

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 1 (25)

**СЕРИЯ
«Филологическое образование»**

Научный журнал
Издаётся с 2001 года
Выходит 2 раза в год

**Москва
2008**

Редакционный совет:

Рябов В.В.
председатель

доктор исторических наук, профессор,
ректор МГПУ

Геворкян Е.Н.
заместитель председателя

доктор экономических наук, профессор,
проректор МГПУ

Атанасян С.Л.

кандидат физико-математических наук,
профессор, проректор МГПУ

Русецкая М.Н.

кандидат педагогических наук, доцент,
проректор МГПУ

Редакционная коллегия:

Кременцов Л.П.
главный редактор

доктор филологических наук, профессор

Коханова В.А.
заместитель главного редактора

кандидат филологических наук, профессор

Джанумов С.А.

доктор филологических наук, профессор

Гиленсон Б.А.

доктор филологических наук, профессор

Киров Е.Ф.

доктор филологических наук, профессор

Чеснокова Т.Г.

кандидат филологических наук, доцент

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ :
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.

СОДЕРЖАНИЕ

Слово главного редактора	5
---------------------------------------	---

Литературоведение

<i>Джанумов С.А.</i> Фольклорные элементы в стихотворении П.А. Вяземского 50–60-х годов XIX века.....	7
<i>Канунникова И.А.</i> Специфика художественного пространства драмы М.Ю. Лермонтова «Маскарад» сквозь призму русской культуры серебряного века	15
<i>Яковлев М.В.</i> Литературный дебют Андрея Белого: поэтика откровения	20
<i>Калашикова Н.Б.</i> Константейн Хёйгенс: литературные грани последнего <i>homo universalis</i> в свете нидерландской поэзии XVII века	28
<i>Чеснокова Т.Г.</i> Жанровые вариации «семейной» комедии нравов в последних пьесах Г. Филдинга	35

Лингвистика

<i>Зубкова Л.Г.</i> Принцип знака в категориально-иерархической организации языка. <i>Продолжение следует</i>	42
<i>Киров Е.Ф.</i> Графика языка как вторичная семиотическая система (к вопросу о происхождении письма).....	53
<i>Девятова Н.М.</i> Идея поля как принцип системного представления языка	60
<i>Осипова Л.И.</i> Аспекты изучения русской разговорной речи.....	71

Лингводидактика

<i>Богомазов Г.М., Кузьмина Н.В., Спиридонова Е.Ю.</i> Динамика развития соотношения слога и морфемы в речи русского ребенка	75
--	----

Методика преподавания филологических дисциплин

<i>Коханова В.А.</i> Информационные технологии в профессиональной подготовке студента-филолога к педагогической деятельности.....	85
<i>Хаймович Л.В.</i> Педагогическая интерпретация научного текста как фактор повышения эффективности начального образования.....	91

Трибуна молодых ученых

- Денисова Е.А.* Тип повествования в романе Б.К. Зайцева «Чехов»..... 99
- Сидорова Г.А.* Текст-монолог на уроках русского языка
в старших классах..... 104

Научная жизнь

- Матвеева И.И.* Научный семинар «Москва и “московский текст”»
в русской литературе: московский период в творчестве писателя 108

Юбилей

- Гиленсон Б.А.* Юбилей профессора С.А. Джанумова..... 112

Информация

- Научно-методическая работа кафедры зарубежной литературы:
итоги, задачи, перспектива 115

Авторы «Вестника МГПУ». Серия «Филологическое образование», 2008, № 1 (25)

122



СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Филологический факультет — основа и душа любого университета. В нем аккумулируются прогрессивные идеи и начинания, лучшие традиции университетской жизни во всех ее проявлениях. Филфак МГПУ не исключение. Ровесник университета, он был создан в 1995 году доктором филологических наук, профессором Антониной Павловной Окуновой, которой в очень короткий срок удалось сплотить вокруг себя талантливый и целеустремленный коллектив, готовый к постоянному самосовершенствованию, откликающийся на любое творческое начинание университета, стоящий в основе многих из них...

За годы, прошедшие с основания факультета, многое изменилось, но общее настроение на факультете неизменно: постоянное развитие, поиск новых путей и новых решений, креативность во всех ее проявлениях.

Именно на филологическом факультете началось внедрение принципов Болонского процесса. С 2004 года здесь организована подготовка бакалавров по направлению «Филологическое образование», с 2006 года — начался эксперимент по организации индивидуально ориентированного учебного процесса и внедрению балльно-рейтинговой системы оценки, с 2008 года начинается подготовка магистров. Постоянно идет разработка новых программ и учебных комплексов, новых направлений подготовки профессионалов высокого уровня, что уже получило свое признание на рынке труда, где выпускники филологического факультета МГПУ ценятся чрезвычайно высоко.

На факультете активно внедряются новые технологии. Практически все преподаватели факультета имеют квалификацию тьютора программы «Интел», что позволяет им осуществлять подготовку студентов на совершенно новом технологическом уровне.

Активно и успешно осуществляется подготовка аспирантов и докторантов, что обеспечивает преемственность и стабильное развитие научной школы.

На базе филологического факультета постоянно проходят международные, региональные, вузовские, факультетские, студенческие научные и научно-практические конференции, собираются круглые столы, семинары; создаются и публикуются сборники научных работ, монографии, учебники и учебные пособия.

Практически все преподаваемые на факультете дисциплины обеспечены собственной учебно-методической базой, для многих из них существует мультимедийное обеспечение, созданное преподавателями филологического факультета МГПУ.

