsipliny bakalavriata v vuzakh* [Russian Language Subcommittee of the Foreign Language Committee of the Ministry of Education of the People's Republic of China. Methodological Guidelines for Teaching Russian Language and Literature as a Bachelor's Degree Discipline in Higher Education]. (2020). Beijing, Izdatel'stvo po obucheniyu i issledovaniyu inostrannykh yazykov, p. 8.

**Данные об авторах**

Ван Цзунху – доктор филологических наук, профессор, Столичный педагогический университет; директор института иностранных языков СПУ, вице-президент КАПРЯЛ, президент Китайской ассоциации по исследованию русской литературы (Пекин, Китай).

Адрес: Китай, Пекин, район Хайдянь, ул. Сисань-хуаньбэйлу, 83.

E-mail: wangzonghu@cnu.edu.cn.

Ван Хаоин – докторант института иностранных языков и литературы, Пекинский педагогический университет (Пекин, Китай).

Адрес: Китай, Пекин, район Хайдянь, Синьцзекоу проспект № 19.

E-mail: wanghaoying@mail.bnu.edu.cn.

**Authors' information**

Wang Zonghu – Doctor of Philology, Professor, Capital Normal University; Director of Institute of Foreign Languages of CNU, Deputy President of KAPRYAL, President of Chinese Association for the Study of Russian Literature (Beijing, China).

Wang Haoying – PhD Student of School of Foreign Languages and Literature, Beijing Normal University (Beijing, China).

Дата поступления: 14.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 14.05.2022; date of publication: 29.06.2022

## МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ

Чжан Вэй

Цзилинский университет международных исследований (Чанчунь, Китай)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5713-8017>

Веснина Л. Е.

Цзилинский университет международных исследований (Чанчунь, Китай)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5957-6379>

*А н н о т а ц и я*. Статья посвящена описанию результатов реформы содержания учебной программы, методов обучения и способов оценки результатов обучения, проведенной посредством применения смешанной модели обучения при обучении грамматике русского языка в вузе Китая. Будучи основным базовым курсом по русскому языку в колледжах и университетах, «Практическая грамматика русского языка» имеет такие проблемы, как недостаточная деятельность по говорению, слабая способность к межкультурному мышлению, сложность реализации индивидуального обучения и других потребностей. В соответствии с целями профессиональной подготовки, чтобы адаптироваться к высокоуровневым, инновационным и сложным требованиям построения учебной программы, после пяти лет исследований и практики преподавательская группа реформировала содержание учебной программы, методы обучения и способы ее оценки. Под руководством конструктивистской теории обучения была создана смешанная модель обучения «3+4+5+6» на основе ФБР. Данная модель обучения использует развитие студентов в качестве центральной задачи, эффект обучения в качестве руководства, информационные технологии в качестве поддержки, ориентацию на выполнение задач и множественную оценку в качестве средства развития языковых компетенций и навыков межкультурного общения. Также в статье на примере преподавания темы «Деепричастие» описаны особенности преподавания русского языка с применением модели смешанного обучения «3+4+5+6» на основе ФБР. Практика применения данной модели показала, что она эффективно решает существующие проблемы в обучении и обеспечивает повышение качества учебной программы и эффективности обучения.

*К л ю ч е в ы е с л о в а*: китайские студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские вузы; грамматика русского языка; смешанная модель обучения; смешанное обучение; модели обучения; образовательные реформы

*Б л а г о д а р н о с т и*: исследование выполнено при финансовой поддержке провинции Цзилинь, научный проект № 2020285JL1G0075 «Теория и практика применения модели смешанного обучения (онлайн + офлайн) в преподавании курса „Практическая грамматика русского языка“ в китайских вузах в соответствии с реализацией программы Министерства образования „Лучшее качество предметов“».

*Д л я ц и т и р о в а н и я*: Чжан, Вэй. Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе / Чжан Вэй, Л. Е. Веснина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – 14С. 149–160.

## A MODEL OF BLENDED LEARNING OF RUSSIAN GRAMMAR IN THE CHINESE UNIVERSITY

Zhang Wei

Jilin International Studies University (Changchun, China)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5713-8017>

Ludmila E. Vesnina

Jilin International Studies University (Changchun, China)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5957-6379>



*Abstract.* The article is devoted to the description of the results of the reform of the curriculum content, teaching methods and methods of evaluating learning outcomes, carried out through the use of a blended learning model when teaching Russian grammar in a Chinese university. Being the main basic course of Russian in colleges and universities, "Practical grammar of the Russian language" has such problems as insufficient speaking activity, poor skills of intercultural thinking, difficulty in implementing individual learning and other needs. In accordance with the objectives of professional training, and in order to adapt to the high-level, innovative and complex requirements of building a curriculum, after five years of research and practice, the teaching group reformed the content of the curriculum, teaching methods and ways of evaluating it. Under the guidance of the constructivist theory of learning, a blended learning model was created "3+4+5+6" based on FBP. This learning model uses student development as a central task, the learning effect as a guide, information technology as support, task orientation and multiple assessment as a means of developing linguistic competences and intercultural communication skills. The article also describes the features of teaching the Russian language using a blended learning model by the example of teaching the topic "Adverbial Participle" "3+4+5+6" based on FBP. The practice of using this model has shown that it effectively solves existing problems in teaching and provides an improvement in the quality of the curriculum and the effectiveness of training.

*Keywords:* Chinese students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at higher school; Chinese universities; Russian grammar; model of blended learning; blended learning; models of learning; education reforms

*Acknowledgments:* the study was funded by Jilin Province, research project No. 2020285JL1G0075 "Theory and practice of applying the blended learning model (online + offline) in teaching the course 'Practical grammar of the Russian language' in Chinese universities in accordance with the implementation of the program of the Ministry of Education 'Better quality of subjects'".

*For citation:* Zhang, Wei, Vesnina, L. E. (2022). A Model of Blended Learning of Russian Grammar in the Chinese University. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 149–160.

## Введение

При традиционном подходе к обучению грамматике русского языка в аспекте его преподавания как иностранного возникают следующие проблемы:

1. Отсутствие актуального для реальной коммуникации языкового материала и современной теоретической базы в обучении приводит к низкому уровню интереса обучающихся и медленному развитию навыков использования языка и межкультурного мышления. Грамматические знания всегда теоретичны, представляют собой множество сложных, разрозненных и скучных правил. Основываясь на специфике таких курсов и ограниченности учебных часов, преподаватели обычно вынуждены большее количество времени уделять изучению правил и выполнению теоретических заданий, что происходит в ущерб работе над практическими упражнениями и ситуативными заданиями (то есть коммуникативно-ориентированными), а также препятствует интеграции теории и практики.

Кроме того, содержание обучения ограничено утвержденными учебными материалами (государственным стандартом, программой обучения, учебником и др.), недостатком времени для более глубокого изучения языка,

наблюдаются отсутствие передовых методических знаний, слабая корреляция с семантикой, прагматикой, культурой и т. д., а также совершенно не учитывается сопоставительный аспект китайского и русского языков. Под влиянием традиции изучения иностранных языков в школе учащиеся, как правило, сосредотачиваются на пассивном принятии материала и задействовании механической памяти при изучении грамматики, что приводит к проявлению низкого уровня интереса к языку, пассивному поведению на занятиях, слабому формированию языковых навыков и способностей высокого уровня, таких как межкультурное мышление.

2. Уровень владения русским языком и способности студентов значительно различны, поэтому не существует универсальной модели обучения в аудитории, которая удовлетворила бы разнообразные потребности всех обучающихся. По данным учебного отдела Цзилиньского университета международных исследований (далее – ЦУМИ), лишь 8% студентов получили базу русского языка в средней школе, другие начали изучение с нуля в вузе, в результате заметна очевидная разница между базовым и начальными уровнями владения русским языком. Результаты анализа успеваемости студентов

ЦУМИ по грамматике русского языка за последние пять лет свидетельствуют о том, что у 34% студентов 1 курса есть трудности различного характера, кроме того, у них слабая способность к самообучению. Наличие дифференциации между двумя уровнями владения русским языком является серьезным препятствием на пути к достижению успеха в освоении русского языка для всех студентов в целом.

3. Несовершенство системы оценки качества преподавания, слабо налаженная обратная связь между преподавателем и студентами затрудняют мониторинг образовательного процесса в режиме реального времени и оказание целенаправленной помощи администрацией вуза. Традиционно содержание оценки является единым и фокусируется только на оценке знаний, совершенно игнорируется оценка уровня сформированности компетенций, а субъект оценки один – на регулярной основе оценку дает только преподаватель. В связи с этим мы наблюдаем единую форму оценивания, которая игнорирует оценку учебного процесса, проделанного студентом, что не может эффективно мотивировать студентов. Если обратная связь не является своевременной, невозможно добиться точной передачи учебного содержания и моментального вмешательства в процесс обучения, а также трудно вовремя оценить эффективность обучения и предложить студентам языковой материал, релевантный их уровню знаний и способностям.

Обозначенные проблемы обуславливают необходимость преобразования модели обучения грамматике русского языка.

### **Методология исследования**

С опорой на конструктивистскую теорию обучения и теорию овладения обучением была создана смешанная модель обучения «3+4+5+6», основанная на FBP. Согласно конструктивистской теории овладения обучением, обучение – это проактивный процесс структуризации знаний (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже). Студенты не пассивно принимают внешнюю информацию, а активно и избирательно фильтруют ее, основываясь на своих собственных когнитивных навыках, чтобы структурировать знания по текущей теме. Другими словами, знания не принимаются пассивно, а активно усваиваются. В аббревиатуре FBP: F (Flipped class) – пе-

ревернутый класс, B (BOPPPS) – режим обучения (Bridge in, Objective, Participatory Learning, Post-assessment, Summary), P (PAD class) (Presentation, Assimilation, Discussion). Flipped class предполагает, что студенты сначала изучают предварительно записанные или назначенные преподавателем к просмотру видеоматериалы онлайн, чтобы ознакомиться с предметом изучения, а затем обсуждают с преподавателем в классе вопросы, которые вызвали сложности, и глубже изучают предмет, стремясь максимизировать эффект обучения. Основная идея заключается в том, чтобы перевернуть традиционный процесс обучения с ног на голову, позволив учащимся завершить самостоятельное изучение предмета и его концепции во внеклассное время, а классное время станет местом взаимодействия между преподавателем и студентами, в основном используемым для ответов на сложные вопросы, анализа отчетов и обсуждений, чтобы достичь лучших результатов обучения [Bergmann, Sams 2012]. Процесс обучения в классе разделен на шесть этапов, а именно: введение, постановка цели/предварительные результаты, предварительная оценка, обсуждение с участием преподавателя, последующая оценка и подведение итогов. Есть два основных момента: один состоит в том, чтобы подчеркнуть, что студенты участвуют в обучении во всех направлениях, а не просто слушают лекции; другой заключается в получении своевременной обратной связи от студентов, чтобы скорректировать последующую учебную деятельность, главная задача состоит в том, чтобы плавно достичь целей обучения [Pattison, Day 2006]. Предлагаемый подход позволяет учесть интересы всех участников учебного процесса на всех его этапах. «Разделенный класс»: разделение времени занятий на две части, первая половина – работа преподавателя по передаче знаний, а вторая половина на аудиторной работы – совместное обсуждение. На первой половине урока преподаватель представляет базовую структуру и основные понятия, а также рассказывает о ключевых моментах и трудностях, но не ограничивается содержанием учебника. Учащиеся понимают основное содержание глав учебника, ключевые моменты и трудности и устраняют эти трудности обучения по завершении первой половины урока. После этого студенты завершают более

всестороннее изучение и понимание содержания учебника. Во второй половине урока учащиеся обсуждают то, что они узнали в группах, а затем проводят углубленное взаимодействие с преподавателем. В оставшееся время преподаватель начинает освещение новой темы.

Внедрение смешанной модели обучения, которая объединяет онлайн (1/3 учебных часов) и офлайн (2/3), позволяет соединить описанные подходы к обучению. «3» означает процесс об-

учения до, во время и после занятий; «4» означает данные об обучении и результатах тестов, основанные на 4 аспектах платформы учебной коммуникации; «5» означает богатые электронные ресурсы, живые языковые материалы, контекстуальные правила обучения, передовые теории по грамматике и разнообразные учебные мероприятия; «6» означает 6 звеньев аудиторного обучения (рис. 1).



Рис. 1. Смешанная модель обучения «3+4+5+6», основанная на FBP

**Цель исследования** – представить результаты реформы содержания учебной программы, методов обучения и способов оценки результатов обучения, проведенной посредством применения смешанной модели обучения при обучении грамматике русского языка в вузе Китая.

### Результаты

Коллектив преподавателей Цзилиньского университета международных исследований (г. Чанчунь, Китай) разработал следующую систему реформы преподавания грамматики русского языка.

1. Методы и средства реформы преподавания.

1.1. Обогащение учебного контента и создание учебных ресурсов.

1.1.1. Систематизация знаний и контекстуализация правил.

Студентам оказывается помощь в восстановлении фрагментарных знаний в целостную грамматическую систему (см. рис. 2).

Абстрактные грамматические понятия должны быть конкретизированы, контекстуализированы, то есть рассмотрены в рамках поэтических текстов, идиом, пословиц и других контекстов. Такой выбор языкового материала обусловлен тем, что одна из целей обучения грамматике русского языка в Китае – подготовка к сдаче государственного экзамена, в материалах которого использованы поэтические тексты, идиомы, пословицы, цитаты и т. п.

1.1.2. Создание онлайн-ресурсов и интеграция передовых теорий.

Команда преподавателей сделала запись видеороликов по грамматике, сформировав 320 микроуроков, каждый из которых длится от 15 до 20 минут, создала фонд домашних заданий и фонд текстов, включая видео с объяснением заданий в материалах государственного

экзамена по русскому языку 4-го уровня в Китае. Был также создан учебный ресурс, в который вошли микрокурсы, фонд заданий, академическая литература, справочники и т. д., он

постоянно совершенствуется и пополняется. Осуществляются расширение содержания курса и реорганизация процесса получения знаний (см. рис. 3).



Рис. 2. Систематизация грамматических знаний

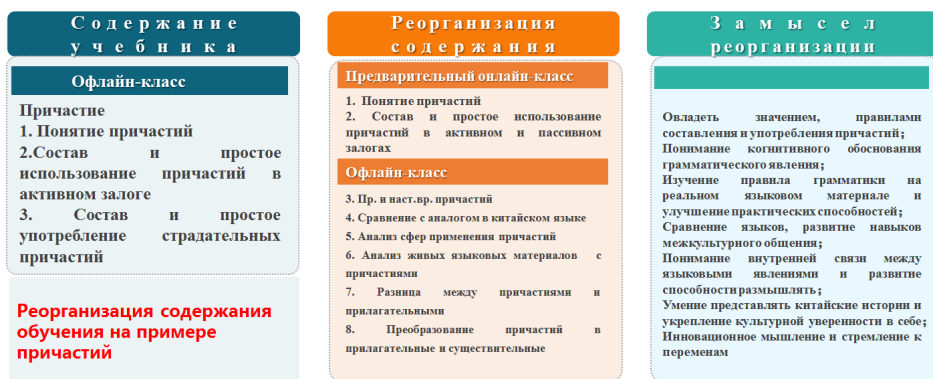


Рис. 3. Расширение содержания курса и реорганизация знаний

Так, например, содержание учебника предполагает пассивное изучение теоретических знаний о причастии: способов образования данной формы глагола и правил его употребления. В учебнике не предлагаются упражнения, которые помогали бы обучающимся понять специфику употребления причастия в письменной речи в конкретном контексте. В связи с таким сугубо теоретическим подходом информация о причастии в сознании студентов остается «мертвым» грамматическим знанием. Смешанная модель обучения позволяет кардинально поменять подход к самому процессу и результатам об-

учения: правила грамматики русского языка (в конкретном примере правила образования и употребления причастий) изучаются самостоятельно по учебнику и посредством других онлайн-ресурсов, созданных педагогами, а в офлайн-режиме (аудиторная деятельность) осуществляется коммуникативная и лингвокультурологическая деятельность. При таком подходе грамматические знания «оживляются»: студенты изучают грамматику на актуальном языковом материале, учатся выстраивать межпредметные и межъязыковые связи, развивают коммуникативные навыки и навыки межкультурного взаимодействия.



### 1.3. Разработка поэтапного процесса обучения.

В рамках реализации предлагаемой модели был сформирован процесс самообучения перед занятиями онлайн (преаудиторная работа), совместного обучения на занятиях офлайн (аудиторная работа), а также расширения предмета обучения онлайн и офлайн после занятий (постаудиторная деятельность).

Перед занятием, согласно перечню заданий, студенты самостоятельно изучают материалы по грамматике на платформе Xuexitong (китайская образовательная платформа), смотрят микроуроки по различным разделам грамматики, делают заметки и выполняют тесты на платформе. Студенты помогают друг другу и задают преподавателю вопросы по темам, которые вызвали сложности. Преподаватель планирует содержание обучения в процессе аудиторной работы уже исходя из результатов студентов, полученных по итогам самообучения на платформе.

Преобразование содержания преподавания в классе для повышения уровня обучаемости пришло на смену традиционному методу преподавания, поэтому в реорганизованном классе больше внимания уделяется не работе над грамматическими правилами, а повышению практических навыков и умений учащихся. Аудиторная работа разделена на 6 блоков: вступление, постановка целей обучения, PAD класс (P: показать результаты обучения до урока; A: конкуренция между группами; D: помочь решить трудные и непонятные грамматические задачи), практика в контексте, работа с академической литературой, а также подведение итогов со студентами. В процессе аудиторной работы проводятся эвристические лекции, интерактивные обмены и исследовательские дискуссии. Закрепление знаний проводится посредством решения головоломок в классе PAD. Также предоставляется дополнительная академическая литература, чтобы развивать критическое и инновационное мышление. Кроме того, посредством моделирования реальных речевых ситуаций (в магазине, общественном транспорте, банке и т. д.) осуществляется деятельность по совершенствованию коммуникативных умений и навыков применения полученных грамматических знаний.

После занятия необходимо обратить внимание на развитие коммуникативных навы-

ков и дать задания для закрепления, рефлексии и оценки процесса обучения. По окончании изучения целого грамматического раздела важно проведение занятий по изучению языка и культуры, интеграции языка и культуры, использованию грамматики в коммуникативных ситуациях и совершенствованию навыков межкультурного общения.

### 1.4. Проведение разнообразных учебных мероприятий.

По завершении работы над грамматическим разделом необходимо провести такие мероприятия, как тематические викторины, академические обсуждения, сделать твиты в WeChat и т. д., чтобы расширить круг приложения полученных грамматических знаний и развить у студентов способность к применению инноваций с помощью практических мероприятий (таких как клубы, конкурсы и инновационные студенческие проекты и пр.).

### 1.5. Усовершенствование системы оценки преподавания.

Группой преподавателей была разработана система оценки, основанная на нескольких целях (передача знаний, развитие способностей и формирование ценностей), нескольких методах (сочетание процессуальности и завершенности) и нескольких формах (самооценка, взаимная оценка, машинная оценка и оценка преподавателя) (см. рис. 4). Кроме этого, итоговый экзамен включает в себя устный и письменный экзамены.

В соответствии с 4 группами данных результатов обучения в классе на платформе Xuexitong проводятся мониторинг и оценка статуса обучения в режиме реального времени. Преподаватели собирают данные, чтобы произвести комплексную оценку результатов обучения студентов, и составляют рейтинг, затем выдвигают персонализированные задачи для студентов, такие как научно-исследовательские проекты и конкурсы, руководствуясь при этом принципом индивидуальных различий студентов и уделяя одинаковое внимание всем обучающимся.

### 2. Результаты обучения.

Реформа преподавания частично решила проблемы традиционного подхода к преподаванию, повысила уровень интереса к обучению, стимулировала индивидуальное обучение и удовлетворила разнообразные потребности

студентов. Проходной процент на государственном экзамене по русскому языку 4 уровня владения в Китае в экспериментальной группе составляет 92%, а процент с отличным резуль-

татом – 24% (см. рис. 5), что выше, чем по результатам традиционного обучения на 15%, и выше, чем средний балл учащихся во всех вузах Китая в 2021 году на 22%.

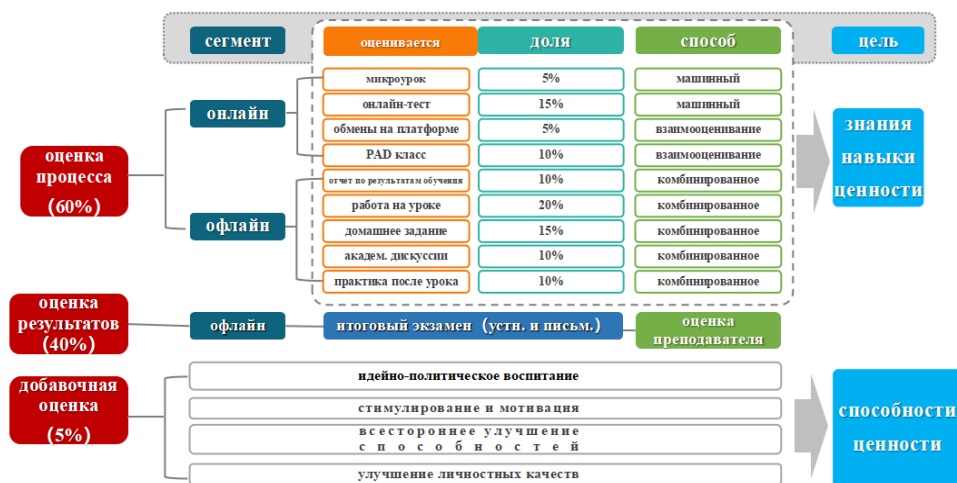


Рис. 4. Система оценки

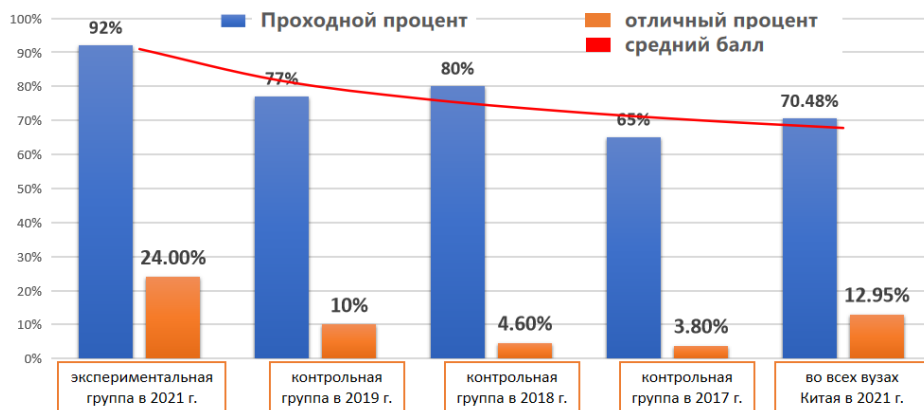


Рис. 5. Сравнение результатов экзаменов

Знания, инновационное мышление и практические навыки студентов приобрели тенденцию к улучшению. Показателями улучшения результатов обучения является то, что более 10 студентов завоевали награды на национальном конкурсе по русскому языку в колледжах и университетах и заняли второе место по стране, что является высочайшим признанием результатов обучения; более 100 студентов успешно участвовали в качестве переводчиков в выставках скульптур в Чанчуне и других мероприятиях по языковой практике в провинции и за ее пределами.

3. Рассмотрим применение смешанной модели обучения в процессе преподавания темы «Деепричастие».

Небезызвестно, что существуют две цели обучения. Первая цель обучения – передача знаний. Учащиеся могут запоминать правила употребления, значения и формы деепричастий; понимать характеристики преобразования деепричастий в предлоги, отличие от причастий и лингвистический контекст, в котором используются деепричастия; понимать сходства и различия между деепричастиями и придаточными предложениями; правильно

переводить деепричастия на китайский язык в тексте.

Вторая цель обучения – тренировка способностей использовать знания в речи. Студенты могут научиться использовать деепричастия согласно ситуации, чтобы развивать новые языковые навыки; уметь решать грамматические задачи с помощью академической литературы и использования национального корпуса русского языка, а также развивать критическое и инновационное мышление; развивать навыки межкультурного общения, выявляя сходства и различия между китайскими и русскими грамматическими категориями.

В рамках данного исследования был проведен анализ работы со студентами второго курса в рамках предмета «Практическая грамматика русского языка I–II». Студенты получили представление о глаголах и наречиях и научились их использовать согласно ситуативной установке. Перед этапом изучения деепричастий студенты уже изучили раздел «Причастие» и имели представление о специфике и сложности изучения раздела грамматики «Деепричастие». Перед началом занятий о деепричастии студентам также было предложено пройти микрокурсы на платформе Xuexitong, по окончании которых они прошли предварительное тестирование. По данным анализа образовательной платформы (см. рис. 6) мож-

но сделать вывод, что учащиеся хорошо разбираются в функционировании деепричастий, также понимают разницу между деепричастиями несовершенного и совершенного видов, но есть вероятность того, что студенты могли воспользоваться услугой перевода, поэтому сложно точно оценить степень овладения студентами знаниями о деепричастии.

В систему изучения студентами деепричастий вошли повторение правил словообразования и большое количество упражнений. Поскольку в китайском языке нет деепричастий, невозможно глубоко понять значение этой части речи в русском языке путем сравнения, кроме того, деепричастия не являются активно используемой грамматической категорией устной речи в русском языке. Поэтому преподаватели РКИ прибегают к чтению академической литературы для обучения деепричастиям и помогают студентам понять методы изучения грамматики и развить предварительные исследовательские навыки с помощью обращения к Национальному корпусу русского языка, контекстуальной практике и сравнению языков. В процессе вопросно-ответного способа обучения, анализа языкового материала, сравнения фактов русского и китайского языков, группового обсуждения и решения ситуативных задач у студентов развились навыки критического и межкультурного мышления.



Рис. 6. Анализ результатов на платформе Learning Pass

В состав обучения деепричастиям вошли контекст языковой ситуации, деепричастия, используемые в определенных контекстах, и их влияние на смысл предложения в целом, а также способы перевода деепричастий на китайский язык.

Отметим, что согласно проведенному анализу данных онлайн-обучения студентов трудности в обучении деепричастиям в основном отражаются в следующих аспектах:

- понятие деепричастий относительно абстрактно, и в китайском языке нет соответ-

ствующего грамматического элемента, что затрудняет понимание и точный перевод на китайский язык студентами;

- базовый этап включает в себя применение языковых знаний в конкретных коммуникативных ситуациях, а деепричастия практически не используются в устной форме речи;

- в справочниках и учебниках отсутствует контекст употребления деепричастий, а также языковой материал, который способствовал бы их пониманию.

В связи с этим студенты сталкиваются с трудностями, которые кажутся им непреодолимыми.

### Проектирование учебного процесса

Обучение в разделе «Деепричастие» состоит из трех звеньев: до занятий, на занятиях и после занятий.

Перед занятием преподаватель записывает видеоурок по теме «Деепричастие» и загружает его на учебной платформе Хуехитонг. Студенты смотрят микроуроки, пишут заметки, выполняют тесты на платформе Хуехитонг, чтобы проверить результаты самостоятельного обучения, читают 2 академические работы (необязательное задание), в учебной группе обсуждают сложные моменты изучения материала, задают вопросы преподавателю.

Во время совместных занятий в офлайн-классе мы считаем необходимым изменить форму преподавания, сосредоточив внимание на практике использования деепричастий, а также на улучшении навыков говорения и других практических навыков студентов (образование форм деепричастия, трансформация деепричастий и др.). Учебное занятие в классе состоит из 6 частей: введение в тему занятия, представление целей обучения, «PAD класс» (P – Presentation, A – Assimilation, D – Discussion), практика в контексте, работа с академической литературой и подведение итогов.

1. Введение. Преподаватель показывает студентам слайд, на котором написаны формы глагола «делать» в китайском, английском и русском языках: в китайском языке одна форма, в английском четыре, а в русском более ста. Русский глагол очень богат грамматическими формами, в том числе особыми формами глагола – причастием и деепричастием. Сегодня мы познакомимся с деепричастием – одной из форм глагола.

Потом преподаватель показывает видео: диалог между Сашей и Юлией (русские имена студентов из Китая, изучающих русский язык), которые уже изучили деепричастие и использовали его в диалоге – деепричастия *поев, попив, ожидая*. Далее преподаватель спрашивает студентов, уместно ли использование деепричастий в повседневной диалогической речи. С помощью наводящих вопросов преподавателя и сравнительного анализа предложений

с деепричастным оборотом с СПП студенты понимают, как противоестественно звучат грамматические конструкции с деепричастиями в разговорной речи.

2. Знакомство с учебными целями занятия.

3. PAD класс. До занятия студенты уже на платформе Хуехитонг посмотрели микровидео, сделали упражнения, в группах обсудили вопросы и представили их на платформе. На занятии студенты делают презентации и рассказывают группе о том, что узнали, потом задают вопросы друг другу, тем самым используя полученные знания в речи. Основываясь на результатах проверки домашнего задания студентов, преподаватель обобщает трудные вопросы: ситуации употребления деепричастия и различия между деепричастием и придаточным предложением; перевод деепричастия на китайский язык.

4. Практика в контексте.

С первым вопросом преподаватель обратился к Национальному корпусу русского языка и подобрал примеры использования деепричастия в контексте (см. рис. 7). На уроке преподаватель просит студентов в группах проанализировать, в каких ситуациях употребляется деепричастие, студенты через обсуждение приходят к выводу о том, что деепричастия и деепричастные обороты характерны для письменной речи, прежде всего – официально-делового и научного стилей, в устной речи они встречаются редко и их использование нежелательно.

В дальнейшей работе и учебе студенты будут участвовать в переговорах, форумах, выступлениях, читать лекции, журналы, газеты, составлять договоры, а в этих коммуникативных ситуациях широко употребляются деепричастия и деепричастные обороты.

Преподаватель также подобрал одну статью, где 148 фраз, число деепричастий составляет 23%, по сравнению с придаточными предложениями предложение с деепричастием отличается большей краткостью и выразительностью.

В этих фразах наблюдается переход деепричастий в наречие, предлоги и союзы. Таким образом, приходим к заключению, что деепричастия свойственны книжным стилям, они редко встречаются в диалогах и обладают свойством перехода в другие части речи; затем студенты выполняют упражнения, направленные на закрепление полученных знаний.



1. Закончив школу и поступив в институт, мечтала о хорошей работе. Теперь я работаю и снова хочу в детский сад, хотя бы на тихий час. Везде хорошо в своё время.	Форум Универ (институт) VS школа, 2010
2. Они гудели, мычали, встретив меня. И нет конца этому.	Интервью «Путин», 2019
3. Находясь на природе, не нужно забывать, что после вас сюда придут другие люди.	Журнал «Туризм и образование», 2006.06.15
4. Президент В. В. Путин, добившись переизбрания на второй срок, поставил ряд новых масштабных целей.	Газета «Коммерсант», 2004
5. Руководствуясь принципами солидарности и справедливости, Россия будет и впредь проводить в ООН и различных международных структурах линию, отвечающую интересам государств региона	Выступление на приеме в честь празднования Дня Африки, 2004
6. Любые претензии, споры, разногласия —исходя из, или вследствие—.	Договор между компаниями, 2021.09
7. Дальше заканчивая разговор о господине Нурове, как раз пробежимся с вами к его дому, к его саду.	Лекция «О чём расскажет старый город?», 2020

Рис. 7. Национальный корпус русского языка

### 5. Работа с академической литературой.

До занятия преподаватель даёт студентам для изучения научные статьи: «Подобная структура деепричастия в китайском языке и образы выражения», «Изучение особенностей литературного перевода на основе параллельного корпуса языка на примере перевода деепричастного оборота». До занятия студенты изучают научный материал, делают презентации, на занятии происходит презентация материала, другие студенты оценивают работу по заданным критериям. После этого студенты переводят предложения, чтобы сопоставить грамматику русского и китайского языков и глубже понять специфику деепричастия.

6. Подведение итогов. Сначала в группах обобщаем главное содержание занятия, потом один из студентов делает вывод по схеме. После занятий студенты должны выполнить устные и письменные задания, которые помогут развить способность обобщать знания с помощью ментальных карт. Согласно методу обучения Фейнмана, учащиеся должны разобраться в употреблении деепричастий, записать видео с объяснениями и выполнить домашние задания. После занятий проводится тест для всесторонней проверки знаний и навыков студентов. Можно организовать студентов, чтобы они сделали обобщающий вывод об использовании деепричастий, и опубликовать их выводы в общедоступных аккаунтах WeChat с целью развития у студентов навыков переноса граммати-

ческих знаний в реальную коммуникативную практику, а также для проведения самооценки и взаимной оценки.

После занятий студенты проходят проверку результатов обучения посредством выполнения домашних заданий и тестов, а также заполнения анкет. Благодаря обратной связи студенты закрепляют свои знания о деепричастиях, улучшают свое владение языком и навыки межкультурного мышления.

Кроме того, данные платформы Xuexitong свидетельствуют о том, что все студенты выполнили задание по самообучению. «Время просмотра» – это время, необходимое учащимся для завершения изучения видео, а «коэффициент размышления» – это соотношение между продолжительностью просмотра видео учащимися и фактической продолжительностью видео. Самый низкий коэффициент размышлений составил 66,77%: у студента была хорошая основа, и он эффективно завершил обучение на уровне знаний в 2/3 случаев. Самый высокий коэффициент размышлений составил 343%: база знаний у студента была недостаточная, он просмотрел видеоконтент 3 раза, пока не понял его. Эти коэффициенты указывают на то, что существуют различия в понимании учащимися деепричастий, а смешанное обучение отвечает индивидуальным потребностям каждого учащегося.

После занятия студенты заполняют форму оценки рефлексии и отвечают на вопрос:

«Какое содержание этого занятия произвело на вас наибольшее впечатление?» Благодаря использованию учебных ресурсов и информационных технологий для решения проблемы с деепричастиями студенты испытывают чувство выполненного долга и удовольствие от применения полученных знаний.

Отметим, что в будущем студентам будет предложено самостоятельно ознакомиться с корпусом русского языка и выбрать соответствующую академическую литературу, а также развивать способность к самостоятельному обучению, способность самостоятельно анализировать и решать проблемы.

### Литература

Андреева, Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. – М. : Буки Веди, 2016. – 280 с.

Вартанова, Е. Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее : монография / Е. Л. Вартанова. – М. : МедиаМир, 2017. – 160 с.

Каракозов, С. Д. Техническая политика и этапы развития цифровой образовательной среды МПГУ / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров // Наука и школа. – 2015. – № 1. – С. 17–27.

Лапшин, А. О. Глобализация и цифровое общество: заметки на полях / А. О. Лапшин. – Текст : электронный // Власть. – 2019. – № 1. – С. 63–68. – URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/vlast/article/download/6228/6076> (дата обращения: 21.02.2022).

Хомякова, С. С. Трансформация и закрепление термина «цифровизация» на законодательном уровне / С. С. Хомякова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2019. – № 41. – С. 9–12. – URL <https://moluch.ru/archive/279/62867/> (дата обращения: 12.03.2022).

Bergmann, J. The flipped classroom / J. Bergmann, A. Sams. – URL: <http://digitalsandbox.weebly.com/flipped-infographic.html> (mode of access: 13.03.2022). – Text : electronic.

Betts Stephen, C. Teaching and Assessing Basic. Concepts to Advanced Applications: Using Bloom's Taxonomy to Inform Graduate Course Design / C. Betts Stephen. – 2008.

Hockly, N. Blended Learning / N. Hockly // ELT Journal. – 2018. – Vol. 72, Issue 1. – P. 97–101.

Mehring, J. Technology as a Teaching and Learning Tool in the Flipped Classroom / J. Mehring // Digital Language Learning and Teaching. Research, Theory, and Practice / ed. by M. Carrier, R. M. Damerow, M. Kathleen. – 1<sup>st</sup> ed. – Routledge, 2017. – P. 235–246.

Pattison, P. Instruction Skills Workshop (ISW). Handbook for Participants / P. Pattison, R. Day. – Vancouver : The Instruction Skills Workshop International Advisory Committee, 2006. – URL: <https://lc2.ca/item/132-lecture-as-an-instructional-strategy> (mode of access: 15.03.2022). – Text : electronic.

Piaget, J. The Principles of Genetic Epistemology / J. Piaget. – London : Routledge & Kegan Pauley, 1972. – 98 p. – URL <https://archive.org/details/principlesofgenetic-epistemology/page/n1/mode/2up> (mode of access: 15.03.2022). – Text : electronic.

Vygotsky, L. Mind in Society / L. Vygotsky. – Cambridge : Harvard University, 1978. – 159 p. – URL: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> (mode of access: 30.03.2022). – Text : electronic.

何克抗. 建构主义 – 革新传统教学的理论基础[J]. 科学课, 2004 / Хэй, Кэкан. Конструктивизм – теоретические основы реформирования традиционного обучения / Хэй Кэкан. – Хубэй : Хубэйское издательство Кэ Хьюй-кэ, 2004. – С. 83–87.

### References

Andreeva, N. V., Rozhdstvenskaya, L. V., Yarmakhov, B. B. (2016). *Shag shkoly v smeshannoe obuchenie* [The School's Step into Blended Learning]. Moscow, Buki Vedi. 280 p.

Bergmann, J., Sams, A. *The Flipped Classroom*. URL: <http://digitalsandbox.weebly.com/flipped-infographic.html> (mode of access: 13.03.2022).

Betts Stephen, C. (2008). *Teaching and Assessing Basic. Concepts to Advanced Applications: Using Bloom's Taxonomy to Inform Graduate Course Design*.

Hey, Kekan. (2004). *Konstruktivizm – teoreticheskie osnovy reformirovaniya traditsionnogo obucheniya* [Constructivism Is the Theoretical Basis of Reforming the Traditional Teaching]. Hubei, Khubeiskoe izdatel'stvo Ke Khyuiké, pp. 83–87.

Hockly, N. (2018). Blended Learning. In *ELT Journal*. Vol. 72. Issue 1, pp. 97–101.

Karakozov, S. D., Uvarov, A. Yu. (2015). *Tekhnicheskaya politika i etapy razvitiya tsifrovoi obrazovatel'noi sredy MPGU* [Technical Policy and Stages of Development of the Digital Educational Environment of MPSU]. In *Nauka i shkola*. No. 1, pp. 17–27.

### Выводы

Применение смешанной модели обучения к преподаванию грамматики русского языка не только обогащает содержание учебных материалов, но и повышает способность и всестороннее качество изучения русского языка. Смешанная модель обучения сочетает в себе преимущества традиционной модели обучения, комбинируя сильные стороны двух методов, стимулирует энтузиазм и способность студентов к самостоятельному обучению и может улучшить качество преподавания русского языка в колледжах и университетах.

Khomyakova, S. S. (2019). Transformatsiya i zakreplenie termina «tsifrovizatsiya» na zakonodate'l'nom urovne [Transformation and Consolidation of the Term “Digitalization” at the Legislative Level]. In *Molodoi uchenyi*. No. 41, pp. 9–12. URL: <https://moluch.ru/archive/279/62867/> (mode of access: 12.03.2022).

Lapshin, A. O. (2019). Globalizatsiya i tsifrovoe obshchestvo: zametki na polyakh [Globalization and Digital Society: Notes in the Margins]. In *Sila*. No. 1, pp. 63–68. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/vlast/article/download/6228/6076> (mode of access: 21.02.2022).

Mehring, J. (2017). Technology as a Teaching and Learning Tool in the Flipped Classroom. In Carrier, M., Damerow, R. M., Kathleen, M. (Eds.). *Digital Language Learning and Teaching. Research, Theory, and Practice*. 1<sup>st</sup> edition. Routledge, pp. 235–246.

Pattison, P., Day, R. (2006). *Instruction Skills Workshop (ISW). Handbook for Participants*. Vancouver, The Instruction Skills Workshop International Advisory Committee. URL: <https://lc2.ca/item/132-lecture-as-an-instructional-strategy> (mode of access: 15.03.2022).

Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. London, Routledge & Kegan Paul. 98 p. URL: <https://archive.org/details/principlesofgenec00opiag/page/n1/mode/2up> (mode of access: 15.03.2022).

Vartanova, E. L. (2017). *Industriya rossiiskikh media: tsifrovoe budushchee* [Russian Media Industry: Digital Future]. Moscow, MediaMir. 160 p.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Harvard University. 159 p. URL: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> (mode of access: 30.03.2022).

#### **Данные об авторах**

Чжан Вэй – заместитель директора по учебной работе Института языков Центрально-Восточной Европы, декан факультета русского языка, доцент, Цзилиньский университет международных исследований (Чанчунь, Китай).

Адрес: Китай, Чанчунь, пр-т Цзинюе, 3658.  
E-mail: 18222319@qq.com.

Веснина Людмила Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, Цзилиньский университет международных исследований (Чанчунь, Китай).

Адрес: Китай, Чанчунь, пр-т Цзинюе, 3658.  
E-mail: levesna@yandex.ru.

#### **Authors' information**

Zhang Wei – Deputy Dean of Academic Affairs of School of Central-Eastern European Languages, Dean of Department of Russian, Associate Professor, Jilin International Studies University (Changchun, China).

Vesnina Ludmila Evgenjevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Jilin International Studies University (Changchun, China).

Дата поступления: 14.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 14.05.2022; date of publication: 29.06.2022

## НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА, ИЗУЧАЮЩЕГО РУССКИЙ ЯЗЫК

Антонова Ю. А.

Цзянсуский педагогический университет (Сюйчжоу, Китай)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3248-288X>

*А н н о т а ц и я .* В данной статье с позиции этнометодики РКИ рассматриваются национально-психологические особенности китайских студентов. Цель работы – на основе высказываний авторитетных исследователей и собственного опыта работы в вузах КНР составить портрет современного китайского студента и дать методические рекомендации, оптимизирующие процесс преподавания РКИ и повышающие эффективность обучения. Актуальность исследования обусловлена расширением академических обменов между РФ и Китаем, ростом спроса на русско-китайских переводчиков в современной политико-экономической ситуации, а также реформой в системе китайского среднего образования, в результате которой в КНР увеличивается доля школьников, изучающих русский язык. Новизна работы определяется социально-психологическими изменениями, происходящими в современном китайском обществе. В статье рассматриваются следующие аспекты: китайский студент и традиционные конфуцианские принципы (трудолюбие, отношение к преподавателю как образцу для подражания, рационализм, консерватизм, «сохранение лица» и т. д.); учебные привычки студента (ориентация на письмо, склонность к механическому заучиванию, настороженное отношение к педагогике сотрудничества, предпочтение пассивных форм работы и т. д.); ключевые черты национального характера, влияющие на процесс обучения РКИ (консерватизм, стеснительность, практицизм, страх получить отрицательный результат, этноцентризм, нежелание проявлять свою индивидуальность, азарт и т. д.). Полученные данные автор обобщает в виде таблицы. Далее автор на основе собственного опыта описывает черты современного студента обычного китайского вуза и приходит к выводу о трансформации некоторых характеристик под влиянием современного китайского общества. Статья носит практико-ориентированный характер и может быть полезна педагогам, преподающим русский язык как иностранный китайским студентам. Результаты исследования также могут быть использованы при обучении российских студентов методике РКИ.

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* китайские студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; национально-психологические особенности; этнокультурные особенности; портрет студента

*Д л я ц и т и р о в а н и я :* Антонова, Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык / Ю. А. Антонова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 161–171.