Структура факультета, сохраняя свою изначальную трехчастную структуру: русский язык – литература – методика, постоянно эволюционирует, совершенствуется, чутко реагирует на реалии современности. Появляются новые направления развития, смежные дисциплины объединяются в стремлении лучше представить самые новые тенденции в гуманитарной сфере.

Все это делает чрезвычайно интересными материалы, представленные в подписной серии журнала «Вестник МГПУ» «Филологическое образование», основной задачей которой является обнародование результатов исследований, научных и методических разработок преподавателей, аспирантов и докторантов филологического факультета в сфере русского языка, истории языка, общего и прикладного языкознания, русской и зарубежной литературы, методики преподавания языка и литературы, а также вузовского филологического образования.

Л.П. Кременцов

С.А. Джанумов

**Фольклорные элементы
в стихотворениях П.А. Вяземского
50–60-х годов XIX века**

Несмотря на то, что П.А.Вяземский, казалось бы, совсем не «фольклорный» поэт, как, скажем, А.В. Кольцов, Н.А. Некрасов, И.З. Суриков, народные истоки, устно-поэтическая основа его лирики не вызывает никакого сомнения. Именно органичная, нерасторжимая и глубокая связь поэзии Вяземского с русской национальной культурой, устным народным творчеством обеспечила многим его стихотворениям непреходящую ценность и эстетическую значимость. Своеобразие творческой манеры Вяземского, его место и роль в истории русской поэзии можно понять и постичь лишь через осмысление связи его поэтики, его художественного мышления с богатейшими традициями фольклора, народной культуры. Особенно сильно это влияние фольклора проявилось в лирике Вяземского 20–40-х годов, в таких его стихотворениях, как «Выдержка» (1827), «Ещё тройка» («Тройка мчится, тройка скачет...») (1834) [4, 5], «Памяти живописца Орловского» (между 1832 и 1837) и др.

Стихия русской национальной самобытности вновь щедро прорывается в стихотворении Вяземского «Масленица на чужой стороне» (1853), написанном в Германии, в Дрездене. Уже само название стихотворения говорит о том, что его темой является лирическое воспоминание о русских календарных обрядах и обычаях, и, в частности, об одном из самых любимых народных праздников — масленице. В этом стихотворении формулы фольклорной поэтики определяют художественное своеобразие произведения, а народно-поэтические и литературные элементы сливаются в органическое единство.

Стихотворение начинается поэтически ярким и красочным изображением русской зимы, «матушки зимы», как любовно и в фольклорном духе называет её Вяземский. Чтобы полнее передать свои чувства от этого привычного для русского человека зрелища зимы с ее снегами и морозами «*Нам*

не страшен снег суровый, / С снегом — батюшка-мороз» [3: с. 302], автор стихотворения не жалеет восторженных эпитетов, гипербол, олицетворений:

*Здравствуй, в белом сарафане
Из серебряной парчи!
На тебе горят алмазы,
Словно яркие лучи.*

*Ты живительной улыбкой,
Свежей прелестью лица
Пробуждаешь к чувствам новым
Усыпленные сердца.*

*Здравствуй, русская молодка,
Раскрасавица-душа,
Белоснежная лебедка,
Здравствуй, матушка зима!..*

*Ты у нас краса и слава,
Наша сила и казна,
Наша бодрая забава,
Молодецкая зима! [3: с. 301–302].*

Основная художественная мысль стихотворения — противопоставление русской зимы, русских обычаев и обрядов, русского национального характера с его широтой, удалью, размахом, душевной щедростью и бесшабашностью — «немцам-горемыкам» с их «глубокомыслием», природной осторожностью, обдуманностью и размеренностью в словах и поступках, убогим и скудным, с точки зрения автора стихотворения, угощением: «*кружкой пивной, // Да копеечной сигаркой, // Да копчёной колбасой*» [3: с. 304] (ср. у Даля: «*Немец-шмерец, копчёный, колбаса, колбасник, сосиска*» [6: с. 347]). В этом стихотворении удивительное богатство образов большой поэтической силы и выразительности сочетается иногда с в общем-то не свойственным Вяземскому, тонкому и проникновенному лирику, ухарским тоном, налетом псевдонародности, ура-патриотическими настроениями, всем тем, что когда-то сам автор стихотворения в «Письмах из Парижа» (1827) метко окрестил «квасным патриотизмом» [2: с. 232]. Впрочем, все эти противоречивые чувства и настроения автора «Масленицы на чужой стороне» можно отчасти понять и оправдать, если учесть, что стихотворение написано именно на чужбине, «на чужой стороне», где особенно обострена тоска по родной русской природе, национальным обычаям, праздникам и обрядам.

Изображение русской зимы в начале стихотворения подготавливает поэтический и плавный переход к основной его части — к лирическому вос-

поминанию об одном из самых красочных и любимых зимних праздников — масленице. Вяземский этнографически точно передает в своем стихотворении специфические черты масленичной обрядности, живописно и любовно воссоздает царившую на этом празднике атмосферу всеобщего веселья, широкого и бесшабашного разгула, всей масленичной вакханалии с её пирами, блинами, обильной едой, катанием на «бешеных тройках», возведением «гор ледяных» и снежных крепостей, играми, другими традиционными развлечениями. Даже те эпитеты, которыми он наделяет масленицу, очень верны, разнообразны и вполне отвечают народнопоэтическим названиям этого праздника — «широкая», «бойкая», «весёлая»:

*Скоро масленицы бойкой
Закипит широкий пир,
И блинами и настойкой
Закутит крещёный мир.*

*В честь тебе и ей Россия,
Православных предков дочь,
Строит горы ледяные
И гуляет день и ночь.*

*Игры, братские попойки,
Настежь двери и сердца!
Пышут бешеные тройки,
Снег топоча у крыльца [3: с. 302].*

В фольклорном ключе выдержаны и остальные детали этой поэтической картины. В тексте стихотворения рассыпано много пословиц и поговорок, народных фразеологизмов, песенных сравнений, которые органичны и естественны для этого фольклорного и красочного полотна: «задать... пир горой», «Что для русского здорово, / То для немца карачун!» (ср. у Даля: «Что русскому здорово, то немцу смерть» [6: с. 347]); «Вот взвились и полетели, / Что твой сокол в облаках!», «Дочка рядом в душегрейке / Словно маков цвет горит» (ср. слова няни о Татьяне в «Евгении Онегине» Пушкина: «Лицо твое как маков цвет» [7: VI, с. 68]); «Жизнь копейка! — Смерть-злодейку / Он считает за пустяк» (ср. у Даля: «Жизнь — копейка, голова — наживное дело» [6: с. 282]), «Смерти бояться — на свете не жить» [6: с. 281].

«Скроенное», если можно так выразиться, по русскому образцу, стихотворение Вяземского заканчивается, в полном соответствии с его основной художественной мыслью, задорной и иронической сентенцией о немцах:

*Немец к мудрецам причислен,
Немец — дока для всего,
Немец так глубокомыслен,
Что провалишься в него.*

*Но, по нашему покрою,
Если немца взять врасплох,
А особенно зимою,
Немец — воля ваша! — плох [3: с. 304].*

Совсем иным по настроению, по лирической тональности является стихотворение «Рябина» (1854), написанное Вяземским в Швейцарии, во время лечения на курорте Веве. Стихотворение вызвано к жизни достаточно традиционной поэтической ассоциацией: поэт видит на чужбине знакомое дерево, живо напомнившее ему о родине, — рябину, и посвящает ей своё произведение. Всё стихотворение выдержано в характерной для позднего Вяземского лирической манере: «красивая рябина», «землячка милая» вызывает у поэта ностальгические воспоминания, оживляет в памяти картины русской природы. И в этом смысле рябина ничуть не хуже могла послужить поводом для создания стихотворения, чем любое другое часто встречающееся в России дерево — берёза, яблоня, верба, дуб, ива и т.п. (русской березе, кстати, тоже посвящено особое стихотворение, написанное, как и «Рябина», вдали от родины, которое так и называется — «Береза» (1855)).

И всё же выбор рябины в качестве «героини» стихотворения, по-видимому, не случаен. Рябина — одно из любимых деревьев не только в русской народной лирике, но и в книжной поэзии, в литературе. Иногда и там, и здесь образ рябины имеет символическое значение, связывается с образом одинокой, покинутой девушки, но часто воспринимается и просто как характерная или типическая деталь среднерусского пейзажа. Так, у Пушкина именно рябина, наряду с берёзой, ассоциируется с привычным русским пейзажем. Вспомним «Отрывки из путешествия Онегина», где романтической, экзотической, роскошной и пышной природе юга противопоставляются «иные картины» — нарочито приземлённые, обыденные, но до боли знакомые и родные:

*Люблю песчаный косогор,
Перед избушкой две рябины,
Калитку, сломанный забор,
На небе серенькие тучи,
Перед гумном соломы кучи —
Да пруд под сенью ив густых,
Раздолье уток молодых... [7: VI, 200].*

И Пушкин, по-видимому, не зря посчитал, что в эту картину непривычной сельской природы рябины и ивы вписываются лучше, чем какие-либо другие русские деревья. Об этом же косвенно свидетельствует и набросок его незаконченного прозаического произведения — «Записки молодого человека» (1829–1830), где герой повести, прапорщик, направляющийся к месту службы, вынужденный из-за нехватки лошадей остановиться на почтовой станции, видит в окно привычную деревенскую картину, во многих своих чертах тождественную приведенной выше из «Евгения Онегина» (во всяком случае,

рябина и здесь — непременно деталь пейзажа): *«Тесный ряд однообразных изб, прислоненных одна к другой. Кое-где две-три яблони, две-три рябины, окруженные худым забором»* [7: VIII, с. 404]).

Образ-символ рябины встречается и в одном из самых проникновенных лирических стихотворений крестьянского поэта И.З. Сурикова «Рябина» (*«Что шумишь, качаясь, / Тонкая рябина...»* (1864)), ставшем популярнейшей народной песней, и во многих других произведениях русских поэтов и писателей. Да и сам Вяземский ещё раз обращается к образу рябины и воспеваает это дерево в стихотворении «Вевейская рябина» (1864), выдержанном, как и «Рябина», в народнопоэтическом стиле.