## NATIONAL-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A CHINESE STUDENT STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

Yuliya A. Antonova

Jiangsu Normal University (Xuzhou, China)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3248-288X>

*A b s t r a c t .* This article considers the national-psychological characteristics of Chinese students from the standpoint of the ethno-methods of teaching Russian as a Foreign Language. The aim of the study, based on the findings of reputable researchers and the author's own teaching experience in the universities of China, is to draw a portrait of the modern Chinese student and to provide methodological recommendations to optimize the process of teaching Russian as a foreign language and to increase the effectiveness of teaching Russian. The urgency of the study can be attributed to the expansion of academic exchanges between Russia and China, the growing demand for Russian-Chinese translators in the current political and economic situation, as well as the reform in the Chinese secondary education system, as a result of which the proportion of schoolchildren studying Russian in China is increasing. The novelty of the work is determined by the socio-psychological change taking



place in the modern Chinese society. The article considers the following aspects: today's Chinese student and traditional Confucian principles (diligence, attitude to the teacher as a role model, rationalism, conservatism, "face saving", etc.); student's learning habits (orientation to writing, tendency to mechanical memorization, wary attitude to the pedagogy of cooperation, preference for passive forms of work, etc.), and the key features of the national character that affect the process of teaching Russian as a foreign language (conservatism, shyness, practicality, fear of getting negative results, ethnocentrism, unwillingness to show their individuality, excitement, etc.). The data obtained are presented in the form of a table. Then, on the basis of her own experience, the author describes the characteristic features of the modern student of a typical Chinese university and comes to the conclusion about the transformation of some characteristics under the influence of modern Chinese society. The article is practice-oriented and may be useful for pedagogues teaching Russian as a foreign language to Chinese students. The results of the study can also be used in teaching Russian students the methods of teaching Russian as a foreign language.

*Keywords:* Chinese students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at higher school; national-psychological peculiarities; ethnocultural specificity; student's portrait

*For citation:* Antonova, Yu. A. (2022). National-Psychological Portrait of a Chinese Student Studying Russian Language. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 161–171.

Согласно ключевому тезису современной этнометодики, педагог, преподающий иностранный язык, должен опираться на национально-психологические особенности студентов. Набирающее в последнее время обороты этнокультурное направление в области лингводидактики изучает «аспекты формирования дискурсивной компетенции обучающихся в соответствии с их культурными особенностями, с опорой на традиции педагогической системы их страны, с учетом родного языка» [Гриценко 2019: 164].

**Цель данной статьи** – составить национально-психологический портрет китайского студента, предложить рекомендации, оптимизирующие процесс преподавания РКИ.

В последние годы появляется все больше исследований, посвященных описанию этнопсихологических особенностей студентов из КНР. Чтобы составить портрет современного китайского обучающегося, мы предлагаем исследовать следующие аспекты: современный китайский студент и конфуцианские принципы; учебные привычки студента; ключевые черты национального характера, влияющие на обучение РКИ.

### **1. Влияние конфуцианских традиций на современного студента**

По замечанию Цзинь Синьсинь и Ли Сюэюань, «образование в материковом Китае базируется на конфуцианских принципах коллективистского общества. Эти принципы включают в себя: 1) высокую ценность образования для китайского общества; 2) уве-

ренность в том, что усердие и ответственное отношение к обучению могут компенсировать недостаток способностей; 3) отношение к преподавателю как к образцу для подражания, носителю неоспоримых знаний (существует представление о преподавателе как о „двигателе успеха“ [Вакула 2018]; 4) трудолюбие в учебе, которое считается моральным долгом каждого обучающегося не только перед собой, но и перед своей семьей» [Цзинь Синьсинь 2009: 345]. И потому в процессе обучения преподавателю можно прибегать к морально-этической мотивации (которая выступает результатом привязанности человека к социальным ценностям, его представлений о должном, мировоззренческих смыслах), дополняя «эмоциональным поглаживанием»: «Я знаю, что в Китае высшее образование – это золотой ключ к успеху», «Уважаю вас за старательность», «Всем известно, как китайцы почитают учителя», «Я всегда ценила в китайских студентах трудолюбие» и т. п.

Основу конфуцианства составляет принцип рационализма – все подчиняется разуму. Согласимся с Т. М. Балыхиной в том, что «у китайских студентов определенный, своеобразный (отличный от русского) тип памяти, эмоций, восприятия, мышления, а также особый жизненный опыт, знания, привычки, интересы, склонности, идеалы и ценностные ориентации» [Балыхина 2009: 19]. Некоторые привычные для российского преподавателя идеи и суждения китайские студенты могут не разделять или даже отрицать (но никогда не скажут об этом вслух). Если преподаватель

РКИ не является китаистом, то, скорее всего, в своей работе он не раз испытает культурный шок, когнитивный диссонанс и недопонимание. К слову, некоторые этнометодисты (во избежание обозначенных выше проблем) предлагают проверять сочинения студентов в паре с китайским преподавателем.

Следуя конфуцианским принципам, китайцы в любой ситуации стремятся «сохранить свое лицо» и лицо собеседника, т. е. репутацию (поэтому в Китае не принято публично обсуждать неудачи или минусы работы человека). Китайские студенты боятся допустить ошибку публично и почти не проявляют речевой инициативности – преподаватель должен высказывать пожелания, направленные на коррекцию усвоения знаний, в беседе со студентом лицом к лицу, письменно в рамках проверки сданной работы или в личном сообщении в социальной сети.

«В отличие от западной культуры, ставящей индивидуальное „Я“ во главу угла, такого понятия как „личность“ в китайской культуре не подразумевается ввиду того, что коллективизм превосходит индивидуализм» [Вакула 2018]. Поэтому с групповыми заданиями китайские студенты справляются отлично – каждый ответственно выполняет поставленную перед ним задачу; работая в группе, студенты активно помогают друг другу, зачастую сильные студенты «тянут» слабых. «В этой связи уместны и эффективны задания в парах, в группах с четким распределением участков работы. При групповой подготовке студенты чувствуют себя раскрепощенно и уверенно, что позволяет им более успешно справиться с поставленной индивидуальной задачей и достичь лучшего результата» [Касюк 2017: 167].

## **2. Образовательные привычки китайского студента**

Считаем, что нижеизложенная информация будет особенно интересна тем российским преподавателям, которые придерживаются коммуникативного подхода в РКИ и выбирают педагогику сотрудничества – потому как образовательные привычки китайского студента вступают в острое противоречие с этими принципами.

Разделяем позицию Т. М. Балыхиной о том, что даже в наши дни, когда активно идет ре-

форма системы образования, одной из задач которой является развитие у студентов критического мышления и креативности, «китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. В российской же методике обучение понимается иначе: как процесс активного взаимодействия между учителем и учениками. Принципы педагогики сотрудничества для китайцев новы и непонятны» [Балыхина 2009: 21], возможно, потому что «одной из основных характеристик китайцев является их консерватизм» [Бойков 2010: 40]. Подчеркнем, что данное замечание основано на опыте автора статьи.

«Образовательные учреждения воспринимаются китайскими студентами как место, где дают готовые знания и схемы, и лишь преподаватель вправе решать за студента, что важно, а что нет. Личная инициатива не оценивается в достаточном объеме и не поощряется должным образом... Смысл преподавания заключается лишь в передаче безоговорочных знаний от учителя к ученику, поэтому китайцы больше склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию» [Кошелева 2013]. Именно поэтому «при переориентации на новые учебные стратегии логично интегрировать новые приемы обучения в традиционные» [Шевелева 2010: 117]. Желательно сочетать традиционные (и привычные для студента) формы работы с новыми, предлагаемыми российским преподавателем, а коммуникативные задания вводить постепенно, после того как будет сформировано доверие к иностранному педагогу.

По сложившейся традиции «основная цель китайского ученика – это запоминание большого массива информации и его последующее воссоздание (пересказ). При этом не требуется ни анализа материала, ни высказывания собственного мнения относительно данного материала» [Касюк 2017: 167]. И потому, «обучая китайцев русскому языку, необходимо постоянно развивать их абстрактное мышление, логическую память и умение анализировать, находить причинно-следственные связи» [Румянцева 2017: 92]. Так, например, автор данной статьи в работе над сочинением-рассуждением о проблеме предлагает китайским студентам опираться на принцип 4П: «проблема – при-

чина – последствия – пути решения». Такой простой для запоминания алгоритм анализа проблемы помогает студентам более системно подходить к процессу создания монологического письменного текста – тексты сочинений получаются структурированными и логичными.

«И в средней, и в высшей школах Китая основным методом обучения чаще всего является метод заучивания материала наизусть» [Румянцева 2017: 92]. Например, на уроках сочинения студенты обычных вузов традиционно не пытаются создать свой текст, а берут уже готовый, предлагаемый в одном из дополнительных пособий. Они не только представляют его преподавателю как «свой», но и заучивают для дальнейшего воспроизведения в ситуации экзамена (речь идет об итоговом государственном тесте по русскому языку ТРЯ-8).

Также следует учитывать «склонность китайских студентов к механическому заучиванию учебного материала» [Балыхина 2009: 21] и «направленность на монотонный труд» [Кошелева 2013] – китайцы многократно с целью запоминания прописывают и проговаривают одно и то же. «Ориентация на письмо в системах обучения родному языку в восточных культурах накладывает значительный отпечаток на доминирующую тактику преподавания, которую выбирают китайские студенты для изучения иностранного языка. Они осваивают письменный язык быстрее, чем устный» [Ван Ян 2019: 618]. И потому российский преподаватель, выступая внешним мотиватором к изучению РКИ, должен предлагать в качестве закрепления материала больше письменных заданий.

Китайские учащиеся, как мы уже вскользь отмечали ранее, «чаще всего предпочитают работать с образцами» [Сунь Юй 2020: 283], и потому можно знакомить студентов с удачными письменными работами сокурсников или выпускников. Так, например, автор данной статьи просит выпускников, чьи ВКР были признаны лучшими работами на курсе, записать видеобращение к студентам последнего года обучения. В этом видео успешный выпускник дает свои рекомендации по работе над ВКР, подкрепляя личными примерами. После преподаватель (с разрешения выпускника) дает студентам 4 курса текст его дипломной работы.

И практика показывает, что это удачный прием: студенты с большим интересом слушают своего «старшего брата» (в китайской культуре так принято называть старшекурсников), изучают его работу, копируют научные формулировки в рамках допустимой нормы, и уровень написания ВКР действительно растет.

Обратимся к следующей учебной привычке китайских студентов: в процессе работы они «ожидают четких указаний и бездействуют при их отсутствии» [Балыхина 2009: 21]. Преподаватель должен давать пошаговую инструкцию – алгоритмизированные действия китайские студенты выполняют успешнее, чем задачу со свободной или размытой формулировкой.

Рассмотрим следующую академическую особенность: студентам из Китая трудно воспринимать так называемый «открытый стиль», при котором вопрос преподавателя может подразумевать не один правильный ответ, поскольку восточные обучающиеся привыкли получать единственный точный ответ на каждый вопрос. Помимо этого, китайским студентам трудно воспринимать стиль преподавания, который основан на случайном отборе материала «по интуиции», поскольку он контрастирует с их традиционным стилем обучения» [Булыгина 2006: 231].

Важным нам кажется замечание Е. Ю. Кошелевой, И. Я. Пак и Э. Чернобыльски, которые подчеркивают, что «обучение центрировано на учебнике и предполагает процесс аккумуляции знаний» [Кошелева 2013]. И потому в работе российский преподаватель должен использовать учебник или рабочие листы (по опыту мы знаем, что многие иностранные преподаватели дополняют предложенные руководством учебные пособия собственными разработками и материалами – необходимо предоставлять печатную или электронную версию для студентов).

Продолжим перечисление учебных привычек. Необходимо учитывать «нацеленность обучения на сдачу письменных тестов (поэтому главное – это хорошая память, а не логическое мышление)» [Кошелева 2013]. Преподаватель может, удовлетворяя эту привычку, предоставлять студентам больше готовых контрольно-измерительных материалов из банков тестов или давать ссылки на онлайн-тренажеры.

«Система обучения в азиатской школе приучает учащегося не стремиться к быстрому пониманию предъявленного материала, а, созерцая процесс подачи нового материала, тщательно запоминать последовательность операций. Там, где европейский учащийся будет стараться логически рассуждать, китайский учащийся будет вспоминать, восстанавливать цепочку действий. Китайцы, как правило, не обладают большой когнитивной гибкостью, они сразу не готовы к творческим заданиям, к выполнению заданий за ограниченный период времени» [Лазарева. URL]. И потому при объяснении нового материала не стоит торопить китайских студентов и задавать высокий темп урока.

### **3. Некоторые черты национального характера, влияющие на процесс обучения РКИ**

«Китайцы опасаются отрицательных результатов в новых делах, перепроверяют себя во всем и даже иногда считают себя неудачниками, они очень робкие, стеснительные и мнительные» [Бойко 2010: 40]. Однако не стоит принимать за застенчивость тот момент, когда студент не смотрит в глаза педагогу – это конфуцианский принцип проявления уважения к преподавателю. По замечанию Ван Ян, «характерной особенностью личности взрослого студента является повышенная застенчивость (из-за отсутствия знаний русского языка в достаточном объеме для общения) и закрытость для коммуникативных заданий и кейс-упражнений» [Ван Ян 2019: 619]. Педагог должен стараться создать студенту «ситуацию успеха», постепенно «разговорить», сформировав доверие, используя, например, доброжелательную улыбку и игровые приемы. Кстати, хорошо снимает психологические зажимы регулярная зарядка в начале второго урока в рамках пары: преподаватель (улыбаясь) называет части тела и указывает на них, студенты повторяют.

Продолжим перечисление национально-психологических особенностей. «Представители так называемых дальневосточных культур с иероглифической системой письма характеризуются доминированием правого полушария, которое ответственно за образно-эмоциональное восприятие объекта (поэтому студенты этих стран склонны уточнять, де-

тализовать, а потому мыслить конкретно-символично). В процессе обучения этому группе студентов необходимо максимально использовать графическую и объективную наглядность, т. к. то, что они не могут себе представить, едва ли понимают» [Ван Ян 2019: 618]. И потому, на наш взгляд, прорисовывание схем, использование при объяснении нового и в качестве закрепления пройденного материала «облака слов», инфографики, рисунков и графических романов, составление таблиц и диаграмм повышают эффективность работы. Так, например, на уроках литературы можно использовать обобщающие таблицы: писатель – произведение – литературное направление – жанр – фамилии основных персонажей. При подготовке к субтесту «Литература» ТРЯ-8 (в рамках которого требуется знать основные факты русской литературы, а не анализировать текст) студенту гораздо удобнее работать с таблицами, чем с текстом учебника.

«Социализация современной китайской молодежи из-за демографического давления, неравномерности регионального развития, культурного и экономического разрыва между городом и деревней, быстро идущего расслоения общества проходит в условиях жесткой конкуренции» [Булыгина 2006: 231]. В результате чего «мотивация молодых китайцев определяется главным образом практическими целями, постепенно вытесняя такие присущие конфуцианской культуре нравственные качества, как взаимопомощь, сочувствие, доброжелательность. Молодые люди в современном Китае очень прагматично относятся к выбору будущего жизненного пути» [Кошелева 2013: 169] – и здесь не всегда идет речь о карьере, связи и нужные знакомства играют большую роль. Если преподаватель хочет акцентировать внимание китайских студентов на каком-либо вопросе, то лучшим способом является указание на то, что данный материал включен в итоговый экзамен ТРЯ-8. Также необходимо подчеркивать практическую направленность урока – прагматизм китайских студентов станет в данном случае лучшим внешним мотиватором к работе на занятии.

Следующей особенностью является инфантильность взрослых. «Взрослый человек на протяжении столетий не развивался как самостоятельная личность: через „инфантилиза-



цию“ взрослых достигалась абсолютная власть. У современных китайских учащихся наблюдаются остаточные явления этой психической организации, они далеко не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность» [Балыхина 2009: 21]. В некоторых вопросах китайские студенты кажутся российскому преподавателю излишне наивными и доверчивыми (так, например, они воспринимают за чистую монету информацию о России, которую узнают при просмотре материалов на видеохостингах, где немало фейков: большой резонанс в прошлом году среди студентов, изучающих РКИ в Китае, вызвало видео в китайской социальной сети, суть которого можно изложить так: «в России каждый человек обязан поставить прививку от коронавируса, иначе к нему домой придет спецназ и сделает это насильно» – большинство студентов считает, что это правда). Стоит помнить еще об одной черте национального характера: китайцы могут притворяться глупее и неопытнее собеседника, чтобы возвысить его, подчеркнуть статус. Инфантилизм современных студентов проявляется не только в неразвитой самомотивации и ответственности за свою судьбу (многие из них нуждаются во внешней мотивации), но и в нежелании некоторых студентов начинать профессиональный путь, отсутствии профориентации (по опыту автора только единицы студентов занимаются подработкой в течение учебы, а часть выпускников поступает в магистратуру только с целью оттянуть момент начала карьеры). И потому, с одной стороны, учитывая инфантилизм студентов, преподаватель может использовать игровые формы работы, мультфильмы в качестве языкового материала, а с другой стороны, помогать в профессиональном самоопределении на примерах историй успеха, представленных в публицистических текстах, развивать в студентах самостоятельность, ответственность за свою судьбу, внутреннюю мотивацию.

«Несмотря на присущие им трудолюбие, дисциплинированность, упорство в достижении цели, уважение к знанию и учению, наблюдательность и любознательность китайские студенты проявляют замкнутость и сдержанность в проявлении чувств» [Шевелева 2010: 116]. По сравнению с российскими студентами они, по опыту автора, улыбаются,

когда речь идет о смерти (влияние еще одной традиции); не проявляют активно свою радость публично в случае победы в рамках конкурса или соревнования; в основном не испытывают жалости к животным (дословный перевод слова «животное» с китайского языка на русский «движущийся предмет»); многие студенты в 20 лет еще ни разу не испытывали чувства влюбленности. И потому (с позиции российского преподавателя) они кажутся «холодными». Так ли это на самом деле или это только следование традиции? Несколько слов о семье: ребенка грудного возраста по традиции чаще всего воспитывают бабушка и дедушка (именно поэтому в эмоциональном плане они ближе отца и матери), а начиная с 6 лет ребенок «изымается из семьи» и воспитательная роль ложится на образовательные учреждения – многие школы работают по принципу интерната, с родителями ребенок видится только по выходным. К слову, в КНР есть закон, обязывающий навещать пожилых родителей: в случае отказа мать и отец могут подать в суд на своего ребенка. Слова «дом», «родители», «семья» в Китае имеют иные ассоциативные ряды и эмоциональные компоненты, отличные от привычных для русского человека. Пример диалога между преподавателем и студентом:

– Когда вы с мамой встретились после долгой разлуки, что вы делали? (намекая на объятия и поцелуй при встрече, на душевные беседы между дочерью и матерью).

– Мы пошли есть говядину.

Еда занимает одно из центральных мест в системе ценностей китайца, а приглашение на ужин служит выражением самых добрых чувств. Если российский преподаватель знает об этом, то ответ китайского студента будет оценен адекватно. Еще иллюстрация: китайские студенты писали сочинение в рамках ТРЯ-8 на тему «Как я могу отблагодарить родителей?». И многие из них дали ответ «делать массаж» и «мыть ноги» (в сочинении российского студента мы не встретим таких ответов) – в Китае мытьем ног и массажем дети выражают благодарность и почтение своим родителям.

Продолжим перечисление национально-психологических особенностей китайских студентов. Американский исследователь С. Гив отмечает такие качества характера, как «верность



обычаям и традициям великой страны, чувство патриотизма и национального достоинства» [Gieve 2005]. Действительно, китайцы очень патриотичны – так, например, гордость за страну часто звучит в сочинениях. Возможно, некоторым российским преподавателям (по неопытности) студенческий текст может показаться излишне пафосным, но такой стиль – прямое отражение партийной политики, облаченной в лозунги. Кстати, именно такая риторика, продиктованная историческим этноцентризмом Китая, развитым национальным самосознанием, высоко ценится на Всекитайских конкурсах по русскому языку. Если педагог хочет, чтобы студенты подискутировали или порассуждали на определенную тему в рамках круглого стола или дебатов на занятии, то стоит учитывать, что китайские актуальные темы студенты обсуждают с большим энтузиазмом. Так, например, русскоязычные материалы сайтов *magazeta.com* или *ekd.me* могут быть использованы в качестве отправной точки занятия, рассчитанного на активизацию устной речи.

Китайские студенты необычайно азартны. «Атмосфера игры „на руку“ эмоциональному началу китайцев, поскольку снимает психологический барьер и значительно уменьшает напряжение, препятствующее свободному говорению» [Сунь Юй 2020: 287]. И потому, на наш взгляд, преподаватель РКИ может иногда использовать игровые упражнения в рамках занятий. Китайские студенты с большим интересом выполняют интерактивные онлайн-задания, созданные российскими педагогами и размещенные на различных образовательных онлайн-платформах (*wizer.me*, *online-testpad*, *wordwall*, *learningapps*, *quzzlet* и т. п.). В обычном китайском вузе (по опыту автора) такую форму работы используют иностранные преподаватели, китайские педагоги (по мнению студентов) склонны к традиционным методам обучения и не верят в образовательный потенциал онлайн-игр.

Обобщим в виде таблицы полученный портрет китайского студента.

Таблица. Национально-психологический портрет китайского студента с позиции обучения РКИ

Аспект исследования	Национально-психологические особенности китайского студента	Рекомендации по организации процесса обучения РКИ
1. Влияние конфуцианских традиций на современного студента	Высокая ценность образования	Использовать морально-этическую мотивацию
	Уверенность в том, что усердие и ответственное отношение к обучению могут компенсировать недостаток способностей	
	Трудолюбие как моральный долг не только перед собой, но и перед своей семьей	
	Отношение к преподавателю как к образцу для подражания, носителю неоспоримых знаний (преставление о педагоге как о двигателе успеха)	Быть доброжелательным, но требовательным, не стесняться демонстрировать свои успехи и достижения
	Принцип рационализма действий; мотивация определяется практическими целями	Акцентировать внимание на том, что включено в итоговый гос. экзамен ТРЯ-8. Подчеркивать практическую направленность урока
	Принцип «сохранения своего лица и лица собеседника»	Быть тактичным и корректным в замечаниях, не повышать голос
2. Учебные привычки китайского студента	Превосходство коллективизма над индивидуальностью	Чаще использовать групповые формы работы, работу в паре
	Студент играет роль объекта, пассивно усваивающего знания	Постепенно переориентировать на новые учебные стратегии. Интегрировать новые приемы (предлагаемые иностранным преподавателем) в традиционные. Коммуникативные задания вводить постепенно
	Настороженное отношение к педагогике сотрудничества	
	Предпочтение пассивных методов обучения активным	
Направленность на монотонный труд		

Аспект исследования	Национально-психологические особенности китайского студента	Рекомендации по организации процесса обучения РКИ
	Запоминание большого массива информации (без анализа и критического подхода) для последующего воспроизведения	Постепенно развивать критическое мышление, умение анализировать и прогнозировать
	Склонность к механическому заучиванию учебного материала	В качестве закрепления материала давать письменные упражнения с образцами
	Ориентация на письмо: письменную речь осваивают быстрее, чем устную	
	Привычка к работе с образцами, копирование	
	Привычка получать единственный точный ответ	Четко формулировать вопрос и предполагаемый ответ, тезисно фиксировать содержание лекции, не допускать двоякой трактовки
	Ожидание четких инструкций и указаний	Давать четкую пошаговую инструкцию, алгоритм работы
	Обучение центрировано на учебнике	Использовать учебник или рабочие листы
	Нацеленность на сдачу письменных тестов	Предлагать больше письменных тестов и онлайн-тренажеров
	Созерцательный подход к изучению и пониманию нового материала	Не торопить студентов, не задавать на занятии высокий темп работы
3. Национальные черты характера и темперамента, влияющие на процесс обучения РКИ	Робость, стеснительность, застенчивость, мнительность, закрытость для коммуникативных заданий	Педагог должен стараться постепенно «разговорить» студентов
	Страх получить отрицательный результат	Использовать ситуацию успеха
	Консерватизм	Сочетать новое и традиционное
	Прагматизм	Четко ставить перед студентами цели занятия, подчеркивать их практическую направленность
	Конкретно-символическое мышление (доминирование правого полушария)	Максимально использовать графическую и объективную наглядность
	Инфантильность	Использовать игровые формы работы и мультфильмы в качестве языкового материала. Помогать в профессиональном самоопределении. Развивать самостоятельность, ответственность за свою судьбу, внутреннюю мотивацию
	Тотальная морализация	Для работы выбирать тексты, в которых есть мораль
	Нежелание проявлять свою индивидуальность	Использовать групповые формы работы
	Замкнутость и сдержанность в проявлении чувств	Принимать студентов такими, какие они есть, не ждать многого
	Развитое чувство патриотизма и национального достоинства, этноцентризм	Апеллировать к общегосударственным ценностям; для коммуникативных заданий использовать китайские острые темы
Азарт	Использовать соревновательные формы работы, интерактивные задания	

Автор данной статьи имеет десятилетний опыт работы в обычных китайских вузах и поэтому позволит себе дать небольшой комментарий к вышеизложенному о студентах обычных вузов, тех, кто сдал гаокао не очень успешно

и в результате поступил в университет такого типа. Обычный вуз в Китае – это университет, не входящий в национальные образовательные проекты «985» и «211», «непосредственно подчиняющийся органам управления субсуверен-

ного уровня. Его образовательные программы направлены на удовлетворение потребностей социально-экономического развития и образовательных запросов населения на местах» [Кузнецова 2019: 80]. Заметим, что в таких вузах, как правило, не апробируются новаторские программы, обучение идет традиционными методами. В обычном китайском университете основу академической группы факультета русского языка составляют средне- и низкомотивированные к изучению русского языка студенты, попавшие на факультет РЯ по остаточному принципу, цель которых – не выучить иностранный язык, а получить диплом о высшем образовании, для некоторых студентов – отдать дань родителям, потратившим большие средства и силы на то, чтобы их единственный ребенок окончил вуз. Как правило, не больше 30–35% академической группы продолжает изучение русского языка или работает по полученной специальности. Отсюда остро встает вопрос о повышении мотивации студентов, и он, безусловно, ждет отдельного изучения.

Что касается роли педагога в образовательном процессе, то подчеркнем, что преподаватель по-прежнему остается авторитетом для большей части студентов, однако, к сожалению, приходится признать, что к иностранному преподавателю относятся с меньшим пиететом, чем к китайскому – и слово китайского педагога в спорных вопросах (например, когда в учебнике допущена ошибка) для студентов имеет больший вес, даже несмотря на то, что он не является носителем языка.

Если говорить о трудолюбии современных китайских студентов, обучающихся в обычных вузах, то стоит отметить, что в последнее время среди китайской молодежи наблюдается тенденция к «ничего неделанию» – философия «лжания» (躺平主义) как протест нарастающей конкуренции в китайском обществе, большой загруженности человека и навязываемой философии потребления. И потому все чаще пре-

подаватели отмечают лень и апатию у китайских студентов. Такие обучающиеся, как правило, «токсичны» – вызывают у российского преподавателя раздражение или досаду (они могут спать на уроке, играть в онлайн-игры, заниматься своими делами). Скорее всего, в данном случае следует брать пример с китайских коллег – делать вид, что не замечаешь проблему, и сосредотачиваться на активных студентах, которые хотят изучать русский язык. Среди последних есть студенты с развитыми лингвистическими способностями, а есть те, кто добивается академического успеха именно благодаря усердию и ежедневному многочасовому заучиванию русской грамматики и лексики, что напрямую соответствует ключевому конфуцианскому принципу. Таким образом мы видим, что при сопоставлении полученного традиционного портрета китайского студента с обобщенным образом сегодняшнего студента обычного китайского вуза мы наблюдаем трансформацию некоторых характеристик под влиянием современного китайского общества. И это следует иметь в виду иностранному преподавателю, преподающему РКИ.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что вышеизложенные замечания носят субъективный характер, и согласимся с М. Лазаревой в том, что «описание когнитивных особенностей, являющихся фундаментальными личностными характеристиками, нельзя рассматривать как свидетельство ментальной однородности китайцев, это лишь выделение ведущей тенденции их поведения» [Лазарева. URL].

При обучении китайских студентов РКИ для выбора педагогических стратегий необходимо знать психолого-национальный портрет обучающегося. Учет этнометодических особенностей помогает преподавателю избежать некоторых проблем и ошибок при обучении РКИ и сделать образовательный процесс наиболее эффективным.

#### Литература

- Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
- Бойко, З. В. Этнопсихологические особенности структуры уверенности китайских студентов / З. В. Бойко // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2010. – № 1. – С. 37–41.
- Булыгина, Л. Д. Этнокультурные особенности китайских учащихся в межкультурной коммуникации / Л. Д. Булыгина // Лингвистические и методические стратегии обучения иностранцев русскому языку как сред-

ству межкультурной коммуникации : материалы междунар. семинара-совещания, проводимого в рамках IV Байкальского экон. форума (Иркутск, 21–23 сент. 2006 г.). – Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2006. – С. 230–233.

Вакула, Е. А. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения / Е. А. Вакула, В. В. Колесникова, Е. Ю. Можаяева // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 4.

Ван, Ян. Методические принципы и психологические предпосылки обучения китайских студентов русской лексике / Ван Ян // МНКО. – 2019. – № 6 (79). – С. 618–620.

Гриценко, Л. М. Мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров / Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, И. В. Салосина // *Вестник НГПУ*. – 2019. – № 4. – С. 162–181.

Касюк, Н. С. Национально-культурные особенности учебно-познавательной деятельности китайских студентов и их учет в обучении / Н. С. Касюк // *Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве : материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 28 января 2016 года / редкол.: Н. В. Попок (гл. ред.) [и др.]*. – Минск : БГЭУ, 2017. – С. 167–169.

Кошелева, Е. Ю. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов / Е. Ю. Кошелева, И. Я. Пак, Э. Чернобыльски. – Текст : электронный // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 09.06.2022).

Кузнецова, В. В. Проект «шуан и лю». Глобализация китайского высшего образования / В. В. Кузнецова, О. А. Машкина // *Образовательная политика*. – 2019. – № 4 (80). – С. 76–90.

Лазарева, М. Проблемы обучения китайских учащихся в вузах Российской Федерации / М. Лазарева. – URL: <https://pandia.ru/text/80/510/36810.php> (дата обращения: 09.06.2022). – Текст : электронный.

Петрова, С. М. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории / С. М. Петрова, А. И. Слепцова // *Педагогика. Психология. Философия*. – 2020. – № 2 (18). – С. 19–24.

Румянцева, Н. М. Этноориентированный подход к организации процесса обучения китайских учащихся русскому языку на довузовском этапе на базе электронных средств обучения / Н. М. Румянцева, Д. А. Гарцова // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. – 2017. – № 1 (35). – С. 80–100.

Сунь, Юй. Учет когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике / Сунь Юй // *СНВ*. – 2020. – № 1 (30). – С. 283–288.

Цзинь, Синьсинь. Гуманитарные ценности конфуцианства в формировании духовно-нравственных качеств китайских студентов / Синьсинь Цзинь // *Известия Российской государственной педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2009. – № 96. – С. 345–349.

Шевелёва, С. И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному / С. И. Шевелёва // *Вестник ТГПУ*. – 2010. – № 12. – С. 115–118.

Gieve, S. “The Chinese approach to learning”: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme / S. Gieve, R. Clark // *System*. – 2005. – № 33 (2). – P. 261–276.

## References

Balykhina, T. M., Zhao, Yugiang. (2009). *Kakie oni, kitaitsy? Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitaitsev russkomu yazyku* [What Are They, the Chinese? Ethnometodic Aspects of Teaching Chinese to the Russian Language]. In *Vyshee obrazovanie segodnya*. No. 5, pp. 16–22.

Boyko, Z. V. (2010). Etnopsikhologicheskie osobennosti struktury uverenosti kitaiskikh studentov [Ethnopsychological Features of the Structure of Confidence of Chinese Students]. In *Vestnik RUDN. Seriya Psikhologiya i pedagogika*. No. 1, pp. 37–41.

Bulygina, L. D. (2006). Etnokul'turnye osobennosti kitaiskikh uchashchikhsya v mezhkul'turnoi kommunikatsii [Ethnocultural Features of Chinese Students in Intercultural Communication]. In *Lingvisticheskie i metodicheskie strategii obucheniya inostrantsev russkomu yazyku kak sredstvu mezhkul'turnoi kommunikatsii: materialy mezhdun. seminara-soveshchaniya, provodimogo v ramkakh IV Baikalskogo ekon. foruma (Irkutsk, 21–23 sent. 2006 g.)*. Irkutsk, Irkutskii gosudarstvennyi universitet, pp. 230–233.

Gieve, S., Clark, R. (2005). “The Chinese Approach to Learning”: A Cultural Trait or a Reaction of Society? An Example of an Independent Learning Program. In *System*. No. 33 (2), pp. 261–276.

Gritsenko, L. M., Demidova, T. A., Salosina, I. V. (2019). Motivatsionnye pedagogicheskie usloviya formirovaniya inoyazychnoi diskursivnoi kompetentsii budushchikh inzhenerov [Motivational Pedagogical Conditions for the Formation of Foreign-Language Discursive Competence of Future Engineers]. In *Vestnik NGPU*. No. 4, pp. 162–181.

Jin, Xinxin. (2009). Gumanitarnye tsenosti konfutsianstva v formirovanii dukhovno-nravstvennykh kachestv kitaiskikh studentov [Humanitarian Values of Confucianism in the Formation of Spiritual and Moral Qualities of Chinese Students]. In *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. No. 96, pp. 345–349.

Kasyuk, N. S. (2017). Natsional'no-kul'turnye osobennosti uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti kitaiskikh studentov i ikh uchet v obuchenii [National-Cultural Features of Educational and Cognitive Activity of Chinese Students and Their Accounting in Education]. In Popok, N. V. (Ed.). *Evraziya: mezhkul'turnoe vzaimodeistvie v ekonomicheskom i obrazovatel'nom prostranstve: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Minsk, 28 yanvarya 2016 goda*. Minsk, BGEU, pp. 167–169.

Kosheleva, E. Yu., Pak, I. Ya., Chernobyl'sky, E. (2013). Etnopsikhologicheskie osobennosti modeli obucheniya kitaiskikh studentov [Ethnopsychological Features of the Chinese Students' Learning Model in Modern Problems of Science and Education]. In *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (mode of access: 06.09.2022).



Kuznetsova, V. V., Mashkina, O. A. (2019). Proekt «shuan i lyu». Globalizatsiya kitaiskogo vysshego obrazovaniya [The Project “Shuan and Liu”. Globalization of Chinese Higher Education]. In *Obrazovatel'naya politika*. No. 4 (80), pp. 76–90.

Lazareva, M. *Problemy obucheniya kitaiskikh uchashchikhsya v vuzakh Rossiiskoi Federatsii* [Problems of Teaching Chinese Students in Universities of the Russian Federation]. URL: <https://pandia.ru/text/80/510/36810.php> (mode of access: 06.09.2022).

Petrova, S. M., Sleptsova, A. I. (2020). Osobennosti obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v kitaiskoi auditorii [Features of Teaching Russian as a Foreign Language in the Chinese Audience]. In *Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*. No. 2 (18), pp. 19–24.

Rumyantseva, N. M., Gartsova, D. A. (2017). Etnoorientirovannyi podkhod k organizatsii protsessa obucheniya kitaiskikh uchashchikhsya russkomu yazyku na dovozovskom etape na baze elektronnykh sredstv obucheniya [Ethnooriented Approach to the Organization of the Process of Teaching Chinese Students Russian at the Pre-university Stage on the Basis of Electronic Learning Tools]. In *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt*. No. 1 (35), pp. 80–100.

Sheveleva, S. I. (2010). Uchet natsional'nykh osobennostei studentov iz stran Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Taking into Account the National Characteristics of Students from the Countries of the Asia-Pacific Region When Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Vestnik TGPU*. No. 12, pp. 115–118.

Sun, Yu. (2020). Uchet kognitivno-psikhologicheskikh kharakteristik kitaiskikh uchashchikhsya pri obuchenii russkoi grammatike [Taking into Account the Cognitive and Psychological Characteristics of Chinese Students When Teaching Russian Grammar]. In *SNV*. No. 1 (30), pp. 283–288.

Vakula, E. A., Kolesnikova, V. V., Mozhaeva, E. Yu. (2018). Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo kitaiskim slushatelyam na nachal'nom etape obucheniya [Features of Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Students at the Initial Stage of Training]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 4.

Wang, Yang. (2019). Metodicheskie printsipy i psikhologicheskie predposylki obucheniya kitaiskikh studentov russkoi leksike [Methodological Principles and Psychological Prerequisites for Teaching Chinese Students Russian Vocabulary]. In *MNKO*. No. 6 (79), pp. 618–620.

#### Данные об авторе

Антонова Юлия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, Цзянсуский педагогический университет (Сюйчжоу, Китай).

Адрес: Китай, провинция Цзянсу, Сюйчжоу, ул. Шанхайская, 101.

E-mail: [yulia.rki@ya.ru](mailto:yulia.rki@ya.ru).

#### Author's information

Antonova Yuliya Anatolievna – Candidate of Philology, Associate Professor, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China).

Дата поступления: 14.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 14.05.2022; date of publication: 29.06.2022

## СОДЕРЖАНИЕ АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПОВ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Цзинь Чжи

Шэньянский политехнический университет (Шэньян, Китай)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8500-8110>

Доронина Е. Г.

Южно-Уральский государственный университет (Челябинск, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-4709>

**А н н о т а ц и я .** Статья посвящена анализу содержания авто- и гетеростереотипов у российских и китайских студентов. Цель исследования – выявить специфику образа «себя» и образа «другого» (авто- и гетеростереотипов) русских и китайцев в их языковом сознании для определения общего и различного в содержании образов. Актуальность исследования обусловлена тем, что в процессе межкультурного общения стереотипы могут привести к идеализации или, наоборот, к неприятию представителей другой культуры. Основным методом исследования является свободный ассоциативный эксперимент, а также анализ и классификация полученных реакций. В качестве стимулов были выбраны слова *Китай, китайцы, Россия, русские*. В эксперименте приняли участие 120 российских и 120 китайских студентов 18–25 лет. На первом этапе исследования были выявлены самые частотные ассоциации к словам-стимулам, затем все реакции были подвергнуты контент-анализу и распределены по тематическим группам «География», «Население», «Культура», «Язык», «Экономика», «История», «Люди (внешность, характер)», «Личное отношение к стране», «Другое». Затем был проведен сравнительный анализ авто- и гетеростереотипов русских и китайских студентов. В результате анализа тематических групп выявлено, что автостереотипы китайских студентов имеют исключительно положительный характер, а автостереотипы российских студентов – преимущественно положительный, поскольку они включают небольшое число отрицательных реакций. Автостереотипы русских и китайских студентов представлены большей широтой и разнообразием реакций, чем гетеростереотипы, что связано с более детальным знакомством с описываемым фрагментом действительности. В ходе эксперимента было получено почти в 2 раза больше реакций российских студентов, чем реакций китайских студентов, что говорит об оценочном характере русского сознания. Выявлены несовпадающие элементы содержания авто- и гетеростереотипов русских и китайцев. Результаты исследования могут быть использованы в учебных курсах межкультурной коммуникации, этнопсихолингвистики, в практической работе сотрудников центров социокультурной адаптации иностранных студентов.

**К л ю ч е в ы е с л о в а :** национальные стереотипы; автостереотипы; гетеростереотипы; межкультурные коммуникации; диалог культур; языковое сознание; китайские студенты; российские студенты; этносы; этнолингвистика

**Д л я ц и т и р о в а н и я :** Цзинь Чжи. Содержание авто- и гетеростереотипов современных российских и китайских студентов / Цзинь Чжи, Е. Г. Доронина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 172–185.

## THE CONTENT OF AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES OF MODERN RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

Zhi Jin

Shenyang Polytechnic University (Shenyang, China)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8500-8110>

Elena G. Doronina

South Ural State University (Chelyabinsk, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-4709>

*Abstract.* The article analyzes the content of auto- and hetero-stereotypes of Russian and Chinese students. The purpose of the study is to identify the specificity of auto- and heterostereotypes of the Russians and the Chinese in their linguistic consciousness in order to determine the common and different aspects in the content of the images. The urgency of the study arises from the fact that in the process of intercultural communication, stereotypes can lead to the idealization or, conversely, to the rejection of the representatives of another culture. The main research method is a free associative experiment, as well as analysis and classification of the responses obtained. The words *China*, *Chinese*, *Russia*, and *Russians* were chosen as stimuli. The experiment involved 120 Russian and 120 Chinese students aged 18–25. At the first stage of the study, the most frequent associations to the stimulus words were identified, then all responses were subjected to content analysis and divided into thematic groups “Geography”, “Population”, “Culture”, “Language”, “Economy”, “History”, “People (appearance, character)”, “Personal attitude to the country”, “Other”. Then a comparative analysis of auto- and heterostereotypes of Russian and Chinese students was carried out. As a result of the analysis of thematic groups, it was revealed that the autostereotypes of Chinese students are exclusively positive, and the autostereotypes of Russian students are predominantly positive, since they include a small number of negative responses. Autostereotypes of Russian and Chinese students are represented by a wider range and variety of responses than heterostereotypes, which is associated with a more detailed acquaintance with the described fragment of reality. During the experiment, almost 2 times more responses of the Russian students were received than the responses of the Chinese students, which indicates the evaluative nature of the Russian culture. Mismatched elements of the content of auto- and heterostereotypes of Russians and Chinese students were also revealed. The results of the study can be used in the training courses of intercultural communication, ethnopsycholinguistics, and in the practical work of employees of centres for sociocultural adaptation of foreign students.

*Key words:* national stereotypes; auto-stereotypes; hetero-stereotypes; intercultural communication; dialogue of cultures; linguistic consciousness; Chinese students; Russian students; ethnoses; ethnolinguistics

*For citation:* Zhi, Jin, Doronina, E. G. (2022). The Content of Auto- and Heterostereotypes of Modern Russian and Chinese Students. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 172–185.

## Введение

Национальные стереотипы играют большую роль в межкультурной коммуникации. В обыденном сознании слово «стереотип» имеет негативные коннотации, обозначая нечто шаблонное, косное, мешающее рациональному мышлению. В научном дискурсе понятие стереотипа лишено оценочных коннотаций, оно связано с определенными когнитивными схемами, упрощающими восприятие новой информации, без которых мыслительный процесс оказался бы более громоздким. При знакомстве с новой культурой человек опирается на имеющуюся у него определенную готовую схему, и это упрощает для него процесс вхождения в непривычную этнокультурную среду.

Проблема изучения и описания стереотипов как нельзя актуальна в настоящее время. Эпоха глобализации рождает и противоположные процессы – внимание к ценностям национальной культуры, своеобразный этнический ренессанс, что может привести к усилению и поляризации национализма в опасных его проявлениях. Как верно заметил Р. Хорт, «роль стереотипов и предрассудков возрастает во времена войн, общественных и экономических кризисов» [Hort 2007: 9]. Национализм

в качестве оружия использует предрассудок как предельно упрощенное негативное представление о представителе другой национальности. Примитивные, упрощенные, черно-белые представления становятся основой для расизма. Именно поэтому описание национальных авто- и гетеростереотипов, способствующее осознанию их наличия у общающихся сторон, необходимо для выстраивания бесконфликтной межкультурной коммуникации.