Но вернемся к рассматриваемому стихотворению Вяземского. Оно интересно и знаменательно прежде всего тем, что здесь, пожалуй, впервые в своей поэтической практике, Вяземский почти целиком вводит в него народную песню. Причем Вяземский не только указывает жанр этой песни — «хороводная», но и воспроизводит этнографически верную картину ее исполнения:

*Красавицы, сцепивши руки,
Кружок веселый заплели,
И хороводной песни звуки
Перекликаются вдали:*

*«Ты, рябинушка, ты кудрявая,
В зеленом саду пред избой цвети,
Ты кудрявая, моложавая,
Белоснежный пух — кудри-цвет твои.*

*Убери себя алой бусою,
Ярких ягодок загорись красой;
Заплету я их с темно-русою,
С темно-русою заплету косой.*

*И на улицу на широкую
Выйду радостно на закате дня,
Там мой суженый черноокою,
Черноокою сторожит меня!»* [3: с. 329].

Вяземский, скорее всего, цитирует эту хороводную песню по памяти. Возможно также, что некоторые её строки сочинены им на основе народно-песенной традиции и литературно обработаны: *«Ты кудрявая, моложавая, / Белоснежный пух — кудри-цвет твои»*, *«Убери себя алой бусою»* и т.п. В пользу этого предположения говорит и то, что соответствующих вариантов приведённой Вяземским песни мы не обнаружим ни в крупнейшем собрании А.И. Соболевского «Великорусские народ-

ные песни», ни в других известных сборниках русских народных песен. Но сама ориентация на образно-стилистические средства народной песни в стихотворении Вяземского «Рябина» показательна. Она свидетельствует о незатухающем интересе поэта к традиционному песенному фольклору, о его стремлении проникнуть в строй народной песни, её настроение, её стиль и образность, её поэтическую интонацию.

И Вяземский сумел с большим мастерством и поэтическим тактом реализовать эту задачу. Он не только бережно и точно воспроизводит в своем стихотворении народнопоэтический колорит, но и развёртывает целую картину, в которую народная песня и отдельные её элементы вписываются органически. Кроме того, само лирическое обращение к рябине не является плодом творческого вымысла Вяземского или его стилизации под фольклор, а заимствовано из народных песен, где оно чрезвычайно характерно и устойчиво. Так мы находим это лирическое обращение в одной из популярных народных традиционных любовных песен о горе молодца при вести о смерти любимой девушки, известной еще в записях XVIII века — «Ты, рябинушка, ты, кудрявая, / Ты когда взошла, когда выросла, / Ты когда цвела, когда вызрела?» [1: V, с. 561] и в её вариантах [1: V, с. 562]. Но эта песня не только другой разновидности жанра лирических песен — любовная, но и иная по содержанию, тональности и эмоциональному настрою. Таким образом, развитие лирической темы, традиционной песенной символики отличается здесь у Вяземского, как и во многих других случаях, самостоятельностью и оригинальностью.

О пристальном внимании Вяземского к народной лирике свидетельствует и его стихотворение «По мосту, мосту» (1863 или 1864) с характерным подзаголовком «народная песня», написанное во время пребывания поэта в Венеции. Здесь Вяземский, в отличие от некоторых рассмотренных выше произведений, не приводит целиком или в отрывках народную песню¹, а вспоминает лишь её начало, её первую строку:

*Здесь нашу песенку неволью
Припомнишь: «По мосту, мосту».
Мостов раскинулось довольно
В длину, и вишь, и в высоту [3: с. 384].*

И далее, отталкиваясь от русских народнопоэтических образов, Вяземский воссоздает картину Венеции глазами русского путешественника, пожилого и больного человека, страдающего «одышкой», которому все эти знаменитые, многократно прославленные в стихах поэтов всех стран и народов мосты Венеции не в радость, а в тягость, поскольку по ним «...нелегко в прогулке длинной / Лезть, а спустившись, снова лезть». Стихотворение в целом носит насмешливо-юмористический оттенок, свойственный заграничным впечатле-

¹ См. песню «Ах! по мосту, мосту, по калинову мосту» в [8].

ниям и описаниям Вяземского и в письмах, и в поэзии. Причем ирония Вяземского здесь направлена не столько на окружающие его приметы иноземного быта, сколько на самого себя.

Вяземский, подсмеивается, подтрунивает над собой из-за того, что в его годы, когда пора уж уgomониться, осесть в своем поместье, он все ещё зачем-то путешествует, переезжает из страны в страну, и, где в карете, где пешком, осматривает многочисленные иноземные достопримечательности и диковинки. Всё стихотворение является как бы шуточной иллюстрацией, несомненно, хорошо знакомой Вяземскому пословицы «*Дурная голова ногам покоя не дает*». Поэтому и введение русской народной песни в чужеродный контекст создает комический эффект, что, по-видимому, и отвечало художественному замыслу Вяземского.

Во многих других стихотворениях 50–60-х годов Вяземский уже не цитирует русские народные песни, а дает яркое представление об их характере, лирическом настрое, стремится передать их самобытность, неповторимость, задушевность. Так, в стихотворении «Тихие равнины...» (1869?) Вяземский, с любовью рисуя типичный среднерусский пейзаж, вспоминает те народные песни (не называя их), которые хорошо знакомы каждому русскому человеку с колыбели:

*Всё, что сердцу мило,
Чем оно страдало,
Чем живёт и жило,
Здесь вся жизнь его.*

*Струны есть живые
В этой тихой песне.
Что поет Россия
В сумраке своем [З: с. 401].*

А более раннее стихотворение «Александрйский стих» (1853), написанное также за рубежом, в Дрездене, ещё раз подтверждает, что тема России неизменно и постоянно связывалась в сознании Вяземского с народной песней. Прилив лирических чувств, «*музу русскую*», звуки родины поэт находит именно «*...в песнях старины, в сих свежих и живых / Преданьях, в отзывах сочувствий нам родных, / Где звучно врезались наш дух и склад народный, / Где изливается душа струёй свободной*» [З: с. 307].