Начало изучения стереотипов традиционно связывают с именем американского журналиста У. Липпмана, заложившего методологические основы изучения стереотипов в своем труде «Общественное мнение» [Lippmann 2007]. Липпман связывал появление стереотипов со склонностью человека упрощать сложные явления окружающей действительности и считал процесс экономии умственных усилий, приводящий к появлению стереотипов, естественным и неизбежным. Кроме того, по мнению Липпмана, стереотипы устойчивы, потому что создают комфорт для человека и защищают социальные ценности.

Огромный вклад в эмпирическое изучение стереотипов внесли работы Д. Катца и К. Брейли [Katz 1933]. Разработанная ими методика «приписывания качеств» и сегодня с успехом

используется исследователями [Стефаненко 1999: 242].

Исследования стереотипов выполнялись в русле самых разных подходов, например Т. Адорно в рамках психоаналитического подхода, опираясь на теорию З. Фрейда, в 1950 г. связал стереотип с любовью-ненавистью к родителю и описал авторитарный тип личности, склонный к усвоению и распространению предрассудков [Адорно 1993]. Позже на смену психоаналитическому пришел социально-психологический подход [Кон 1971; Ядов 1975; Tajfel 1981; Нельсон 2003 и др.], затем лингвистический [Дейк 1989; Елизарова 2005; Прохорова 2008; Сорокина 2014 и др.], педагогический [Юнпин 2013].

### Цель исследования

Целью данного исследования явилось изучение авто- и гетеростереотипов современных российских и китайских студентов. Потребность в разработке этой темы связана с процессами глобализации в области образования, развитием академической мобильности и теми трудностями, которые возникают при погружении в новую для студента культурную среду.

### Методология исследования

Наше исследование выполнено в русле лингвистического подхода, который мы считаем наиболее плодотворным, поскольку стереотипы формулируются при помощи языка и усваиваются через язык. Мы считаем стереотип схематичным, устойчивым образом определенного фрагмента действительности, часто эмоционально окрашенным. По словам А. Н. Леонтьева, «образ может быть более или менее адекватным, более или менее полным, иногда даже ложным, но мы всегда „вычерпываем“ его из реальности» [Леонтьев 1983: 255]. Таким образом, стереотип всегда связан с реально существующими объективными характеристиками какого-либо объекта действительности, но значимость одних характеристик может быть преувеличена, могут игнорироваться другие, взаимодополняющие или противоположные характеристики, что приводит к искажению образов действительности.

Методы изучения стереотипов условно разделяют на «мягкие» и «жесткие», в зависи-

мости от того, создается или нет искусственная среда и влияет ли исследователь на объект исследования. Наиболее перспективным в лингвистических исследованиях является метод ассоциативного эксперимента, относящийся к «мягким» методам, поскольку респондент самостоятельно формулирует свой ответ, не получая «подсказок». Респондент чувствует себя более свободным и не чувствует давления со стороны этических норм, предписывающих скрывать негативные представления о людях другой национальности. Мы согласны с мнением Н. В. Сорокиной о том, что использование метода ассоциативного эксперимента «„подталкивает“ испытуемых к фиксации именно стереотипных представлений» [Сорокина 2014: 133].

На первом этапе эксперимента респондентам было дано задание: «Вы услышите слово. Запишите первое, что придет Вам в голову, не задумываясь». Затем предлагались стимулы **Китай, китайцы, Россия, русские**. Сначала были выявлены самые частотные ассоциации к данным стимулам, затем все реакции были подвергнуты контент-анализу и распределены по тематическим группам «География», «Население», «Культура», «Язык», «Экономика», «История», «Люди (внешность, характер)», «Личное отношение к стране», «Другое». Затем был проведен сравнительный анализ авто- и гетеростереотипов русских и китайских студентов.

В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 120 китайских студентов, обучающихся в Шэньянском политехническом университете, и 120 российских студентов, обучающихся в Южно-Уральском государственном университете, возраст – от 18 до 25 лет, как мужского, так и женского пола.

В результате эксперимента была получена 761 реакция от китайских студентов и 1406 реакций от российских студентов.

### Обсуждение и результаты

Анализ частотности отдельных ассоциаций. Самые частотные ассоциации российских студентов приведены в таблице 1. В таблице указан процент людей, у которых возникла такая ассоциация, в отношении к общему числу респондентов.



Таблица 1. Наиболее частотные ассоциации российских студентов

Ассоциации к слову <b>Китай</b>	%	Ассоциации к слову <b>китайцы</b>	%	Ассоциации к слову <b>Россия</b>	%	Ассоциации к слову <b>русские</b>	%
много людей	39	трудолюбие	22	большая	35	язык	42
красный	19	невысокий	21	Родина	31	человек	38
коммунизм	14	народ	19	Путин	29	единство	25
страна	13	узкие глаза	19	Держава	14	нация	19
иероглифы	10	много	17	великая страна	14	сильный	14
коронавирус	9	умный	13	сила	12	мощь	14
культура	8	вежливый	10	лес	11	красивые	13
производство	8	Китай	10	духовность	8	патриот	7
рис	8	скромный	9	медведь	8	грубые	5
технологии	8	сплоченные	5			суровые	4

Можно выделить два типа реакций: категориальные, относящие предмет или явление к определенной категории, например Китай – страна, и характеризующие ассоциации, приписывающие определенные качества своему или чужому народу, например китайцы – трудолюбивые. У русских студентов категориальные ассоциации встречаются чаще, чем у китайских.

Китай ассоциируется у российских студентов с большим количеством людей, красным

цветом, Коммунистической партией, иероглифами, рисом и технологиями. Китайцы представляются русским как невысокие, трудолюбивые и работоспособные, с узкими глазами, умные, вежливые и сплоченные.

Важнейшие символы России и русских для российских студентов – это русский язык, большая страна, Родина, Путин, единство, сила / мощь, леса.

Таблица 2. Наиболее частотные ассоциации китайских студентов

Ассоциации к слову <b>Россия</b>	%	Ассоциации к слову <b>русские</b>	%	Ассоциации к слову <b>Китай</b>	%	Ассоциации к слову <b>китайцы</b>	%
русский язык	12	боевой народ	30	китаец	13	Китай	11
Путин	11	русский язык	11	китайский	12	единство	11
медведь	11	Путин	10	великая страна	9	дружелюбный	10
Москва	10	русский	8	Великая Китайская стена		гордый	9
боевой народ	7	сильный	7	панда	9	добрый	8
россиянин	7	Россия	6	красный	8	трудолюбивый	7
большая	10	красивые	5	фарфор	6	приветливый	6
великая страна	7	приветливые	5	мир	6	честный	5
российский	7	дружелюбные	5		6	несгибаемый	5
		мало	5			умный	5

Таблица показывает, какими предстают Россия и русские в глазах китайских студентов.

Россию и русских в глазах китайцев символизирует русский язык, президент России В. В. Путин (в сумме 21% опрошенных), русские – это боевой народ. Боевой народ – это устойчивая характеристика русских в Китае.

Китай у китайцев ассоциируется с Великой китайской стеной, пандой, единством, красным цветом; а себя они считают дружелюбными, добрыми, умными и честными, но при этом волевыми, несгибаемыми.

Интересно, что совпали реакции китайцев и русских на стимулы **Россия** – Путин, большая, медведь; на стимул **русские** – русский язык, сильные; на стимул **Китай** – красный; на стимул **китайцы** – Китай, трудолюбивые, приветливые/вежливые. Это может служить подтверждением того, что стереотипы, являясь упрощенным образом какого-либо фрагмента действительности, тем не менее верно отражают некоторые ее детали.

Контент-анализ полученных данных. На следующем этапе полученные данные были подвергнуты контент-анализу, чтобы выявить,

какие стороны действительности наиболее важны для респондентов. Все реакции были распределены по следующим категориям (тематическим группам): «География», «Население», «Политика», «Культура», «Экономика», «Язык», «Люди (характер, внешность)», «Еда и напитки», «Личное отношение к стране», «Безопасность».

На предыдущем этапе было выявлено, что стимулы **Китай** и **китайцы** вызывают сходные ассоциации, например у российских респондентов: **Китай** – много людей, **китайцы** – много. Аналогично у китайских респондентов: **Россия** – Путин, **русские** – Путин. В таких случаях считаем целесообразным объединять реакции в одну группу. Подавляющее большинство реакций на стимулы **русские** и **китайцы** вошли в соответствующие тематические группы «Люди», остальные реакции были распределены по разным категориям.

Анализ автостереотипов китайских студентов. Реакции на стимулы **Китай**, **китайцы**.

В результате эксперимента выявлено, что самая большая категория – «Люди» (113 реакций), включающая характеристики, связанные с представлениями о национальном характере и внешности. В тематической группе «Люди» выделены следующие подгруппы:

1. Подгруппа «Характер» (95 реакций) объединяет реакции, которые связаны со следующими чертами:

Дружелюбие / уважение к людям (27 реакций): *友好的 дружелюбный 10, 热情 приветливый 6, 温和 теплый 2, 和平 мир 2, 尊老爱幼 уважать старших людей и любить младших 2, 有礼貌 вежливый, 值得尊敬 достойный уважения, 礼尚往来 в этикете ценится взаимность, 包容 относиться снисходительно, 交朋友 дружить.*

Сплоченность (14 реакций): *团结 единство 6, 万众一心 все как один человек 2, 乐于助人 охотно приходить на помощь 2, 众志成城 единство – великая сила 2, 中国人不骗中国人 китайцы не обманывают китайцев, 人民当家作主 народ как хозяин страны.*

Доброта (10 реакций): *善良 добрый 8, 可爱 милый, 博爱 всеобщая любовь.*

Интеллект (10 реакций): *聪明 умный 4, 勤俭持家 рачительно вести домашнее хозяйство 2, 文明 культурный, 创新 выступать с новыми идеями, 认真 серьезный, 锐意进取 стремительно двигаться вперед.*

Воля / смелость (10 реакций): *勇敢 смелый 3, 钢铁意志 железная воля 2, 自信 уверенность в себе 2, 刻苦 выносливый, 坚强 упорный, 不屈不挠 несгибаемый.*

Трудолюбие / бескорыстие (9 реакций): *勤劳 трудолюбивый 7, 无私奉献 бескорыстно вносить вклад, 9–9–6.*

Необычная реакция 9–9–6 связана с реалиями современной китайской жизни. Это система работы, при которой рабочий день начинается в 9 утра и заканчивается в 9 вечера, с перерывом в один час в полдень и вечером, и так шесть дней в неделю. Эта система отражает культуру сверхурочной работы, распространенную в китайских интернет-компаниях.

Гордость / независимость (8 реакций): *骄傲 гордый 5, 独立 держаться самостоятельно, 不屈不挠 несгибаемый, 伟大的 великий.*

Честность (5 реакций): *诚实 честный 4, 正直 правдивый.*

Скромность / послушание (4 реакции): *谦虚 скромный 2, 听话 быть послушным, 守法 соблюдать закон.*

Отдельно выделим реакцию, которая представляет собой устойчивое выражение *不惹事也不怕事 не наделат хлопот и не бояться хлопот*. В этой фразе сформулирован постулат поведения китайца: не доставлять неприятностей себе и другим и уметь позитивно реагировать на возникающие проблемы.

2. Подгруппа «Нация / народ» (18 реакций): *中华民族 китайская нация 3, 民族 нация 1, 56 个民族 56 национальностей, 汉族人 ханец 3, 黄种人 желтая раса 2, 国人 народ этой страны, 人民 народ, 中国人民 китайский народ, 人 человек, 华裔 этнический китаец, 龙的传人 потомки Дракона, 黄皮肤 желтокожий, 炎黄子孙 потомки первых китайских императоров (Яня и Хуана).*

Яркое своеобразие составляют реакции, указывающие на древнее происхождение (*потомки первых императоров, потомки дракона*) и на этнический состав китайской нации. Китай – страна с большим населением, состоящим из многих этнических групп. Китайская нация – это общий термин для всех этнических групп в Китае. Центральная конференция по этнической работе 2005 г. подчеркнула, что в течение долгого исторического процесса люди всех этнических групп в нашей стране находились в тесном контакте, взаимозависимости и разделяли радость и горе.

Следующей по количеству реакций является группа «Личное отношение к стране» (72 реакции). В этой группе выделяются следующие подгруппы:

1. «Гордость великой страной» (28 реакций): **Китай** – 强国 великая страна 13, 富强 богатство и могущество 5, 自豪 гордость 4, 气壮河山 сила как у гор и рек 2, уверенность в себе 2, 中国力量 китайская сила, 自信榜样 пример.

2. «Высокая скорость развития» (14 реакций): **Китай** – 发展中国家 развивающаяся страна 5, 中国速度 китайская скорость 2, 发展迅速 быстро развиваться 2, 新时代 новая эпоха 2, 新中国 новый Китай, 引领未来 вести в будущее, 基建狂魔 инфраструктурный демон («инфраструктуры строятся быстро и качественно»).

3. «Вечные ценности» (14 реакций): **Китай** – 和平 мир 6, 历史悠久 иметь долгую историю 2, 博大精深 глубокий и многогранный 2, 传统 традиционный, 团结 единство, 诚信 честность, 敬业 преданность работе.

4. «Демократическая страна» (9 реакций): **Китай** – 平等 равенство 3, 自由 свобода 2, 公正 справедливый 2, 民主 демократия, 有话语权 иметь право говорить.

5. «Красивая страна» (7 реакций): **Китай** – 繁华 цветущий 3, 风景如画 пейзаж, как на картинке 2, 漂亮 красивый 2.

В категории «Личное отношение к стране» частотными ассоциациями являются 强国 великая страна и 和平 мир. Общеизвестно, что за последние годы Китай значительно развился во всех областях. Китай постепенно становится сильнее, и это отражается в таких сферах, как экономика, национальная оборона, наука и техника, промышленность. Повышается уровень жизни каждого человека, начиная с еды и заканчивая электронными продуктами. Китайская концепция мира, выраженная в словах председателя Си Цзиньпина «Пусть семена идеи мира пустят корни в сердцах людей всего мира», стала крылатым выражением. Кроме того, патриотизм и гордость за свою страну – это традиционные ценности китайской культуры.

Третья по численности группа реакций на стимул **Китай** – это тематическая группа «Культура» (54 реакции, 21,7% от общего количества реакций). Все ассоциации этой группы связаны с традиционной китайской культурой: 长城 Великая Китайская стена 9, 熊猫 панда 8,

红色 красный цвет 6, 瓷器 фарфор 6, 春节 Праздник весны 3, 故宫 Гугун 3, 天安门 Тяньаньмень 2, 书法 каллиграфия 2, 中国结 китайское узловое плетение 2, 四大名著 Четыре Великих Творения, 礼仪之邦 страна церемоний, 京剧 пекинская опера, 中秋节 Праздник середины осени, 五千年 пять тысяч лет, 文明 цивилизация, 古老的文化 древняя культура, 筷子 палочки для еды.

В категории «Культура» частотными реакциями являются 长城 Великая Китайская стена и 熊猫 панда. Великая Китайская стена – древнее китайское военное укрепление, длинная, прочная и непрерывная стена. 4 марта 1961 года Великая Китайская стена была объявлена Государственным советом одной из первых национальных ключевых единиц охраны культурных реликвий, а в декабре 1987 года она была внесена в список объектов Всемирного культурного наследия.

Отнесение реакции панда к тематической группе «Культура» обусловлено следующими факторами: панда живет на Земле не менее 8 миллионов лет и известна как «живое ископаемое» и «национальное сокровище Китая», или «национальное животное». Панда является послом WWF и флагманским видом для сохранения биоразнообразия во всем мире. Особое отношение к этому животному – часть культуры Китая.

Следующая по значимости область действительности представлена группой «Политика» (35 реакций, 14%): 五星红旗 пятизвездный красный флаг 4, 习近平 Си Цзиньпин 4, 中国特色社会主义 социализм с китайской спецификой 3, 共产党 Коммунистическая партия 3, 中华人民共和国 Китайская Народная Республика 3, 中华民族 китайская нация 3, 国家 государство 3, 国旗 национальный флаг 2, 法治 управление на основе законов 2, 社会主义 социализм, 民族复兴 национальное омоложение, 和平共处五项原则 Пять принципов мирного сосуществования, 共产主义 коммунизм, 命运共同体 Сообщество судьбы, 少数民族 национальное меньшинство, 革命 революция, 反制裁 антисанкция.

Ряд реакций этой группы представляют собой устойчивые выражения, понятные всем современным китайцам: 民族复兴 национальное омоложение – это стратегическое направление развития партии и страны, связанное в первую очередь с развитием системы образования и омоложением кадров. 和平共处五项原

则 *Пять принципов мирного сосуществования* – это принципы, выдвинутые в 1953 г. премьер-министром Китая Чжоу Эньлаем: взаимное уважение территориального суверенитета, ненападение, невмешательство во внутренние дела друг друга, равенство и взаимная выгода, мирное сосуществование. *命运共同体 命运共同体 命运共同体 命运共同体* – это внешнеполитическая концепция Китая, предложенная Си Цзиньпином, которая направлена на достижение интересов Китая с учетом разумных интересов других стран и которая способствует общему развитию всех стран.

Остальные группы представлены меньшим количеством реакций: «География» (20 реакций, 7,2%): 北京 Пекин 7, 上海 Шанхай 5, 广州 Гуанчжоу 2, 俄罗斯 Россия 2, 沈阳 Шэньян, 成都 Чэнду, 中原 центральная равнина, 东方 восток.

В категории «География» наиболее частотными реакциями являются 北京 Пекин и 上海 Шанхай – два самых значимых города в Китае и самые развитые города Китая с точки зрения туризма, значительно опережают другие города по данным о туризме. Пекин и Шанхай далеко впереди в рейтинге городов по трудоустройству выпускников вузов.

Группа «Еда и напитки» включает 14 реакций (4,8%): 美食 деликатес 5, 饺子 пельмени 3, 茶叶 чай 3, 中餐 китайская кухня 2, 火锅 китайский самовар.

Группа «Экономика» включает 5 реакций (1,6%): 富裕 богатый 2, 中国制造 сделано в Китае, 华为 Хуавей, 中国人寿保险 АО «Китайская страховая (жизни) компания».

В группе «Безопасность» 3 реакции (1,2%): 中国军队 китайская армия, 海军舰队 военно-морской флот, 保护 защита.

К категории «Население» относится только одна реакция – 人口大国 большая по населению страна.

Если принять во внимание частотность отдельных ассоциаций, то типичный китаец в представлении китайцев в первую очередь дружелюбный, добрый и трудолюбивый, чувствующий единство с другими китайцами, умный и образованный, честный, смелый и гордый, скромный, любящий родину. Китай – это красивая, стремительно развивающаяся демократическая страна, сохраняющая традиционную культуру, стремящаяся к миру и сотрудничеству со всеми странами.

Анализ гетеростереотипов китайских студентов. Сtimул **Россия** вызвал 190 реакций, стимул **русские** – 157 реакций. Все эти реакции мы распределили по нескольким тематическим группам.

1. Группа «Люди» – наиболее многочисленная группа. Она включает 122 реакции. Одна из самых частотных реакций – 普京 Путин – находится на пересечении групп «Политика» и «Люди». Выделены следующие подгруппы:

Люди (27): 俄罗斯的 русский 8, 俄罗斯人 россиянин 7, 普希金 Пушкин 3, 叶卡捷琳娜二世 Екатерина Вторая 2, 加加林 Гагарин, 人 человек, москвич 莫斯科人, 列夫托尔斯泰 Лев Толстой, 老奶奶 бабушка, 体操运动员 гимнаст, 俄罗斯族 этнические русские.

Внешность (11): 漂亮 красивый 5, 美女 красавица, 帅哥 красавец, 金发碧眼 светловолосый и голубоглазый, 大鼻子 большой нос, 白皮肤 белая кожа, 发美女 блондинка.

Характер (84): 战斗民 боевой народ 30, 强壮的 сильный 7, 热情 приветливый 5, 友好 дружелюбный 5, 勇敢 смелый 3, 诚信 честный 3, 直爽 чистосердечный 3, 豪放 широта и неудержимость 3, 剽悍 скорый на руку и смелый до дерзости 2, 简单 простой 2, 高大 возвышенный 2, 冷漠 равнодушный 2, суровый 2, 英勇 доблестный, 严肃厉害 крутой, 真诚的 искренний, 善良 добрый, 有爱 любящий, 有礼貌的 вежливый, 开放 открытый, 不笑 не улыбаться, 高冷 высокомерный, 工作效率不高 невысокая эффективность работы, 吵架 ссора, 好战 воинственный, 有趣 интересный, 可怕 страшный.

Другое: 留学 обучаться за границей.

Наиболее частотной реакцией является 战斗民族 боевой народ. Это устойчивое выражение, широко распространенное в Интернете. Оно относится к русским людям, которые совершают безрассудные поступки, не боятся держать дома диких животных, совершают рискованные автомобильные трюки, в том числе в состоянии алкогольного опьянения. В Интернете можно найти и другие объяснения смысла этого выражения, например рассуждения о том, что русский народ с момента своего формирования находился в состоянии борьбы. Носители китайского языка утверждают, что выражение *боевой народ* не является оскорбительным или саркастическим.

2. Группа «Культура» (39): 熊 медведь 12, 红场 Красная площадь 4, 谢肉节 масленица 3, 俄语歌



曲 *русские песни* 3, 艺术 *искусство* 3, 套娃 *матрешка* 3, 文化 *культура* 2, 花样滑冰 *фигурное катание* 2, 文学作品, *литература* 2, 诗歌 *стихи*, 剧院 *театр*, 喀秋莎 *Катюша*, 战争与和平 *Война и мир*, 复活 *Воскресение*.

В группе «Культура» наиболее частотной реакцией оказалась реакция 熊 *медведь*. Как и в случае с реакцией панда, мы относим эту реакцию не в раздел «География», а в раздел «Культура», так как это своеобразный символ страны. В процессе развития человечества многие народы ассоциируются с образами животных, которые в большей или меньшей степени отражают характер народа. Например, Китай известен как «китайский дракон», США – как «американский орел», а Индия – как «индийский слон». Россию в Китае часто называют «русским медведем» или «белым медведем», а россиян – «медвежьим народом». В России существует множество сказок и историй о медведях. Российский мультфильм «Маша и Медведь» очень известен в Китае и даже набрал 1 миллиард подписчиков.

Частотной реакцией является также 俄语歌曲 *русские песни*. Многие русские песни популярны в Китае, и большинство китайцев могут напеть несколько строк. На вечеринках по телевидению выступают актеры, которые поют русские песни, например «Подмосковные вечера», «Катюша».

3. Группа «География» включает в себя 38 реакций, распределенных в четыре подгруппы: «Россия – большая и богатая ресурсами страна»: 面积大 *большая площадь* 10, 地大物博 / 资源丰富 *обширная и богатая природными ресурсами* 4.

«Суровый климат»: 寒冷 *холодный* 3, 天气多变 *капризная погода*, 大雪 *сильный снегопад*, 雪地 *снежное поле*, 严肃 *суровый*.

«Топонимы»: 莫斯科 *Москва* 10, 圣彼得堡 *Санкт-Петербург* 6, 伏尔加河 *Волга*, 托木斯克 *Томск*.

«Географическое положение»: 邻国 *сосредельная страна*; 中国 *Китай* 2.

В категории «География» частотными реакциями являются 莫斯科 *Москва* и 圣彼得堡 *Санкт-Петербург*. Москва как столица Российской Федерации всегда привлекает иностранцев. Москва является политическим, экономическим, культурным, финансовым и транспортным центром России, а также

крупнейшим интегрированным городом и международным мегаполисом. В 1995 году Пекин и Москва установили отношения города дружбы и сотрудничают уже 25 лет. Санкт-Петербург является вторым по величине городом России и занимает важное место в российской экономике как крупный, интегрированный промышленный город. Санкт-Петербург часто называют самым западным городом России, он является окном России в Европу. В Санкт-Петербурге расположены многие иностранные консульства, многонациональные компании, банки и другие деловые центры, а также это космополитический город с высоким уровнем научного, технологического и промышленного развития. Санкт-Петербург и Шанхай являются городами-побратимами.

4. Группа «Политика» (28 реакций) представлена следующими подгруппами:

президент 普京 *Путин* (11);

государственное устройство (7): 联邦 *федерация* 2, 国家 *государство* 2, 白蓝红国旗 *Флаг красный, белый, синий*, 俄罗斯联邦政府 *Правительство Российской Федерации*, 双头鹰 *двуглавый орел*;

текущая политическая ситуация (10): 俄乌战争 *российско-украинская война* 2, 乌克兰 *Украина* 2, 战争 *война* 3, 国家车臣部队 *Чеченские войска*, 战斗 *бой*, 经济制裁 *экономическая санкция*.

В категории «Политика» частотной реакцией является 普京 *Путин*. В Китае у В. В. Путина очень высокий рейтинг. Согласно опросу, проводимому в течение нескольких лет в разделе «Сегодняшние темы» сайта Tencen, рейтинг одобрения и популярности Путина среди китайской общественности превысил рейтинг популярности в самой России, достигнув ошеломляющих 90%.

Реакции подгруппы «Текущая политическая ситуация» указывают на то, что китайцы следят за последними событиями в российско-украинском конфликте, и эти события накладывают отпечаток на образ русских.

3. Рубрика «Население» (5): 少 *мало людей* 3, 多民族 *много наций*, 男女比例失衡 *дисбаланс между мужчинами и женщинами*.

Последняя реакция требует комментария: согласно обыденным представлениям китайцев, в России сейчас много женщин и мало мужчин, поэтому трудно увеличить численность населения, и многие русские девушки



не могут найти себе парня и хотят выйти замуж за китайца.

4. Группа «Еда и напитки» (28): *面包 хлеб 5, 伏特加 водка 3, 巧克力 шоколад 3, 俄餐 русская кухня 3, 好酒 вкусный алкоголь, 酸黄瓜 маринованные огурцы, 提拉米苏 тирамису, 啤酒 пиво, 肠 колбаса, 美食 деликатес, 格瓦斯 квас, 蜂蜜 мед, 糖果 конфеты, 紫皮糖 конфеты «Крокант», 俄罗斯食品 русские продукты, 红菜汤 борщ.*

В категории «Еда и напитки» встречаются реакции, наличие которых можно легко объяснить: *酸黄瓜 маринованные огурцы, 提拉米苏 тирамису, 啤酒 пиво, 肠 колбаса, 格瓦斯 квас, 蜂蜜 мед, 糖果 конфеты, 紫皮糖 конфеты «Крокант».* Все эти продукты наиболее популярны среди китайцев. Новая эпидемия коронавирусной инфекции оказала серьезное влияние на глобальную цепочку поставок. Впервые продовольственные товары стали вторым по величине экспортом России в Китай после нефти. Посольство Китая в России провело анкетный опрос на тему «Мои любимые российские товары» для тех, кто путешествовал по России, и тех, кто знает Россию, и получило 1800 достоверных ответов. На основе полученных ответов посольство определило несколько российских товаров, которые наиболее популярны среди китайцев и имеют наибольший экспортный потенциал в Китай. В целом китайцы считают, что русские очень разборчивы в еде.

5. Группа «Язык» (17): *俄语 русский язык 14; Ура! 2; Здравствуйте!*

6. Группа «Экономика» (6): *经济衰退 экономический спад, 矿产 минеральное сырье, 能源 энергоресурсы, 卢布 рубль, 工艺 технология, 武器技术 领先 лидерство в технологической области оружия.*

7. Группа «Личное отношение к стране» (4): *我爱俄罗斯 я люблю Россию, 美丽 красота, 友谊 дружба, 中俄友谊 Китайско-российская дружба.*

8. Группа «Безопасность» (4): *核弹 ядерная бомба, 军事力量 вооруженные силы, 年度大游行 ежегодный парад.*

Реакция *ежегодный парад* не случайна: парад на Красной площади всегда привлекает большое количество зрителей со всего мира. До и после парада СМИ разных стран публикуют свои мнения и оценки. Китайцы любят смотреть российский парад и оружие на Красной площади, который каждый год 9 мая транслируется по китайскому телевидению. Кроме того, участие китайских солдат в параде

на Красной площади в Москве свидетельствует об углублении отношений между Россией и Китаем.

На стимулы **Китай** и **китайцы** от китайских студентов в совокупности было получено 414 реакций, из них 95 приходится на подгруппу «Характер», что составляет 23%. На стимул **Россия** и **русские** от китайских студентов было получено 347 реакций, из них на подгруппу «Характер» приходится 81 реакция, что тоже составляет 23%. Но стимул **китайцы** вызвал более разнообразные ассоциации у респондентов, причем реакции являются частотными (подгруппы «Уважение» 27, «Сплоченность» 14, «Доброта» 10, «Интеллект» 10, «Воля» 10, «Трудолюбие» 9, «Гордость» 8, «Честность» 5, «Скромность» 4), а стимулы **русские** и **Россия** вызвали лишь одну частотную реакцию – *большой народ 30*, остальные реакции являются единичными. Можно сделать вывод, что образ китайца в сознании китайцев (автостереотип) более детализирован, реалистичен, ярок, образ же русского (геторостеротип) схематичен, «не прорисован».

*Автостереотипы русских студентов.* В российской аудитории на стимул **русские** было получено 318 реакций. Самой многочисленной оказалась тематическая группа «**Люди**» (158 реакций). Самая частотная реакция на стимул **русские** – *люди* (38 реакций). Это так называемая категориальная реакция. Остальные полученные реакции разбиты на две подгруппы:

Характер: *сильный 14, мощь 14, патриот 7, суровый 4, стойкий 3, смелый 3, великая нация 3, дерзкий 2, дух 2, победители, правда, выживший, грозные, честь, богатыри, твердость, скорость, упорство, доблесть.* Всего получено 62 реакции, связанные смыслом «сила, стойкость».

Другие положительные характеристики (15 реакций): *добрый 4, терпеливый 2, умный, образованный, отзывчивый, скромный, верный, мастер на все руки, богатый, щедрая душа, душевный.*

Реакции, характеризующие отрицательные черты характера или негативные состояния (23 реакции): *грубый 5, пассивный 2, пьющий 2, хмуры 2, хитрый, ворчливый, холодный, ругань, скандал, разобщенность; грустный 3, бедный, работага, обманутый – 6 негативных характеристик состояния.*

Внешность: *красивый 13, высокий 2, голубые глаза, белый, борода, грустный взгляд, счастливый.*

На стимул **Россия** было дано 404 реакции. Самой представленной в количественном отношении оказалась тематическая группа «Личное отношение к стране» (114): *родина 31, держава 14, великая страна 14, дом / место, где меня ждут 9, семья 7, любовь 7, свобода 3, грусть 3, бедная 3, красота 2, справедливость 2, несправедливость 2, гордость 1, будущее 1, депрессивность / депрессия, прекрасная и ужасная, матушка, серость, трудная жизнь, злора, беспомощность, печаль, тоска, родственники, чистота, деградация, радость, страна с большим (огромным), но нереализованным потенциалом, безразличие.*

Следующая по численности рубрика – «География» (79 реакций). В нее входят характеристики страны по разным основаниям, например размеры: *большая страна / большая 35; природа: леса / лес / береза / тайга 11, природа / красивая природа 3, горы 5, поле 3, сад 2, волк 1, земля, зелень, лето, ветер, вода, реки; топонимы: Москва 4, Челябинск, Волга, Байкал; погода: холод 3, зима 2; населенные пункты: дороги 2, село, карта, разбитая дорога.*

Тематическая группа «Политика» (60 реакций) включает следующие разделы: *государственные символы: орел 15; политическое устройство: Путин 29, Единая Россия 3, многонациональная сверхдержава 3, государство 3, власть 2, Государственная Дума, Конституция, депутаты; внешняя политика: Крым 4, Донбасс, демократия: органы, цензура, режим, Магадан, демократия, псевдодемократия, дискриминация.*

Родная культура представлена в ответах русских студентов 54 реакциями, связанными с духовными ценностями: *духовность 8, традиции, культура; артефактами материальной культуры: панельные дома / хрущевка, старые здания 3, жигули, эмалированное, окошко, избушечка, колосок, тумбочка, кровать; современной популярной культурой: Олег Газманов 2, парад, традиционной культурой: медведь 8, балалайка 2, матрешка, чашушки, гармошка, Кремль, искусством: поэзия, роспись, фольклор, архитектура.*

Рубрика «Язык» представлена одной ассоциацией русский язык (44 реакции). Это предсказуемая, всегда появляющаяся реакция.

В группе «История» русские респонденты упоминают 29 слов, связанных с важными событиями в жизни страны, видными историческими деятелями, историческими понятиями: *история / величие истории прошлого 7, Петр I 4,*

*СССР 3, Русь 2, происхождение 2, Романовы, предки, держава, постсоветское пространство, Великая Отечественная война, империя, лапти, самовар, наследие, СССР, пропавшее величие нации.*

Группа «Еда и напитки» (18): *водка 7, окрошка 2, алкоголь, еда, пирожки, уха, блины, мед, свежий хлебушек, пельмени, борщ.*

Три наименее представленные группы – это группы «Население» (17), «Безопасность» (11) и группа «Экономика» (2).

Принципиальным отличием автостереотипов русских студентов является наличие отрицательных характеристик, в то время как у китайских студентов образ себя и своей страны исключительно положительный. Важно отметить наличие противоречивых характеристик у одного и того же респондента: **Россия** – *прекрасная и ужасная; великая страна и трудная жизнь, справедливость и дискриминация; русские* – *щедрая душа и злора.*

*Гетеростереотипы стереотипы русских студентов. Ассоциации российских студентов на стимул китайцы.*

Наибольшее количество ассоциаций российских студентов на стимул **китайцы** связано с тематической группой «Люди» (328 реакций). Ассоциации этой рубрики представлены широким спектром слов-реакций. Во-первых, в русской аудитории традиционно широко представлены «категориальные ассоциации»: **китайцы** – *народ / люди 21.*

Внешность китайцев ассоциируется с такими признаками, как *низкий рост 21, узкие глаза 19, соломенная шляпа 3, черные волосы 2, желтый 2, стильные 2, одинаковые, двойное веко, очки, маски, высокий, одежда, прически.* Низкий рост китайцев – это стереотипное представление об их внешности, но мы видим и единичную реакцию *высокий*, показывающую динамику образа. Действительно, российские студенты, встречаясь с китайцами, все чаще отмечают, что стереотипные представления об их низком росте оказываются неверными. Интересно сочетание реакций в одном из ответов: *узкоглазый, милый.* На наш взгляд, это также говорит о разрушении стереотипа восприятия типичных особенностей азиатской внешности.

Характеристики внешности китайцев в восприятии российскими студентами оказываются менее значимыми, чем особенности характера. Среди оценочных ассоциаций

русских студентов преобладают позитивные, например: *трудолюбивый* 22, *умный / интеллигентный* 13, *вежливый* 11, *скромный* 9, *сплоченные* 5, *дружелюбность* 4, *дисциплинированный* 4, *патриот* 4, *общительный* 3, *находчивый* 2, *веселый* 2, *аккуратный* 2, *спокойствие* 2, *сдержанный* 2, *добрый* 2, *упорство / целеустремленный* 2, *мудрые* 2, *дальновидность* 2, *активный* 2, *честные*, *способный*, *усидчивый*, *открытый*.

Отрицательные характеристики представлены ассоциациями *хитрый* 5, *обманщик* 2, *малообразованный* 2, *бескультурные*, *глупый*, *высокомерный*, *откладывающий заключение договора*, *самолюбие*.

Ряд характеристик показывают восприятие китайцев как «чужих, непонятных»: *неизвестный* 4, *необычные люди*, *странный*, *закрытый в себе*, *странный юмор*.

Тематическая группа «**Культура**» (85 реакций), в отличие от подобной группы, описывающей автостереотипы китайцев, включает в равной мере ассоциации, связанные с традиционной и современной китайской культурой.

Традиционная культура: *красный* 10, *иероглифы* 10, *богатая культура* 8, *Великая Китайская стена* 7, *дракон* 4, *кунг-фу* 4, *нефритовый* 3, *традиции* 3, *панда* 2, *монахи* 2, *Конфуций* 2, *Лу Синь* 2, *колорит*, *многосторонний*, *конфуцианство*, *Конфуций*; *мечи*, *нунчаки*, *ниндзя*.

Современная культура: *Джеки Чан* 6, *Брюс Ли* 2, *девочка-кошка* (персонаж аниме и компьютерных игр) 2, *Genshin Impact* (компьютерная игра, созданная в Китае) 2, *социальный рейтинг* 2, *Чин Чопа* 2 (персонаж компьютерной игры), *кунг-фу Панда*, *По* (имя главного героя мультфильма «Кунг-фу Панда»), *дома*, *неоновые вывески*, *Чан-Ши* (фильм), *хие ниа рiao рiao* (лирическая песня).

Тематическая группа «**Население**» (62 реакций) демонстрирует большую номинативную плотность: более половины реакций приходится на одну ассоциацию – *много людей* 39. Остальные ассоциации этой группы не столь многочисленны: *монголоид* 6, *национальность* 5, *китайцы* 3, *демография* 3, *ханец* 2, *ограничения по количеству детей*, *езде*, *население*, *азиат*.

Внимание российских студентов очень привлекает экономика Китая, в отличие от китайских респондентов. В этой группе 55 реакций: *производство* 8, *технологии* 6, *экономика* 6, *товары* 5, *промышленность* 4, *айфон/телефон* 4,

*дешевые товары* 3, *фабрики* 2, *быстрое развитие* 2, *Али-экспресс* 2, *прогресс* 2, *made in China* 2, *работа*, *бизнес*, *косметика*, *техника*, *качество*, *торговля*, *будущий экономический гегемон*, *деньги*, *пластик*, *инновационные*.

В группе «**География**» (47 реакций) можно выделить категориальные ассоциации *страна* 13, *житель Китая* 10; *топонимы Пекин* 6, *Шанхай* 4, *Гонконг* 2, *площадь Тяньаньмэн*, *Хайнань*, *Россия*, *ЮУрГУ*; характеристики размера Китая *большой* 4, *огромный*; *природа*: *горы* 2, *лотос*, *серость (пейзаж)*, *деревья*, *зеленый*, *небо* и др.

В рубрике «**Личное отношение**» (45 реакций) подавляющее большинство реакций связано с положительным отношением к Китаю и китайцам: *друг* 9, *великая страна* 5, *интересно* 5, *перспективы* 5, *продвинутые* 4, *союзники* 2, *милый* 2, *неизвестный* 2, *лидеры*, *мощь*, *авторитет*, *брат*, *партнеры*, *маленький да удаленный*.

Но есть единичные отрицательно окрашенные реакции: *враг*, *непонятность*, *некрасиво*, *отсталость*, *чужой*.

Группа «**Политика**» (40) не очень широко представлена, но мы видим значительную частотность некоторых ассоциаций: *коммунист / Коммунистическая партия* 14, *партия* 7, *социализм* 5, *Си Цзиньпин* 4, *звезды* 2, *влиятельный*, *строй*, *союз*, *товарищ*, *флаг*, *идеология*; *армия* 2, *война* 2, *Тайвань*, *США*, *противостояние*; *танк*; *VPN*. Состав реакций говорит о том, что российские студенты внимательно следят за политической ситуацией в Китае, их внимание направлено на острые вопросы внешней политики Китая.

Следующие две группы говорят о знакомстве российских студентов с историей и традиционной кухней Китая.

Группа «**Еда и напитки**» (36 реакций): *рис* 8, *суши* 6, *лапша* 4, *еда / необычная еда* 3, *рис* 3, *чай* 2, *миска риса* 2, *еда* 2, *кухня*, *пельмени*, *китайская капуста*, *дайкон*, *лапша*, *много едят*, *острая еда*.

Группа «**История**» (30): *Мао Цзедун* 8, *Дэн Сяопин* 3, *империя / император* 3, *Синьский* 2, *огромная история / богатая история* 3, *изоляция*, *Сыма Цянь*, *Срединное государство*, *Поднебесная*, *Эрлитоу-Эрлиган*, *династия Чжоу*, *происхождение*, *Цзян Цзэминь*, *Ху Цзиньтао*, *житель Поднебесной*, *династии*.

Оставшиеся две рубрики не очень широко представлены, но они показывают направленность внимания студентов при восприятии информации о Китае.

Безопасность (21): ПЦР-тест 9, плохая экология 5, коронавирус 3, мир, защита, жизнь, спокойствие.

Язык (13): китайский язык 7, язык этой страны хотелось бы изучить, сложный язык, древний, неразборчивая речь, нихао, быстро говорят.

В целом можно согласиться с Г. У. Солдатовой, что «автостереотипы более неоднородны в том смысле, что почти всегда включают в себя относительно самостоятельные внутриэтнические прообразы» [Солдатова 1998: 29].

Сравнивая содержание автостереотипов китайских студентов и гетеростереотипов российских студентов, нельзя не отметить некоторые значимые расхождения. В содержании гетеростереотипа российских студентов отсутствует компонент «воля, несгибаемость», представленный в автостереотипе. Представление о милых, послушных, добродушных китайцах не соответствует их собственным представлениям о гордости и железной воле своего народа. Потенциально конфликтным может быть и несоответствие авто- и гетеростереотипа о честности китайцев. Автостереотип русских о своей силе и удали может привести к ситуациям, которые китаец хотел бы избежать, руководствуясь рациональным принципом *не доставлять хлопот и не бояться хлопот*.

В целом можно отметить, что и китайские, и российские студенты хорошо осведомлены о культуре, политике, истории двух стран, считают друзьями друг друга, что обуславливает отсутствие предрассудков о русских и китайцах.

### Выводы

В результате исследования выявлено, что автостереотипы китайских студентов имеют исключительно положительный характер, а автостереотипы российских студентов – преимущественно положительный, поскольку они включают небольшое число отрицательных реакций. Так, автостереотип реализует одну из своих важнейших функций – функцию под-

держания положительной этнической идентичности.

Автостереотипы представлены большей широтой и разнообразием реакций, чем гетеростереотипы, что связано с более детальным знакомством с описываемым фрагментом действительности.

В ходе эксперимента было получено почти в 2 раза больше реакций российских студентов, чем реакций китайских студентов. Возможно, это говорит об «оценочности» русской культуры [Уфимцева 1996]. Этим же можно объяснить, что отрицательно окрашенные реакции получены в подавляющем большинстве от российских студентов.

Стереотипы являются устойчивыми ментальными образованиями, но вместе с тем они имеют свойство трансформироваться под влиянием изменений окружающей среды. Единичные реакции, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, показывают динамику сложившихся образов.

Выявленные авто- и гетеростереотипы могут сыграть как положительную, так и отрицательную роль в межкультурной коммуникации. Негативные реакции могут стать шоком для представителя другой культуры, поэтому необходимо, чтобы коммуниканты знали о существовании определенных стереотипов и были готовы спокойно реагировать на их проявления. Кроме того, зная о негативных стереотипах, представители той или иной культуры могут сознательно выстраивать межкультурную коммуникацию таким образом, чтобы опровергать негативные представления о своем народе.

### Заключение

Совместные исследования авто- и гетеростереотипов представителей разных культур, выполненные учеными-носителями этих культур, помогают более точно определить содержание, структуру, оценочные компоненты стереотипов. Все это доказывает необходимость продолжения такого рода исследований.