Рассматривая в целом поэтическое творчество Вяземского 50–60-х годов в его тесной и нерасторжимой с образным миром народной песни, поэтикой пословиц и поговорок, можно отметить, что обращение Вяземского к фольклору глубоко органично и вполне закономерно для него, неразрывно соединено с его пониманием народности литературы, поэзии природной, самобытной, а не заимствованной.

Литература

1. Великорусские народные песни. Изданы проф. А.И. Соболевским. Т. I–VII. – СПб., 1895–1902.
2. *Вяземский П.А.* Письмо из Парижа в Москву к С.Д. Полторацкому (подпись Г.Р.К. – С.Д.) // Московский телеграф, 1827, ч. 15, № 11; То же: Полное собрание сочинений князя П.А.Вяземского: В 12 т. Т. I. – СПб., 1878. – С. 244.
3. *Вяземский П.А.* Стихотворения / Вступ. ст. Л.Я. Гинзбург; сост., подгот. текста и примеч. К.А. Кумпан. – Л.: Сов. писатель, 1986. – (Б-ка поэта. Большая серия).
4. *Джанумов С.А.* Традиции песенного и афористического фольклора в стихотворениях П.А. Вяземского «Выдержка» и «Ещё тройка» // Фольклор. Литература (теория, история, методика): Сб. науч. трудов. – М.: МГПУ, 1995. – С. 42–51.
5. *Джанумов С.А.* Фольклор в поэзии П.А. Вяземского // Девятые международные Виноградовские чтения. Проблемы истории и теории литературы и фольклора: Сб. науч. ст. – М.: МГПУ, 2006. – С. 178–183.
6. Пословицы русского народа. Сборник В. Даля / Вступ. ст. В. Чичерова. – М.: ГИХЛ, 1957.
7. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: В 16 т. – М.: изд-во АН СССР, 1937–1949.
8. Собрание русских народных песен с их голосами, положенных на музыку Иваном Прачем. – СПб., 1806. № 19. – С. 43.

И.А. Канунникова

Специфика художественного пространства драмы М.Ю. Лермонтова «Маскарад» сквозь призму русской культуры серебряного века

Лермонтовская драма «Маскарад», безусловно, одно из самых загадочных творений русской литературы, созданных в драматическом роде. Общеизвестно, что на протяжении всего XIX столетия эта пьеса, как, впрочем, и другие драматургические произведения М.Ю. Лермонтова, по существу, не имела сценической истории. В 1852 году впервые на петербургских подмостках были представлены лишь сцены из «Маскарада». С полным основанием можно утверждать, что настоящая сценическая жизнь лермонтовской пьесы началась в 1917 году, когда эту драму поставил в Александринском театре В.Э. Мейерхольд в оформлении художника А.Я. Головина. Сейчас кажется символическим тот факт, что лермонтовская драма начала свою театральную жизнь накануне революционных событий, перевернувших российскую историю.

Таким образом, «Маскарад» оказался мистически созвучен той рубежной эпохе — русскому серебряному веку, когда мотив маски-маскарада стал одним из важнейших, определяющих мотивов русской культуры. Как не вспомнить здесь блоковский «Балаганчик», его же поэтические циклы «Снежная маска» и «Пляски смерти», роман А. Белого «Петербург», «карнавальные» творения «мирискусников» — А. Бенуа, Л. Бакста, К. Сомова. Безусловно, совсем не случайно то, что лермонтовская драма пережила свое воскрешение, свое театральное рождение именно в эту эпоху, эпоху трагичнейшего и прекраснейшего пересечения культур и времен.

При этом исследователи лермонтовского творчества отмечают, что «Маскарад» собственно и зародился на пересечении разнообразных художественных традиций и тенденций, связанных как с европейской (прежде всего «Отелло» В. Шекспира и «Коварство и любовь» Ф. Шиллера), так и с русской литературой («Горе от ума» А.С. Грибоедова и «Пиковая дама» А.С. Пушкина).

Серебряный век актуализировал понимание пространства лермонтовского «Маскарада» как пространства смерти. Конечно, само сближение мотивов маскарада-карнавала и смерти не было изобретением поэтов и художников рубежа XIX–XX столетий. Это сближение существовало в западноевропейской культуре веками: здесь можно вспомнить и многодневные карнавалы средневековья и эпохи Возрождения, и знаменитые венецианские атрибуты карнавала — черный плащ-габарро и маску-баутту, которая, по точному замечанию

П. Вайля, так напоминает посмертную маску. Да, мифопоэтика мейерхольдовского «Маскарада» начиналась в Венеции, дивном и обреченном городе К. Гоцци, — в Венеции, так похожей на лермонтовский Петербург.

В русской культуре рубежа веков мотив гибельности маскарадной стихии зазвучал в полную силу в образе «истекающего клюквенным соком» Пьеро из блоковского «Балаганчика», в огневом и белом домино из романа А. Белого «Петербург», наконец, в более поздней «Поэме без героя» А.А. Ахматовой — этой поэме-воспоминании о серебряном веке. Ведь не случайно явились Ахматовой тени 1913 года — явились именно сквозь зеркало мейерхольдовского «Маскарада».

И совершено очевидным следует признать, что такое понимание художественного пространства пьесы «Маскарад» как пространства смерти не было эстетической вольностью или допущением. Оно действительно зримо присутствует в тексте лермонтовской драмы, насквозь пронизанной атмосферой холода, зимы, «ледяных страстей».