### Литература

- Адорно, Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») / Т. Адорно // Социологические исследования. – 1993. – № 3. – С. 75–85.  
 Дейк ван, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.  
 Кон, И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология / под ред. Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1971. – С. 122–158.  
 Леонтьев, А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.



- Липпман, У. Общественное мнение / У. Липпман ; пер. с англ. Т. В. Барчуновой ; редакторы перевода К. А. Левинсон, К. В. Петренко. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
- Нельсон, Т. Психология преубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения / Т. Нельсон. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
- Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Изд-е 5-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
- Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
- Сорокина, Н. В. Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации / Н. В. Сорокина. – М. : РИОР ; ИНФРА-М, 2014. – 265 с.
- Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Ин-т психологии РАН ; Академический проект, 1999. – 320 с.
- Уфимцева, Н. В. Русские: опыт еще одного самопознания / Н. В. Уфимцева // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 139–162.
- Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – 1975. – С. 89–105.
- Hort, R. Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte / R. Hort. – Saarbrücken : Verlag Dr. Müller, 2007. – P. 7–12.
- Katz, D. Racial stereotypes of 100 college students / D. Katz, K. W. Braly // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1933. – Vol. 28. – P. 280–290.
- Lippmann, W. Public Opinion / W. Lippmann. – USA : BN Publishing, 2007. – 127 p.
- Tajfel, H. Social identity intergroup behavior / H. Tajfel // Social Science psychology. – Cambridge University Press, 1981.
- 赵永萍 刻板印象信息沟通的特点及影响因素 博士学位论文 教育学 西南大学 01.12.2013 / Юнпин, Ч. Характеристики и факторы влияния стереотипной коммуникации сообщений : докторская диссертация, педагогика / Ч. Юнпин ; Юго-Западный университет. – 2013.

## References

- Adorno, T. (1993). Typy i sindromy. Metodologicheskii podkhod (fragmenty iz «Avtoritarnoi lichnosti») [Types and Syndromes. Methodological Approach (Fragments from the “Authoritarian Personality”)]. In *Sotsiologicheskie issledovaniya*. No. 3, pp. 75–85.
- Dyck van, T. A. (1989). *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya* [Language. Cognition. Communication]. Moscow, Progress. 312 p.
- Hort, R. (2007). *Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte*. Saarbrücken, Verlag Dr. Müller, pp. 7–12.
- Katz, D., Braly, K. W. (1933). Racial Stereotypes of 100 College Students. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 28, pp. 280–290.
- Kon, I. S. (1971). K probleme natsional'nogo kharaktera [To the Problem of National Character]. In Porshnev, B. F., Antsyferova, L. I. (Eds.). *Istoriya i psikhologiya*. Moscow, Nauka, pp. 122–158.
- Leontiev, A. N. (1983). Obraz mira [Image of the World]. In *Izbrannyye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. Vol. 2*. Moscow, Pedagogika, pp. 251–261.
- Lippman, U. (2004). *Obshchestvennoe mnenie* [Public Opinion] / transl. by T. V. Barchunova, ed. by K. A. Levinson, K. V. Petrenko. Moscow, Institut Fonda «Obshchestvennoe mnenie». 384 p.
- Lippmann, W. (2007). *Public Opinion*. USA, BN Publishing. 127 p.
- Nelson, T. (2003). *Psikhologiya predubezhdenii. Sekrety shablonov myshleniya, vospriyatiya i povedeniya* [The Psychology of Prejudice. Secrets of Patterns of Thinking, Perception and Behavior]. Saint Petersburg, Прайм-Еврознак. 384 p.
- Prokhorov, Yu. E. (2008). *Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev* [National Socio-Cultural Stereotypes of Speech Communication and Their Role in Teaching Russian to Foreigners]. 5<sup>th</sup> edition. Moscow, Izdatel'stvo LKI. 224 p.
- Soldatova, G. U. (1998). *Psikhologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti* [Psychology of Interethnic Tension]. Moscow, Smysl. 389 p.
- Sorokina, N. V. (2014). *Natsional'nye stereotipy v mezhkul'turnoi kommunikatsii* [National Stereotypes in Intercultural Communication]. Moscow, RIOR, INFRA-M. 265 p.
- Stefanenko, T. G. (1999). *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Institut psikhologii RAN, Akademicheskii proekt. 320 p.
- Tajfel, H. (1981). Social Identity Intergroup Behaviour. In *Social Science psychology*. Cambridge University Press.
- Ufimtseva, N. V. (1996). Russkie: opyt eshche odnogo samopoznaniya [Russians: The Experience of Yet Another Self-Knowledge]. In *Etnokul'turnaya spetsifika yazykovogo soznaniya*. Moscow, pp. 139–162.
- Yadov, V. A. (1975). O dispoziitsionnoi regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti [On the Dispositional Regulation of the Social Behavior of the Individual]. In *Metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii*, pp. 89–105.
- Yongping, C. (2013). *Kharakteristiki i faktory vliyaniya stereotipnoi kommunikatsii soobshchenii* [Characteristics and Influences of Stereotyped Message Communication]. Doktorskaya dissertatsiya.

**Данные об авторах**

Цзинь Чжи – кандидат филологических наук, доцент, Шэньянский политехнический университет (Шэньян, Китай).

Адрес: 110159, Китай, Шэньян, Наньпин Миддл-роуд, № 6.

E-mail: azhio226@mail.ru.

Доронина Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Южно-Уральский государственный университет (Челябинск, Россия).

Адрес: 454080, Россия, Челябинск, пр-т Ленина, 78-б.

E-mail: Doroninaeg@susu.ru.

**Authors' information**

Jin Zhi – Candidate of Philology, Associate Professor, Shenyang Polytechnic University (Shenyang, China).

Doronina Elena Gennadievna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia).

Дата поступления: 14.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 14.05.2022; date of publication: 29.06.2022

# ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ



УДК 821.131.1-1(Данте А.):821.111(73). ББК Ш33(4Ита)-4,8-445+Ш33(7Сое).  
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.03 (5.9.2)

## ДАНТЕ В АФРОАМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Якушкина Т. В.

Российский государственный гидрометеорологический университет (Санкт-Петербург, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8280-531X>

*Аннотация.* Тема «Данте в афроамериканской литературе» как одна из тем современной дантологии разработана в трудах американского итальяниста Д. Луни. Данная статья построена как критическое переосмысление его концепции и собранных им примеров. Автор статьи отрицает не только стремление исследователя представить Данте заметной фигурой в процессе становления идентичности афроамериканцев, но и факт наличия самой традиции обращения черных авторов к Данте, по крайней мере, вплоть до середины XX в. Т. Якушкина утверждает, что, во-первых, малочисленность имеющихся примеров и отсутствие преемственности между ними не позволяют говорить о двухвековой традиции, во-вторых, у примеров XIX – первой половины XX вв. другая логика, которая соответствует не столько политическим процессам в американском обществе, сколько истории развития самой афроамериканской литературы. Обращение к имени Данте и использование аллюзий – это художественные приемы. Свобода в оперировании ими появляется только с середины XX в., когда черная литература преодолела свое отставание от белого мейнстрима и перешла на качественно иной уровень развития. В образе дантовского ада афроамериканские писатели (Р. Эллисон, А. Барака) нашли материал для решения своих расово-культурных проблем. Встраивание афроамериканской литературы в постмодернистскую гуманитарную парадигму в 1980-е гг. привело не только к расширению палитры интертекстуальных техник в использовании дантовского «Ада», но и к возможности увидеть сквозь призму проблем черной самобытности и ассимиляционизма общечеловеческие проблемы современного буржуазного мира (Г. Нейлор). Меняется и отношение к имени Данте: он нужен не для того, чтобы получить доступ к западной культуре, но как способ ее отрицания и декларации своей культурной самобытности.

Для современной афроамериканской культуры, развивающейся в общей динамике с западной культурой, характерно перемещение Данте из литературы в сферу искусства – джаз и творчество рэперов.

*Ключевые слова:* афроамериканская литература; афроамериканские писатели; литературное творчество; литературные жанры; итальянская литература; итальянская поэзия; итальянские поэты; восприятие Данте; интертекстуальность

*Для цитирования:* Якушкина, Т. В. Данте в афроамериканской литературе / Т. В. Якушкина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 186–199.

## DANTE IN AFRICAN AMERICAN LITERATURE

Tatiana V. Yakushkina

Saint Petersburg State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8280-531X>

*Abstract.* *Dante in African American Literature* as a theme of Dante studies has been developed by the American scholar of Italian literature Dennis Looney. The article is written as a critical rethinking of Looney's book and articles, in particular his concept and the examples he had collected. The author of the article denies the idea thoroughly elaborated by the American scholar that Dante was a notable figure in the process of the development of African American identity, as well as the fact that there was a tradition of African American study of Dante and his "Divine Comedy", at least until the middle of the 20<sup>th</sup> century. T. Yakushkina argues that, firstly, a small number of examples in the 19<sup>th</sup> and the first half of the 20<sup>th</sup> century, without continuity or consistency among them, does not allow talking about a two-century-long tradition. Secondly, the examples have a different logic which correlates not with political processes in American society but with the development of African American literature itself. Parallels with Dante's name and allusions to his *Commedia* should be interpreted as artistic, not political, devices. One can observe the creative ease in using them only from the middle of the 20<sup>th</sup> century, when black literature overcame its lag behind the white mainstream and moved to a qualitatively new level of its development. In Dante's *Inferno* African American writers found the material for solving their racial and cultural problems (Ralph W. Ellison, Amiri Baraka). In the 1980s, when African American Literature was built in the post-modern paradigm, Dante's *Inferno* provoked the expansion of intertextual techniques along with the intention to see through the prism of the problems of black identity and assimilationism common human problems of the modern bourgeois world (G. Naylor). In addition, in the second half of the century, African American writers demonstrated a new attitude to Dante's name. They used it not to get an access to the western culture but to reject it and proclaim their cultural identity.

For modern African American culture, which is developing in a common dynamics with Western culture, it is characteristic to transfer Dante from literature to jazz and creative practices of rappers.

*Key words:* African American literature; African American writers; literary creative activity; literary genres; Italian literature; Italian poetry; Italian poets; perception of Dante; intertextuality

*For citation:* Yakushkina, T. V. (2022). Dante in African American Literature. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 186–199.

**Введение**

Дантология давно испытывает кризис новизны. За 700 лет, отделяющие нас от смерти Данте, прокомментировано практически каждое его слово, изучено каждое событие или имя, имеющие к нему отношение. Не случайно с конца XIX в. основным направлением дантологии становится изучение рецепции поэта в иных культурах. Американская литература в этом отношении – не исключение. Активное освоение ею имени Данте относится к середине XIX в., когда, несмотря на уже существующие полные переводы «Божественной комедии» на английский язык (Г. Бойд, 1802 и Г. Ф. Кери, 1805–1814), американцы сделали свой (Г. Лонгфелло, 1867). Контекст, в котором он возникает – культурное противостояние с Англией, как и сам перевод, выполненный не в «английской» традиции, ориентированнейшей на эпопею Мильтона и его строку, а терцинами, свидетельствовал о желании американцев самостоятельно – без английского

посредничества – обратиться к духовному наследию Старого Света [Лебедева 1996]. Американскими романтиками середины XIX в. была заложена традиция изучения Данте в США. Ее этапы и особенности хорошо осмыслены в науке [La Piana 1973; Cambon 2000; Audah 2012; Matthews 2012].

На этом фоне работы Денниса Луни, посвященные восприятию Данте в афроамериканской литературе, стали заметным событием – Луни удалось открыть то, что еще не попадало в поле зрения ни мировой, ни американской дантологии. Результатом его изысканий стали монография «Читатели свободы: восприятие Данте и „Божественной комедии“ афроамериканцами» и статьи, тиражирующие ее основные идеи [Looney 2011, 2012, 2016, 2017].

Книга вызвала широкий резонанс в американской критике. Рецензенты были практически единодушны, отмечая, с одной стороны, основательность автора в изучении темы – им собраны примеры использования имени Дан-



те афроамериканскими писателями от начала XIX и до начала XXI вв., с другой, – с удивлением и воодушевлением подчеркивая вслед за Луни тесную связь рецепции Данте в США с политической историей страны. Неоднократно было отмечено, что многие тексты, использованные Луни (за исключением стихотворения К. Рэй), хорошо осмыслены американской критикой в контексте афроамериканской литературы, однако никто до Луни не пробовал выстроить их в некую традицию усвоения Данте афроамериканцами. Ее наличие придало исследованию американского итальяниста (Луни – член Дантовского общества Америки) определенную сенсационность и объединило в восторженных оценках, несмотря на ряд отмеченных недостатков, всех: и специалистов по американской и – отдельно – афроамериканской литературе, и американских итальянистов, и американских дантологов [Cestaro 2012; Herzman 2015; Nielsen 2011; Rankine 2012; Rossini 2012; Roush 2013; Schiavulli 2012; Stevens 2014]. Книга по итогам 2011 г. получила премию Американской ассоциации итальянистов.

За прошедшие годы серьезных критических разборов (исключением является статья Деборы Клайн [Klein 2013]) концепция американского исследователя не получила. Не получила, вопреки высказывавшимся надеждам, дальнейшей разработки и сама тема. В результате – «афроамериканское направление» в современной дантологии представлено исключительно работами Луни. Возвращение к ним в юбилейный год Данте ставит на повестку дня давно назревший вопрос об их критической оценке.

### 1. Данте в афроамериканской литературе XIX в.

Луни выделяет 4 периода освоения афроамериканцами наследия Данте и дает им названия, которые в разные периоды американской истории использовались белыми по отношению к темнокожему населению страны и которые последнее использовало в качестве самоназвания: «цветной Данте», «негритянский Данте», «черный Данте» и «афроамериканский Данте». С точки зрения исследователя, все этапы носили явно выраженный политический смысл и определялись уровнем самосознания темнокожих писателей. Тезис, который во вто-

рой своей части не вызывает возражений, в ходе разработки получает спорное утверждение: Данте, доказывает Луни, – это та фигура белой культуры, которая способствовала росту аболиционистского сознания цветных.

Содержание каждого из этапов Луни выстраивает на основании собранных примеров, которых – надо сразу отметить – немного. Идейную направленность первого – «цветного Данте» – определяют два: упоминание имени Данте в творчестве Уильяма Уэллса Брауна (1814 (?) – 1884), известного аболициониста и писателя, и анализ стихотворения «Данте» Генриетты Корделии Рэй (1852–1917).

Браун, сын темнокожей рабыни и родственника ее белого хозяина, – самоучка, серьезно расширивший свое образование за счет чтения и жизни в Европе. В книге «Три года в Европе, или Места, которые я повидал, и люди, которых я повстречал» он прямо указывает на Байрона как на источник своих первых сведений о Данте и рассказывает о том, какое сильное впечатление на него произвела картина Дж. Н. Патона «Данте, размышляющий над судьбой Франчески и Паоло». Браун жил в Лондоне в период набирающего популярности движения прерафаэлитов, и ответ их романтически-идеалистического толкования любви поэта хорошо ощутим в его замечаниях: «Никто не может стать великим поэтом, не испытав любви и не потеряв объект своей страсти неким мистическим образом. У Бернса в горах была его Мери, у Байрона – своя Мери, Данте не мог состояться без своей Беатриче» [Brown 1852: 134]. С этим же знаком всепобеждающей любви встречается имя Данте и в главном сочинении Брауна, романе «Клотель: история из Южных Штатов», 1864. Несмотря на смело поставленную расовую проблему, имя Данте аболиционистского духа в нем не несет. Напротив, расовая проблема решалась темнокожим автором в опоре на эстетические условности белой прозы, поэтому имена главных героев оказываются вписанными в длинный ряд знаковых для белой культуры имен. Данте – первый в ряду художников слова, обессмертивших имена своих возлюбленных: «Данте не любил сильнее свою Беатриче, Свифт – свою Стеллу, Уоллер – свою Сакариссу, Голдсмит – свою невесту Джессами, а Бёрнс – свою Мери, чем Джером любил свою Клотель».

Луни, однако, привлекла другая цитата из Брауна. В газетной версии романа, опубликованной в 1860–1861 гг. под названием «Миральда, или Прекрасная квадрунка», скитания раба Джерома соотносятся с изгнанием итальянского поэта: «...сильно бьющимся сердцем, бездомный и нищий, с нависшим над ним приговором, он ступил на путь Данте, ...когда [тот] брел из города в город в поисках пристанища без единого спутника, кроме семи песен его поэмы» [Looney 2011: 53]. Это предложение, не воспроизведенное, кстати, в книжной версии романа 1864 г., служит для далеко идущих исследовательских выводов – о судьбоносном влиянии Данте на темнокожего автора (методологию исследования, приводящего к таким выводам, разбирает Клайн).

В отличие от Брауна, занимающего важное место в истории афроамериканской литературы [Панова 2014: 346–356], Корделия Рэй – фигура малоприметная. Но для идеологически заряженной концепции Луни именно Рэй как цветной автор первого текста, целиком посвященного Данте, представляет особый интерес – ей, помимо книги, исследователь посвящает несколько статей [Looney 1999, 2012, 2017]. В отличие от Брауна, беглого раба, выкупленного с помощью английских покровителей, Рэй рабства не знала. Ее отец, протестантский священник и издатель журнала «The Colored American», родился свободным и трем своим дочерям дал университетское образование. Корделия училась в языковой школе и закончила университет Нью-Йорка, получив степень магистра. Ее перу принадлежит книга воспоминаний об отце и два поэтических сборника: «Сонеты» (1893) и «Стихотворения» (1910). В последний входит стихотворение, посвященное Данте (1885).

Не только в критериях XIX в., но и в критериях XX в. мы имеем дело с необычной цветной семьей. Обращение Корделии к имени Данте нельзя рассматривать как характерное или начальное явление в освоении афроамериканцами наследия Данте. В задаваемом Луни «цветном» контексте оно, как и ссылки на Данте у Брауна, имеет отношение не столько к формированию собственно афроамериканской традиции усвоения имени Данте, сколько к общему интересу американцев к его фигуре.

До начала эпохи Байрона Данте на американском континенте был практически неизвестен. Однако его первой широкой известности в США способствовали не только общеевропейский интерес романтиков к средневековью, итальянскому языку и литературе [Fazzon 2006], но и английские предприимчивость и любовь к готической традиции [Gaudenzi 2008]. В 1828 г. по инициативе Фрэнсис Треллоп, английской писательницы, приехавшей в США для решения своих финансовых проблем, в музее восковых фигур в Цинциннати, Огайо, была открыта комната ужасов под названием «Дантовский ад». Атракцион получил широкую популярность и послужил образцом для многочисленных повторений [Looney 2011: 15–22; Looney 2017: 98–99]. Другими словами, задолго до того, как итальянский поэт станет объектом серьезного научного изучения в академической среде США в 1840–1860-х гг. (Гарвард, бостонцы) и покорит Новый свет в переводе Лонгфелло, связка Данте-ад прочно вошла в массовое сознание американцев.

Если в первые десятилетия XIX в. сведения о Данте распространялись преимущественно под влиянием англичан, к середине века ситуация заметно усложнилась. Быстрому знакомству с Данте способствовали гражданский раскол и определенное сходство политических ситуаций двух стран. Обе – Италия и Америка, находясь в состоянии войны (одна освободительной, другая гражданской), – мечтали об объединении в рамках одного государства, и для обеих Данте оказался необычайно актуален как образец поэта-гражданина, отстаивавшего идеи национального единения и сильного государства. Хронологическая дистанцированность позволяла пренебречь всем исторически-конкретным во имя обобщающе-универсального и создала почву для противоречивых политических прочтений: южане использовали Данте в борьбе за южные интересы, против конфедеративного национализма; северяне рассматривали Данте как либерального националиста, выступающего за объединение. К моменту окончания Гражданской войны Данте стал важной фигурой для всех штатов [Matthews 2012: 19].

Опыт интенсивного усвоения Данте, особенно сквозь призму социополитических проблем середины XIX в., приводит к тому,

что к 1880-м его имя больше не требует объяснений, оно освоено в целом ряду сопутствующих понятий, имен и определений: патриот, обличитель, изгнанник, провидец, Беатриче, Флоренция, ад и пр. Оно визуально закреплено в иллюстрациях Доре, опубликованных в Америке в 1863 г.; утверждено в переводе, выполненном самым популярным и авторитетным американским поэтом середины XIX в. Генри Лонгфелло как образец зрелости самой американской литературы; с конца 1820-х гг. введено в систему обучения Гарварда; популяризировано в образцах площадной культуры. Наконец, оно вместе с аллюзиями на «Божественную комедию» активно используется американскими проповедниками и журналистами, среди которых особая роль принадлежит женщинам [Fazzon 2006]. На рубеже столетий новому витку интереса к Данте в США способствуют потоки итальянских иммигрантов.

Опыт такого усвоения имени Данте и демонстрирует достаточно объемное стихотворение Корделии Рэй (52 стиха). В нем афроамериканская поэтесса отталкивается от мотивов, заданных Байроном, и собирает все клишированные представления о Данте своего времени: «редкий средневековый дух», «задумчивый провидец», «великий одинокий поэт», «поднимающийся к божественным высотам», голос которого «гремит, подобно раскатам грома сквозь пелену веков», познавший несправедливость своей «возлюбленной Флоренции», выступавший «против законов кровавой войны и без страха обличавший фальшивые указы королей, завоевателей, пап и кардиналов» (ст. 1–5, 14–19).

Характеристика Данте построена на сочетании банальностей и элементов политической риторики (ст. 16–18), которые Луни интерпретирует как «юридический словарь аболициониста» [Looney 2017: 96]. Краткий пересказ содержания «Божественной комедии» Рэй завершает мыслью об успокоении души в Боге как своем высшем благе и ставит под сомнение, если не полностью снимает, политическую заряженность образа Данте в начальных стихах:

And now, O lonely Spirit, brooding Seer!  
So long in conflict, weary with unrest,  
Within the beatific realms above,  
Bathed in that Light Ineffable thou dwell'st,  
O yearning Soul, at last, at last in peace! (ст. 48–52)

(«И теперь, о одинокий Дух, задумчивый Провидец! / Так долго пребывавший в борьбе, уставший от волнений, / В блаженных царствах наверху, / омывшись в том Невыразимом Свете, ты живешь, / о томлящая Душа, наконец, наконец, в мире!»)

Повторяемость приемов, пафосность и обилие клише, с одной стороны, а с другой – христианская трактовка образа поэта делают стихотворение Рэй откровенно слабым, лишенным художественной или содержательной оригинальности. Не заметить посредственность текста не мог и Луни. В статье 1999 г. он писал о сочинении Рэй как о «ничем не примечательном, хотя и высокопарном стихотворении, ...дающем стереотипный образ Данте», «в котором нет никакого „цветного“ оттенка» [Looney 1999: 276–277]. В дальнейшем, однако, вписывая этот текст в концепцию усвоения Данте афроамериканцами, исследователь существенно меняет свои оценки: «Если я определяю портрет поэта, предложенный Рэй, „цветной Данте“, я имею в виду, что это Данте, созданный по определенному культурному образцу, который сформировал саму Рэй, ...отца Рэй... и других ведущих активистов в борьбе с несправедливыми законами, допускавшими рабство в большей части Америки XIX века» [Looney 2016: 110–111]. В 2017 г. стихотворение Рэй уже охарактеризовано как «великолепный образец текста XIX века, который... выдвинул на передний план расовый вопрос». «Рэй, – разъясняет свою новую позицию Луни, – представляет Данте аболиционистом, сражающимся за равенство всех жителей Флоренции: интеллектуала, который больше напоминает юриста-борца за конституционные права, чем страдающего от любви поэта, каким его обычно представляли в американской литературе XIX века» [Looney 2017: 95–96].

Направленность изысканий Луни очевидна – придать тексту, написанному цветным поэтом, политический смысл. Если это не удастся сделать за счет содержания, американский исследователь делает его таковым за счет окружения автора или, отталкиваясь от лексики 3-х из 52-х стихов и используя понятие «аболиционист» не в его конкретно-историческом, а в самом широком смысле, называет аболиционистом самого Данте.

## 2. Данте в афроамериканской литературе первой половины XX в.

Период, охватывающий первую половину XX в., концептуально построен на основе трех примеров: упоминание имени Данте в списке писателей, обязательных для чтения, у Уильяма Дюбуа; минутная вставка из итальянского фильма «Ад» (режиссеры Ф. Бертолини, А. Падована и Дж. Де Лигурио, 1911) в фильме Спенсера Вильямса «Спускайся на землю, смерть!» («Go down, death!», 1944) и аллюзии в романе Ральфа Эллисона «Невидимка» («Invisible Man», 1952); еще два (О. Додсон и Р. Райт) упомянуты вскользь. Стремление американского исследователя связать эти примеры единой идеологической нитью – «негритянский Данте» – вступает в противоречие с самим материалом. Примеры, на наш взгляд, говорят о другом.

Для темнокожего автора XIX в. обращение к Данте являлось, как справедливо писал сам Луни, «своеобразным пропуском в клуб белых» [Looney 1999: 277], или, на языке Э. Саида, способом продемонстрировать свою способность приобщиться к культуре угнетателей. В результате ученический способ взаимодействия с именем итальянского классика, когда Данте встраивается в длинный ряд знаковых для европейской культуры имен, как у Брауна, или обрастает самыми банальными клише, как у Рэй, явно преобладает над творческим. Освоение базового кода угнетателей, частью которого является Данте, имел в виду и Дюбуа, когда в начале XX в. в полемике с Букером Т. Вашингтоном отстаивал необходимость либерального, а не практико-ориентированного образования для черных. Задолго до Саида Дюбуа понял, что у сообщества бывших рабов, если оно стремится к легитимизации в «большой культуре», другого пути просто нет. Вместе с тем, понимая также, что освоение этого кода не может стать уделом многих, Дюбуа горячо отстаивал идею формирования афроамериканской элиты как необходимого условия обретения равенства с белыми.

У Данте в западноевропейской культуре действительно особая роль. С одной стороны, он является ключом к ее «золотым кладовым», что делает средневекового поэта приятельным для деятелей малых сообществ. С другой – сложность его семиотического языка значительно сужает круг способных его

освоить. И в «большой» культуре, и особенно в «малой» он остается поэтом для «талантливой десятой части» общества, как называл элиту Дюбуа. Сложность Данте неизбежно делает его не только писателем для «высоколюбых», но и вызывает стремление упростить, освоить в понятных конструкциях и концептах, адаптировать к своей системе ценностей. Не случайно у каждой национальной культуры или сообщества свой Данте. Афроамериканцы сумели «освоиться» с итальянским поэтом только к середине XX в. Именно тогда они обрели своего Данте, создателя яркого и устрашающего образа ада со строгой иерархией моральных преступлений. Такой Данте соотносился и с наивными формами христианской культуры, в которых она существовала среди темнокожих американцев, и с «адским опытом» пережитого рабства. Фильм Вильямса обозначил направление этого движения к средневековому поэту, роман Эллисона выявил его потенциал для решения «черных проблем».

Немало страниц посвящает Луни анализу фильма Вильямса «Спустишься на землю, смерть!» с тем, чтобы доказать, что темнокожий режиссер «совершенно новаторски использует образ Данте», намеренно оставляя в целиком черном фильме (снятом при участии только темнокожих актеров и рассчитанном на темнокожую аудиторию южных штатов) единственную белую фигуру – самого поэта [Looney 2016: 115]. Однако попытки задать фильму смыслы, которых он не имеет, заводят исследователя в тупик. Луни дважды проговаривается о том, что обращение к старому итальянскому фильму, как и к другим фильмам, своим и чужим, было вызвано «скромным бюджетом» [Looney 2016: 117], и, в конце концов, вынужден признать, что цитаты из «Ада» использованы совсем не для решения расовых проблем.

В центре внимания Вильямса – и это единственное, с чем можно согласиться, – проблема противостояния добра и зла, как она виделась в условиях американской жизни 1940-х. Герой, темнокожий владелец популярного в своем городке бара, давно живущий по законам наживы, а не Христа, не намеренно, но закономерно – в логике создателя фильма – совершает тяжкое преступление – убивает воспитавшую его женщину-негритянку. Муки совести рису-



ют ему картины адских мук как неминуемого возмездия всем грешникам. Эта идея – а не художественно обыгранная аллюзия на Данте – реализуется с помощью образов-фрагментов, заимствованных из итальянского фильма. Голова Люцифера, пожирающего Иуду, показанная крупным планом в начале и в конце сцены, воплощает самые страшные предчувствия героя.

Отличие от наивного в идейном и художественном отношении фильма Вильямса, роман Эллисона – общепризнанный шедевр афроамериканской литературы и по глубине и неоднозначности поднятых социальных проблем, и по многообразию использованных техник и стилей. Отсылка к Данте встречается в прологе романа, где безымянный темнокожий герой рассказывает о своем «вхождении» в музыку Армстронга, которое было, «подобно спуску Данте в ад». Смена музыкальных ритмов порождает в сознании героя образы-картины из жизни его народа, каждая из которых, словно спуск в очередной круг «черного ада», «чернее которого нет ничего». Аллюзия на Данте усилена не за счет сходства картин мучений – у Эллисона физические мучения заменены душевными, а за счет сходства поведения рассказчиков: герой Эллисона, подобно Данте в «Божественной комедии», останавливается, чтобы послушать историю старой негритянки, обратившей на себя внимание своими стенаниями. Отсылка к V песне «Ада», встрече с Франческой да Римини, позволяет Эллисону увидеть «белую» и «черную» истории любви в новых смысловых проекциях. Рассказ о трагической любви превращается в рассказ об извращенных рабством чувствах: рабыня, рожая сыновей от своего хозяина, полюбила его, а когда те, став взрослыми и не выпросив свободы, задумывают его убить, спасает детей, отравив их отца-хозяина. В этой музыке-аду любовь сплетается с ненавистью, стоны с истерическим смехом, а «то, что любят больше всего на свете» – свободу – даже не могут описать, ибо во имя нее готовы идти на преступление, но что она такое на самом деле не знают. Вместе с тем то, что делает обращение Эллисона к Данте творчески оригинальным и неподражаемо афроамериканским – слияние ритмов хот-джаза и мотивов спиричуэлс с картинами рабского ада, дальнейшего развития не получило.

Луни пытается доказать, что Данте сопровождал афроамериканцев на протяжении всего их длительного пути обретения самостоятельности в лоне американской культуры. Он был тем поэтом, который не просто вдохновлял, но формировал их движение к идентичности. С этим трудно согласиться. Если в XIX в. имя Данте могло вызвать у образованных афроамериканцев определенный интерес под влиянием общего увлечения американцев его фигурой, в первой половине XX в. ситуация оказалась принципиально иной. Первая половина века прошла для афроамериканцев под знаком напряженных поисков своего места в американской культуре, в спорах о путях сосуществования рас, и Данте занимает далеко не центральное место в этих процессах.

Пьеса Оуэна Додсона «Божественная комедия» (1938), в которой мы не нашли иных аллюзий на Данте, кроме названия, лишнее тому подтверждение. Название, однако, носит, скорее всего, иронический характер, так как соотносится не с текстом Данте, а с образом ложного проповедника по имени Божественный отец (Divine Father), которого все принимают за нового духовного вождя. Пьеса передает самоощущение людей 1930-х гг., зажатых нищетой, безвыходностью, отчаянием и ищущих опоры в единении. Потерявшие Христа, в своей слепоте и беспомощности они алчут новой духовной опоры. Хотя на сцене представлены преимущественно образы черных, хор одетых в лохмотья бедных состоит из негров и белых: «We are the man underfoot, too. / The same as you» («Мы такие же растоптанные, как и вы»), – поют белые. Поэтика пьесы скорее роднит ее с поэтикой европейского символистского театра, чем собственно с Данте. К слову, в речи персонажей активно используется цвет – фиолетовый, зеленый, синий, красный, – но к цветовому символизму Данте он отношения не имеет.

На фоне примеров 1920-х – 1940-х гг. качественно иными выглядят скрытые отсылки к Данте в романе «Долгий сон» Ричарда Райта («The Long Dream», 1958). Историками афроамериканской литературы не раз была отмечена принципиальная значимость для творчества писателя образа огня. Его можно встретить в стихах и рассказах 1930-х гг., в романе «Черный» (1945). В этих работах, как отмечается,

«огонь символизирует скрытую внутреннюю силу или адски невыносимую среду, которая в любой момент может взорваться все разрушающей агрессией или ненавистью» [Ward & Butler 2008: 322]. В конце 1950-х гг. образ обретает новый потенциал: будучи развернутым в масштабной сцене пожара, он становится кульминационным событием в романе, эмоционально предельно напряженным в том числе за счет мастерски вплетенных аллюзий на «Ад» Данте. «Клубы адского дыма», «кружащиеся людские тени», «нагромождение человеческих тел», «вмерзшие в дверные проемы люди» – такие отсылки к Данте придают сцене пожара знаковый характер, культурную глубину и сильное по своей выразительности обобщение.

Между упоминанием Данте у Дюбуа, ранней пьесой Додсона и фильмом Вильямса, с одной стороны, и романами Эллисона и Райта, с другой – большой культурный разрыв, в том смысле, что он демонстрирует дистанцию, которую афроамериканская литература проделала за первую половину XX в. Если под аллюзией понимать не обычный стилистический прием, а творческую свободу взаимодействия с чужим литературным наследием, то первые аллюзии на Данте в творчестве афроамериканских писателей появляются в 1950-е, т. е. только тогда, когда опыт поиска своей расово-культурной самобытности оказался в определенной мере пережитым, когда культура черного сообщества обрела свой голос и способы взаимодействия с культурой белых.

Это позволяет оспорить один из главных тезисов Луни. С нашей точки зрения, освоение Данте афроамериканцы начали не в середине XIX в., а век спустя – во второй половине XX в. Именно тогда на смену эпизодическим и подражательным попыткам взаимодействовать с его именем приходят свобода и понимание того, чем черному автору может быть полезен классик белой культуры. Появляется Данте, творчески переработанный и усвоенный в формах, органичных не для белой культуры, а для своей, черной.

### **3. Данте в афроамериканской литературе 1950-х – 1980-х**

Кажется совершенно очевидным, что нельзя выстраивать периодизацию на единичных

примерах, однако американского исследователя это не смущает. Концепция «черного» Данте, периода с конца 1950-х и до середины 1970-х, держится на одном романе Амири Бараки (Лероя Джонса) «Устройство дантова ада» («The System of Dante's Hell», 1965). Единичный пример получает статус явления, а широкие обобщения возникают не за счет анализа текста, а за счет переноса на него характеристик политического процесса или особенностей всего творчества писателя. «Во время Черной революции, – пишет Луни, – Данте сохраняет свой потенциал в качестве сильного примера деятельной позиции и борьбы за освобождение, как видно из ранних работ Лероя Джонса, который использует средневекового поэта для выражения нового типа воинствующей черной идентичности» [Looney 2011: 107]. Политическая позиция Амири Бараки действительно отличалась воинственным черным сепаратизмом, однако к реминисценциям из Данте это отношения не имеет. Кроме того, «из ранних работ» отсылки к Данте есть только в первом романе.

Барака познакомился с текстом «Божественной комедии» в университете, где, по его словам, у него сформировалась «интеллектуальная любовь» к средневековому поэту [Baraka 1997: 75]. О Данте Барака вспомнит много лет спустя, когда, обратившись от поэзии к прозе, станет искать форму для своего первого романа. Роман был задуман как «путешествие по памяти», когда автор, как он сам признается, стремился настолько углубиться в свою психику, что не всегда обращал внимание на смысл слов. Так появился текст, в котором жесткая структура соединялась со слабо структурированной стилистикой. Барака как будто балансирует между Данте и Джойсом. Двадцать эпизодов из жизни героя, зажатого в тиски раздвоенности между желанием дистанцироваться от своих корней и стремлением принять свою черную сущность, «смонтированы» с помощью Данте и оказываются девятью кругами, по которым герой спускается в глубины своего сознания. Как признается сам Барака, «столь глубокое погружение в себя напоминало спуск в ад», а концом долгих и слепых блужданий по закоулкам сознания стало «приближение к собственному голосу» [Baraka 1997: 246] – и в смысле осознания своей культурно-расовой

идентичности, и в смысле экспериментирования со стилем.

Взаимодействие с дантовским текстом очень свободное: Барака не сохраняет ни архитектуру первой кантики «Божественной комедии», ни ее топографию или символику, ни последовательность кругов или иерархию прегрешений. Структуру его «ада» отражает оглавление книги, в котором названия фрагментов частично отсылают к определенным песням первой части «Божественной комедии» (напр., «Язычники», «Похотливые», «Ров 5»), частично представляют собой новые вариации («Скупщики и соблазнитель», «Жестокие по отношению к себе»). Заимствование элементов дантовского «Ада» происходит выборочно и заключено только в названиях, однако появляющихся ассоциаций достаточно, чтобы в отдельных фрагментах возникало сильное напряжение за счет разницы между дантовским текстом и опытом «черной» жизни. Наиболее показательным с этой точки зрения является 6-й круг «Еретики», самый глубокий у Бараки, – фрагмент, в котором рассказывается о негре, устыдившемся собственных корней и пытающемся подражать белым.

Глория Нейлор выстраивает совсем иную стратегию взаимодействия с дантовским текстом. Ее роман «Липовые холмы» («Linden Hills», 1985) представляет четвертый, «афроамериканский» период (1980-е – наше время). В отличие от всех предыдущих примеров, этот роман выстроен на сложной системе переключек с дантовым «Адом»: он обыгрывает его топографию, систему персонажей, детали, аллегорические смыслы и даже, как показывает Луни, строфику.

Липовые Холмы – это фешенебельный квартал успешных черных американцев, куда в поисках работы попадают два молодых человека. Вилли и Лестер, подобно Данте и Вергилию, помогают читателю увидеть истинную сущность жизни в этом «раю для черных». Улицы района образуют восемь символических «кругов», спускающихся к кладбищу и жилищу самого Люцифера – дому владельца квартала Лютеру Недиду у подножия холма, окруженному, как и у Данте, замерзшим озером. Здесь, как и в дантовом аду, есть своя иерархия: чем богаче и уважаемее семья, тем ближе она селится к подножию холма. Каждый мечтает

продвинуться вверх по социальной лестнице, что в пространстве Липовых Холмов ведет к передвижению вниз, ближе к Люциферу-Недиду. Погоня за материальным и приверженность ассимиляционистским устремлениям лишают жителей Липовых Холмов чувства единства, приводят к утрате своих исторических корней; внешнее благополучие оборачивается тяжелыми душевными переживаниями: этих людей терзают зависть, алчность, нескончаемая погоня за деньгами и озабоченность о необходимости не потерять свой статус. Практически все аллюзии носят зеркально перевернутый характер. Таковы, прежде всего, образы Липовых Холмов – конусообразная архитектура дантова ада у Нейлор получает форму перевернутой латинской V, и его обитателей – если у Данте души белых грешников мучаются в темной преисподней ада, то у Нейлор души темнокожих людей терзаются в благосостоятельном «черном раю», устроенном по белому образцу. В результате дантовские аллюзии позволяют афроамериканской писательнице не только показать в новом ракурсе проблему расовой идентичности, но и вывести размышления о духовном вырождении человека в современном мире на самый широкий нравственно-философский план обобщения.

«Божественная комедия» – не единственный текст, с которым Нейлор вступает в диалог в этом романе. Интертекстуальность – отличительная черта всего творчества афроамериканской писательницы, которая широко использует в своих романах «осевые» тексты белой и черной культурных традиций: Библию, Шекспира, У. Уитмена, Т. С. Элиота, У. Дюбуа, М. Л. Кинга и других. Включая заимствованные элементы в новый культурно-исторический контекст, она подвергает их глубокому переосмыслению, за счет чего добивается высокой экспрессивности и глубокой смысловой наполненности собственных произведений. Многообразие интертекстуальных техник [Жлобо 2012] свидетельствует не только о мастерстве Нейлор-писательницы, но и о зрелости самой афроамериканской литературы.

Луни справедливо рассматривает обращения к Данте как инструмент политического взаимодействия афроамериканцев с белой культурой, однако трудно согласиться с иссле-

дователем, когда он подчиняет историю этого взаимодействия истории негритянского движения в США. Обращение к имени или использование аллюзии – это художественные приемы, и, с нашей точки зрения, даже при наличии в них политических смыслов их потенциал и возможности определяются не политическими процессами, а зрелостью самой литературы. Это позволяет не только Бараку и Нейлор, но и Эллисон и Райта рассматривать как явления одного порядка. По характеру взаимодействия с итальянским классиком, точнее – по степени свободы в обращении с белым наследием для решения своих «черных» творческих задач, рядом с ними можно поставить также Тони Моррисон и Дадли Рэнделла.

Три упоминания имени Данте в романе Моррисон «Самые синие глаза» («The Bluest Eye», 1970) имеют отношение к персонажу по прозвищу поп Мыльная Голова. В романе дается довольно подробная его история и характеристика. Мыльная Голова – цветной, представитель тех людей смешанной крови, которые давно «отделили свои тело, разум и дух от Африки» и, веруя в цивилизационную избранность и превосходство белой расы, жадно приобщались к плодам ее образования и культуры. Данте, тот, кого герой «любил больше всего», – один из ее знаковых фигур, ценность которой для носителей другого цвета кожи ставится под сомнение. Его учение, «упорядочившее виды зла и гниения», обладает космической стройностью, однако для человека небелой расы оно, как и другие образцы европейской культуры, дает не знание Христа и твердые моральные истины, а обрывки каких-то идей, не дающие человеку нужной опоры. В результате перед нами герой-выродок: не черный и не белый, священник, ставший шарлатаном; человек, бессердечно и цинично воспользовавшийся доверчивостью 12-летней девочки, чтобы ее руками убить дождавшееся ему старое животное. Смерть собаки окончательно убивает саму девочку – она теряет рассудок.

Как имя-знак высокой белой культуры использует Данте и Рэнделл. В стихотворении «Моя муза» («My Muse», 1980) поэт выстраивает ряд возлюбленных-муз, имена которых связаны с известными художниками: каталовская Лесбия, шекспировская Смуглая леди, дантов-

ская Беатриче, Аннабел Ли Эдгара По. Возлюбленная лирического героя, «моя Заша», его замыкает:

“To me you are Catullus's Lesbia,  
Shakespeare's Dark Lady,  
Dante's Beatrice,  
Poe's Annabel Lee,  
My Zasha”.

На первый взгляд, все, как у Брауна: имя возлюбленной вписано в ряд знаковых имен классической литературы, что сразу наделяет образ статусом культурной возвышенности – Заша из обычной женщины превращается в музу, само существование которой способствует рождению поэзии. Однако дальнейшая разработка темы носит подчеркнуто полемический характер. Рэнделл отталкивается от «схемы» Шекспира и его 130 сонета, где образ темноволосой красавицы создается в оппозиции петраркистскому канону. Повторяя традиционный мотив ренессансной любовной поэзии о том, что в стихах красота сохраняется навечно, Рэнделл – с явной аллюзией на Шекспира, а не на Данте – утверждает ее противопоставленность белому образцу: его Заша – темная, «с темным лицом, темным голосом, с узкими, раскосыми и блестящими глазами», «с телом высокой худой танцовщицы» («Zasha, of the tall slim dancer's body, / The dark face, / The dark voice, / The narrow, side-long-glancing eyes»). Заключительная строфа, ставящая логический и эмоциональный акцент в развитии темы, построена в полемике с еще одним обязательным компонентом возрожденческой лирики – поэтизацией добродетелей красавицы. «Моя Заша – сам дьявол», – утверждает Рэнделл и с помощью антиэстетических и подчеркнуто неженственных деталей завершает образ, который теперь выглядит как полная противоположность возвышенным белым музам: «она изрыгает непристойности, когда ее о чем-нибудь спрашивают, и носит нож мясника в своей сумочке» («My Zasha, / She Devil, / Who spews forth filth when she is questioned, / And carries a butcher knife in her purse»).