Холод — постоянно присутствующий мотив в речах, ощущениях, поступках героев «Маскарада». *Но сердце холодно, и спит воображение* [1: с. 363], — восклицает Арбенин, который, по его же собственному признанию Нине, *холодно закрыл объятия для чувств и счастья земли* [1: с. 362]. «Ветер и мороз», как говорит баронесса Штраль, царят в Петербурге за стенами светских салонов и балльных залов, где происходит действие «Маскарада». Наконец, и в самих этих светских гостиных можно встретить и прочувствовать все ту же атмосферу холода: *с холодной встретиться рукой* (Арбенин) [1: с. 428]. Само существование героев лермонтовской драмы не просто сон, а, как определяет Арбенин, «холодный сон», сами страсти их, как уже было сказано, «ледяные страсти». Надо ли говорить, что во многих мифологиях и культурах холод, зима — постоянные и неизменные атрибуты царства смерти.

Не случайно также присутствие в художественном пространстве «Маскарада» «змеиной» символики. Что пробуждает подозрения в ревнивой душе Арбенина? Потеря Ниной браслета, а это, безусловно, вызывает ассоциацию со свернувшейся кольцом змеей, с затаившимся до поры злом, всегда готовым вырваться на свободу. Ослепленный ревностью Арбенин неоднократно называет змеей и Нину, и князя Звездича:

*О благодарность!.. и давно ли я
Спас честь его и будущность, не зная
Почти, кто он таков, — и что же — о! змея!
Неслышанная низость!..* [1: с. 415]

Населяют это холодное «пространство смерти» лермонтовской драмы соответствующие герои — в них меньше всего человеческого, их характерная примета определяется уже отравленной Ниной, которая обращается к служанке со словами:

*Ты права, я бледна, как смерть бледна;
Но в Петербурге кто не бледен, право? [1: с. 459]*

Таким образом, умирающая Нина уподобляется в финале драмы остальным персонажам, которые холодны и мертвы изначально. Не случайно одна из дам в маскараде говорит своей спутнице: *Так жарко здесь, что я растаю* [1: с. 453].

Героев «Маскарада» можно условно разделить на две категории: герои-призраки и герои-игроки. При этом непреодолимой границы между этими двумя категориями нет. Одним из первых героев-призраков, выходцев из преисподней, появляется в драме Шприх, которому Арбенин дает резкую характеристику:

*Он мне не нравится... видал я много рож,
А этакой не выдумать нарочно;
Улыбка злобная, глаза... стеклярус точно,
Взглянуть — не человек, — а с чертом не похож [1: с. 352].*

«Не человек» точно — сразу определяет Арбенин, а Казарин, отвечая на замечание главного героя, приоткрывает завесу над возможным мифологическим происхождением этого персонажа:

*Какой он нации, сказать не знаю смело:
На всех языках говорит,
Верней всего, что жид.
Со всеми он знаком, везде ему есть дело,
Все помнит, знает все, в заботе целый век,
Был бит не раз, с безбожником — безбожник,
С святошей — езуит, меж нами — злой картежник,
А с честными людьми — пречестный человек [1: с. 352].*

Так кто же он — господин Шприх? Быть может, Агасфер — вечный изгнанник, заблудившийся между временами и пространствами.

Столь же прозрачны, бледны, безлики маски, окружающие Арбенина и Нину в маскараде:

*Под маской все чины равны,
У маски ни души, ни званья нет, — есть тело.
И если маскою черты утаены,
То маску с чувств снимают смело [1: с. 354].*

Пространство маскарада в пьесе Лермонтова — это, кроме того, и пространство игры, которая соотносится прежде всего с игрой карточной. Не случайно пьеса открывается именно сценой игры, а большинство ее героев — игроки:

*Что ни толкуй Волтер или Декарт —
 Мир для меня — колода карт,
 Жизнь — банк: рок мечет, я играю,
 И правила игры я к людям применяю, —*

философствует игрок Казарин, приятель Арбенина [1: с. 354]. Однако уже в начале пьесы выясняется, что главное свойство удачливого игрока — это не азарт, а все та же холодность. Выигрывает всегда холодный расчет, проигрывает — пылкая увлеченность. Это, как мы помним, происходит в начале пьесы со Звездичем. Звездич в драме Лермонтова — игрок начинающий, поэтому азартный, пылкий и неосторожный. Играя, он преследует Нину, и тем невольно способствует трагической развязке. Когда-то таким же неопытным игроком был сам Арбенин, который признается Звездичу:

*...Вы молоды, — я был
 Неопытен когда-то и моложе,
 Как вы, заносчив, опрометчив тоже,
 И если б... (останавливается) кто-нибудь меня остановил... [1: с. 356]*

Теперь же, как кажется Арбенину, он постиг все тонкости и правила игры, за карточным столом ему давно уже скучно, и он переносит правила игры в отношения с людьми. Нина для Арбенина становится, по существу, заветной комбинацией карт, как для пушкинского Германна в «Пиковой даме» завещанные графиней «тройка, семерка, туз». Он делает на Нину крупную ставку; не случайно холодно-прозорливый игрок Казарин говорит главному герою:

*Ты любишь женщину... ты жертвуешь ей честью,
 Богатством, дружбою и жизнью, может быть;
 Ты окружил ее забавами и лестью,
 Но ей за что тебя благодарить?
 Ты это сделал все из страсти
 И самолюбия, отчасти, -
 Чтоб ею обладать, пожертвовал ты все,
 А не для счастья ее [1: с. 358].*

Таким образом, сам сюжет пьесы подчинен законам игры. Все силы Арбенина направлены не на поиски истины — его поступки продиктованы стремлением каждого игрока: стать главной фигурой в игре, полностью и окончательно подчинить себе другого человека. В результате лермонтовский герой приходит к трагическому, но неизбежному выводу о том, что, как это ни парадоксально, такое обладание, такую власть над судьбой может дать только смерть — в данном случае смерть Нины:

*Смерть! смерть! о, это слово здесь,
 Везде, — я им проникнут весь,
 Оно меня преследует... [1: с. 420]*

Символично и то, каким образом Нина оказывается вовлеченной, затянутой в холодный круг смерти. Арбенин подсыпает яд именно в мороженое и подает его жене со словами: *Да, это прохладит* [1: с. 456].

Главный герой «Маскарада» обречен на проигрыш, потому что само мироздание ему, игроку по природе своей, представляется лишь цепью счастливых или роковых случайностей. Таким образом, игрок Арбенин, силой своей «ледяной страсти» стремившийся бросить вызов судьбе, столкнулся с игрой более могущественных и неподвластных ему сил.

Фигурой, которая соединяет в драме Лермонтова функции героя-призрака и героя-игрока, становится образ Неизвестного. История этого персонажа напоминает историю Арбенина: сначала те же молодые надежды, та же неопытность, та же пылкость, затем разочарование в *мечтаньях прежних и сладких волнениях* и, наконец, пришедшие на смену *самолюбивые думы и увлекательные мучения*. Но главное то, что Неизвестный, как и Арбенин, одержим *ледяной страстью* — жаждой мести.

Таким образом, Неизвестный в «Маскараде» становится таинственным двойником Арбенина, его тенью, темной стороной его души. Все это осознает в финале главный герой и поэтому видит в Неизвестном не столько конкретного человека, семь лет назад им оскорбленного, а зримое воплощение самой судьбы, воли рока. И последние слова в пьесе Арбенин обращает не к Неизвестному, явившемуся отомстить, а к самому провидению:

*О милый друг, зачем ты был жесток?
Ведь я ее любил, я б небесам и раю
Одной слезы ее, — когда бы мог, —
Не уступил — но я тебя прощаю!* [1: с. 462]

Не случайно в спектакле Вс. Мейерхольда Неизвестный выходил на сцену в той самой венецианской баутте, улыбался картонными губами, смотрел пустыми черными глазницами в зрительный зал, насыщая пространство мнимостью, угрозой, мертвенностью.

«Ледяная страсть» главного героя, вовлекая в свою орбиту Нину, почти в буквальном смысле «замораживает» ее, овеивает ледяным дыханием смерти. «Живому» герою не находится места в зимнем пространстве «Маскарада»: он или становится призраком-маской, лишенной человеческих чувств, или погибает.

*Ma tante! какая же причина
Тому, что умерла кузина? —*

Звучит в финале наивный детский вопрос. «Причина», прежде всего, та, что в гибельном пространстве маскарада жизнь невозможна.

Литература

1. *Лермонтов М.Ю.* Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3. — М.-Л.: изд-во Академии наук СССР, 1959.

М.В. Яковлев

Литературный дебют Андрея Белого: поэтика откровения

Опубликованная в 1902 году 2-я, «Московская», драматическая симфония стала дерзким литературным дебютом никому не известного автора и во многом определила судьбу поэта-символиста Андрея Белого. Заинтересованное внимание читателей и критики было вызвано прежде всего необычной *жанровой* формой произведения. Однако для самого писателя решающее значение имело ее мистико-философское содержание. Как художник-новатор Белый изначально стремился самоопределиваться через пророческую, гностическую семантику своего творчества.

В автобиографической работе «Почему я стал символистом и почему я не переставал им быть во всех фазах моего идейного и художественного развития» (1928) он отмечал: «В 1899 году Соловьев указал мне на направление моего плавания по морю жизни; направление — «Апокалипсис»: «Се творю все новое»» [1: с. 430]. При этом Белый подчеркивал бунтарский пафос своего духовного самоопределения: «...я был в период моего увлечения Соловьевым *«религиозизирующим»* символистом, а не *«символизирующим»* верующим (курсив автора). Моя вера с первых лет юности была бунтом дерзания, питаемая волей к новой культуре...» [1: с. 424].

В 1904 году была опубликована книга «Золото в лазури», которая, наряду со «Стихами о Прекрасной Даме» (1904, на обложке 1905, что было вызвано издательскими соображениями) А. Блока стала программным произведением символизма второй волны, символизма *теургического*.

Стихотворная книга «Золото в лазури» (первоначально включала также лирическую прозу, в итоговых вариантах собрания сочинений остались только стихи), как и вторая — «апокалиптическая» — симфония вызвали не только художественный, но и мистико-религиозный резонанс. Так, П. Флоренский называл творчество Белого «новым мифотворением». В письме от 18 июля 1904 года он отмечал: «Об этом новом (теургизм) надо сказать достойно Вашего сборника. Может быть, Вы, — простите за смелое предположение, — сами и половины в своих стихах не понимаете, не понимаете ценностей. С некоторыми вещами можно богослужение служить» [4: с. 496]. Для Флоренского новая художественная форма воспринималась как *теофаническая*, «богоявляющая» или собственно апокалиптическая.