Как видим, афроамериканский Данте может заключать в себе и идею культурной статусности, и идею морального разложения, и идею равенства с белыми, и идею культурного сепаратизма. Однако с обретенной творческой свободой взаимодействие афроамери-



канской культуры с западной через посредничество Данте получает иной характер: Данте нужен не для того, чтобы открыть к ней доступ, он оказывается способом ее отрицания и декларации своей культурной самобытности.

### **Заключение (Данте в афроамериканской литературе 1990-х – нашего времени)**

Как бы ни пытался Луни убедить в существовании двухвековой традиции обращения черных авторов к фигуре Данте, дефицит «материала» говорит сам за себя. Примеры есть, а традиция складывается лишь во второй половине XX в. Не выдерживает критики и попытка увязать любые примеры использования имени или текста Данте, руководствуясь политическими, а не исследовательскими мотивами. Еще больший скепсис вызывает стремление представить Данте чуть ли не одной из ключевых фигур в процессе становления идентичности афроамериканцев. Пройдя путем Луни и проанализировав собранные им примеры, убеждаешься, что у них другая логика.

В общих чертах она соответствует истории развития афроамериканской литературы. В XIX в. ярко проявляется стремление темнокожих авторов соответствовать требованиям европейской образованности, что обусловило подражательность, религиозный консерватизм и отсутствие какой-либо творческой свободы в обращении с именем Данте. Отставание черной литературы от белого мейнстрима, ощущаемое вплоть до конца 1940-х, сказывается и на попытках освоить классическое европейское наследие. Только когда долгий период ученичества был преодолен, и черная литература перешла на качественно иной уровень своего развития, ей удалось перейти и на новый уровень взаимодействия с Данте, как, впрочем, и с другими европейскими классиками. В середине XX в. ее заинтересовал созданный итальянцем образ ада, в котором черные писатели нашли богатый потенциал для решения своих проблем. Здесь, собственно, и возникает

ет «афроамериканский Данте». «Ослабление пассионарности» (Панова) и встраивание афроамериканской литературы в постмодернистскую парадигму в 1980-е гг. придало ему новые черты: за интерпретацией «Ада» сквозь призму проблем черной самобытности и ассимиляционизма стали проглядывать общечеловеческие проблемы современного буржуазного мира. Осознание своей самоценности позволило изменить и характер взаимодействия с именем: во второй половине XX в. оно – знак культуры, которой себя сознательно противопоставляют.

Примерно с 1990-х, с того момента, как афроамериканская литература пошла общей дорогой с современной западной культурой, стала намечаться и еще одна тенденция: из литературы Данте все больше перемещается в сферу искусства – джаз («Ад» Шермана Ирби в исполнении танцоров театра Алвина Эйли, 2020) и творчество рэперов. Это взаимодействие уже не с дантовским текстом, а с его элементами – образами, сюжетами, мотивами, – которые закрепились в широком сознании как имеющие к нему отношение. Другими словами, это взаимодействие не с явлением, а с тем следом, которое оно оставило в культуре.

Назвать это тенденцией, характерной только для афроамериканской культуры, нельзя. В истории восприятия Данте есть достаточно длинный перечень тем, сюжетов, мотивов, которые развили свою семантическую автономию и с которыми взаимодействуют современные деятели культуры, часто даже не имеющие представления о специфике текстов итальянского поэта (см., например, [Njama 2014]). Канадский исследователь А. Януччи назвал это «творческим восприятием» [Iannucci 1997]. С приходом медиа по этому пути, пути переписывания, трансформации и пересоздания, идет вся современная культура. Данте давно стал материалом творческой и вульгарной переработки для деятелей культуры и геймеров. Но это, собственно, уже тема для другого исследования.

### **Литература**

- Жлобо, Н. Э. Принцип интертекстуальности в творчестве Глории Нейлор : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Жлобо Н. Э. – Минск : [б. и.], 2012. – 25 с.
- Лебедева, Е. Д. Первые переводы «Божественной комедии» Данте. Россия. Англия. Америка : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Лебедева Е. Д. – М. : [б. и.], 1996. – 27 с.
- Панова, О. Ю. Негритянская литература США 18 – начала 20 века: проблемы истории и интерпретации : дис. ... д-ра филол. наук / Панова О. Ю. – М. : [б. и.], 2014. – 787 с.

Панова, О. Ю. «Рожденная революцией»: афроамериканская литературная теория и наследие эпохи шестидесятых / О. Ю. Панова // Литература и революция. Век двадцатый : сб. Вып. 4. – Москва : Литфакт, 2018. – С. 315–330.

Baraka, A. *The Autobiography of LeRoi Jones* / A. Baraka. – New York : Lawrence Hill Books, 1997. – 496 p.

Brown, W. W. *Three Years in Europe: Or, Places I Have Seen and People I Have Met* by W. Wells Brown, a fugitive slave / W. W. Brown. – London : Charles Gilpin, 1852. – 312 p.

Cambon, G. Dante's Presence in American Literature / G. Cambon // *Dante Studies*. – 2000. – Vol. 118. – P. 217–242.

Cestaro, G. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / G. Cestaro // *Speculum*. – 2012. – Vol. 87, No. 3 (July). – P. 900–901.

*Dante in the Long Nineteenth Century: Nationality, Identity, and Appropriation* / ed. by A. Audah and N. Havelly. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 2012. – 400 p.

Fazzion, G. E quindi uscimmo a riveder le stelle e le strisce / G. Fazzion. – Text : electronic // 30 giorni. – 2006. – No. 5. – URL: [https://www.30giorni.it/articoli\\_id\\_10476\\_1i.htm](https://www.30giorni.it/articoli_id_10476_1i.htm) (mode of access: 07.05.2022).

Gaudenzi, C. Dante's Introduction to the United States as Investigated in Matthew Pearl's *The Dante Club* / C. Gaudenzi // *Italian Culture*. Vol. 26. – Michigan State University Press, 2008. – P. 85–103.

Herzman, R. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / R. Herzman. – Text : electronic // *Medievally Speaking*. – 2015. – URL: <http://medievallyspeaking.blogspot.com/2015/06/looney-freedom-%20readers.html> (mode of access: 07.05.2022).

Iannucci, A. *Introduction* / A. Iannucci // *Dante: Contemporary Perspectives* / ed. by A. Iannucci. – University of Toronto Press, 1997. – P. 4–22.

Klein, D. L. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / D. L. Klein // *Christianity & Literature*. – 2013. – Vol. 62, No. 4. – P. 619–623.

La Piana, A. *Dante's American Pilgrimage: A Historical Survey of Dante Studies in the United States, 1800–1944* / A. La Piana. – Kraus Reprint Co, 1973. – 310 p.

Looney, D. *Dante Abolitionist and Nationalist in the Nineteenth Century: The Case of Cordelia Ray* / D. Looney // *Dante in the Long Nineteenth Century: Nationality, Identity and Appropriation* / ed. by A. Audah and N. Havelly. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 2012. – P. 284–304.

Looney, D. *Dante Alighieri and the Divine Comedy in Nineteenth-Century America* / D. Looney // *The Routledge History of Italian Americans* / ed. by W. J. Connell, S. G. Pugliese. – New York : Routledge, 2017. – P. 91–104.

Looney, D. *Dante in Black and White: Moments in the African-American Reception of the Divine Comedy* / D. Looney // *Shades of Black and White: Conflict and Collaboration Between Two Communities. Selected Essays from the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the American Italian Historical Association. 13–15 November, 1997. Cleveland, Ohio* / ed. by D. Ashyk, F. L. Gardaphe, A. J. Tamburri. – Staten Island ; New York : AIHA Press, 1999. – P. 275–290.

Looney, D. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the "Divine Comedy"* / D. Looney. – Notre Dame, Indiana : University of Notre Dame Press, 2011. – 296 p.

Looney, D. *L'esilio di Dante nella cultura afroamericana* / D. Looney // *Lecture Classensi 45. L'esilio di Dante nelle letterature moderne* / ed. by J. Bartuschat. – Ravenna : Longo Editore, 2016. – Pp. 105–134.

Matthews, J. S. *The American Alighieri: receptions of Dante in the United States, 1818–1867* : PhD (Doctor of Philosophy) thesis / J. S. Matthews. – University of Iowa, 2012. – 247 p. – URL: <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3086&context=etd> (mode of access: 10.08.2021). – Text : electronic.

Nielsen, A. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / A. Nielsen // *Renaissance Quarterly*. – 2011. – Vol. 64 (4). – P. 1254–1256.

Rankine, P. D. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / P. D. Rankine. – Text : electronic // *The Medieval Review*. – 2012. – URL: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/tmr/article/view/17493/23611> (mode of access: 10.05.2021).

Rossini, A. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / A. Rossini // *Quaderni d'italianistica*. – 2012. – Vol. 32 (2). – P. 219–221.

Roush, Sh. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / Sh. Roush. – Text : electronic // *Comparative Literature Studies*. – 2013. – Vol. 50, No. 4. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/265772145\\_Freedom\\_Readers\\_The\\_African\\_American\\_Reception\\_of\\_Dante\\_Alighieri\\_and\\_the\\_Divine\\_Comedy\\_by\\_Dennis\\_Looney\\_review](https://www.researchgate.net/publication/265772145_Freedom_Readers_The_African_American_Reception_of_Dante_Alighieri_and_the_Divine_Comedy_by_Dennis_Looney_review) (mode of access: 10.05.2021).

Schiavulli, A. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / A. Schiavulli // *L'Alighieri. Rassegna dantesca*. – Ravenna : Angelo Longo Editore, 2013. – P. 171–175.

Stevens, E. E. *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy* by Dennis Looney (review) / E. E. Stevens // *Forum Italicum*. – May 2014. – Vol. 48, No. 1. – P. 149–151.

*The Divine Comedy: Heaven, Purgatory and Hell Revisited* by Contemporary African Artists / ed. by S. Njami. – Bielefeld : Kerber, 2014. – 376 p.

*The Richard Wright Encyclopedia* / ed. by J. W. Ward, Jr. & R. J. Butler. – Westport (CT) ; London : Greenwood, 2008. – 472 p.

## References

Audah, A. and Havelly, N. (Eds.). (2012). *Dante in the Long Nineteenth Century: Nationality, Identity, and Appropriation*. Oxford, New York, Oxford University Press. 400 p.

Baraka, A. (1997). *The Autobiography of LeRoi Jones*. New York, Lawrence Hill Books. 496 p.

Brown, W. W. (1852). *Three Years in Europe: Or, Places I Have Seen and People I Have Met* by W. Wells Brown, a fugitive slave. London, Charles Gilpin. 312 p.

- Cambon, G. (2000). Dante's Presence in American Literature. In *Dante Studies*. Vol. 118, pp. 217–242.
- Cestaro, G. (2012). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *Speculum*. Vol. 87. No. 3, pp. 900–901.
- Fazzion, G. (2006). E quindi uscimmo a riveder le stelle e le strisce. In *30 giorni*. No. 5. URL: [https://www.30giorni.it/articoli\\_id\\_10476\\_11.htm](https://www.30giorni.it/articoli_id_10476_11.htm) (mode of access: 07.05.2022).
- Gaudenzi, C. (2008). Dante's Introduction to the United States as Investigated in Matthew Pearl's *The Dante Club*. In *Italian Culture*. Vol. 26. Michigan State University Press, pp. 85–103.
- Herzman, R. (2015). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *Medievally Speaking*. URL: <http://medievallyspeaking.blogspot.com/2015/06/looney-freedom-%20readers.html> (mode of access: 07.05.2022).
- Iannucci, A. (1997). Introduction. In Iannucci, A. (Ed.). *Dante: Contemporary Perspectives*. University of Toronto Press, pp. 4–22.
- Klein, D. L. (2013). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *Christianity & Literature*. Vol. 62, No. 4, pp. 619–623.
- La Piana, A. (1973). *Dante's American Pilgrimage: A Historical Survey of Dante Studies in the United States, 1800–1944*. Kraus Reprint Co. 310 p.
- Lebedeva, E. D. (1996). *Pervye perevody «Bozhestvennoi komedii» Dante*. Rossiya. Angliya. Amerika [First Translations of Dante's "Divine Comedy". Russia. England. America]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Moscow. 27 p.
- Looney, D. (1999). Dante in Black and White: Moments in the African-American Reception of the *Divine Comedy*. In Ashyk, D., Gardaphe, F. L., Tamburri, A. J. (Eds.). *Shades of Black and White: Conflict and Collaboration Between Two Communities. Selected Essays from the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the American Italian Historical Association. 13–15 November, 1997*. Cleveland, Ohio. Staten Island, New York, AIHA Press, pp. 275–290.
- Looney, D. (2011). *Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the "Divine Comedy"*. University of Notre Dame Press. 296 p.
- Looney, D. (2012). Dante Abolitionist and Nationalist in the Nineteenth Century: The Case of Cordelia Ray. In Audah, A. and Havelly, N. (Eds.). *Dante in the Long Nineteenth Century: Nationality, Identity and Appropriation*. Oxford, New York, Oxford University Press, pp. 284–304.
- Looney, D. (2016). Lesilio di Dante nella cultura afroamericana. In Bartuschat, J. (Ed.). *Lecture Classensi 45. Lesilio di Dante nelle letterature moderne*. Ravenna, Longo Editore, pp. 105–134.
- Looney, D. (2017). Dante Alighieri and the *Divine Comedy* in Nineteenth-Century America. In Connell, W. J., Pugliese, S. G. (Eds.). *The Routledge History of Italian Americans*. New York, Routledge, pp. 91–104.
- Matthews, J. S. (2012). *The American Alighieri: Receptions of Dante in the United States, 1818–1867*. PhD (Doctor of Philosophy) thesis. University of Iowa. 247 p. URL: <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3086&context=etd> (mode of access: 10.08.2021).
- Nielsen, A. (2011). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *Renaissance Quarterly*. Vol. 64 (4), pp. 1254–1256.
- Njami, S. (Ed.). (2014). *The Divine Comedy: Heaven, Purgatory and Hell Revisited by Contemporary African Artists*. Bielefeld, Kerbert, 376 p.
- Panova, O. Yu. (2014). *Negrityanskaya literatura SShA 18 – nachala 20 veka: problemy istorii i interpretatsii* [Negro Literature in the USA of the 18<sup>th</sup> – Beginning 20<sup>th</sup> Century: The Problems of History and Interpretations]. Dis. ... d-ra filol. nauk. Moscow. 787 p.
- Panova, O. Yu. (2018). «Rozhdennaya revolyutsiei»: afroamerikanskaya literaturnaya teoriya i nasledie epokhi sheshtidesyatykh ["Born by the Revolution": African American Literary Theory and the Heritage of the 1960s]. In *Literatura i revolyutsiya. Vek dvadtsatyi: sb.* Issue 4. Moscow, Litfakt, pp. 315–330.
- Rankine, P. D. (2012). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *The Medieval Review*. URL: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/tmr/article/view/17493/23611> (mode of access: 10.08.2021).
- Rossini, A. (2012). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *Quaderni d'italianistica*. Vol. 32 (2), pp. 219–221.
- Roush, Sh. (2013). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *Comparative Literature Studies*. Vol. 50. No. 4. URL: [https://www.researchgate.net/publication/265772145\\_Freedom\\_Readers\\_The\\_African\\_American\\_Reception\\_of\\_Dante\\_Alighieri\\_and\\_the\\_Divine\\_Comedy\\_by\\_Dennis\\_Looney\\_review](https://www.researchgate.net/publication/265772145_Freedom_Readers_The_African_American_Reception_of_Dante_Alighieri_and_the_Divine_Comedy_by_Dennis_Looney_review) (mode of access: 10.08.2021).
- Schiavulli, A. (2012). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *LAlighieri. Rassegna dantesca*. Ravenna, Angelo Longo Editore, pp. 171–175.
- Stevens, E. E. (2014). Freedom Readers: The African American Reception of Dante Alighieri and the Divine Comedy by Dennis Looney (review). In *Forum Italicum*. Vol. 48. No. 1, pp. 149–151.
- Ward, J. W., Jr. & Butler, R. J. (Eds.). (2008). *The Richard Wright Encyclopedia*. Westport (CT), London, Greenwood. 472 p.
- Zhlobo, N. E. (2012). *Printsip intertekstual'nosti v tvorchestve Glorii Neylor* [Intertextuality in Gloria Naylor's Creative Activity]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk. 25 p.

**Данные об авторе**

Якушкина Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка и литературы института «Полярная академия», Российский государственный гидрометеорологический университет (Санкт-Петербург, Россия).

Адрес: 192007, Россия, Санкт-Петербург, Рижский пр., 11.

E-mail: yakuo149@hotmail.com.

**Author's information**

Yakushkina Tatiana Viktorovna – Doctor of Philology, Professor of English Department of Institute “Polar Academy”, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia).

Дата поступления: 24.09.2021; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 24.09.2021; date of publication: 29.06.2022



## TWO TYPES OF EVENTS IN BORDER CROSSING NARRATIVES OF CONTEMPORARY TRAVELOGUES

Ekaterina S. Purgina

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5865-446X>

*Abstract.* The paper analyzes border crossing in two contemporary travelogues – *The Border* by E. Fatland (2021) and *All the Agents and Saints: Dispatches from the U.S. Borderlands* by S. E. Griest (2017). Methodologically, the study relies on the framework proposed by Peter Hühn [Hühn 2011], distinguishing two types of events – the first refers to the sequential elements, changes of state, constitutive of any narration, while the second pinpoints the transformative and disruptive quality of certain changes in the story. The same actions or facts may, or may not, be interpreted as events of both types in different plots. The notion of an event thus helps the author highlight the temporal and experiential dimension of travelers' movements across borders.

Both narratives describe borders as fluid and shiftable, emphasizing their artificial and performative nature. Fatland, whose border crossings structure her itinerary, highlights the minimal geographical and yet stunning cultural distance between different “universes”. Griest is more interested in exploring the liminality experienced by the ethnic communities whose lands the national borders cut through. Of special interest is the experience of border crossing for “undesirable” travelers such as illegal migrants.

What may be a type I event or non-event for “trusted” travelers (e.g. American citizens or Russian shoppers in Heihe) may easily mean a type II or even the final event (death) for the “undesirables” (e.g. Mexican immigrants). Thus, the status of border crossing as a type I or type II event depends on its unpredictability and inherent risks.

*Keywords:* borders; border crossing; mobility; hybrid identities; event; travelogues; literary travels; literary genres; narrative

*For citation:* Purgina, E. S. (2022). Two Types of Events in Border Crossing Narratives of Contemporary Travelogues. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 200–207.

## ДВА ТИПА СОБЫТИЙ В НАРРАТИВАХ О ПЕРЕСЕЧЕНИИ ГРАНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРАВЕЛОГОВ)

Пургина Е. С.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
(Екатеринбург, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5865-446X>

*Аннотация.* В статье анализируется пересечение границ в двух современных травелогах – «Граница» («The Border») Э. Фэтленд (2021) и «Все агенты и святые: истории американского пограничья» («All the Agents and Saints: Dispatches from the U.S. Borderlands») С. Э. Грист (2017). В качестве методологической рамки исследования используется предложенный Петером Хюном [Hühn 2011] подход, различающий два типа событий: первый тип – события, составляющие последовательность, лежащие в основе сюжета, изменения состояния; второй тип – трансформирующие события, которые являются более непредсказуемыми и потенциально более разрушительными. Одни и те же действия или факты могут быть интерпретированы и как события 1-го, и как события 2-го типа в зависимости от сюжета. Понятие события позволяет нам раскрыть роль темпоральности и опыта непосредственного переживания при пересечении границ.

Оба нарратива отмечают подвижность и текучесть границ, делая особый акцент на их искусственности и перформативном характере. Свой маршрут Э. Фэтленд выстраивает вокруг российской границы, подчеркивая парадоксальную природу границы, которая сочетает в себе минимальное физическое расстояние с большой культурной дистанцией между двумя нациями. Грист, в свою очередь, больше интересуется лиминальным опытом этнических сообществ, чьи исконные земли оказались «разрезаны» пополам государственной границей. Особый интерес представляет опыт пересечения границы «нежелательных» путешественников – нелегальных мигрантов.

Опыт пересечения границ для путешественников со статусом «заслуживающий доверия» (например, американских граждан или российских любителей шоппинга в Хэйхэ) может быть событием 1-го типа или не являться событием вовсе, для «нежелательных» путешественников (например, для мигрантов из Мексики) это событие 2-го типа, которое в некоторых случаях может стать и окончательным событием (смертью). Пересечение границы получает статус события 1-го или 2-го типа в зависимости от степени непредсказуемости этого процесса и от связанных с ним рисков.

**Ключевые слова:** границы; пересечение границ; мобильность; гибридные идентичности; событие; травелоги; литературные путешествия; литературные жанры; нарратив

**Для цитирования:** Пургина, Е. С. Два типа событий в нарративах о пересечении границ (на материале современных травелогов) / Е. С. Пургина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 200–207.

In the age of globalization and transnational flows of people, goods, money and information, we might think that we are heading towards an increasingly borderless world. We may, therefore, be the more surprised to find that borders retain their relevance in the 21<sup>st</sup> century as there are more or less violent border disputes regularly popping up in national and international news. The questions of borders and bordering have recently been attracting a lot of attention on the part of travel writers, who structure their itineraries around national borderlines. I believe that it is this kind of narratives that may provide us with some interesting insights into contemporary border imaginaries.

In narrative studies, Peter Hühn distinguished two types of events – the first refers to the sequential elements, changes of state, constitutive of any narration, while the second pinpoints the transformative and disruptive quality of certain changes in the story from the perspective of the narrator or reader [Hühn 2011]. As Hühn puts it, “a change of state qualifies as a type II event if it is accredited... with certain features such as relevance, unexpectedness, and unusualness” [Hühn 2011]. In other words, events of type II are somehow exceptional in their nature, which crossing a boundary of any kind (e.g. physical, social or moral) is a perfect example of. Obviously, this distinction is context-dependent since the same actions or facts may or may not be interpreted as significant events in different plots. To a certain extent Hühn draws on Yury Lotman’s understanding of event: in his *Notes on the Structure of a Literary Text*, Lotman writes of an event as “the smallest indivisible unit of plot construction” (type I event) and an event that occurs on a higher level and corresponds to the “deviation from the norm” and “shifting of a persona across the borders of a semantic field” (type II event) [Lotman 1970].

In the case of the type II event, the same actions or facts may, or may not, be interpreted as events in different plots.

This paper analyzes the eventfulness of border crossing in two travelogues: *All the Agents and Saints: Dispatches from the U. S. Borderlands* by American writer Stephanie Elizondo Griest (2017) and *The Border* by Norwegian writer Erika Fatland (original title: *Grensen* (2017), translated from the Norwegian by Kari Dickson, published in 2021). In both cases, border crossing and travelling along the national borderlines is used as the backbone of the authors’ itinerary. Fatland’s travelogue is centred around the Russian border, while Griest travels along the two land borders of the USA – with Mexico and Canada. Both travelogues bring to light the complex and multi-dimensional nature of borders in the modern world by describing the experiences of border crossing. They look at physical manifestations of borders (e.g. walls, checkpoints, monuments) but also zoom in on borderwork – “ordinary people making, shifting and removing borders” in accordance with their grassroots agendas [Rumford 2014: 3]. Both travelogues describe various bordering processes as well as life in borderlands and borderland cultures.

It should be noted at this point that border studies are now a sprawling field encompassing a variety of themes and approaches [Paasi, 2019]. Borders are largely seen as “artificial human constructs” [Paulsson 2011: 122], which can be discussed in relation to their functions as filters, mirrors or walls, as markers of national identity, as means of ordering and othering, as places of cultural encounters, integration and transformation – this list goes on and on [Cooper 2015]. The modern view of the borders as fluid and shiftable is shared by both of the texts in question: Fatland and Griest tend to approach borders as social and

political constructs rather than some fixed, immovable boundaries. The border is not a given or, as Erika Fatland puts it, “in reality, the land mass is continuous: there are no borders in nature, just transitions. It is people who have divided the world up into different colours, separated by lines on the map” [Fatland 2021: 66].

A perfect example of the artificiality of the border is the Russian “invisible” maritime border in the North Sea, which Fatland’s book starts with. She describes it as “both very real and highly abstract” [Fatland 2021]. The rigorous control over this imaginary line (“the Russian border guards had to be alerted at least four hours in advance of whenever we crossed the invisible line” [Fatland 2021: 65]) turns it into “an absolute and awkward reality” [Fatland 2021]. She thus stresses the performativity of the border (in Mark B. Salter’s words, borders becomes a site for the performance of subjectivity and sovereignty [Salter 2007]). To exist, the border has to be insistently re-enacted over and over again in cross-border communication. Sometimes this is done in a most extravagant fashion as in the passport control procedure described by Fatland, when a whole helicopter of border guards had to be landed on an island in the Arctic for the purpose of stamping the tourists’ passports. Borders are performed through physical signs (checkpoints, fences, cameras, buffer zones), symbolic rituals and communications by granting the right of entry (the object that gains special significance in this process is the traveller’s passport) or by refusing the entry, which means that an imaginary border easily becomes a real boundary.

Let us now go back to the question of border crossing as an event. One of the features that helps distinguish between cross-border movements as a type I or type II event is the *unpredictability* inherent in this process [Schmid 2003]. The more unpredictable the process is, the more significant the event and the more attention is given to it by the travel writer. For instance, when Fatland crosses the Ukrainian-Belarussian border, she all of a sudden faces a stringent interrogation on the Ukrainian side, while, surprisingly, despite her worst apprehensions (“I cursed myself for having been so stupid. I was about to enter a dictatorship and had not considered the border crossing” [Fatland 2021: 610]), the procedure of crossing

the Belarussian border “would have been one of the fastest yet, had the customs officers not then dismantled the bus to look for contraband, presumably sausages” [Fatland 2021: 610].

If the border is transparent and permeable and acts as a gateway, then the event of border crossing is imbued with much less significance (it is either a type I event or no event at all) than in the case of an impermeable border such as the border with North Korea (Erika Fatland gives a detailed description of this event) (in this case, it is a type II event). Moreover, it is the difficulty of border crossing that determines whether it will qualify as *an adventure*, an important attribute of a travel text, or not (in the latter case the author may decide to skip the description of border crossing altogether). The more difficult the border crossing is, the more exciting the adventure and, therefore, the more engaging for the prospective reader this account will be.

Despite a number of similarities the two travelogues share, there are also some remarkable differences in the way they treat the border. For example, Fatland highlights the minimal geographical and yet stunning cultural distance between the “universes” on both sides of the border and border crossing as stepping out of one reality into another (“crossing a border is deeply fascinating. In terms of geography, the switch is minimal, almost microscopic. You move no more than a few metres, but find yourself in another universe” [Fatland 2021: 310]). Griest, on the contrary, lays the main emphasis on the artificiality of the national border lines – for her, the only difference the border makes is that it cuts through ethnic communities, bringing more harm than good, disrupting the flow of daily life through physical, administrative and other barriers. In her book, the Mohawks living on the US-Canadian border retain their ethnic identity and their unique culture while seeing the border as encroaching upon their ancestral land, which otherwise would have stayed indivisible [Griest 2017].

The differences in the way the authors interpret the phenomenon of the national border and border crossing largely stem from the narrative persona they adopt<sup>1</sup>. While Fatland presents herself as a Western observer, who strives to stay im-

<sup>1</sup> In this paper narrative persona is understood as “the character that writers must create to represent them, their spokesperson in their narrative writing”; “self-invention and a construct, but a truthful, focused construct, a more insightful, reflective representation of who the writer is in day-to-day life” [Keisner 2015: 195–196]. For more on the narrative (or narratorial) persona

partial, especially when she visits the zones torn by violent cross-border clashes such as Nagorny Karabakh or Donetsk [Fatland 2021], Griest starts her book by explaining that she has a personal bias in the story as she is a Tejana – a Hispanic person originally coming from or living in the state of Texas. Therefore, she, like many other people of Mexican descent living in the USA, is emotionally involved in the matter she is discussing and she, like many of her interviewees, feels entitled to say: “We didn’t cross the border, the border crossed us” [Griest 2017: xiii].

Border crossing in Fatland’s travelogue is most often than not an adventure, a type II event that signifies an exciting switch to another culture, language, religion, political order, and even time (as is illustrated by the example of North Korea). Griest, in her turn, is more interested in the communities living along the national borders, wondering “what happens when an international borderline crosses over *you*, slicing your ancestral land in two?” [Griest 2017: xi]. In fact, her whole book may be seen as an exploration of the experience of liminality – living “in-between” or what Susan Stanford Friedman refers to as “inbetweenness” [Friedman 2002]. To denote this state, Griest uses an Aztec term *nepantla*, which meant the Aztecs’ struggles to “reconcile their indigenous ways with the one Spanish colonizers forced upon them” [Griest 2017: 3]. Griest, however, goes on to explain that recently a Tejana writer has suggested using this word as a metaphor for a “birthing stage where you feel like you’re reconfiguring your identity and don’t know where you are” [Griest 2017: 3], thus bringing a more positive connotation to it. Living in-between is not easy, however, and in many ways it is a daily struggle. As is often the case with poor communities living in the periphery of a nation-state, they are vulnerable to all kinds of slow violence<sup>1</sup> on the part of the government and large corporations, for example, they may fall victim to the pollution systematically produced by oil refineries in Texas [Griest 2017].

In both travelogues, the event of border crossing (or not being able to cross the border for that matter) involves not only the traveler herself, but

also local borderland communities – in Griest’s travelogue, these are the Tejana community members and people of other ethnicities and nationalities living on both sides of the US-Mexican border and the Mohawks living on the border between the USA and Canada. In this respect, Griest’s text is a perfect illustration of Etienne Balibar’s thesis that “borders do not have the same meaning for everyone” [Balibar 2002: 81], that their main task is to draw the line between the “desirables” and “undesirables”. This way Lotman’s metaphor, who conceptualizes border as a membrane, is taken a bit further: for Balibar, border is a membrane but an asymmetrical one or a firewall. One of the border patrol agents on the US-Mexican border says referring to the wall: “It’s a good filter, so we know where they [migrants – E.P.] go through... the wall just filters them through” [Griest 2017: 92]. The border is more or less invisible to bearers of American passports, those with the “trusted traveler” status, but for people on the other, Mexican side, it may turn into an insurmountable obstacle. In other words, what may be a type I event or a non-event for some, may easily become a type II event or even the final event (death) for others.

Griest goes on to explore the darker side of the US-Mexican border, which is not only a filter-wall but also a gate for drug trafficking from Latin America to the USA. This makes the prospect of crossing the border much less alluring to the Americans than it used to in the olden days. Griest nostalgically ruminates about the perceived transparency the border used to have in her childhood: “When I was a child, piling in the Chevy and driving to Mexican border towns like Progreso and Nuevo Laredo was my family’s favourite way to spend a Sunday. We’d cross the border for no-prescription-necessary penicillin when one of us fell sick. We’d cross the border for *cajeta*, a goat-milk spread that tastes like caramel, when one of us craved something sweet... We’d cross the border to feel Mexican. We’d cross the border to feel American. Now, we never cross. Neither does anyone else we know” [Griest 2017: 65]. Thus, while the mobility of the Mexicans and other “undesirables”

in travel writing, see: Dickinson, S. (2006). *Breaking Ground. Travel and National Culture in Russia from Peter I to the Era of Pushkin*. Amsterdam, New York, Rodopi. 285 p.

<sup>1</sup> The term *slow violence* was coined by Rob Nixon, who used it to refer to “violence that occurs gradually and out of sight, a violence of delayed destruction that is dispersed across time and space, an attritional violence that is typically not viewed as violence at all” [Nixon 2011: 2].



is impeded by the wall on the American side, the Americans are prevented from travelling by crime. Griest comments sadly: "... the drug war has erected a border wall that surpasses anything Congress has constructed, only in reverse" [Griest 2017: 65].

For Griest, there is another category of characters whose plight may seem heavier than that of the borderland communities: the Central American migrants trying to make it across the border to the USA. The landscape on the American side of the border can be read like a book, for it bears the traces of migrants' stories, often sad or even tragic: "Bras are often a sign of rape... coyotes [people smuggling immigrants across the border – *E.P.*] will hang them on a tree afterwards, like a trophy. Homemade flotation devices usually mean a baby has been brought across. Sometimes you find religious cards on the banks of the river and know someone left them there in thanks for a safe passage. You see caffeine pills, and it is so they can stay awake during the journey" [Griest 2017: 98]. The most horrible part of the landscape is the body of an unknown woman found by patrol agents, one of the many ("a Tejano agent sticks out his head and informs us that sixty bodies have been found up ahead" [Griest 2017: 100]). Most of these migrants remain anonymous after they die, being robbed of the last thing they had – their names and being known only by their number. To restore at least some semblance of justice for this woman and other people like her whom Griest sees as victims of the border, she tries to recreate the story of this woman, who had probably been deceived by the coyotes and died of thirst and exhaustion on her way to the nearest town.

In the best-case scenario, that is, if they make it to the nearest Texan town, illegal migrants would continue living "in the shadows", caught not only between "here" and "there" but also "now" and "then" [Hurd, Donnann & Leutloff-Grandits 2017]. As Balibar notes, "for a poor person from a poor country, a border is an obstacle, which is very difficult to surmount, a place where he resides", in other words, for the majority of the migrants the border may never be fully crossed – it is "an extraordinarily viscous spatio-temporal zone" [Balibar 2002: 83].

Another community that Griest describes is that of the Mohawks, an indigenous North American tribe. Although the Mohawks are a sovereign people and enjoy more privileges than the Tejanos

(e.g. they have their own police, court, school and so on), Griest observes that their experience of living in the borderland is in many ways similar to that of the latter: the native land of both communities was split by national governments – a decision they did not get a say in. The Mohawks resent the attempts of the two states (Canadian and American) to tighten border control. For the indigenous communities like the Mohawks, state borders are nothing but restrictions that have been imposed on them against their will. Therefore, in defiance of the border, these people are trying to make the best of their "in-betweenness", sometimes in illegal ways, e.g. through the illicit tobacco trade. An interesting case described in Griest's travelogue is that of "one Mohawk who regularly switches residency from one side of the border to the other whenever one government happens to offer better benefits" [Griest 2017: xi]. What both communities – the Tejanos and Mohawks – have in common is that they challenge the dominant political rhetoric of the border "as a safeguard to homeland security". They see the border wall or any other physical obstruction as "yet another threat to our once-thriving binational community", as an insult to their sovereignty [Griest 2017].

In *All the Agents and Saints*, Griest also presents the perspective of other participants of border work and bordering processes – e.g. the staff of the governmental agencies – the so-called "homeland security" (e.g. US Customs and Border Protection, Immigration and Customs Enforcement, etc). Being aware of her bias against them, she writes: "It's hard not to view these agencies as pseudo-gestapos prone to pounding on doors in the middle of the night and dragging noncitizens from their beds and their children. But because so many agents I meet are Tejanos (like me) whose families have lived in the region for centuries (like mine), I try to empathize with their plight" [Griest 2017: 79]. Griest describes a scene at the border with a bus full of Mexican nationals pulled over for inspection: "anxiety seems to be emanating from their seats" [Griest 2017]. This scene is pervaded by the feeling of extreme tension, helplessness and humiliation as "one by one, the passengers stare up at me as if I too wielded authority – a sensation my body rejects" [Griest 2017: 79]. For Mexican nationals, the process of border crossing may be a thoroughly dehumanizing experience as they are stripped of their individuality and become

nothing but the bearers of a certain, “undesirable” citizenship or are seen simply as “noncitizens” and/or transgressors.

Although the same actors involved in border work appear in Fatland’s travelogue (except for illegal migrants), she strives to adhere to her role of an impartial observer (e. g. she talks to people on both sides of the Nagorno-Karabakh conflict). Most of the drama takes place in locations where border transformations have recently occurred or are still going on. Fatland’s travelogue presents a wide variety of nationalities and ethnicities living along the Russian border – a “myriad disparate histories, terrains and ethnic groups” [Fatland 2021].

*The Border* shows how fast what appeared to be solid national borders can be reimagined and turn into something fluid (“borders are not set in stone; the new fiberglass boundary markers are easy to move” [Fatland 2021: 850]). Fatland describes this reality as “more bizarre than imagination” [Fatland 2021]. Regardless of whether these changes are dramatic or small and seemingly insignificant, they inevitably affect the lives of people in these areas. While for national governments borders may appear as part of the big geopolitical game, as lines on the map that can be shaped and adjusted according to their goals and plans, for people in borderlands this is the reality they are living in and they, like illegal migrants, may become pawns in this game. A quite illustrative story in this respect is that of 82-year-old Dato Vanishvili, who literally got stuck between the Georgian and South Ossetian borders, when the latter moved its border “several hundred metres” into Georgia – the author comments: “once again, it is ordinary citizens who are sacrificed on the geopolitical altar” [Fatland 2021: 460].

In both travelogues, borderlands are described as *contact zones* where cultures meet and where identities are negotiated. While in Griest’s travelogue it is mostly the unique identity of the borderland cultures that comes centre stage, Fatland is more interested in the mutual influence that the neighbouring people and cultures (assuming that these are different peoples and different cultures) have on each other. A vivid example of such a contact zone in *The Border* is the Chinese town of Heihe on the banks of the Amur River. The mirror image of Heihe is Blagoveshchensk, standing on the opposite side of the river. Due to visa-free

agreements between the two countries, Russians can easily go on shopping day trips to Heihe. For such daily shoppers, crossing the national border is a non-event since the border is made as transparent as possible, with both sides motivated to make this process smooth and fast (the Russian passport grants the traveler the “trusted traveler” status). Unlike the situation on the US-Mexican border described by Griest, on the Sino-Russian border, border officers seek not so much to prevent the travelers from entering but to facilitate their passage.

Heihe is filled with signs of cross-cultural exchanges – bilingual shop signs, Restaurant Putin and even “matryoshka-shaped rubbish bins” – a local government’s attempt to show friendliness, which, somewhat ironically, made the Russians furious – “How dare the Chinese equate their culture with rubbish?” [Fatland 2021]. The Sino-Russian relationship the way it appears in Heihe seems to be of a purely commercial nature, each side being interested in the other only as long as the other is ready to buy or sell things.

A contact zone of a somewhat different kind is found in Harbin, which, as Fatland takes some time to explain, has a rich Russian history. Fatland remarks on the striking contrast in Harbin’s cityscape, where traditional Russian houses in the old town, “reminiscent of those in St. Petersburg”, are surrounded by Chinese signs and people, and the whole place has been turned into “a free open-air museum” [Fatland 2021]. With no Russians in sight, local shops are selling what is referred to as “the Russian heritage” – chocolate powder, instant coffee, fur hats, vodka, and ubiquitous matryoshka dolls. The Chinese side of the story is thus illustrated by the Russian Style Town in Harbin, whose advertisement promises “the dances of the blonde girls” and the foreign charm placed people in exotic fantasy” in addition to reconstructions of traditional Russian homes and a giant matryoshka of Putin [Fatland 2021]. This grotesque version of Russianness reflects Chinese people’s fascination with Western exotics (in fact, the fair-haired traveller herself turns into a local tourist attraction as Chinese tourists, not caring much about whether she is Russian or not, ask to take a picture with her). The Sino-Russian contact zones of Heihe and Harbin, as depicted in *The Border*, mostly serve as a space where each side may freely interact with its own idea (or ideas) about what the other side

is like rather than a space where the actual interactions between the two nations happen.

To conclude, despite the visions of the globalized, borderless world, as both travelogues make clear, borders, though different in their functions and characteristics, have never entirely eroded and, while in some places they become more transparent, in others they are rigorously controlled. Both travel accounts emphasize the fluidity and complexity of national borders, reflecting different ways of imagining them by different actors involved in bordering processes and border work. It is the voices of these actors and their stories that both narratives seek to incorporate, showing how imaginaries of the border may vary from a non-existent or false border (“there is no border here” or “this border should not be here”) to an inviolable border that needs to be here and which needs to be strengthened and protected as a cornerstone of national security. Consequently,

border crossing in both narratives may have the status of type I event (for those with the “trusted traveller” status, e.g. Russian shoppers in Heihe or American travelers going to Mexico) – in this case the border is seen as transparent – or it may be a type II event for the “undesirables”, an event fraught with risks and dangers, for example, for Mexican travellers crossing the US border.

There are noticeable differences in the way each of the authors deals with the topic of borderland communities – while for Griest they have a unique identity of their own, which cannot be reduced to the sum of features from the cultures on both sides of the border (Tejano culture does not equal simply American plus Mexican culture), for Fatland the encounters in contact zones do not engender new identities with the border actually separating two distinct nations with two distinct cultures and their own ideas of each other.

#### Литература

- Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.
- Balibar, E. What is a Border / E. Balibar // *Politics and the Other Scene*. – London ; New York : Verso, 2002. – P. 75–86.
- Cooper, A. Where Are Europe's New Borders? Ontology, Methodology and Framing / A. Cooper // *Journal of Contemporary European Studies*. – 2015. – № 23 (4). – P. 447–458.
- Fatland, E. The Border: A Journey Around Russia through North Korea, China, Mongolia, Kazakhstan, Azerbaijan, Georgia, Ukraine, Belarus, Lithuania, Poland, ...Finland, Norway, and the Northeastern Passage (transl. by Kari Dickson) / E. Fatland. – London ; New York : Pegasus Books, 2021. – 600 p.
- Friedman, S. S. “Border Talk”, Hybridity, and Performativity. Cultural Theory and Identity in the Spaces between Difference / S. S. Friedman. – Text : electronic // Eurozine. – 2002. – URL: <https://www.eurozine.com/border-talk-hybridity-and-performativity/> (mode of access: 15.01.2022).
- Griest, S. E. All the Agents and Saints: Dispatches from the U.S. Borderlands / S. E. Griest. – Chapel Hill : University of North Carolina Press, 2017. – 312 p.
- Hühn, P. Event and Eventfulness / P. Hühn. – Text : electronic // *The living handbook of narratology*. – Center for Narratology, University of Hamburg, 2011. – URL: <https://www.lhn.uni-hamburg.de/printpdf/article/event-and-eventfulness> (mode of access: 15.01.2022).
- Hurd, M. Introduction: Crossing Borders, Changing Times / M. Hurd, H. Donnan, C. Leutloff-Grandits // *Migrating Borders and Moving Times. Temporality and the Crossing of Borders in Europe* / ed. by M. Hurd, H. Donnan, C. Leutloff-Grandits. – Manchester : Manchester University Press, 2017. – P. 1–25.
- Keisner, J. L. Me, Myself, & Cyber-I: A Craft Analysis of Narrative Persona in Creative Nonfiction / J. L. Keisner // *New Writing: International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. – 2015. – № 12 (2). – P. 193–204.
- Nixon, R. Slow Violence and the Environmentalism of the Poor / R. Nixon. – Harvard : Harvard University Press, 2011. – 353 p.
- Paasi, A. Borderless World and Beyond: Challenging the State-Centric Cartographies / A. Paasi // *Borderless Worlds for Whom? Ethics, Moralities, Mobilities* / ed. by A. Paasi, E.-K. Prokkola, J. Saarinen, K. Zimmerbauer. – New York : Routledge, 2019. – P. 21–36.
- Paulsson, J. Boundary Disputes into the Twenty-First Century: Why, How ...and Who? / J. Paulsson // *Proceedings of the Annual Meeting (American Society of International Law) (April 4–7, 2001)*. – 2001. – Vol. 95. – P. 122–128.
- Rumford, C. *Cosmopolitan Borders* / C. Rumford. – New York : Palgrave Macmillan, 2014. – 115 p.
- Salter, M. B. We're all Exiles: Implications of the Border as State of Exception / M. B. Salter. – Text : electronic // *Standing Group on International Relations Conference*. – 2007. – URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.408.9500&rep=rep1&type=pdf> (mode of access: 15.01.2022).
- Schmid, W. Narrativity and Eventfulness / W. Schmid // *What is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory* / ed. by T. Kindt and H.-H. Müller. – Berlin : de Gruyter, 2003. – P. 19–29.

#### References

- Balibar, E. (2002). What is a Border. In *Politics and the Other Scene*. London, New York, Verso, pp. 75–86.

- Cooper, A. (2015). Where Are Europe's New Borders? Ontology, Methodology and Framing. In *Journal of Contemporary European Studies*. No. 23 (4), pp. 447–458.
- Fatland, E. (2021). *The Border: A Journey Around Russia through North Korea, China, Mongolia, Kazakhstan, Azerbaijan, Georgia, Ukraine, Belarus, Lithuania, Poland, ...Finland, Norway, and the Northeastern Passage* (transl. by Kari Dickson). London, New York, Pegasus Books. 600 p.
- Friedman, S. S. (2002). "Border Talk", Hybridity, and Performativity. Cultural Theory and Identity in the Spaces between Difference. In *Eurozine*. URL: <https://www.eurozine.com/border-talk-hybridity-and-performativity/> (mode of access: 15.01.2022).
- Griest, S. E. (2017). *All the Agents and Saints: Dispatches from the U.S. Borderlands*. Chapel Hill, University of North Carolina Press. 312 p.
- Hühn, P. (2011). Event and Eventfulness. In *The living handbook of narratology*. Center for Narratology, University of Hamburg. URL: <https://www.lhn.uni-hamburg.de/printpdf/article/event-and-eventfulness> (mode of access: 15.01.2022).
- Hurd, M., Donnan, H. & Leutloff-Grandits, C. (2017). Introduction: Crossing Borders, Changing Times. In Hurd, M., Donnan, H., Leutloff-Grandits, C. (Eds.). *Migrating Borders and Moving Times. Temporality and the Crossing of Borders in Europe*. Manchester, Manchester University Press, pp. 1–25.
- Keisner, J. L. (2015). Me, Myself, & Cyber-1: A Craft Analysis of Narrative Persona in Creative Nonfiction. In *New Writing: International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. No. 12 (2), pp. 193–204.
- Lotman, Yu. M. (1970). *Struktura khudozhestvennogo teksta* [Notes on the Structure of a Literary Text]. Moscow, Iskustvo. 384 p.
- Nixon, R. (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard, Harvard University Press. 353 p.
- Paasi, A. (2019). Borderless World and Beyond: Challenging the State-Centric Cartographies. In Paasi, A., Prokko-la, E.-K., Saarinen, J., Zimmerbauer, K. (Eds.). *Borderless Worlds for Whom? Ethics, Moralities, Mobilities*. New York, Routledge, pp. 21–36.
- Paulsson, J. (2001). Boundary Disputes into the Twenty-First Century: Why, How ...and Who? In *Proceedings of the Annual Meeting (American Society of International Law)*. No. 95, pp. 122–128.
- Rumford, C. (2014). *Cosmopolitan Borders*. New York, Palgrave Macmillan. 115 p.
- Salter, M. B. (2007). We're all Exiles: Implications of the Border as State of Exception. In *Standing Group on International Relations Conference*. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.408.9500&rep=rep1&type=pdf> (mode of access: 15.01.2022)
- Schmid, W. (2003). Narrativity and Eventfulness. In Kindt, T., Müller, H.-H. (Eds.). *What is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. Berlin, de Gruyter, pp. 19–29.

#### Данные об авторе

Пургина Екатерина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620000, Россия, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.

E-mail: kathy13@yandex.ru.

#### Author's information

Purgina Ekaterina Sergeevna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia).

Дата поступления: 17.01.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 17.01.2022; date of publication: 29.06.2022



## NEO-GOTHIC TREND IN CONTEMPORARY AMERICAN TEENAGE LITERATURE (JOHN AUGUST'S ARLO FINCH TRILOGY)

Tamara L. Selitrina

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0357-2218>

*Abstract.* The article analyzes the novels by a famous American screenwriter John August “Arlo Finch in the Valley of Fire” (2018), “Arlo Finch in the Lake of the Moon” (2019) and “Arlo Finch in the Kingdom of Shadows” (2020). The trilogy of Arlo Finch is the author’s literary debut. It is demonstrated that the author makes extensive use of literary allusions and reminiscences, images and motifs of mythology, and materials of European medieval legends. Written in praise of the scouts, reminding of fortitude, endurance, perseverance and group solidarity, the novel is filled with intense drama, as teenagers during a sports game fall into the world of the Long Woods, the world of death, understood as a transgressive transition to another world. The magical world serves as a means of testing the protagonist and his initiation. In contrast to a widespread theme of suicide in contemporary American literature for teenagers, John August’s trilogy is filled with optimism, since it inspires the reader with confidence in the world and man. Despite the game setting, the book is open to the latest spiritual trends. John August places the novel in the genre system of fantasy, however, in our opinion, the genre specificity of a fairy tale and Neo-Gothic novel are clearly visible here. It is proved that the interference of the unknown supernatural forces in the characters’ fates is interpreted as hidden, not yet known.

*Keywords:* American literature; American writers; literary creative activity; literary genres; literary plots; literature for teenagers; fantasy; neo-gothic novels; supernatural; European folklore; American folklore; mythological motifs; reminiscences

*For citation:* Selitrina, T. L. (2022). Neo-Gothic Trend in Contemporary American Teenage Literature (John August’s Arlo Finch Trilogy). In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 208–216.

## НЕОГОТИКА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ США ДЛЯ ПОДРОСТКОВ (ТРИЛОГИЯ ДЖОНА ОГАСТА ОБ АРЛО ФИНЧЕ)

Селитрина Т. Л.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0357-2218>

*Аннотация.* В статье анализируются романы известного американского сценариста Джона Огаста «Арло Финч. Долина Огня» (2018), «Арло Финч. Озеро Луны» (2019), «Арло Финч. Королевство Теней» (2020). Трилогия об Арло Финче – литературный дебют писателя. Показано, что автор широко использует литературные аллюзии и реминисценции, образы и мотивы мифологии, материалы европейских средневековых легенд. Написанный во славу скаутов, напоминающий о силе духа, выдержке, стойкости и взаимовыручке, роман наполнен напряженным драматизмом, поскольку подростки во время спортивной игры попадают в мир Долгого леса, мир смерти, понимаемый в качестве трансгрессивного перехода в иной мир. Волшебный мир служит средством испытания главного героя и его инициации. В отличие от широко распространенной в современной американской литературе для подростков темы суицида, трилогия Джона Огаста наполнена оптимизмом, поскольку она внушает читателю доверие к миру и человеку. Несмотря на игровую установку, книга открыта новейшим духовным веяниям. Джон Огаст помещает роман в жанровую систему фэнтези, однако, на наш взгляд, здесь явно просматривается жанровая специфика волшебной сказки и неоготического романа. Доказывается, что вмешательство в судьбу персонажей неведомых сверхъестественных сил трактуется как сокрытое, еще не познанное.

*Ключевые слова:* американская литература; американские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные сюжеты; литература для подростков; фэнтези; неоготические романы;

сверхъестественное; европейский фольклор; американский фольклор; мифологические мотивы; реминисценции

*Для цитирования:* Селитрина, Т. Л. Неоготика в современной литературе США для подростков (трилогия Джона Огаста об Арло Финче) / Т. Л. Селитрина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 208–216.

The appearance of the Arlo Finch trilogy by an eminent American screenwriter John August can be considered a notable phenomenon in the literary process of the USA. It includes “Arlo Finch in the Valley of Fire” (2018), “Arlo Finch in the Lake of the Moon” (2019) and “Arlo Finch in the Kingdom of Shadows” (2020). Published in the USA in 2018–2020, these books have been translated into thirteen foreign languages, including Russian. A fairy tale and a Neo-Gothic novel can be regarded as two principal genres of the trilogy, genetically interrelated in this context. In one respect, there are elements of a fairy tale: will-o'-the-wisps chasing a man, witches turning into trees, jackalopes; in other respect, there are particular elements of the Gothic: an old house, like an old estate, carrying a mystery in itself; the ghosts of a deceased dog and a girl lost in the forest. Interference of supernatural forces in the characters' fates is interpreted as hidden, not yet known.

Arlo Finch turned twelve. He is forced to move with his mother and a fifteen-year-old sister Jaycee to the town of Pine Mountain, lost in the mountains of Colorado, which “...had one bus stop, one traffic light and one school – all at the same intersection” [August 2018]. Built above a mining camp, demolished in the nineteenth century by a flash flood, the town was located in the middle of an enormous forest.

Arlo soon finds out that this forest is called the Long Woods and there are plenty of mysterious and enigmatic things hidden there, and that the location of Pine Mountain itself is abnormal, since the town is situated between two worlds: the profane and the irrational. Near the old house where Uncle Wade, the brother of Arlo's mother, lives on his own, wanders a soundlessly barking dog Cooper, who turned out to be the ghost of a long-deceased dog that once belonged to the family. On the second day of Arlo's stay in Pine Mountain a girl of about his age appears in the window of his room. She talks to him, and then literally dissipates into the moonlit night. As it turns out, this is the ghost of the girl who got lost in the Long Woods at the age of six. Late in the evening, Arlo,

peering into the darkness of the forest, watches will-o'-the-wisps jumping and bouncing merrily, as if luring him to the wilderness. Schoolmates tell him of harmless jackalopes (horned hares), of “faerie beetles”, as well as of witches inhabiting the forest.

Pine Mountain is the hometown of Arlo's mother Celeste. Her childhood and youth were spent here. After Arlo Finch's father was forced to flee to China because of the FBI's persecution (fighting for the truth, he had hacked the secret codes of this organization with a computer), the family has come under suspicion and was considered unreliable. After leaving the prosperous world of Philadelphia, they were forced to wander around the USA for three years, moving from state to state, until finally the mother had got a temporary job at a small insurance company in Chicago. One day she discovered that her colleagues had left having locked the doors without a thought for her. So she had to throw a chair through the window to get out of the office. Obviously, she had lost her job. Formerly, Celeste Finch considered Pine Mountain “...was the last place I thought I'd end up” [August 2018]. But after a long ordeal, when she returned to her father's house, she felt quite happy, especially since she has managed to get a job as a waitress in a diner, and as a low-income family they were entitled to a small grocery set.

At first glance, the novel depicts the real world of a provincial town in Colorado. Uncle Wade earns his living by so-called taxidermy, crafting stuffed animals of dead ones. But this real world is constantly invaded by the irrational. Uncle Wade, as well as Arlo, can see the ghost of the deceased dog Cooper. One day, on the way to school the mother's car, for unknown reasons, drove off the main road and flew into a deep cliff, which had not been there before. Barely getting out of the car, Arlo goes to school, which is only about half a mile away, but the road suddenly vanishes and a strange woman starts to chase him trying to lead Arlo into the Long Woods. The uncle explained to him that “...things are different in the mountains. Not bad, not good, just different” [August 2018]. He added,

referring to the Long Woods: "It's just dangerous if you're not ready" [August 2018].

Judgments of the otherness and dangers of the forest have existed in human consciousness since the early Middle Ages. They take root over the ages. The forest landscape was present in the popular consciousness and folklore: «он отпугивал призрачными и таинственными существами и оборотнями, какими населяла мир старинных легенд и суеверий человеческая фантазия» [Гуревич 1894: 302].

Following the traditions of Gothic prose, the author adopts forest as the open space topos, along with the closed topos of the house. In the opinion of Arlo Finch, on whose behalf the story is being told, the house in which they were to live was not at all like an ordinary house. It looked as if everything that ordinary dwellings consist of was present there: wooden tiles, windows, doors. But "...the building slumped against the wooded hillside like a pile of debris left over from proper homes. ... a door hung six feet off the ground, no stairs beneath it. ... The front door was hidden in the shadows of a sagging porch" [August 2018]. Moreover, the house was located on the sidelines, away from other town buildings. It is in such a house that mysterious and incredible things happen, such as the raid of a huge black horse, with horns like a ram's, with tongues of flame from its nostrils and jaws sharp as a razor.

The author makes extensive use of literary allusions and reminiscences, materials of European medieval legends, images and motifs of mythology. This episode features the so-called spirit of Gitrash, a folklore image known to the inhabitants of Northern England. It usually appears in the form of a horse, or a mule, or a huge dog running along a deserted road, ruining travelers. But since we are facing the world of artistic fantasy, in this context the horse is called "a Night Mare", and the explanation is provided by a fictional book "The Culman's Bestiary", which is owned by Uncle Wade. There is also a description of the horse and the means of getting rid of the monster. Arlo throws salt at the horse, thus making a symbolic gesture, a kind of punitive action, from which the monster turns into a handful of ashes. In the Old Testament, salt had two opposite meanings. On the one hand, as a treat with an eternal commitment to peace and brotherhood, on the other hand, the salt carried a purely negative connotation. For example,

the destruction of Shechem by Abimelech says: "And beat down the city, and sowed it with salt" [Judges 9: 45]. The Jews knew that nothing grows on the salines and considered them places affected by God's curse. Thus, salt is an ancient and very ambiguous cultural symbol.

In our opinion, the story line of the novel corresponds to the four-phase model of the Gothic text plot development proposed by V. Тюпа: the phase of detachment, which includes the characterization of the protagonist, the phrase partnership – a test of a new life behavior, which turns into a series of mystical trials for him, the phase of collision with death, which precedes the final phase of the protagonist's transformation in a new life quality [Тюпа 2008].

In the first phase – the phase of detachment, attention is paid to a distinctive appearance of the boy: his eyes are of different colors – one is brown and the other is emerald green. He is exceptionally honest and considerate. Aware of financial difficulties of the family, he tries not to bother his mother for a small matter. As a child, he used to hear voices that seemed to take him to another world. School psychologists wondered why he was constantly imagining something incredible: like a tidal wave on Lake Michigan or a sudden change in the gravity direction. He was always preparing for unforeseen incidents and surprises. And now, finding himself in a new environment, in his room, he immediately started to prepare a rope of sheets so that he could safely jump out of the window if the house collapsed or a fire started.

To the surprise of Arlo, who has changed several schools over the past three years, both the teacher and the classmates at his new school treated him kindly and immediately offered him to join the ranger group. John August's book is dedicated to the Scouts, but since this is not a realistic novel, but, according to the author, a fantasy, it is worth recalling that «„фэнтези“ – вид литературы фантастической (или литературы о необычайном), использующей вторичную художественную условность, основанную на сюжетной посылке (допущении) иррационального характера. Это допущение не имеет „логической“ мотивации в тексте, предполагает существование фактов и явлений, не поддающихся рациональному объяснению» [Гопман 2012: 16].

In the second phase of the plot organization, the partnership, the classmates' emerging friend-

ship is depicted. Moreover, not scouts, but rangers are presented to a reader, though their behavior is very similar to the scout movement. The ranger uniform itself partly resembles the scout uniform: shirts with patches, colored neckerchiefs, short (above the knees) trousers, patrols, names of animals and birds that are assigned to ranger groups.

The motto of the English Scouts was: "faith in God, devotion to the king and the motherland". The oath of the Rangers is different: "Loyal, brave, kind and true – keeper of the old and new – I guard the wild, defend the weak, mark the path, and virtue seek. Forest spirits hear me now as I speak my ranger's vow" [August 2018]. In the rangers' cheer there is no oath to the king and the motherland, but the whole behavior of most rangers testifies to their selflessness, decency, a sense of duty and honor, support for the near and mutual assistance.

In his book "Homo Ludens", in the chapter on the history of culture Johann Huizinga noted that «состязание в ловкости, силе и выносливости, издавна занимали важное место во всякой культуре» [Хёйзинга 1997: 186].

After studying the rangers' guide – a "Field Book", with a description of multiple essential knowledge related to constellations, topographic maps, as well as instructions on how to provide first aid, light fires, distinguish edible plants, Arlo has learned that rangers are divided into five ranks: squirrels, owls, wolves, rams and bears. The younger ones were squirrels, the eighth graders were owls, and the older kids were wolves and rams. In order to get, for example, the rank of a ram, it was necessary to master the stone art. It was also necessary to master the art of producing thunderclaps and snaplights. These qualities were considered extraordinary; they couldn't be photographed or filmed. But all these skills existed only on the border with the Long Woods or inside it. The moment one moved away from its borders, all the thunderclaps and snaplights vanish like a dream.

During the Alpine Derby Arlo had to spend the night in the Long Woods for the first time. He noticed how carefully their senior patrolman Connor methodically fenced off the camp with stones. Thus, he was, as it were, cutting the earth. The author resorts to the early historical basis of fairy-tale plots and symbols. The symbol of a magical circle, where a solitary man escapes from evil forces, we can find in numerous fairy tales. It is

associated with the idea of a medieval man that the evil spirit won't dare to cross the border of this circle. This part of the space is, as it were, singled out, cut out of the elemental spirits' sphere. «Круг земли отчуждает человека от природы, особенно ночью, он становится неподвластным демоническим силам» [Назирова 2010: 213].

Forced to leave the tent in the middle of the night by natural necessity, Arlo was attracted by a myriad of will-o'-the-wisps bouncing around him, sparkling merrily and seeking to carry him into the forest. And if not for Connor, the leader of the group, who ran out of the tent and drove away the evil spirits in the form of will-o'-the-wisps with a powerful thunderclap, Arlo would have died in a death trap – a deep pit filled with wooden stakes sticking out from below like spears. In Europe, will-o'-the-wisps are considered the souls of drowned people, children and people who died a violent death, and are now stuck between worlds to lure living people into a quagmire or ruin them in other ways. In the UK, and especially in Wales, will-o'-the-wisps were perceived as harbingers of death.

At first glance, John August has created a novel in praise of the Scouts, reminiscent of fortitude, endurance and perseverance. However, the final of the novel "Arlo Finch in the Valley of Fire" compels us to appeal to some key concepts, such as transgression. Transgression captures the crossing of an impassable boundary between the possible and the impossible. Teenagers during a sports game enter another world, the world of death, understood as a transgressive transition to another world. The narrative ends with an open ending, since the linear matrices of the world comprehension turn out to be untenable. The author managed to create a mysterious atmosphere of a fictional world and fill every scene with intense drama. The magical world serves as a means of testing the protagonist, and his initiation, which takes place in psychological terms.

N. S. Zelizinskaya in her recent article "Dialogues with Teenagers. Jay Asher" indicated that in the United States during the last period books concerning vital teenage problems have been coming to the top of ratings, moreover, regarding the problems generally hushed up. Adults, according to the critic, often consider certain topics to be childish, although many children, in fact, live in them: drugs, incurable diseases, domestic violence, suicide.



Zelezinskaya believes that in adult literature, these taboos have been removed already in the XX century, «но в подростковой, увы, лишь в последние десятилетия, когда многие писатели стали откровенно говорить с детьми, в том числе и на тему смерти» [Зелезинская 2008: 127]. The researcher lists the titles of numerous novels that have appeared in the second decade of the XXI century. They speak for themselves: “Suicide” by E. Levé (2008), “The History a Suicide: My Sister’s Unfinished Life” by J. Bialoski (2011), “Thirteen Reasons Why” by Jay Asher. In Asher’s novel *Hannah*, the protagonist, has lost touch with the outside world, she believes that no one needs her, that the world is shattered, and her life has no meaning. On the contrary, John August’s trilogy of Arlo Finch is filled with optimism; it inspires the reader with confidence in the world and man.

M. V. Markova in her article “And they lived happily ever after? A fairy tale in contemporary American literature” is discussing modern “re-tellings” of European fairy tales in the USA; the author remarks: «Европейский сказочный материал особенно интересует американского читателя потому, что аутентичных аналогов в США нет» [Маркова 2017: 156].

It seems like in the novels of Arlo Finch John August, operating with the images and symbols of medieval and biblical legends, of European folklore, creates a Gothic coloring, and introduces an American teenager into the sphere of world artistic culture, focusing on the education of humanity, graciousness, kindness and mutual understanding. Books like the trilogy of Arlo Finch reveal the attention of society to the problems of childhood and the interest of writers in personal education.

The children in John August’s novel comprehend the world in all its complexity during the game. With all the originality of plot situations and collisions, fantastic images and motives, the novel touches on the serious theme of man’s place in the universe: what a person should do and what to hope for, what is good and evil. Cognitive and holistic attitudes, ways of man’s terrestrial orientation are expressed in situations of the characters’ ordeal (and, first of all, Arlo Finch’s), in which their personalities are revealed and tested.

They help each other get out of the Long Woods. Connor managed, with an incredible effort of will, to cut the net that had captured ranger Jonas, which could not be unraveled, since it was

being restored by itself. Arlo Finch puts his shoulders to help Julia, a girl from their group, slip out of the sharp wooden stakes that grow like dragon teeth in their path. Flaming, but not burning down pines become an obstacle for them on their way home, and only the ingenuity and endurance of the group makes it possible to overcome the obstacles. “Spirit wasn’t just cheering for yourself. It was rooting for Good” – explained the rangers from Arlo Finch’s group when they were presented with awards for the championship [August 2018].

The Long Woods itself is located in unimaginable spatial coordinates: it is anywhere and everywhere, from California to China, it is boundless. The time coordinate of the chronotope becomes flexible, subject to discontinuities and inversions. Arlo’s tragical dreams keep him captive in the Long Woods. While in the Long Woods, Arlo Finch’s group sees rangers on the opposite bank, similar to them, but in a different dimension and with different names. The linearity of the time is categorically denied. The world becomes an object of invasion of forces and principles, supernatural, inexplicable in a broad sense. A shapeshifter fox, either in the form of an adult, or a teenager Thomas, would pursue Arlo; he embodies the forces of evil, which are hard to recognize, but which should be resisted. Arlo Finch experimentally finds the best ways to behave in a variety of circumstances and contexts, always remaining honest and fair.

John August’s book, despite a game setup, is open to the latest spiritual trends. Realistic accuracy of description, symbolism, folklore motifs and images do not just coexist, but subtly flow into each other. Metaphysical, mythological and mystical assumptions and models become equal actors in the author’s artistic system in John August’s book.

The second part of the novel “Arlo Finch in the Lake of the Moon” represents Arlo’s journey through time and space. The school year has come to an end. Arlo and his friends Indra and Henry Wu are in anticipation of a long-awaited vacation. They go to Camp Redfeather, where they learn pinnerreading, pathfinding and canoeing. However, the forces slumbering on the shores of the Lake of the Moon are mysterious, unpredictable and extremely dangerous. They take a special interest in Arlo. In addition, Arlo and his friends have to face the world of spirits: forest, water, air, fire. The mysterious magic of the Wonder world was

felt even in the first moments of staying in the camp. Once in the forest, they found that “the world around them seemed to swing”, “the sun slid across the sky”, and “the stream was suddenly much more substantial – and ice cold” [August 2019]. Coming up to the canyon, a deep gap in the middle of the Long Woods, they were surprised to find their reflection as if in a giant mirror on the opposite bank. They were standing in the same poses in the uniform of the Blue Patrol. Their duplicates nodded to greet them. Arlo suggested that there is a parallel universe. Both sides of the canyon were identical: “matching towers, matching cliffs, matching stones” [August 2019]. Moreover, their duplicates asked Arlo and his companions to lift a heavy old stone and find something hidden there in the depth, and throw it over the canyon. This “something” turned out to be an old rusty metal flashlight, inside which a magical knife was hidden.

Since there is a significant element of a fairy tale in the novel, bizarre transformations of time perception for the characters completely coincide with similar folklore plots. In fiction events are generally characterized by a certain length of time: duration, discontinuity or continuity. In a fairy tale a certain stage of a character's life is usually covered. A fairy-tale character cannot do without the help of miraculous assistants, which in this context are represented by Arlo's friends. In the forest and by the Lake of the Moon Arlo and his friends experience a number of significant events. They are trying to tame the spirits, especially the wind spirit called Big Breezy. Moreover, if the gifts prepared by some rangers were accepted: the wind spirit enjoyed playing with hanging bells, ribbons, or flower petals, then Arlo's offering in the form of an old bicycle wheel, was rejected. After a while, Arlo made another try, and suddenly a gust of strong wind lifted him in the air. He rose up and flew over the valley, over the tree-tops, over the swamp, over the pier, but suddenly the wind died down and Arlo was literally thrown into the water. With enormous difficulty, he managed to swim out and get to the island called the Giant's Fist, where his friend Henry Wu found him. Arlo said, “The three of us are always in danger. That's sort of our thing” [August 2019]. When this story became known to Indra, she assumed that Arlo was saved by another Henry Wu from a parallel world.

Objects and people of the real world in the novel penetrate into the fairy-tale world. There is no impassable barrier between them. The real space turns into a fabulous, unreal one. A shapeshifter fox appears in various guises: he is a middle-aged man who drops by the diner where Arlo's mother works, and after a mysterious conversation with Arlo suddenly disappears from view, then he is a thirteen-year-old ranger named Thomas from Texas who occurs at their camp. In the final of the novel “Arlo Finch in the Lake of the Moon”, he again assumes the image of an adult man. He explains to Arlo that the inhabitants of the mysterious kingdom of the Eldritch used to hunt for the ancient spirits of water, air and fire to support their cities. It seemed to the Eldritch that they had captured the most powerful spirit, not realizing that their prisoner was not one spirit, but two: “Twin serpents, coiled together. Ekafos and Mirnos. Time and Space” [August 2019]. Before the eyes of the Eldritch the twins split, the bridge over which they were transported, exploded, the Long Woods emerged from the wreckage, and the bridge became “timeless”. From now on, events from different time periods can occur there at the same time. And just like Alice in Wonderland, the Fox asks: “Am I literally a fox?” “Yes and no”, – he replies to himself [August 2019]. It reminds us of an episode of “Alice's Adventures in Wonderland” by Lewis Carroll when she says: “Was I the same when I got up this morning? I almost think I can remember feeling a little different. But if I'm not the same, the next question is, Who in the world am I?” [Carroll 1998: 19]. The poetics of nonsense is felt here. In another episode, Arlo complains to the Fox: “Did I faint?” – “You're faint, all right”, – the Fox replies [August 2019].

The novel also operates the dream motif as a special form the fairy-tale world organization. The dream seems to “turn on” and “turn off” the fairy-tale reality. For space-time relations a complex balance of the dream world and reality are of fundamental importance. In one of Arlo's four dreams time goes back thirty years. Thirteen-year-old Uncle Wade, his classmate Mitch, as well as Arlo's future mother Celeste, who was only nine at the time, appear next to him in the Long Woods. Arlo finds himself in another time.

In this world of the Wonder during the sleep real time is physically “turned off” from his biographical line, but psychologically correlates with

Arlo's real stay in Camp Redfeather. In his dream he participates in a curious episode when young Wade, Mitch and Celeste watch Arlo lay a flashlight with a magic knife under the stone, which thirty years later he will give to the Blue Patrol.

Arlo's friends, Indra and Wu, tell him that in this enchanted forest the concepts of "Then" and "Now" exist: "That's Then. This is Now", – Indra states. Henry Wu adds: "That's ours now, and his ten days ago", – referring to Arlo. "We're now us. We need then us" [August 2019]. The reminiscences from Lewis Carroll's books are evident here again. August, just like Carroll, touches on the problem of experiencing psychological or subjective time. Immanuel Kant believed that the concept of time is not in objects, but in subjects. Arlo's friends remark that "the past is set. Whatever happened, happened. But this moment, the one we're in right now, this isn't the past". "It sort of is, though", – Wu objects. "You and I saw what happened. To us, this is part of the past. We're going to end up doing the exact same things", – says Indra. "There's nothing forcing us to. We still have free will", – she notes. But one of the boys named Jonas firmly states: "I don't want to break the universe. I just want to make things right" [August 2019].

Analyzing the categories of space and time in Carroll's books, S. Gellerstein remarked: «Взрослый читатель, приобщенный к науке и времени, невольно ассоциирует парадоксы Кэрролла с современными представлениями о зыбкости и относительности таких привычных понятий, как настоящее, прошлое, будущее, вчера, завтра, давно, одновременно, раньше, позже, и так далее» [Геллерштейн 1991: 259]. Lewis Carroll, of course, was aware of time transformations occurring to the characters of folklore rich in such plots. We believe that bizarre transformations of the time perception were certainly borrowed by August both from numerous folklore sources, as well as, probably, from Carroll's books. It is also worth noting modern developments in the field of quantum physics. The Long Woods, the Lake of the Moon become the space where August models folklore scenes with witches, trolls, a giant lake snake, will-o'-the-wisps, and so on.

In August's trilogy the variants of the adventurous chronotope are reinterpreted according to the concept. Arlo is the ideal of a teenager and the person, subjected to trials and coming out of them with honor. With his magical knife, he cuts

the bonds and frees a wind spirit, Big Breezy, and Cooper, the ghost dog, tied to an invisible stump, heals ranger Russell suffering from the gris attached to his body, and so on. There are such commandments in the oath of the Rangers: "Loyal, brave, kind and true – keeper of the old and new – I guard the wild, defend the weak, mark the path, and virtue seek" [August 2019]. The rangers and the fox surrounding Arlo consider him to be **the chosen one**, to which Arlo responds: "I wasn't chosen. I chose." [August 2019].

Yuri Kagarlitsky, discussing Carroll's work, pointed out that the author paved the way for European neo-humanism: «отмеченному в Англии именами Уэллса и Шоу с их вниманием одновременно к человеку и к науке, с их стремлением снова соединить разобщенные интеллектуальную и эмоциональную сферы» [Кагарлицкий 1983: 10]. It seems that August's trilogy can also be placed in the sphere of new humanism.

Relying on folklore and Gothic traditions August creates profoundly original images and situations that are not just reproductions of folklore stereotypes. The inclusion of traditional archetypes, elements of various cultures and beliefs allows the author to endow the text with multi-layered content, involving underlying cultural memory.

There are universal artistic techniques of the Gothic novel. Generally, such a novel is based on a rapid change of events, often within a short period of time. John August follows this tradition, portraying Arlo's life in a number of significant episodes during one school year (the Alpine Derby, holidays at the Lake of the Moon, a visit to China, mysterious world of the Kingdom of Shadows).

The mainstay of the "Gothic" novel is always a mystery, the presence of some riddle that causes alarm to the protagonist. It is no coincidence that, as soon as he finds himself in a new environment in Colorado, Arlo makes mental notes "of all the dangers he saw" [August 2018]. A yellow ranger patrol uniform belonging to Uncle Wade with a piece of a yellow tie becomes a riddle to him; an ancient compass with an eternal arrow to the north, supernatural world of the Long Forest and the Kingdom of Shadows.

"Gothic authors" often rely on material dreams, peculiar premonitions and omissions, vague predictions. For example, Uncle Wade immediately warned Arlo that in the world of Pine Mountain

everything is “dangerous if you’re not ready” [August 2018]. Arlo is seized with fear because of tremendous dangers that he is unable to foresee. John August’s spatio-temporal organization of the text is partially subordinated to the Gothic tradition. For example, in Gothic literature the image of a house carries a special functional load. Gothic authors put a castle or a monastery in the center, that’s where the events take place. In the Nineteenth-Century Literature the role of a castle can be performed by a house, for example, in Dickens [Черномазова 2010: 10].

In August, the characteristics of the house are presented from Arlo’s point of view; he was surprised to find that “It didn’t look like a house at all. ... the building slumped against the wooded hillside like a pile of debris left over from proper homes” [August 2018]. The exterior bore traces of neglect and decrepitude, but it was possible to settle in comfortably enough in the house itself, there was a sufficient number of bedrooms on the second floor. The only horrible event – the raid of the Night Mare – ended well. In fact, Arlo’s family (his mother, sister and Uncle Wade) could feel safe in the house. As for the temporal organization of the narrative, it is subject to both the Gothic tradition and a contemporary scientific theory of relativity and quantum physics. Arlo’s father explains to his son and his friends the wonders of overcoming several thousand kilometers in a few hours from the Long Forest to China and back by the laws of quantum physics, where the past can exist in the present and the future, and there are no cause-effect relationships. In August’s Neo-Gothic novels the worlds of a Gothic fairy tale and fantasy coexist. Mythopoetic natural images dating back to the tradition of Gothic literature are “light” and “darkness”. In August’s novels, many of the events

take place at night: at night Katie appears in the reflection of the window, at night will-o’-the-wisps shine invitingly in the Long Forest. Natural images of the elements are also regarded in the Gothic context. The air element, an intelligent wind, appears as a living being helping Arlo in his quest to free the spirits from the cells in which they were imprisoned by the mystical inhabitants of the other world. In her work “The Tradition of the Gothic novel in English literature of the XIX and XX centuries”, E. V. Skobeleva rightly assumes that “основным направлением развития ‘готики’ является психологическое” [Скобелева 2008: 3]. In her opinion, at the turn of the XIX–XX centuries, Gothic motifs become a reflection of subconscious and unconscious drives that overcome a person. In the researcher’s opinion, in the XX century authors employ formal techniques of the “novel of mysteries and horrors” as details of the constructor, consciously opting them to create a general charged atmosphere.

In John August’s trilogy the reader is offered an original interpretation of “gothic conventions”. Basing on the material of a child’s and an adolescent’s existence, when a teenager realizes «Я-концепцию, осознанное когнитивное восприятие и оценку индивидуумом самого себя» [Райс, Долджин 2014: 311]. Thus, the author’s novels raise questions of the boundaries of reality, of the mysterious, not yet known, of the presence of evil in numerous guises and in human souls. John August’s books are written for both teenagers and adults. It is possible to agree with the opinion of E. V. Skobeleva that «для писателей XIX и XX веков готика стала средством изучения человеческой души – во всем ее многообразии» [Скобелева 2008: 16].

### Литература

Геллерштейн, С. Г. Можно ли помнить будущее? / С. Г. Геллерштейн // Льюис Кэрролл. Приключения Алисы в стране чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в зазеркалье / пер. с англ. Н. М. Демуровой. – М. : Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1991.

Гопман, В. Л. Золотая пыль. Фантастическое в английском романе: последняя треть XIX – XX вв. / В. Л. Гопман. – Москва : РГГУ, 2012. – 486 с.

Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1984. – 349 с.

Зелезинская, Н. И. Диалоги с подростками. Откровенно о сокровенном. Джей Эшер / Н. И. Зелезинская // Вопросы литературы. – 2008. – № 5. – С. 126–152.

Кагарлицкий, Ю. И. Предисловие / Ю. И. Кагарлицкий // Кэрролл Л., Киплинг Р., Милн Алан А., Барри Дж. Приключения Алисы в Стране Чудес. Сказки. Маугли. Винни-Пух и все-все-все. Питер Пэн. Библиотека мировой литературы для детей. Том 40 / оформление тома и рисунки А. А. Кошкина. – М. : Дет. лит. 1983.

Книга судей, IX, 45 // Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Издание Московской Патриархии, 1983.

Маркова, М. В. Жили долго и счастливо? Сказка в современной американской литературе / М. В. Маркова // Вопросы литературы. – 2017. – № 1. – С. 152–171.



- Назирова, Р. Г. Вырезка земли / Р. Г. Назирова // О мифологии в литературе, или Преодоление смерти: Статьи и исследования разных лет. – Уфа : Уфимский полиграфкомбинат, 2010.
- Огаст, Дж. Арло Финч. Долина Огня / Дж. Огаст ; пер. с англ. А. В. Деминой. – М. : Эксмо, 2019. – 352 с.
- Огаст, Дж. Арло Финч. Озеро Луны / Дж. Огаст ; пер. с англ. А. В. Деминой. – М. : Эксмо, 2019. – 416 с.
- Райс, Ф. Психология подросткового возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – 12-е изд. – СПб. : Питер, 2014. – 816 с.
- Скобелева, Е. В. Традиция готического романа в английской литературе XIX и XX веков : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Скобелева Е. В. – М. : МПГУ, 2008. – 16 с.
- Тюпа, В. И. Анализ художественного текста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Филология» / В. И. Тюпа. – М. : Академия, 2008. – 331 с.
- Хэйзинга, Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры / Й. Хэйзинга ; пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова ; коммент. Д. Э. Харитоновича. – М. : Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
- Черномазова, М. Ю. Традиции готической литературы в творчестве Ч. Диккенса : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Черномазова М. Ю. – М. : МПГУ, 2010. – 16 с.
- August, J. Arlo Finch in the Lake of the Moon / J. August. – New York : Roaring Brook Press, 2019.
- August, J. Arlo Finch in the Valley of Fire / J. August. – New York : Roaring Brook Press, 2018.
- Carroll, L. Alice's Adventures in Wonderland / L. Carroll. – Chicago, Illinois, 1998. – 105 p.

## References

- August, J. (2018). *Arlo Finch in the Valley of Fire*. New York, Roaring Brook Press.
- August, J. (2019). *Arlo Finch in the Lake of the Moon*. – New York, Roaring Brook Press.
- August, J. (2019). *Arlo Finch. Dolina Ognya* [Arlo Finch in the Valley of Fire] / transl. by A. V. Demina. Moscow, Eksmo. 352 p.
- August, J. (2019). *Arlo Finch. Ozero Lunny* [Arlo Finch in the Lake of the Moon] / transl. by A. V. Demina. Moscow, Eksmo. 416 p.
- Carroll, L. (1998). *Alice's Adventures in Wonderland*. Chicago, Illinois. 105 p.
- Chernomazova, M. Yu. (2010). *Traditsii goticheskoi literatury v tvorchestve Ch. Dikkena* [Traditions of Gothic Literature in the Works of Ch. Dickens]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Moscow, MPGU. 16 p.
- Gellerstein, S. G. (1991). *Mozhno li pomnit' budushchee? [Is It Possible to Remember the Future?]*. In *L'yuys Kerroll. Priklyucheniya Alisy v strane chudes. Skvoz' zerkalo i chto tam uvidela Alisa, ili Alisa v zazerkal'e* / transl. by N. M. Demurova. Moscow, Nauka, Glavnaya redaktsiya fiziko-matematicheskoi literatury.
- Gopman, V. L. (2012). *Zolotaya pyl'. Fantasticheskoe v angliiskom romane: poslednyaya tret' XIX – XX vv.* [Golden Dust. The Fantastic in the English Novel: The Last Third of the XIX – XX Centuries.]. Moscow, RGGU. 486 p.
- Gurevich, A. Ya. (1984). *Kategorii srednevekovoi kul'tury* [Categories of Medieval Culture]. Moscow, Iskusstvo. 349 p.
- Huizinga, J. (1997). *Homo Ludens; Stat'i po istorii kul'tury* [Homo Ludens; Articles on the History of Culture] / transl. and ed. by D. V. Silvestrov. Moscow, Progress-Tradiitsiya. 416 p.
- Kagarlitsky, Yu. I. (1983). *Predislovie [Preface]*. In *Kerroll L., Kipling R., Miln Alan A., Barri Dzh. Priklyucheniya Alisy v strane Chudes. Skazki. Maugli. Vinni-Pukh i vse-vse-vse. Piter Pen. Biblioteka mirovoi literatury dlya detei*. Vol. 40. Moscow, Detskaya literatura.
- Kniga sudей [The Book of Judges], IX, 45. (1983). In *Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vekhogo i Novogo Zaveta*. Moscow, Izdanie Moskovskoi Patriarkhii.
- Markova, M. V. (2017). *Zhili dolgo i schastlivo? Skazka v sovremennoi amerikanskoi literature [And They Lived Happily Ever After? A Fairy Tale in Contemporary American Literature]*. In *Voprosy literatury*. No. 1, pp. 152–171.
- Nazirova, R. G. (2010). *Vyrezka zemli [Cutting of the Ground]*. In *O mifologii v literature, ili Preodolenie smerti: Stat'i i issledovaniya raznykh let*. Ufa, Ufimskii poligrafkombinat.
- Rays, F., Doldzhin, K. (2014). *Psikhologiya podrostkovogo vozrasta* [Adolescent Psychology]. 12<sup>th</sup> edition. Saint Petersburg, Piter. 816 p.
- Skobeleva, E. V. (2008). *Traditsiya goticheskogo romana v angliiskoi literature XIX i XX vekov* [The Tradition of the Gothic Novel in English Literature of the XIX and XX Centuries]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Moscow, MPGU. 16 p.
- Тюпа, В. И. (2008). *Analiz khudozhestvennogo teksta* [Analysis of a Literary Text]. Moscow, Akademiya. 331 p.
- Zelezinskaya, N. I. (2008). *Dialogi s podrostkami. Otkrovenno o sokrovennom. Dzhei Esher* [Dialogues with Teenagers. Jay Asher]. In *Voprosy literatury*. No. 5, pp. 126–152.

## Данные об авторе

Селитрина Тамара Львовна – доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германского языкознания и зарубежной литературы, Главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Методология и методика гуманитарных исследований», Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Россия).

Адрес: 450000, Россия, Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3А.

E-mail: selitrina@yandex.ru.

## Author's information

Selitrina Tamara Lvovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Romano-Germanic Studies and Foreign Literature, Chief Researcher of the Research Laboratory “Methodology and Methods of Humanitarian Research”, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa, Russia).

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ



УДК 372.880:371.321. ББК Ч426.80-270. ГРНТИ 14.07.07. Код ВАК 5.8.2

## ОТ ОЩУЩЕНИЯ – К МЕТАФОРИЧЕСКОМУ ПОРТРЕТУ ЭМОТИВНОГО КОНЦЕПТА (К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ РАБОТЕ СО СЛОВОМ)

Ибрагимова М. Э.

Институт развития образования (Ижевск, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0773-1618>

*А н н о т а ц и я .* В статье представлена модель организации деятельности по развитию эмоционального интеллекта при работе с эмотивным концептом, в основе которой – разработки по концептуальному анализу слова профессора Н. Л. Мишатиной. Работа строится на последовательном движении от ощущения как имеющегося эмоционально-эстетического опыта (внутриличностный эмоциональный интеллект) к взаимобмену интерпретациями предлагаемых «ситуаций чувств» (межличностный эмоциональный интеллект). Последовательное прохождение предложенных этапов приводит к углублению понимания эмотивного концепта, обогащенного, актуализированного в речетворческой деятельности по созданию метафорического портрета эмотивного концепта. Предложенная модель представляет собой «спираль» развития эмоционального интеллекта, возвращающую ученика к внутриличностному компоненту переживания эмоции, но на более высоком уровне. Данная модель организации деятельности по развитию эмоционального интеллекта применима как на уроках русского языка и литературы, так и на курсах повышения квалификации для учителей-филологов, является методическим инструментом для учителя, а также позволяет ученику осознать «приращение» собственного эмоционального интеллекта.

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* эмоциональный интеллект; развитие эмоционального интеллекта; межличностный эмоциональный интеллект; метафорический портрет слова; эмотивные концепты; концептосфера; русский язык; литература; уроки русского языка; уроки литературы; методика преподавания русского языка; методика преподавания литературы; учителя; повышение квалификации учителей

*Д л я ц и т и р о в а н и я :* Ибрагимова, М. Э. От ощущения – к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом) / М. Э. Ибрагимова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 217–224.

## FROM FEELING TO THE METAPHORICAL PORTRAIT OF AN EMOTIVE CONCEPT (TO THE PROBLEM OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE WHEN WORKING WITH A WORD)

Maria E. Ibragimova

Institute for Educational Development (Izhevsk, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0773-1618>

*Abstract.* This article presents a model for organizing activities to develop emotional intelligence when working with an emotive concept, which is based on the works of Professor N. L. Mishatina of the conceptual analysis of the word. This study proceeds from the feeling as the existing emotional and aesthetic experience (intrapersonal emotional intelligence) to the interchange of interpretations of the proposed “situational feelings” (interpersonal emotional intelligence). The sequence of the proposed stages leads to a deepening understanding of the emotive concept, which becomes enriched and updated in process of creative speech generating a metaphorical portrait of the emotive concept. The proposed model is a “spiral” of the development of emotional intelligence, returning the student to the intrapersonal component of emotional experience but at a higher level. This model of organization of activities for the development of emotional intelligence is applicable both in the Russian language and literature and in advanced training courses for teachers-philologists. It is a methodological tool for the teacher and allows the student to realize the “increment” of their emotional intelligence.

*Keywords:* emotional intelligence; development of emotional intelligence; interpersonal emotional intelligence; metaphorical portrait of a word; emotive concepts; conceptsphere; Russian language; literature; Russian language lessons; literature lessons; methods of teaching Russian; methods of teaching literature; teachers; advanced training of teachers

*For citation:* Ibragimova, M. E. (2022). From Feeling to the Metaphorical Portrait of an Emotive Concept (To the Problem of Developing Emotional Intelligence When Working with a Word). In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 217–224.

В условиях современной цифровизации и «обездушивания» общества наиболее остро выявляется проблема дисбаланса интеллектуального и эмоционального развития. Откликом на необходимость эмоционально-чувственного развития «засушенных сердец» является введение в Федеральный образовательный стандарт 2021 года категории эмоционального интеллекта, включенной в состав универсальных учебных регулятивных действий (Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении ФГОС ООО», п. 43.3).

Для психологической науки термин «эмоциональный интеллект» (далее – ЭИ) не является новым: имеется ряд зарубежных и отечественных исследований категории ЭИ или близких к нему понятий («смысловое переживание» (Л. С. Выготский), «эмоциональное мышление» (О. К. Тихомиров) и др.), методов измерения ЭИ, способов его коррекции. В отечественной психологической науке введение термина ЭИ обосновала Г. Г. Гарскова, определив его как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе

интеллектуального анализа и синтеза» [Гарскова 1999: 25]. Ввиду взаимосвязи ЭИ с интеллектуальными, коммуникативными способностями, мотивационной и адаптивной функциями, что в контексте Федерального образовательного стандарта связано с личностными и метапредметными умениями, все чаще о развитии ЭИ начинают говорить с точки зрения педагогики.

Тема педагогического сопровождения развития ЭИ рассматривается как один из компонентов дошкольного (Ю. А. Афонькина, Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина, С. И. Семенака, О. Г. Тавстуха, Л. Ю. Шаршаева др.) или высшего профессионального образования (И. А. Кондратьева, Е. Ю. Пономарева, П. П. Ростовцева и др.), в то время как подростковый возраст, являющийся одним из сензитивных для данной категории периодов, упускается. Также возможность развития ЭИ предусматривается в рамках внеурочной деятельности (И. С. Почкаева, А. А. Горovenko) или курсов дополнительного образования (К. В. Адушкина), но исследования сводятся к отдельным методическим приемам эстетического воздей-

ствия (арт-терапия, музыкотерапия), которые в рамках единичных методов не могут иметь достаточную эффективность. Точечная проработанность темы, отсутствие преемственности, методической базы вызывают необходимость создания и внедрения технологий развития ЭИ в рамках образовательного процесса. «Социально-эмоциональное образование <...> может проводиться не в виде отдельного предмета, а реализовываться учителями на всех занятиях, на каждом уроке. Роль учителя состоит не только в том, чтобы преподавать содержание частного предмета, но и в том, чтобы

обучать социально-эмоциональным навыкам и создавать поддерживающую среду» [Зорина 2021: 301].

Мы придерживаемся определения ЭИ как «способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [Люсин 2004: 33], данного Д. В. Люсиным, как наиболее адаптированного к образовательной системе и соотносимого с определяемыми ФГОС, составляющими ЭИ. Вслед за ученым разделяем позицию двукомпонентности ЭИ, который в зависимости от направленности разделяется на внутриличностный и межличностный ЭИ.

Таблица 1

Внутриличностный ЭИ	Межличностный ЭИ
Различать собственные эмоции, <i>называть их</i>	Различать эмоции других, <i>называть их</i>
Выявлять и анализировать причины возникновения своих эмоций	Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций других людей
	Ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого
Управлять собственными эмоциями	Управлять эмоциями других

Данная классификация позволяет определить последовательность работы над развитием ЭИ на уроках русского языка или литературы, потому что важным «стартовым» компонентом ЭИ является способность называть, то есть вербализовать эмоции, а где как не на уроке словесности идет работа со словом!

Мы выстроили модель организации деятельности по развитию ЭИ на уроках посредством работы с эмоциональными концептами как «следами чувственного представления в памяти в единстве с метафорическими переносами» [Карасик 2007: 30], «многомерными ментальными образованиями, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [Карасик 2007: 32]. Работа с концептами как «сгустками культуры» целесообразна для развития ЭИ, потому как «концепты не только мыслятся, они переживаются». «Они – предмет эмоций, симпатий, антипатий, а иногда и столкновений» [Степанов 2004: 43]. В основу модели легли разработки по концептуальному анализу слова профессора Н. Л. Мишатиной.

Рассмотрим последовательность работы на примере концепта «одиночество».

На первом этапе мы обращаемся к внутриличностному ЭИ. Поскольку ЭИ предполагает в первую очередь умения распознавать и называть эмоцию, то опорой при определении испытываемой первичной эмоции от предложенного слова-концепта становится перечень базовых эмоций, позволяющих вербализовать внутренние ощущения. Основой перечня может явиться список базовых (первичных или базисных) эмоций, предложенный в психологических исследованиях. Но так как окончательно установленной классификации не существует – разными учеными-психологами выделяется от двух до десяти базовых эмоций, а также исходя из того, что на уроке мы работаем с категорией эстетической эмоции, мы предлагаем опираться на древнеиндийскую систему эстетических переживаний, вызываемых произведением искусства.

Эта таблица помогает ученику сделать первый шаг в назывании эмоции, вызываемой у него словом «одиночество», и на основе почувствованного ощущения дать свое определение предложенному концепту.

Опрос показал, что большинство испытывают эмоцию печали и страха: «состояние, вызванное отсутствием поддержки», «состояние,



при котором человек чувствует себя покинутым, подавленным», «быть забытым, ненужным», «не с кем поделиться своими переживаниями», «потеря связи с другими людьми», «состояние человека, которого не принимает

общество», «пусто, холодно». Также некоторые связывают одиночество с эмоцией гнева: «человек остается один на один со своими проблемами, из которых не может выбраться сам и не может поделиться с другими».

Таблица 2. Древнеиндийская система эстетических переживаний («rasa» – санскр.)

Гордость	Гнев*	Страх*
Любовь	Умиротворение*	Печаль*
Веселье	Удивление	Отвращение

Состояние одиночества было определено и с точки зрения умиротворения – «временное состояние, необходимое человеку для осмысления своей жизни», «время подумать», «состояние принадлежности самой себе, но связанное с ощущением утраты связей с миром, отгороженность, изоляция / самоизоляция, самодостаточность».

Данный прием позволяет запустить механизм мироощущения и помочь словесно облечь переживаемую эмоцию.

Следующий этап работы над словом «одиночество» предполагает вербальную синестезию, создание межчувственных образов, по-

строенных на ассоциативных реакциях по отношению к внешним проявлениям – первым сигнальным системам (зрение, слух и др.). Слово по своей природе вторично, что отражает его рефлексивную составляющую, оно «является эмоциональной реакцией на внешнее воздействие, поэтому в нем всегда значителен экспрессивный пласт» [Комина 2006: 83].

Предлагается описать концепт «одиночество» чувственными ассоциациями, опираясь на данные, приведенные в таблице 3, в основе которой лежат разработки Ю. В. Малковой [Малкова 2019: 188].

Таблица 3

	ЗРЕНИЕ	СЛУХ	ОБОНЯНИЕ	ОСЯЗАНИЕ	ВКУС
Существительное (объект, который можно видеть, слышать, осязать и т. д.)					
Прилагательное (признак объекта: цвет, звук, запах и т. д.)					
Глагол (действие, которое можно производить)					

Варианты, получившиеся в рамках работы с предметными зрительными ассоциациями с концептом «одиночество», связаны с футляром, с парусом («Белеет парус одинокий...»), с островом, с сосной («На севере диком...»).

Слуховые образы – ветер, дождь, тишина, кухонное радио, эхо, уханье совы, метроном.

Обонятельное восприятие связано с запахом страниц.

Признаки, связанные с концептом «одиночество»: отделенный, душастый, холодный, терпкий, безвкусный, звенящая (тишина), безмолвный, гулкий, резкий, раздражающий.

Цветовые признаки зачастую связаны с темными оттенками: черный, темно-серый,

серый, но также встречаются и ассоциации с белым и даже с красным цветами.

Действия, ассоциирующиеся с одиночеством: балансировать, искать, замереть, застыть, похоронить, завернуться, оттолкнуть, мерзнуть, вдыхать, молчать, дрожать, остановиться, читать, уединиться, наслаждаться.

Синестетические ассоциации не просто рождают чувственные образы, но вновь воспроизводят пережитый эстетический и житейский опыт, «нанизывая» на общепринятое понимание свое эмоционально значимое содержание.

Работа с синестетическими образами позволяет прорабатывать внутриличностный ЭИ.

За счет обращения к собственным ощущениям развивается умение различать и называть свои эмоции, повышается уровень самопознания и эмоциональной рефлексии. Совместное обсуждение полученных результатов является переходом к следующему этапу – работе с межличностным ЭИ.

Межличностный ЭИ предполагает интерпретирование чувств другого человека.

Одним из способов обращения к межличностному ЭИ может стать работа с визуальными «ситуациями чувств». Разделение между живописью и литературой достаточно условно, так как оба вида искусства направлены на реакцию адресатом по выявлению, интерпретации и преобразованию смысла художественного произведения: «В своем творчестве художник не менее рефлексивен, чем писатель, создающий нарративы» [Петренко 2008: 21]. Художник «не копирует данность, а выбирает то, что созвучно его раздумьям, его эмоциональному состоянию. <...> Зритель, отталкиваясь от визуального живописного поля, постигает замысел художника. Восприятие живописи требует встречного движения, так же как понимание речи говорящего включает активный процесс встречного порождения, коррекции и реконструкции замысла текста слушающим» [Петренко 2008: 21]. Поставив себя на место героя, различив и назвав его ощущения, зритель разворачивает визуальную метафору, вступает в процесс сотворчества и осмысления увиденного. «Картина (изображение) словно текст, который можно прочесть» [Петренко 2008: 34].

Данный этап предполагает обмен чувствами, возникшими от визуальных образов одиночества, как эмоциональный отклик, рождаемый в душе зрителя посредством совокупности приемов, примененных творцом. Для вербализации современным подросткам с «засушенными сердцами» необходима опора, которой снова станет уже знакомая ученикам древнеиндийская таблица эстетических переживаний. Двигаясь от Я-эмоции к расширению понимания увиденного путем обмена восприятий, ученик невольно включается в процесс интерпретирования и углубления понимания эмоции другого.

При обращении к картинам предлагается найти ключевые слова-символы одиночества.

Данный метод заимствован из исследования Н. Л. Мишатиной [Мишатиная 2019: 7–15] и Ю. А. Сорокиной [Сорокина. URL].

Так, на картине «Одиночество» (1956) бельгийского художника-сюрреалиста Поля Дельво изображена одинокая девушка, стоящая на пустом перроне и смотрящая вслед уходящему поезду. Детальное рассмотрение картины позволяет выделить символы одиночества: ночь, луна, беззвездное небо, уходящий поезд, пустой перрон, безлюдность, дорога. Где проходит граница одиночества? Одинок ли путник, находящийся в дороге, оторванный от дома и не принадлежащий определенной местности? Или статичная фигура ожидающей (провожающей?) девушки? Одинокая, как луна на беззвездном небе, она находится в рамках сжатого пространства безлюдного перрона, лишь тускло горящий вдали фонарь, отождествленный с призрачным огоньком надежды, освещает дорожку, ведущую вдаль.

В противовес предыдущему изображению предлагается использовать фотонаратив «Ночная уборка» Юрия Щенникова, на котором изображена старушка, сражающаяся с неподвластным ночным снегопадом. Ключевыми маркерами увиденного становятся ночь, метель, буря, темные, серые цвета, работа, труд, желание что-то делать, упорство.

При подключении автобиографической истории фотографа расширяются границы восприятия [Григорьев. URL]: обращение к снимку Ю. Щенникова позволяет понять одиночество с точки зрения героини – жительницы блокадного Ленинграда, похоронившей всех близких. Новыми символами «ситуации чувств» одиночества становятся война, смерть, потеря близких, память. На фото дворничиха борется не только со стихией, она борется с одиночеством и болью в душе, проявляя тем самым невероятную силу духа.

Антитеза, заложенная в изображениях, расширяет возможности восприятия межличностных эмоций. Статичная картина П. Дельво противопоставлена динамичной фотографии Ю. Щенникова не только во внешних, визуальных проявлениях, но и во внутреннем содержании – способе осуществляемого героями управления эмоциями: ожидание, принятие одиночества – борьба с одиночеством, попытка уйти от него.

Коммуникация, рожденная в процессе об-суждения визуальных нарративов, позволяет не только обогатить восприятие изображений, но и ощутить себя на месте другого человека, интерпретировать причины возникновения его эмоций, совершить взаимообмен мнений, расширить границы собственного видения.

Альтернативным способом работы с межличностным ЭИ может явиться обращение к литературному произведению, где есть герой, испытывающий состояние одиночества. В качестве работы над компонентом ЭИ «управление эмоциями» следует обсудить поведение героя и возможные способы управления состоянием:

А) выход из гнетущего состояния одиночества;

Б) уход в себя как спасительное уединение.

Поэтапно проработав каждый из компонентов ЭИ и завершив цикл (ВЭИ – МЭИ), возвращаемся к внутриличностному ЭИ и организуем речетворческую деятельность по созданию метафорического портрета эмотивного концепта. Методика создания метафорического портрета слова как жанра (разновидность эссе) разработана Н. Л. Мишатиной в рамках лингвоконцептологического анализа.

В трактовке Н. Л. Мишатиной «метафорический портрет слова есть способ реализации в „метафорическом“ тексте личностного понимания (интерпретации) смысла отвлеченного слова путем опредмечивания понятия, заключенного в нем» [Мишатина 2015: 125].

Метафора, лежащая в основе портрета, трактуется «как свернутый сюжет (маленький миф, по выражению Дж. Вико), который разворачивается на наших глазах в подробную, конкретную, зримую картинку» [Малкова 2019: 185]. Метафора – «ключ к внутреннему миру, личностным смыслом. Следовательно, она усиливает познавательную рефлексию языкового сознания и способствует моделированию индивидуальной картины мира в процессе активной работы воображения, ассоциативного мышления и образной памяти ребенка» [Мишатина 2006: 19].

Творческим импульсом к созданию метафорического портрета слова служит наличие созданного в процессе работы инструмента-

рия: ассоциативные опредмеченные понятия, физические состояния, синестетические образы, обогащенные интерпретацией «чужих» образов (картин, текстов и т. д.). «Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Поэтому есть все основания рассматривать значение слова <...> как единство обобщения и общення, коммуникации и мышления» [Выготский 1999: 17].

*«Одиночество – ночная тайна, которая и хочет, и не хочет быть открытой и понятой, хочет вырваться из рамок силуэта и хочет сберечь себя, закрывшись от мира. Противоречивая гармоничность».*

*«Одиночество – тишина, безмолвие, укутывающие как вата. Кажется, время застыло, и весь мир замер».*

*«Одиночество – паутина, опутывает человека, без помощи других из нее не выбраться».*

*«Одиночество – у каждого свое, это одинокий парус, который несмотря ни на что “ищет бури”; у других – это бесконечная грустная песня, не сулящая никакой надежды; для кого-то – ледяной ветер, заставляющий окаменеть и потерять способность что-либо делать».*

*«Одиночество – тихая гавань, мирный покой, покинутый остров, где ты остаешься один со своими мыслями».*

Создание метафорического портрета слова – завершающий этап работы с эмотивным концептом на пути от распознавания и вербализации своей эмоции (внутриличностный ЭИ) к пониманию и интерпретированию эмоции другого (межличностный ЭИ). Работа с метафорическим портретом – актуализация, обобщение и присвоение пережитого эмоционального опыта в процессе работы, следствием которой становится повышение уровня ЭИ.

Таким образом, прорабатывается следующая методика организации деятельности по развитию ЭИ: через последовательную работу от образно-перцептивной – через понятийную – к ценностной стороне эмотивного концепта мы актуализируем внутриличностный ЭИ (создание определения, синестетические ассоциации), межличностный интеллект (выделение символов, ключевых слов, интерпретация картин, поэтическая интерпретация).





Lyusin, D. V. (2004). Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern Concepts of Emotional Intelligence]. In Lyusin, D. V., Ushakov, D. V. (Eds.). *Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmereniya, issledovaniya*. Moscow, Institut psikhologii RAN, pp. 29–36.

Malkova, Yu. V. (2019). Razvitie kontseptual'nogo myshleniya shkol'nikov [The Development of Conceptual Thinking of Students]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 63–1, pp. 185–190.

Mishatina, N. L. (2015). Metaforicheskiy portret: «emotsional'noe pribezishche» dlya «sobiraniya dushi» [Metaphorical Portrait: “Emotional Resort” for “Collecting Souls”]. In *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki*. No. 3 (19), pp. 122–131.

Mishatina, N. L. (2006). Razvitie rechi uchashchikhsya na osnove kontseptual'nogo analiza slova [The Development of Students' Speech on the Base of Conceptual of Analysis of a Word]. In *Russkii yazyk v shkole*. No. 6, pp. 19–22.

Mishatina, N. L. (2019). Instrumentarii metodicheskoi lingvokontseptologii na sluzhbe emotsional'nogo intellekta [Use of Methodological Linguoconceptology in Developing Emotional Intellect]. In *Russkii yazyk v shkole*. No. 80 (6), pp. 7–15.

Petrenko, V. F. (2008). Obraznaya sfera v zhivopisi i literature. Vizual'nye analogi literaturnykh tropov [Imagery in Painting and Literature. Visual Analogies of Literature Tropes]. In *Psikhologiya. Zhurnal VShE*. No. 4, pp. 19–41.

Sorokina, Yu. A. (2018). *Instrumenty formirovaniya mezhlichnostnogo komponenta emotsional'nogo intellekta obuchayushchikhsya: vizual'nye i slovesnye «situatsii chuvstv»* [Instruments of Forming of an Interpersonal Component of Emotional Intelligence of Students: Visual and Verbal “Situation Feelings”]. URL: <https://1915spb.edusite.ru/DswMedia/instrumenty-formirovaniyavnutrichnostnogokomponentayemocional-nogointellekta.docx> (mode of access: 10.01.2022).

Stepanov, Yu. S. (2001). *Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury* [Constants: Dictionary of Russian Culture]. 3<sup>rd</sup> edition. Moscow, Akademicheskii Proekt. 992 p.

Vygotsky, L. S. (1999). *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. 5<sup>th</sup> edition. Moscow, Labirint. 352 p.

Zorina, N. N. (2021). Vozможности razvitiya emotsional'nogo intellekta [Opportunities for Developing Emotional Intelligence]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 71–1, pp. 300–303.

#### **Данные об авторе**

Ибрагимова Мария Эдуардовна – старший преподаватель кафедры филологического образования, автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Удмуртской Республики «Институт развития образования» (Ижевск, Россия).

Адрес: 426009, Россия, Ижевск, ул. Ухтомского, 25.  
E-mail: maria\_nekrasova@mail.ru.

#### **Author's information**

Ibragimova Maria Eduardovna – Senior Lecturer of Department of Philological Education, Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of the Udmurt Republic “Institute for Educational Development” (Izhevsk, Russia).

Дата поступления: 13.05.2022; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 13.05.2022; date of publication: 29.06.2022

## ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТА «РОССИЯ» В ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Стрельчук Е. Н.

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-3722>

Безрукова К. С.

Институт менеджмента, экономики и инноваций (Москва, Россия)

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования зарубежных учебников по русскому языку как иностранному на предмет представления в них концепта «Россия» как географического объекта. Цель исследования заключается в том, чтобы выяснить, насколько точным и адекватным предстает образ России с точки зрения географического компонента в анализируемых учебниках. Материалом для исследования послужили зарубежные учебники, отобранные на основании проведенного опроса среди практикующих преподавателей русского языка как иностранного и выпущенные в США и Европе (Польша, Греция). Были использованы следующие методы исследования: комплексный теоретический анализ научной литературы, социально-педагогический и опорно-диагностический. Основу настоящей работы составил фреймовый анализ. Структура концепта рассматривается на основе субфреймов «регионы и населенные пункты», «водные объекты», «острова/полуострова», «горы», «природные явления», «флора и фауна», «народы». В ходе исследования были выявлены и структурированы лингвокультурные единицы (топонимы, фразеологизмы и др.), составляющие географический компонент концепта «Россия» в выбранных учебниках. Определено, что географический компонент концепта «Россия» представлен в зарубежных учебниках по-разному. В одних дается слишком подробная географическая информация, в других – минимизированная, в третьих она отсутствует совсем. Лингвокультурные единицы варьируются от слишком большого количества до единичных. Через них обучающиеся получают национально-культурную информацию, которая способствует формированию лингвокультурной компетенции инофонов. Набор конкретных единиц формирует представление о России как географическом объекте и укрепляет или, наоборот, развенчивает определенные стереотипы об изучаемой стране. Результаты исследования могут быть полезны авторам и рецензентам учебников по русскому языку как иностранному, а также преподавателям, работающим с инофонами.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; учебники русского языка; прикладная лингвокультурология; лингвокультурные компетенции; концепты; концептосфера; образ России; фреймы; фреймовый подход; лингвокультурные единицы; образ России; географический компонент; географические объекты

*Для цитирования:* Стрельчук, Е. Н. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному / Е. Н. Стрельчук, К. С. Безрукова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 225–234.

## THE GEOGRAPHICAL COMPONENT OF THE CONCEPT “RUSSIA” IN FOREIGN TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Elena N. Strelchuk

Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-3722>

Ksenya S. Bezrukova

Institute of Management, Economics and Innovations (Moscow, Russia)

*Abstract.* The article presents the results of a study aimed at finding out how accurate and adequate the image of Russia is in terms of the geographical component in the foreign textbooks of Russian as a foreign language. The research material includes foreign textbooks selected on the basis of a survey among practicing teachers of Russian as a foreign language and published in the United States and Europe (Poland, Greece). The following research methods were used: complex theoretical analysis of scientific literature, socio-pedagogical, observational and diagnostic methods. The present study is based on the frame analysis. The structure of the concept is considered on the basis of subframe “regions and settlements”, “water objects”, “islands/peninsula”, “mountains”, “natural phenomena”, “flora and fauna”, and “peoples”. Linguo-cultural units (toponyms, phraseological units, etc.), which form the geographical component of the concept “Russia” in the chosen textbooks, were identified and structured in the course of the research. It has been found that the geographical component of the concept “Russia” is represented in foreign textbooks in different ways. Some of them contain overly detailed information on the geography of Russia, others provide minimal information, and yet others contain no geographical information at all. The linguo-cultural units vary from too many to single units. Through them, students receive ethnic and cultural information which helps to form the linguocultural competence of foreign language speaking students. The set of specific units forms the image of Russia as a geographical object and reinforces or, conversely, reduces certain stereotypes about the country under study. The results of this study may be useful for authors and reviewers of textbooks of Russian as a foreign language, as well as for teachers working with foreign students learning Russian as a foreign language.

*Keywords:* Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Russian language textbooks; applied linguoculturology; linguocultural competences; concepts; conceptosphere; image of Russia; frames; frame approach; linguocultural units; geographic component; geographical objects

*For citation:* Strelchuk, E. N., Bezrukova, K. S. (2022). The Geographical Component of the Concept “Russia” in Foreign Textbooks of Russian as a Foreign Language. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 225–234.

## Введение

В последнее время преподавание русского языка как иностранного в разных странах осуществляется в рамках цифрового формата. Вынужденные социальные условия заставили преподавателей работать в дистанционном и онлайн-режиме. В связи с этим особую популярность приобрели электронные учебники по русскому языку как иностранному. В основном они создаются практикующими преподавателями, живущими как в России, так и за ее пределами. Кроме материалов, направленных на усвоение лингвистических знаний, формирование речевых умений и навыков, в учебниках должна быть представлена информация, содержащая сведения о России, ее географии и истории, традициях и обычаях, менталитете носителей русского языка. Вследствие этого уже существует ряд исследований, в которых представлены межкультурный, социокультурный и когнитивный подходы к анализу учебников по РКИ [Бердичевский 2015; Тарев 2010; Rubdy 2014].

Не менее актуальным является и лингвокультурологический подход. Трудно не согласиться с мнением Л. В. Куликовой, которая пишет, что «преферирующая роль пособия по РКИ – это посредничество в позитивной аккультурации иноязычного слушателя на ос-

нове создания объективного, но привлекательного образа России (независимо от того, происходит ли процесс обучения в стране или за ее пределами)» [Куликова 2017: 54].

Не случайно в последнее десятилетие в методике преподавания РКИ свою нишу стала занимать прикладная лингвокультурология. Она предполагает изучение содержания языковых единиц с целью понимания и применения «в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и данной культуры» [Воробьев 2000: 84]. В настоящее время теоретические основы прикладной лингвокультурологии «находятся в стадии разработки, однако практические материалы (лингвокультурологические учебные словари, учебные пособия, методические разработки уроков) приобретают все большую актуальность на занятиях с иностранными студентами», поскольку без усвоения национальных особенностей страны изучаемого языка невозможно формирование концептуальной и языковой картин мира, знание которых способствует полноценной коммуникации на русском языке [Стрельчук 2016: 24].

Картины мира в сознании иностранца формируются на основе лингвокультурной компетенции, предполагающей «владение ценностными познаниями языка и культуры, которые

отражают ментальность, духовность и национальную специфику данного общества» [Халупо 2012: 125]. Ментальные репрезентации заключаются в концептах – мыслительных образах, содержащихся в языковых знаках.

Существует немалое количество исследований, посвященных тем или иным концептам в методике преподавания РКИ [Ларссон 2008; Шерстобитова 2016; Штырлина 2019; Вотякова 2014]. Поскольку количество концептов велико, считается целесообразным знакомить иностранцев с наиболее значимыми среди них. Учебник должен «привлечь внимание именно к тем... концептам, которые формируют мировоззренческие установки, отношение к русскому миру потребителя предлагаемого учебного продукта» [Куликова 2017: 54]. Таким концептом, по мнению многих исследователей, является «Россия» [Стрельчук 2018; Еремина 2020].

Следует отметить, что не всегда обозначенный концепт адекватно представлен в учебниках по русскому языку как иностранному. Эта проблема в большей степени касается учебных материалов, написанных и изданных за рубежом, поскольку образ России в сознании иностранных граждан не является однозначным в силу ряда причин. Так, одной из таких причин являются существующие стереотипы относительно России и россиян. Они касаются самых разнообразных тем [Милославская 2008; Орлова 2005; Стрельчук 2016; Стрельчук, Лонская 2018; Куликова 2017; Овчинникова 2020; Зайцева 2019]. Не является исключением и географический компонент. В работах ученых он представлен в минимальной степени. Поэтому в настоящем исследовании предлагается рассмотреть зарубежные учебники по русскому языку как иностранному на предмет представления в них географического компонента концепта «Россия».

### Методология исследования

Для того чтобы понять, какое представление о России как о географическом объекте формируется в сознании инофонов, изучающих русский язык за рубежом, нами была поставлена цель: выяснить, насколько точным и адекватным предстает Россия с точки зрения географического компонента в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

- 1) выбрать действующие учебники по русскому языку как иностранному, выпущенные за рубежом и активно используемые в практике преподавания в электронном формате;
- 2) проанализировать выбранные зарубежные учебники по русскому языку как иностранному на предмет представления в них географического компонента концепта «Россия»;
- 3) определить, какой образ России формируется у студентов, изучающих русский язык посредством данных учебников.

Материал для исследования был выбран на основании результатов опроса, проведенного в Telegram-канале «РКИ Talks» среди практикующих преподавателей русского языка как иностранного. Был сформулирован следующий вопрос: «Какие учебники по русскому языку как иностранному, изданные за рубежом, Вы используете в практике преподавания?». Из 1123 членов сообщества в анкетировании приняли участие 58 человек. Были названы разные учебники, среди предложенных нами отобраны те, которые используются на начальном этапе обучения (A1–B1), подразумевающим включение большого объема лингвострановедческой информации, и которые имеются в электронном варианте. Так, настоящим критериям соответствуют следующие учебники:

1. «Новый диалог», созданный преподавателем из Польши Мирославом Зубертом, разработанный для учащихся, говорящих на польском языке [Zybert 2012].
2. «Голоса», изданный в США под руководством профессора Ричарда Робина и адресованный англоговорящим студентам [Robin и др. 2020].
3. «Тройка», составленный Маритой Нуммикоски, выпущенный в США и предназначенный для англоговорящих обучающихся [Nummikoski 2011].
4. «Учи русский язык самостоятельно», разработанный Эвдокией Коккини и адресованный носителям греческого языка [Κοκκίνη Ευδοκία 2018].

Таким образом, в настоящей статье мы предлагаем рассмотреть учебники, выпущенные в США и Европе (Польша, Греция) и пользующиеся популярностью в данных странах.



### Методы исследования

В качестве методов использовались комплексный теоретический анализ научной литературы, социально-педагогический (анализ учебников и приложений к ним), опорно-диагностический (опрос преподавателей русского языка как иностранного).

Основу настоящей работы составил фреймовый подход. Поскольку ученые, исследовавшие концепт «Россия», в своих работах применяют разную терминологию, в данном исследовании вслед за О. Г. Орловой, которая рассматривает концепт на основе фреймового анализа, мы оперируем такими понятиями, как фрейм и субфрейм. С нашей точки зрения, данный анализ обеспечивает полное и подробное представление концепта «Россия».

Под фреймом понимается ментальная (когнитивная) структура представления знаний о предмете или явлении. Данная структура составляет концепт и состоит из субфреймов – компонентов структуры знания [Орлова 2005]. Субфреймы, в свою очередь, состоят из номинативных языковых единиц, которые являются источниками и носителями национально-культурной информации, известной всем представителям той или иной культуры. Под лингвокультурными единицами, или лингвокультуремами, могут пониматься слова, словосочетания, обладающие цельной семантикой, «направленной на внутренне единый предмет или на единое явление», а также языковые афоризмы (поговорки, крылатые выражения – массово воспроизводимые фразы, означающие типичные, повторяющиеся жизненные ситуации) [Верещагин, Костомаров 1990: 39]. Поскольку национально-культурная информация также может храниться в названиях географических объектов, топонимическая картина мира входит в языковую картину мира, топонимы непосредственно относятся к лингвокультурным единицам [Фаткуллина 2015]. Так, все выбранные нами для анализа элементы географического компонента концепта «Россия» представляют собой лингвокультурные единицы.

### Обсуждение и результаты исследования

Проведенный анализ зарубежных учебников по русскому языку как иностранному показал, что исследуемые материалы различаются

набором лингвокультурных единиц. Итоговые результаты представлены в диаграмме.



Рис. 1. Соотношение объема лингвокультурных единиц, содержащихся в учебнике

Всего нами были выявлены 452 лингвокультурные единицы: в «Новом диалоге» – 204, в учебнике «Учи русский язык самостоятельно» – 19, в «Голосах» – 88, в «Тройке» – 141.

В ходе исследования мы структурировали выявленные в учебниках лингвокультурные единицы, составляющие географический компонент концепта «Россия». Предлагаем рассмотреть данную структуру в следующих субфреймах: «регионы и населенные пункты», «водные объекты», «острова/полуострова», «горы», «природные явления», «флора и фауна», «народы».

В польском учебнике «Новый диалог» представлено множество географических объектов России, мало известных даже носителям русского языка. Например, Берёзово, Бийск, Вязьма, п. Маральник, п. Мульта, д. Окунёво. В субфрейме «водные объекты» наряду с Байкалом, Волгой и Обью есть такие единицы, как Акчан, Мёртвое озеро, Мультигские озёра, Шайтан-озеро, Катунь, Мульта и Тара, и отсутствуют такие общеизвестные, как Амур, Дон, Енисей, Лена, Нева. Аналогичное представление лингвокультурных единиц имеет субфрейм «горы» (Жигулёвские, Мань-Пупу-Нёр, Холат-Сяхыл) и субфрейм «острова» (Земля Франца-Иосифа, Камчатка, Новая Земля, Новосибирские острова, Северная Земля, Соловецкие острова).

В греческом учебнике «Учи русский язык самостоятельно» наряду с общеизвестными регионами и городами (Астрахань, Москва, Новгород, Санкт-Петербург, Кавказ) в минимальном количестве присутствуют водные объекты (Байкал) и острова (Крым). Нет информации о топонимах «горы России».

Таблица

СУБФРЕЙМЫ	«ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ»	
	Учебник «Новый диалог» (Польша)	Учебник «Учи русский язык самостоятельно» (Греция)
регионы и населенные пункты	<p><b>Регионы:</b> Алтай, Ивановская область, Коми, Свердловская область</p> <p><b>Города:</b> Анапа, Архангельск, Бийск, Владивосток, Волгоград, Воронеж, Вязьма, Ейск, Екатеринбург, Зеленоград, Иркутск, Казань, Калининград, Калуга, Киров, Красноярск, Курск, Магадан, Москва, Нижний Новгород (Горький), Новгород, Новосибирск, Омск, Пермь, Псков, Ростов, Самара, Санкт-Петербург, Саранск, Саратов, Смоленск, Сочи, Ставрополь, Таганрог, Тверь, Томск, Тула, Ульяновск, Хабаровск, Якутск, Ялта</p> <p><b>Другие населенные пункты:</b> Берёзово, п. Маральник, п. Мульта, п. Оймакон, д. Окунево</p>	<p><b>Регионы:</b> Кавказ</p> <p><b>Города:</b> Астрахань, Москва, Новгород, Санкт-Петербург (Петербург)</p> <p><b>Другие населенные пункты:</b> –</p>
водные объекты	<p><b>Реки:</b> Волга, Катунь, Мульта, Нева (канал Грибоедова, река Мойка, канал Зимняя канавка, Кронверкский пролив, рука Фонтанка), Обь, Тара, Урал</p> <p><b>Озёра:</b> Акчан, Байкал, Мёртвое, Мультийские озёра, Шайтан-озеро</p> <p><b>Моря:</b> Азовское, Балтийское, Белое, Берингово, Баренцево, Восточно-Сибирское, Карское, Каспийское, Лаптевых, Охотское, Черное, Японское/Восточное</p>	<p><b>Реки:</b> –</p> <p><b>Озёра:</b> Байкал</p> <p><b>Моря:</b> –</p>
острова/полуострова	Земля Франца-Иосифа, Камчатка, Новая Земля, Новосибирские острова, Северная Земля, Соловецкие острова	Крым
горы	Алтай, Жигулёвские, Кавказ, Мань-Пупу-Нёр, Холат-Сяхыл	–
природные явления	Погода: п. Оймакон, Санкт-Петербург, Самара, Воронеж, Таганрог, Ставрополь, Сочи Белые ночи, листопад Климатические пояса и природные зоны	–
фауна и фауна	<p><b>Фауна:</b> амурский тигр, атлантический морж, атлантическая чёрная казарка, (бурый, белый) медведь, волк, горностай, гренландский кит, дельфин, дог, заяц, заяц-русак, змеи, лемминги, лисицы, нарвал, овчарка, орёл, павлин, полевая мышь, полярная белая чайка, пушные звери, рыба, северные олени, сова, суслик, хомяк, ящерицы</p> <p><b>Флора:</b> берёза, вор, вяз, дуб, ель, каштаны, кедр, клён, ольха, пихта, сосна, тополь</p>	–
народы	в Российской Федерации проживает множество малых и больших народов, а также этнических групп	–

СУБФРЕЙМЫ	«ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ»	
	Учебник «Голоса» (США)	Учебник «Тройка» (США)
регионы и населенные пункты	<p><b>Регионы:</b> Алтай, Дальний Восток, Кавказ, Карелия, Крым, Татарская Республика</p> <p><b>Города:</b> Архангельск, Благовещенск, Владивосток, Владимир, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Иркутск, Казань, Калининград, Кемерово, Краснодар, Магадан, Москва, Нижний Новгород, Новгород, Новороссийск, Новосибирск, Омск, Пермь, Псков, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург (Ленинград, Петербург), Саратов, Сибирь, Смоленск, Сочи, Суздаль, Тверь, Томск, Урал, Уфа,</p>	<p><b>Регионы:</b> Карелия</p> <p><b>Города:</b> Анадырь, Архангельск, Владивосток, Волгоград (Сталинград), Екатеринбург (Свердловск), Иркутск, Казань, Калининград, Москва, Мурманск, Нижний Новгород, Новгород, Новосибирск, Омск, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург (Петроград, Ленинград, Петербург, Питер), Сочи, Тольятти, Томск, Тула, Уфа, Хабаровск</p> <p><b>Другие населенные пункты:</b> –</p>

СУБФРЕЙМЫ	«ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ»	
	Учебник «Голоса» (США)	Учебник «Тройка» (США)
	Хабаровск, Челябинск, Энгельс, Якутск, Ялта, Ярославль <i>Другие населенные пункты:</i> –	
водные объекты	<i>Реки:</i> Волга <i>Озёра:</i> Байкал <i>Моря:</i> Чёрное море	<i>Реки:</i> Амур, Волга, Дон, Енисей, Лена, Нева, Обь, Финский залив <i>Озёра:</i> Байкал, Ладога <i>Моря:</i> Азовское, Балтийское, Каспийское, Чёрное
острова/ полуострова	Камчатка, Таймыр	Камчатка, Кронштадт, Крым, Новая Земля, Сахалин
горы	Кавказ, Урал	Ахун, Кавказские горы (Эльбрус), Уральские горы
природные явления	<i>Погода:</i> Сочи, Москва, Санкт-Петербург, Псков, Новгород, Архангельск	1. Погода: Санкт-Петербург, Москва, МО, Сочи, Иркутск, Владивосток 2. Белые ночи, золотая осень, янтарь 3. Климатические пояса и природные зоны
фауна и флора	–	<i>Фауна:</i> акула, амурский (сибирский) тигр, белка, белый медведь, борзая собака, бурый медведь, волк, гренландский кит, гусь, дикие северные олени, ёж, заяц, карп, кит, кошка, красная лиса, кролик, лемминги, лиса, лошадь, медведь, морж, орёл, петух, рысь, сайгак, северные дельфины, сибирский хаски, соболь, тюлень, чайка <i>Флора:</i> берёза, брусника, ель, ёлка, земляника, клюква, малина, морошка, сосна, черника
народы	в Российской Федерации проживает множество малых и больших народов, а также этнических групп	–

В американских учебниках («Голоса» и «Тройка») отмечается иная ситуация. Все содержащиеся в вышеназванных субфреймах топонимы можно отнести к значимым единицам, формирующим адекватный образ России. Например, Владивосток, Волгоград, Екатеринбург, Казань, Калининград, Москва и т. д. (субфрейм «регионы и населенные пункты»), Волга, Байкал, Черное море (субфрейм «водные объекты»), Кавказские, Уральские горы (субфрейм «горы»), Камчатка, Кронштадт, Крым, Новая Земля, Сахалин (субфрейм «острова»).

Возможно, разные подходы в подаче информации о географических объектах России в анализируемых учебниках можно объяснить конкретными целями и задачами, которые ставили перед собой авторы. Однако, с нашей точки зрения, слишком подробная или, наоборот, минимизированная информация не способствует формированию адекватного образа России, скорее, укрепляет стереотипы, уже давно существующие за рубежом. Так, иностранцы

считают, что в России есть такие города, как Москва и Петербург, а также озеро Байкал и река Волга. После проведения Олимпийских игр появились еще Черное море и Сочи.

Сведения о климатических поясах и природных зонах представлены только в двух учебниках: «Новый диалог» (Польша) и «Тройка» (США).

Отмечается, что Россия расположена в субтропическом и арктическом поясах, в пределах страны существуют такие природные зоны, как степь, тайга, тундра, лесотундра, смешанные и лиственные леса. В тексты включены достаточно полные сведения о представителях флоры и фауны. Кроме того, в прилагающихся видеофайлах к учебнику «Тройка» содержится интервью с россиянами, в котором они отвечают на вопрос «Что такое природа России?» цепочкой ассоциаций: «Русская природа – это поля и леса»; «Русская природа – поля, реки, леса, горы, берёзы, Волга, луга, ромашки, птицы, воробьи» [Nummikoski 2011: 438].

**3А Прочитай описания природных зон, а затем подбери к ним названия. Два из них лишние.**

Przecczytaj opisy typów krajobrazu, a następnie dobierz do nich właściwe hasła. Dwa z nich podano dodatkowo.

пустыня • субтропическая зона • тайга •  
арктическая пустыня • тундра • степиRozwiązanie zadania ułatwi ci mapa strf  
krajobrazu, którą znajdziesz na wewnętrznej  
stronie okładki.

- \_\_\_\_\_ – это ровные сухие безлесные пространства с богатой травянистой растительностью. Тип почвы – чернозём. В России эта зона занимает южные районы Западной Сибири и Восточно-Европейской равнины. Лето здесь тёплое, сухое, зимы – холодные. Самая богатая фауна этой зоны находится в Западной Сибири к востоку от Волги. А её представители – это хомяки, полевые мыши и другие грызуны. И, конечно, их враги – орлы.
- \_\_\_\_\_ – это самая большая по своей площади зона России. Её ширина в Европейской части достигает 800 километров, а в Западной и Восточной Сибири – 2150 километров. Преобладают хвойные деревья, среди них пихта и кедр, а также сосны и ели. Для этой зоны характерны реки, озёра, а также болота, которые покрывают северную Сибирь. Обитатели зоны – это медведь, горностай, пушные звери, а на Дальнем Востоке – амурский тигр. Жемчужиной этой зоны является озеро Байкал.
- \_\_\_\_\_ – это зона на Дальнем севере России, её большая часть находится за полярным кругом, где уже нет лесов, а на вечномёрзлой почве растут лишь невысокие травы, мхи, карликовые берёзы и кустарники. Климат здесь суровый – короткое и холодное лето, продолжительная и суровая зима. Живут здесь только те животные, которые выносят холод и сильные ветры: северные олени, лисы, волки, лемминги, зайцы.
- \_\_\_\_\_ выступают на юго-востоке европейской части России. Большая их часть расположена на бывшем морском дне – Прикаспийской низменности. Климат здесь сухой и суровый: лето жаркое, зима морозная. Характерные животные – это прежде всего разные грызуны (суслики, заяц-русак) и пресмыкающиеся (ящерицы и змеи).

Рис. 2 [Zybert 2012: 23]

Для описания погоды в польском учебнике «Новый диалог» выбраны города, расположенные в одном климатическом поясе, а также содержится информация о самой холодной точке России, где температура воздуха достигает  $-71,2$  С (поселок Оймякон, Сибирь). В учебнике «Учи русский язык самостоятельно» представлена минимальная информация о погоде России, в частности отмечается, что «в России холодно даже и весной» [Κοχκίνη Ευδοκία 2018: 138]. Такое описание погоды укрепляет стереотип о России как стране с холодным климатом. В «Голосах» при описании погоды также выбраны города, находящиеся в одном климатическом поясе. Однако в учебнике содержатся тексты, в которых

говорится, что «даже зимой в Санкт-Петербурге не всегда стоит такая холодная погода, как во многих северных регионах американского континента», а также «летом иногда бывает так тепло –  $25-30$  градусов, что все думают, куда пойти купаться» [Robin и др. 2020: 17, 23].

В «Тройке» для описания погоды подобраны города, расположенные в разных климатических зонах, а также отмечается средняя температура воздуха зимой и летом. На наш взгляд, информация о погоде России, представленная именно в этом учебнике, является объективной и формирует понятие о том, что Россия – это большая страна с разными климатическими условиями.

**1-18 Выберите нужную форму. Select the required form.**

Мы смóтрим на карту России и дóуаем: там (так/такой/такая) холóдный климáт! И, конечно, если взять такой гóрод, как Вашингтóн, то зимóй там не (так/такой/такая) холóдно, как в Санкт-Петербургé. Но дáже зимóй в Санкт-Петербургé не всегда стоíт (так/такой/такая) холóдная погóда, как во мнóгих северных регионáх америкáнского континéнта. Напримéр, в Петербургé не (так/такой/такая) холóдная зимá, как в Нóме (шт. Аляска) или дáже в Манитóбе или Саскáтчунэ. Дáже пéред Нóвым гóдом в Петербургé бывáет не (так/такой/такая) уж холóдная погóда:  $1-2$  гóдуса *теплá* (!). А лéтом инóгда бывáет (так/такой/такая) *теплó* —  $25-30$  гóдусов, что все дóуают, куда пóйти купáться.

Рис. 3 [Robin и др. 2020: 17]

Необходимо отметить, что при описании погоды в «Новом диалоге» и «Тройке» содержатся такие лингвокультурные единицы, как

фразеологизмы: «промокнуть до (последней) нитки», «льет как из ведра». Но отсутствуют устойчивые сочетания типа «у природы нет



плохой погоды», «бабье лето», «мороз и солнце; день чудесный» и т. п., которые бы способствовали знакомству иностранного студента с реальной русской языковой картиной мира. Учебник – «это часто единственный источник информации о стране, ее вербальных и невербальных правилах, ценностях, нормах, истории, традициях, праздниках и т. д. ...это и „окно“, и мультимодальный канал, и ментальный мост и посредник в постижении русского мира» [Куликова 2017: 54].

Преимуществом учебника «Голоса» является знакомство иностранцев со стихотворением А. С. Пушкина «Осень» (1833). Его чтение позволяет понять отношение русских людей к каждому времени года. Так, зима дарит бодрость и силу, весна вызывает чувство тоски, лето представляется мучительным временем года, а осень – «своей» порой [Robin и др. 2020: 35–37]. «Успешность восприятия некоторого смыслового фрагмента инокультурного мира часто зависит <...> от того, насколько точно и понятно разъясняется иностранцу, как „видят“, оценивают и даже переживают этот фрагмент русские» [Федотова 2018: 194].

Информация о народах России содержится только в учебниках «Новый диалог» и «Голоса». В них отмечается, что в Российской Федерации проживает множество малых и больших народов, а также этнических групп; учащимся предлагается подготовить информацию о каждом народе. В учебниках «Тройка» и «Учи русский язык самостоятельно» подобные сведения отсутствуют. Таким образом, у обучающихся может сложиться впечатление, что Россия является моноэтническим государством.

### Литература

- Бердичевский, А. Л. Как написать межкультурный учебник русского языка / А. Л. Бердичевский, А. В. Голубева. – СПб. : Златоуст, 2015. – 140 с.
- Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
- Воробьев, В. В. Общее и специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Слово и текст в диалоге культур : юбилейный сборник. – М. : Лабиринт, 2000. – С. 375–379.
- Вотякова, И. А. Репрезентация концептов «радость» и «печаль» в практике обучения русскому языку как иностранному / И. А. Вотякова, Е. В. Туктангулова // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2014. – № 4. – С. 184–187.
- Еремина, С. А. Особенности концептуализации образа России в учебниках русского языка как иностранного для франкофонов / С. А. Еремина // Когнитивные исследования языка. – 2020. – № 2 (41). – С. 213–217.
- Зайцева, О. А. Этнические стереотипы о русских в китайских учебных изданиях по русскому языку как иностранному / О. А. Зайцева, Е. Г. Паустьян // Коммуникативные исследования. – 2019. – Т. 6, № 3. – С. 829–842.
- Куликова, Л. В. Миссия учебника по РКИ в формировании позитивной концептуальной картины мира о России / Л. В. Куликова // Политическая лингвистика. – 2017. – № 1 (61). – С. 53–59.
- Ларссон, Ю. Использование системы концептов в обучении РКИ / Ю. Ларссон // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 3 (208). – С. 25–33.

Задания по работе с картой России содержат все учебники, за исключением «Учи русский язык самостоятельно».

### Выводы

Исследование настоящих учебников показало, что географический компонент концепта «Россия» представлен в зарубежных учебниках по РКИ по-разному. В одних дается слишком подробная информация, в других – минимизированная, в третьих она отсутствует совсем. Лингвокультурные единицы варьируются: от слишком большого количества до единичных. Через них обучающиеся получают национально-культурную информацию, которая способствует формированию лингвокультурной компетенции. Набор конкретных единиц формирует представление о России как географическом объекте и укрепляет или, наоборот, развенчивает определенные стереотипы о стране.

В американских учебниках «Голоса» и «Тройка» образ России как географического объекта является наиболее объективным за счет содержания ключевых для российского менталитета географических элементов. Важно отметить, что среди авторов учебника «Голоса» присутствует носитель русского языка, в подготовке второго издания американского учебника «Тройка» также приняли участие российские преподаватели.

Таким образом, можно считать, что удачным учебником по русскому языку как иностранному является тот, который составлен коллективом авторов, состоящим из носителей русского языка и представителей того языка, который является родным для обучающихся.

- Милославская, С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России / С. К. Милославская. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. – 400 с.
- Орлова, О. Г. Актуализация концепта «Russia» («Россия») в американской публицистике: На примере дискурса еженедельника «Newsweek»: дис. ... канд. фил. наук / Орлова О. Г. – Кемерово, 2005. – 258 с.
- Стрельчук, Е. Н. Формирование и трансформация концепта «Россия» в картине мира современных американских студентов / Е. Н. Стрельчук, А. Ю. Лонская // Вопросы теории и практики журналистики. – 2018. – Т. 7, № 4. – С. 741–754.
- Стрельчук, Е. Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Стрельчук Е. Н. – М., 2016.
- Тарев, Б. В. Учебник по деловому английскому языку как средство формирования межкультурной профессиональной компетенции / Б. В. Тарев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 244–250.
- Фаткуллина, Ф. Г. Топонимы как компонент языковой картины мира / Ф. Г. Фаткуллина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25324869> (дата обращения: 20.12.2021).
- Федотова, Н. Л. Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде / Н. Л. Федотова, Л. В. Миллер // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2018. – Т. 16, № 2. – С. 191–206.
- Халупо, О. И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка / О. И. Халупо // Язык и культура. – 2012. – № 2 (18). – С. 123–131.
- Шерстобитова, И. А. Концепт в методике преподавания русского языка как иностранного / И. А. Шерстобитова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 114–119.
- Штырлина, Е. Г. Концепт как лингводидактическая единица в обучении русскому языку как иностранному / Е. Г. Штырлина // Филология и культура. – 2019. – № 4 (58). – С. 147–150.
- Голоса: A Basic Course in Russian / R. Robin, K. Evans-Romaine, G. Shatalina, J. Robin. – 5th edition. – Prentice Hall, 2020.
- Новый диалог: Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół ponadgimnazjalnych / M. Zybert. – Warszawa : część 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012.
- Тройка: A Communicative Approach to Russian Language, Life, and Culture / M. Nummikoski. – 2nd edition. – John Wiley & Sons, Inc., 2011.
- Учи русский язык самостоятельно / Ευδοκία Κοκκίνη. Ρωσική Μέθοδος και Γραμματική άνευ Διδασκάλου. – Έκδοση, 2018.
- Ovchinnikova, A. S. French, Italian and Russians stereotypes in intercultural crossing / A. S. Ovchinnikova, G. V. Ovchinnikova // Филологические науки в МГИМО. – 2020. – No. 2 (22). – P. 100–109.
- Rubdy, R. Selection of materials / R. Rubdy // Developing materials for language teaching / ed. by B. Tomlinson. – 2nd ed. – London ; New York : Continuum, 2014. – P. 37–85.

## References

- Berdichevsky, A. L., Golubeva, A. V. (2015). *Kak napisat' mezhkulturnyi uchebnik russkogo yazyka* [How to Write an Intercultural Russian Language Textbook]. Saint Petersburg, Zlatoust. 140 p.
- Eremina, S. A. (2020). Osobennosti kontseptualizatsii obraza Rossii v uchebnikakh russkogo yazyka kak inostrannogo dlya frankofonov [Features of Conceptualization of the Image of Russia in Textbooks of Russian as a Foreign Language for Francophones]. In *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. No. 2 (41), pp. 213–217.
- Fatkullina, F. G. (2015). Toponimy kak komponent yazykovoi kartiny mira [Toponyms as a Component of Language Worldview]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 1–1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25324869> (mode of access: 20.12.2021).
- Fedotova, N. L., Miller, L. V. (2018). Osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov k russkoi lingvokul'turnoi i obrazovatel'noi srede [Features of Adaptation of Foreign Students to the Russian Linguo-Cultural and Educational Environment]. In *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkii i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniya*. Vol. 16. No. 2, pp. 191–206.
- Khalupo, O. I. (2012). Bazovye edinitsey lingvokul'turnoi kompetentsii nositelya yazyka [The Basic Units of Linguo-cultural Competence of Native Speakers]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 2 (18), pp. 123–131.
- Kulikova, L. V. (2017). Missiya uchebnika po RKI v formirovanii pozitivnoi kontseptual'noi kartiny mira o Rossii [Mission of the Russian as a Foreign Language Course Book in Forming the Positive Conceptual Picture of the Russian-Speaking World]. In *Politicheskaya lingvistika*. No. 1 (61), pp. 53–59.
- Larsson, Ju. (2008). Ispol'zovanie sistemy kontseptov v obuchenii RKI [Use of the Concept System in Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Russkii yazyk za rubezhom*. No. 3 (208), pp. 25–33.
- Miloslavskaya, S. K. (2008). *Russkii yazyk kak inostrannyi v istorii stanovleniya evropeiskogo obraza Rossii* [Russian as a Foreign Language in the History of the Formation of the European Image of Russia]. Moscow, Gosudarstvennyi IRYA im. A. S. Pushkina. 400 p.
- Nummikoski, M. (2011). *Troyka: A Communicative Approach to Russian Language, Life, and Culture*. 2<sup>nd</sup> edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Orlova, O. G. (2005). *Aktualizatsiya kontsepta «Russia» («Rossiya») v amerikanskoj publitsistike: na primere diskursa ezhenedel'nika «Newsweek»* [The Actualization of the Concept “Russia” (“Russia”) in American Journalism: The Example of the Discourse of the Weekly “Newsweek”]. Dis. ... kand. fil. nauk. Kemerovo. 258 p.

Ovchinnikova, A. S., Ovchinnikova, G. V. (2020). French, Italian and Russians Stereotypes in Intercultural Crossing. In *Filologicheskie nauki v MGIMO*. No. 2 (22), pp. 100–109.

Robin, R., Evans-Romaine, K., Shatalina, G., Robin, J. (2020). *Голоса: A Basic Course in Russian*. 5<sup>th</sup> edition. Prentice Hall.

Rubdy, R. (2014). Selection of Materials. In Tomlinson, B. (Ed.). *Developing materials for language teaching*. 2<sup>nd</sup> edition. London, New York, Continuum, pp. 37–85.

Sherstobitova, I. A. (2016). Kontsept v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [The Concept in the Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 11, pp. 114–119.

Shtyrlina, E. G. (2019). Kontsept kak lingvodidakticheskaya edinitsa v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Concept as a Linguodidactic Unit in Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Filologiya i kul'tura*. No. 4 (48), pp. 147–150.

Strelchuk, E. N. (2016). *Formirovanie russkoi rechevoi kultury inostrannykh bakalavrov negumanitarnykh spetsialnostei v vuzakh RF* [The Formation of the Russian Speech Culture Foreign Bachelors of Natural Sciences Faculties in the Universities of the Russian Federation]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 42 p.

Strelchuk, E. N., Lonskaya, A. Yu. (2018). Formirovanie i transformatsiya kontsepta «Rossiya» v kartine mira sovremennykh amerikanskikh studentov [Formation and Transformation of the Concept “Russia” in the Picture of the World of Modern American Students]. In *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. Vol. 7. No. 4, pp. 741–754.

Tarev, B. V. (2010). Uchebnik po delovomu angliiskomu yazyku kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoi professional'noi kompetentsii [Business English Course Book as an Instrument of Development of Cross-Cultural Professional Competence]. In *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 15, pp. 244–250.

Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Regional Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. 4<sup>th</sup> edition. Moscow, Russkii yazyk. 246 p.

Vorobyev, V. V. (2000). Obshchee i spetsificheskoe v lingvostranovedenii i lingvokul'turologii [General and Specific in Linguoculturology and Culture-Oriented Linguistics]. In *Slovo i tekst v dialoge kul'tur: yubileinyi sbornik*. Moscow, Labirint, pp. 375–379.

Votyakova, I. A., Tuktangulova, E. V. (2014). Rerezentatsiya kontseptov «radost'» i «pechal'» v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Emotional Concepts of “Joy” and “Sorrow” in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language]. In *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*. No. 4, pp. 184–187.

Zaytseva, O. A., Paustyayn, E. G. (2019). Etnicheskie stereotipy o russkikh v kitaiskikh uchebnykh izdaniyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [Ethnic Stereotypes about Russians in Chinese Educational Editions on the Subject: The Russian Language as Foreign]. In *Kommunikativnye issledovaniya*. Vol. 6. No. 3, pp. 829–842.

Zybert, M. (2012). *Новый диалог: Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół ponadgimnazjalnych*. Część 1. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Κοκκίνη, Ευδοκία. (2018). *Ρωσική Μέθοδος και Γραμματική άνευ Διδασκάλου*. Έκδοση.

#### Данные об авторах

Стрельчук Елена Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия).

Адрес: 117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

E-mail: strelchukl@mail.ru.

Безрукова Ксения Сергеевна – преподаватель русского языка как иностранного, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт менеджмента, экономики и инноваций» (Москва, Россия).

Адрес: 125009, Россия, Москва, ул. Дмитровка Б., 9, стр. 7.

E-mail: ksenya.bezrukova.97@mail.ru.

#### Authors' information

Strelchuk Elena Nikolaevna – Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Russian Language and Methods of its Teaching of Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia).

Bezrukova Ksenya Sergeevna – Teacher of Russian as a Foreign Language, Autonomous Non-profit Organization of Higher Education “Institute of Management, Economics and Innovations” (Moscow, Russia).

Дата поступления: 04.04.2022; дата публикации: 29.06.2022 Date of receipt: 04.04.2022; date of publication: 29.06.2022

# ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ



УДК 8211.111-93:811.161.1'255.2. ББК Ш383(4Вел)+Ш307. ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.03 (5.9.2)

## АНГЛИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ (рецензия на книгу: Goodwin E. Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia. London: Bloomberg Publishing, 2020. 256 p.)

Сидорова О. Г.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
(Екатеринбург, Россия)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-002-2813-7514>

*Аннотация.* В статье рецензируется монография известного английского специалиста в области истории и теории перевода художественной литературы Елены Гудвин (Elena Goodwin) «Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia», вышедшая в 2020 г. Автор рассматривает переводы на русский язык классических произведений английской детской литературы за период 1918–2015 гг., создавая широкую картину межкультурных и межлитературных контактов в указанный период. Термин «перевод» приобретает в монографии расширительное значение: автор анализирует не только историю и лингвистические аспекты перевода английской детской литературы, но в первую очередь возможности передачи культурных и национальных смыслов и значений (английскости) в иноязычную культуру. В трех Приложениях приводятся списки английских классических произведений для детей, созданных в указанный период, и их переводов на русский язык. Отмечается, что монография Е. Гудвин интересна и важна не только специалистам (филологам, культурологам, переводоведам), но и читателям, которые интересуются англо-русскими культурными контактами и любят английскую детскую классику в оригинале и в переводах.

*Ключевые слова:* художественный перевод; переводческая деятельность; переводная литература; русские переводы; английская литература; детская литература; детские писатели; литературное творчество; литературные жанры; английскость; межкультурные контакты; межлитературные контакты

*Для цитирования:* Сидорова, О. Г. Английская литература для детей в русских переводах (рецензия на книгу: Goodwin E. Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia. London: Bloomberg Publishing, 2020. 256 p.) / О. Г. Сидорова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 235–238.

## ENGLISH LITERATURE FOR CHILDREN IN RUSSIAN TRANSLATIONS (Review of the book: Goodwin E. Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia. London: Bloomberg Publishing, 2020. 256 p.)

Olga G. Sidorova

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-002-2813-7514>



*Abstract.* The article reviews the monograph of the well-known British specialist in the field of history and theory of translation of fiction Elena Goodwin “Translating England into Russian. The Politics of Children’s Literature in the Soviet Union and Modern Russia” (London: Bloomberg Publishing, 2020). E. Goodwin analyzes translations of classic English books for children into Russian in the period of 1918–2015, thus creating a broad panorama of interaction between cultures and literatures of the period. The very term translation acquires a broad meaning in the book: the author does not simply describe the history and linguistic aspects of translation of English children’s literature, but also outlines the opportunities of transfer of national meanings (Englishness) into a different culture. Three Appendixes that follow the main text include lists of classic English books for children of the period and their Russian translations. The book is intended for specialists in a number of fields (philology, culturology, translation studies), but also for everybody who is interested in English-Russian cultural exchange and who enjoys reading English children’s classical literature in the original and in Russian translations.

*Keywords:* literary translation; translation activity; translated literature; Russian translations; English literature; Children’s literature; Children’s writers; literary creative activity; literary genres; Englishness; intercultural contacts; interliterary contacts

*For citation:* Sidorova, O. G. (2022). English Literature for Children in Russian Translations (Review of the book: Goodwin E. Translating England into Russian. The Politics of Children’s Literature in the Soviet Union and Modern Russia. London: Bloomberg Publishing, 2020. 256 p.). In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 235–238.

В современном мире, когда роль перевода в глобальном масштабе неуклонно возрастает, когда появляются все новые формы межкультурных и межъязыковых контактов, художественный перевод продолжает играть центральную роль при создании образов иной страны и чужой культуры. Представления больших масс людей о какой-либо стране или культуре складываются, не в последнюю очередь, на основании переведенных текстов художественных произведений разных жанров. Именно на этом основании Т. Херманз [Hermans 2002: 11] вычленяет «уполномочивающую» функцию перевода – переведенный текст предстает полномочным представителем одной культуры в инокультурной среде.

Художественный перевод – важный фактор межкультурной коммуникации, при осуществлении которой возникают новые смыслы и в литературе языка оригинала, и – особенно – в переводной литературе, а также мощные зоны напряжения в пространстве их контактов: «художественный перевод – всегда динамический фактор культурного развития» [Топер 2001: 37]. Именно этим объясняется тот факт, что художественные произведения одной национальной литературы, будучи переведенными на другой язык, начинают жить отдельной жизнью в другой культуре и литературе, порождая связи и смыслы, которые не были актуализированы, не осознавались или даже не существовали в культуре оригинала. П. М. Топер [Топер 2001] также писал о явной недооценке роли художественного

перевода в системе сравнительного литературоведения. В последующие годы, однако, он все чаще рассматривается как поле межъязыковых и межкультурных контактов, как важный феномен общественной жизни.

Английская литература для детей в переводах на русский язык представляет собой большой и яркий пласт отечественной культуры и литературы, многие произведения которой обладают высокой валентностью, то есть способностью продуцировать новые смыслы и образы, в русскоязычной культуре и литературе. Переводы английской литературы приходят к читателям в раннем детстве и остаются с ними на всю жизнь, они осмысляются, апроприируются, переходят грань между «своим» и «чужим». Обратим внимание, что в данном случае речь идет о литературе, которая отличается чрезвычайным жанровым многообразием, начиная от детских стишков для самых маленьких (так называемых *nursery rhymes*), а также сказок, рассказов, романов, пьес.

Эти и другие вопросы рассматриваются в монографии Елены Гудвин «Translating England into Russian. The Politics of Children’s Literature in the Soviet Union and Modern Russia» («Англия в переводе на русский. Политика детской литературы в Советском Союзе и в современной России»), которая была выпущена известным лондонским издательством Bloomsbery в серии Bloomsbery Academic в 2020 г. Заслуживает упоминания тот факт, что в рамках этой серии издательство начало выпускать тематическую подсерию «Library of Modern Russia» («Библи-

отека современной России»), в которой рецензируемая монография стала третьей<sup>1</sup>. Несколько лет назад Елена Гудвин защитила диссертацию на тему «*Dobraya Staraiia Angliia' in Russian Perception: Literary Representations of Englishness in Translated Children's Literature in Soviet and Post-Soviet Russia*» («Добрая старая Англия в русской рецепции. Репрезентация английскости в переводной литературе для детей в советской и постсоветской России») [Goodwin 2017] в университете Эксетера, Великобритания. Рецензируемая монография является продолжением ее исследования переводной литературы для детей. Сегодня Елена Гудвин, переводчик и преподаватель университета Портсмута, Великобритания, является известным специалистом в области теории и истории перевода.

Сосредоточившись на исследовании переводов английской литературы для детей на русский язык, автор монографии рассматривает не только собственно историю перевода в разных аспектах (роль политики и цензуры, некоторые теоретические вопросы, персоналии и др.), но и проблемы национальной идентичности, взаимодействия культур, проблемы рецепции переводного художественного текста в принимающей, в данном случае русской, культуре.

Во Введении автор четко определяет цель и задачи своего исследования: изучить, «как русские переводы английской литературы для детей создают литературный нарратив Англии и ее культуры» [Goodwin 2020: 1] в русскоязычной культурной среде. Е. Гудвин подчеркивает, что в книге понятие «английскость» не синонимично понятию «британскость», как это иногда случается, и именно английскость находится в фокусе внимания автора. Текст монографии включает 8 глав, первой из которых служит Введение. Во второй и третьей главах автор рассматривает общую картину отечественного перевода английской литературной классики для детей в контексте политических и культурных трансформаций XX – начала XXI вв. Не обходит автор стороной и творчество выдающихся отечественных переводчиков и популяризаторов английской культуры С. Я. Маршака и К. И. Чуковского. Хронологически в монографии изучаются переводы английской детской классики, которые появились на русском языке

в период 1918–2015 гг.; хотя автор приводит фактически исчерпывающие данные о переводах английской детской литературы на русский, но в последующих главах сосредотачивается прежде всего на отдельных ключевых проблемах и культурных доминантах. Так, переводы книг Дж. Барри о Питере Пэне (романа «Питер Пэн и Венди» и пьесы «Питер Пэн») рассматриваются в главе 4 монографии с точки зрения передачи, сглаживания или умолчания (цензурирования) культурно-исторического контекста оригинала, а именно присутствия в нем образов Британской империи и Эдвардианского классового общества. Обратим внимание: Е. Гудвин сравнивает не только оригинал с переводами, но и переводы, выполненные классиками отечественного художественного перевода И. Токмаковой, Н. Дьяконовой и Б. Заходером, между собой, создавая объемную картину.

Аналогичным образом автор монографии находит проблемно-смысловые доминанты при анализе переводов других классических английских авторов на русский язык. Для переводов диллогии Р. Киплинга о Паке с волшебных холмов такой доминантой становятся образы империи, исторического прошлого и английского пейзажа (глава 5); произведения А. Милна о Винни-Пухе в советской интерпретации, по мысли автора, сосредоточены прежде всего на передаче атмосферы спокойствия и традиций; а переводы романов П. Трэверс о Мэри Поппинс рассматриваются как художественные тексты, в которых находит отражение английский национальный характер в его разных ипостасях. В главе 8 переводы романа К. Грэма «Ветер в ивах» анализируются с точки зрения трансляции образов сельской Англии, во многом мифических, и типичного английского образа жизни. Таким образом, термин «перевод» используется и разрабатывается Е. Гудвин расширительно, поскольку она анализирует не только и не столько переводы вербальной ткани текстов, но также передачу в них национально-культурных смыслов и значений. Именно эта идея заложена в названии монографии, которое в дословном переводе звучит как «Переводя Англию на русский».

Отдельного упоминания заслуживают три Приложения, которые составляют важную и ин-

<sup>1</sup> Предыдущие две книги посвящены книгоиздательству в царской России и тому, как создавался исторический дискурс в дореволюционной России.

тересную часть монографии. Первое приложение «Английскость в русской литературе» включает в себя список произведений с выходными данными, в которых рассматривается или упоминается образ Англии, причем автор включает в него книги и статьи публицистического характера, например «Л. Васильева „Альбион и тайна времени“. М.: Советская Россия, 1983. Впервые опубликована в „Новом мире“ № 3–4, 1978» [Goodwin 2020: 180] и художественные произведения. Во втором Приложении даются списки классических детских произведений английской литературы, появившихся в период с конца XIX века и до 1945 г. Приложение 3 включает список, озаглавленный «Британская детская классика (и книги, которые считаются подходящими для детского чтения), написанная в период с поздневикторианской эпохи и до Второй мировой войны, которые переводились на русский язык»; книги в списке разделены на несколько групп в зависимости от времени и условий их перевода, в том числе автор включает в данное приложение группу произведений британской классики детского чтения, которые не были переведены на русский ни разу. Отдельно отметим, что раздел Библиография также включает несколько разделов, а именно список

текстов английских оригиналов и их переводов на русский язык, список архивных источников, каталоги и библиографические издания, а также список исследований по теме – монографий и статей – на русском и английском языках. Будучи полноценным, глубоким научным исследованием, монография Е. Гудвин написана ясным, хорошим языком, она интересна и занимательна в самом высоком смысле этого определения. В монографию включены иллюстрации английских и отечественных художников к тем литературным произведениям, которые анализирует автор, что, несомненно, украшает и обогащает текст книги.

Полагаем, что носителям культурной традиции интересно и важно понимать, как их видят «другие» – особенно это актуализируется в современной ситуации. Появление книги Е. Гудвин напоминает нам о том, что контакты культур могут и должны быть плодотворными. Нет сомнений, что монография Е. Гудвин – достойное, глубокое исследование, которое может быть интересно специалистам по английской и русской литературе, по истории и теории перевода, студентам, преподавателям, всем, кто интересуется культурными связями между Россией и Англией.

### Литература

- Топер, П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения / П. М. Топер. – М.: Наследие, 2001. – 254 с.  
 Goodwin, E. 'Dobraya Staraiia Angliia' in Russian Perception: Literary Representations of Englishness in Translated Children's Literature in Soviet and Post-Soviet Russia / E. Goodwin. – Exeter: University of Exeter Publishers, 2017. – 150 p.  
 Goodwin, E. Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia / E. Goodwin. – London: Bloomberg Publishing, 2020. – 256 p.  
 Hermans, T. Paradoxes and Aporias in Translation Studies / T. Hermans // Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline / ed. by A. Riccardi. – Cambridge: CUP, 2002. – P. 8–16.

### References

- Goodwin, E. (2017). 'Dobraya Staraiia Angliia' in Russian Perception: Literary Representations of Englishness in Translated Children's Literature in Soviet and Post-Soviet Russia. Exeter, University of Exeter Publishers. 150 p.  
 Goodwin, E. (2020). Translating England into Russian. The Politics of Children's Literature in the Soviet Union and Modern Russia. London, Bloomberg Publishing. 256 p.  
 Hermans, T. (2002). Paradoxes and Aporias in Translation Studies. In Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline / ed. by A. Riccardi. Cambridge, CUP, pp. 8–16.  
 Toper, P. M. (2001). *Perevod v sisteme sravnitel'nogo literaturovedeniya* [Translation in the System of Comparative Literary Studies]. Moscow, Nasledie. 254 p.

### Данные об авторе

Сидорова Ольга Григорьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия).  
 Адрес: 620000, Россия, Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.  
 E-mail: oga531@mail.ru.

### Author's information

Sidorova Olga Grigorievna – Doctor of Philology, Professor of Germanic Philology Department, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia).

**О МОНОГРАФИИ «100 ЛЕТ ЛИТЕРАТУРЕ КАРЕЛИИ»**

**(Рецензия на монографию: 100 лет литературе Карелии. Время. Поиски. Портреты /  
Е. И. Маркова, Н. В. Чикина, О. А. Колоколова, М. В. Казакова.  
Петрозаводск: Periodika, 2020. 432 с.)**

**Пашкова Т. В.**

Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0505-4767>

*Аннотация.* В статье представлен анализ коллективной монографии, посвященной литературе Карелии. Это издание являет собой творческое единство писателей, работающих на карельском (собственно карельское наречие, ливвиковское наречие, людиковское наречие), вепском, финском и русском языках. В рецензируемой книге впервые представлен образ Карелии, созданный совокупными усилиями литераторов республики с 1920 по 2020 годы, даны портреты ее известных писателей, охарактеризованы основные тенденции в современной литературе.

*Ключевые слова:* национальная литература; литературное творчество; писатели; литературные жанры; карельский язык; вепский язык; финский язык; русский язык; рецензии

*Для цитирования:* Пашкова, Т. В. О монографии «100 лет литературе Карелии» (Рецензия на монографию: 100 лет литературе Карелии. Время. Поиски. Портреты / Е. И. Маркова, Н. В. Чикина, О. А. Колоколова, М. В. Казакова. Петрозаводск: Periodika, 2020. 432 с.) / Т. В. Пашкова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, № 2. – С. 239–242.

**ABOUT THE MONOGRAPH “100 YEARS OF KARELIAN LITERATURE”**

**(Review of the monograph: 100 Years of Literature of Karelia. Time. Searches. Portraits /  
E. I. Markova, N. V. Chikina, O. A. Kolokolova, M. V. Kazakova.  
Petrozavodsk: Periodika, 2020. 432 p.)**

**Tatjana V. Pashkova**

Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0505-4767>

*Abstract.* The article presents an analysis of a collective monograph devoted to the literature of Karelia. This publication demonstrates a creative union of writers working in Karelian (proper Karelian dialect, Livvik dialect, Ludik dialect), Vepsian, Finnish and Russian languages. The book under review for the first time presents the image of Karelia, created by the combined effort of the republic's writers from 1920 to 2020, publishes portraits of its famous writers, and characterizes the main trends in modern literature.

*Keywords:* national literature; literary creative activity; writers; literary genres; Karelian language; Vepsian language; Finnish language; Russian language; reviews

*For citation:* Pashkova, T. V. (2022). About the Monograph “100 Years of Karelian Literature” (Review of the monograph: 100 Years of Literature of Karelia. Time. Searches. Portraits / E. I. Markova, N. V. Chikina, O. A. Kolokolova, M. V. Kazakova. Petrozavodsk: Periodika, 2020. 432 p.). In *Philological Class*. Vol. 27. No. 2, pp. 239–242.

В 2017 году Сектор литературоведения Института языка, литературы и истории Карельского научного центра Российской академии наук взял на себя труд подготовить к 100-летию Республики Карелия исследование литературного процесса в Карелии за 100 лет:



с 1920 по 2020 гг. Здесь сразу встает вопрос: не будет ли работа повторять уже изданные «Историю литературы Карелии»: в 3-х томах [История литературы Карелии 1994; История литературы Карелии 1997; История литературы Карелии 2000] и монографии по истории детской литературы [Маркова 2014; Чикина 2012]? Однако уже с первых страниц становится ясно: это другая книга, несмотря на то что перед обоими авторскими коллективами стоят одни и те же сложные задачи.

Коллективная монография «100 лет литературы Карелии. Время. Поиски. Портреты» (авторы Е. И. Маркова, Н. В. Чикина, М. В. Казакова, О. А. Колоколова; науч. ред. Е. И. Маркова) представляет собой комплексное исследование литературы Карелии, функционирующей на четырех языках: русском, финском, карельском (на трех наречиях: собственно карельском, ливвиковском и людиковском) и вепсском языках, что само по себе является далеко не простой задачей. Сложность заключается и в том, что у каждой из составляющих единую словесность литератур и своя предстория, и своя специфика развития. Корпус изучаемых произведений составляют тексты на развитых литературных языках и новописьменных, написанные представителями коренных народов и иммигрантами. Перед учеными стоит задача: показать оригинальность каждой из литератур и обозначить те точки соприкосновения, которые позволяют их рассматривать как единое целое в контексте общелитературных процессов этого периода: «русской литературы, являющейся одной из ветвей словесного древа великой русской литературы; финской литературы, у которой один корешок упирается в финляндскую почву, а второй – в ингерманландскую; карельской литературы на финском языке, которая ведет отсчет со времени Великой Отечественной войны, на трех наречиях карельского языка; вепсской литературы на русском и вепсском языках» [100 лет литературе Карелии 2020: 5]. Новизна представленного исследования заключается, прежде всего, «в изменении угла зрения на литературу, в стремлении авторов монографии показать, как благодаря совокупным усилиям писателей республики формируется культурный код, способствующий самосознанию читателя как хранителя традиционных ценностей своего края»

[100 лет литературе Карелии 2020: 411]. Данная задача может быть выполнена только при условии общих духовных усилий писателя – посредника – читателя. В качестве посредников выступают переводчики, критики, издатели. «В целях самосохранения литература актуализирует традицию, постоянно трансформирует ее, ориентируясь не столько на массовое сознание, сколько на индивидуальное восприятие, рассчитанное не только на идеального носителя традиции, но и на его потенциального антипода, которого необходимо вернуть к истокам национальной культуры» [100 лет литературе Карелии 2020: 411].

Специфика Республики Карелия заключается в том, что она находится на границе государств и культур, и это «пограничье» запечатлено в литературе, написанной на русском, финском, карельском и вепсском языках, что показано в главе, которая открывает книгу, – «Словесность, рожденная на границе государств и культур» (Глава I).

В исследовании продемонстрировано, что целостность художественной системы обеспечивается единством места и времени, иными словами – родной для каждого карельской природой и одной историей. Логично, что в первой части монографии даны главы, в которых писатели совокупными усилиями создают образ Карелии: природный в Главе II «Поэтическая география Карелии» и исторический в Главе IV «Мифология. История. Герои». Во второй главе авторы обращаются к описаниям места действия как в фольклоре, так и в литературе: вода, земля, скалы, образы птиц и др. Что касается истории и героев, то в контексте подготовки к юбилею республики эта тема звучит особенно актуально.

К числу вечных тем относится тема поэта и поэзии, здесь она нашла свое преломление в третьей главе «Мир как книга». В монографии текст рассматривается не только в историко-литературном контексте, но и в более широком историко-культурном контексте: в кино- и театральном искусстве, музыкальном и изобразительном.

Вторая часть монографии, с пятой по десятую главы, посвящена портретам писателей: «Писатели-финны», «Писатели-карелы», «Писатели-вепсы», «Писатели-билингвы», «Русские писатели» и «Критика литературоведения». Конечно, здесь охвачены портреты

не всех писателей, т. к. это невозможно в силу ограниченного объема книги. Авторы остановились на творчестве десяти народных писателей Карелии (Н. Абрамов, Я. Виртанен, А. Волков, Д. Гусаров, И. Костин, А. Мишин, Я. Ругоев, А. Степанов, М. Тарасов, А. Тимонен) и тех литераторов, чье творчество является определенной вехой не только в развитии местной литературы (Л. Хело, Т. Сумманен, Н. Лайне, В. Брендоев, М. Пахомов, Н. Зайцева, П. Пертту, В. Морозов, И. Костин, Ю. Линник, Е. Пиетилийнен, Р. Мустонен). Каждый род литературы (эпос, лирика, драма) представлен рядом авторов. Все писатели по-своему интересны, их творчество позволяет судить, насколько разнообразен тематический и жанровый спектр в литературе Карелии. Не оставлены без внимания детские писатели (В. Фирсов, Е. Харламова). Впервые «портретные» главы распределены не по языковому, а по этническому принципу, т. к. писатели-карелы пишут как на карельском, так и на финском языках (Н. Яккола, Я. Ругоев, Н. Лайне, А. Тимонен, О. Степанов). Дополняет этот раздел глава о писателях-билингвах, что, бесспорно, необходимо, т. к. художественный билингвизм является одной из составляющих литературного процесса Карелии (А. Мишин, Н. Абрамов, А. Волков, П. Пертту, У. Конкка). Каждую главу открывает вводная часть, дающая необходимые пояснения исторического и литературного характера. Новым является и то, что

в этом разделе идет речь о посредниках между писателем и читателем – критиках, переводчиках и литературоведах (М. Пахомова, Э. Алто, Р. Коломайнен).

Завершает книгу библиографический раздел «100 книг о литературе Карелии», включающий в себя обобщающие труды по истории литературы Карелии, труды по проблемам литературы Карелии, персоналии, авторефераты диссертаций, справочную литературу.

Стоит отметить, что издание сопровождается большим количеством фотографий, что делает его очень красочным и привлекательным для читателя.

Несомненно, представленная коллективная монография «100 лет литературы Карелии. Время. Поиски. Портреты» (авторы Е. И. Маркова, Н. В. Чикина, М. В. Казакова, О. А. Колоколова; науч. ред. Е. И. Маркова) – это уникальное издание, которое может использоваться как в преподавании в учебных заведениях, так и в научной работе. Книга будет полезна и всем тем читателям, которые интересуются изложенными в ней материалами. Авторами и научным редактором монографии проделана огромная скрупулезная работа. Монография вносит огромный вклад в сохранение и популяризацию литературы Карелии, функционирующей на четырех языках: русском, финском, карельском и вепсском.

### Литература

- История литературы Карелии. Т. 1. Карельский и ингерманландский фольклор в историческом освещении / Э. Г. Карху ; редкол.: Н. С. Надъярных, Ю. И. Дюжев, Э. Л. Алто, А. И. Чагин. – СПб. : Наука, 1994. – 239 с.
- История литературы Карелии. Т. 2. Финноязычная литература Карелии / Э. Л. Алто ; редкол.: Н. С. Надъярных, Ю. И. Дюжев, Э. Л. Алто, А. И. Чагин. – СПб. : Наука, 1997. – 245 с.
- История литературы Карелии. Т. 3. Финноязычная литература Карелии / Ю. И. Дюжев, Е. И. Маркова [и др.] ; редкол.: Н. С. Надъярных, Ю. И. Дюжев, Э. Л. Алто, А. И. Чагин. – Петрозаводск : КарНЦ РАН, 2000. – 458 с.
- Маркова, Е. И. История русской детской словесности Карелии / Е. И. Маркова. – Петрозаводск : КарНЦ РАН, 2014. – 394 с.
- Чикина, Н. В. Детская литература Карелии на финском, карельском и вепсском языках / Н. В. Чикина. – Петрозаводск : КарНЦ РАН, 2012. – 147 с.
- 100 лет литературе Карелии. Время. Поиски. Портреты / Е. И. Маркова, Н. В. Чикина, О. А. Колоколова, М. В. Казакова. – Петрозаводск : Periodika, 2020. – 432 с.

### References

- Alto, E. L. (1997). *Istoriya literatury Karelii*. T. 2. *Finnoyazychnaya literatura Karelii* [Literary History of Karelia. Vol. 2. Finnish-Language Literature of Karelia] / ed. by N. S. Nadyarnykh, Yu. I. Dyuzhev, E. L. Alto, A. I. Chagin. Saint Petersburg, Nauka. 245 p.
- Chikina, N. V. (2012). *Detskaya literatura Karelii na finskom, karel'skom i vepsskom yazykakh* [Children's Literature of Karelia in Finnish, Karelian and Vepsian Languages]. Petrozavodsk, KarNTs RAN. 147 p.
- Dyuzhev, Yu. I., Markova, E. I. et al. (2000). *Istoriya literatury Karelii*. T. 3. *Finnoyazychnaya literatura Karelii* [Literary History of Karelia. Vol. 3. Finnish-Language Literature of Karelia] / ed. by N. S. Nadyarnykh, Yu. I. Dyuzhev, E. L. Alto, A. I. Chagin. Petrozavodsk, KarNTs RAN. 458 p.

Karhu, E. G. (1994). *Istoriya literatury Karelii*. T. 1. *Karel'skiy i ingermanlandskiy fol'klor v istoricheskom osveshchenii* [Literary History of Karelia. Vol. 1. Karelian and Ingermanland Folklore in Historical Coverage] / ed. by N. S. Nadyarnykh, Yu. I. Dyuzhev, E. L. Alto, A. I. Chagin. Saint Petersburg, Nauka. 239 p.

Markova, E. I. (2014). *Istoriya russkoi detskoi slovesnosti Karelii* [History of Russian Children's Literature in Karelia]. Petrozavodsk, KarNTs RAN. 394 p.

Markova, E. I., Chikina, N. V., Kolokolova, O. A., Kazakova, M. V. (2020). *100 let literature Karelii. Vremya. Poiski. Portrety* [100 Years of Literature of Karelia. Time. Search. Portraits]. Petrozavodsk, Periodika. 432 p.

#### **Данные об авторе**

Пашкова Татьяна Владимировна – доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой прибалтийско-финской филологии, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия).

Адрес: 185910, Россия, Республика Карелия, Петрозаводск, пр-т Ленина, 33.

E-mail: tvpashkova05@mail.ru.

#### **Author's information**

Pashkova Tatjana Vladimirovna – Doctor of History, Associate Professor, Head of Department of Baltic-Finnic Philology, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia).

Дата поступления: 14.12.2021; дата публикации: 29.06.2022

Date of receipt: 14.12.2021; date of publication: 29.06.2022





*Научный журнал*

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Том 27. 2022. № 2

ЦЕНА СВОБОДНАЯ



Редактор *О. А. Адясова*  
Верстка *А. Ю. Тюменцева*

Дата подписания в печать 24.06.2022. Дата выхода в свет 29.06.2022. Формат 70×100/16.  
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе. Гарнитура Alegreya. Усл. печ. л. 19,68. Уч.-изд. л. 27,94.  
Тираж 500 экз. Заказ 5342

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе  
Уральского государственного педагогического университета.  
620091, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26