Отметим, что апокалипсис или *«откровение»* — это не только конкретный новозаветный текст — «Апокалипсис Иоанна Богослова» и уж тем более не «конец света», а особый литературный жанр, строящийся как система

видений, являющих в символической форме скрытый смысл исторического процесса. В отличие от жанра *пророчества*, где послание Бога излагается напрямую, апокалипсис имеет сложную иносказательную образность, сближающую его с *притчей*.

В случае с первыми литературными опытами А.Белого мы имеем дело именно с *апокалиптикой*. Поэтому логичной представляется необходимость осмысления ранних, точнее *телеологически* [6: Т. 2, с. 426] направляющих художественный поиск произведений в русле апокалиптической тенденции. Допуская возможность индивидуального откровения в рамках художественного творчества, представляется принципиально важным рассмотреть *содержание самого откровения*, явленного в *художественной* форме.

Работа над текстом симфонии сопровождалась, особым чувством *времени*. Отдельные части произведения датировались церковным календарем, обозначались религиозными праздниками весны 1901 года. Вторая часть в целом была написана в ночь между Днем Святой Троицы и Духовым днем (20–21 мая).

21-летний писатель в самом деле пережил некое экстатическое состояние. В материалах к биографии о знаменательной для него ночи Белый писал: «...я почувствовал сильное вдохновение: я выставил рабочий столик на балкон, поставил свечку и всю ночь напролет писал... (...) я чувствовал определенно, как пером моим водит чья-то рука; никогда я не писал так безотчетно...» [4: с. 502]. Созданная в этом состоянии вторая часть представлялась автору главной, ключевой.

Публикация стала и временем «крещения» нового пророка, закреплением нового *имени*, о чем сам писатель вспоминал с иронией. Произведение он хотел подписать псевдонимом «Буревой», но М.С. Соловьев, «крестный отец» автора «Симфонии», заметил, что, когда читатели узнают настоящее имя автора, получится не «Буревой», а «Бори вой», — и будут смеяться. Знаковый псевдоним «Андрей Белый» вызывает различные ассоциации, но ключевой, вероятно, следует считать апокалиптическую аллюзию, связанную с символом *белого камня* как знака посвящения в тайну: «...и дам ему белый камень и на камне написанное новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает» (Откр. 2:17). В симфонии также развиваются образы «белого всадника» и «белого дитя» — символы апокалиптического Христа.

Впрочем, и интуиция смеха, обозначенная М.С. Соловьевым, будет играть важную роль в самосознании и поэтике Белого. Образы *шута*, *безумца*, *юродивого* станут неотъемлемой частью его художественного мира.

А.В. Лавров во вступительной статье к книге «Симфонии» утверждает, что «ирония — основной способ видения мира во второй «симфонии». Эту черту отмечает и сам автор. В мемуарах «Начало века» (1932) писатель противопоставляет «Симфонию» «Стихам о Прекрасной Даме»: «...и Блок и я, совпав в темах по времени, совсем по-разному оформили темы; у Блока она — всерьез, у меня она — шарж» [3: с. 144].

Ирония симфонии возводится Лавровым к традиции Вл. Соловьева, который, по его же словам, в поэме «Три свиданья» (26–29 сентября 1898 г.) в «шутливых стихах» воспроизвел «самое значительное из того», что «до сих пор» случилось с ним в жизни. Заметим, однако, что литературная ирония Соловьева отличается от иронии Белого. У Соловьева это *самоирония*, похожая на православное самоумаление, смирение. Он *не* иронизирует над самим предметом откровения. Строки поэмы, передающие *видение Вечной Женственности*, написаны в высоком стиле.

Подчеркнем, что для настоящего духовного творчества, для софиургии молитвенного подвижничества и богопознания решающее значение всегда имело утонченнейшее искусство *различения духов*. «Заблуждается и вводит в заблуждение, — утверждает П. Флоренский в «Иконостасе» (1918–1922), — когда под видом художества художник дает нам *все* то (курсив автора), что возникает в нем при подымающем его вдохновении...» [6: Т. 2, с. 429]. Так называемый *сим-фонизм*, а часто и *поли-фонизм* Белого близок той образной системе, которую Флоренский противопоставляет подлинному *символизму*, основанному на телеологическом «нисхождении» духовного прозрения обратно в эмпирическую действительность. Вместо нагромождения и разбросанности импрессионистических оттенков такой символизм ясен и прост.

Каковы же основные апокалиптические пласты произведений Белого?

В начале симфонии он «музыкально» фиксирует общее состояние *скуки*, характерной для настроения *общества* и перенесенной в *природу*: «5. Все были бледны, и надо всеми нависал свод голубой, серо-синий, то серый, то черный, полный музыкальной скуки, вечной скуки, с солнцем-глазом посередине» [2: с. 90].

Эпитет «вечная» обозначает мотив *вечности*, развивающийся на протяжении всей симфонии. Его знаковыми образами становятся, с одной стороны, *женщина в черном*, символизирующая *старое*, а с другой стороны — *красавица зорька*, являющая *новое*.

Собственно, интуиция вечности раскрывается через идею *возвращения* и определяет пространственно-временную *идею* произведения. Она реализуется и в жанровой модели и композиционно — через систему *повторов*.

В книге «Золото в лазури» выстраивается та же композиционная модель. Категория времени в мифопоэтике книги последовательно преломляется через категорию *вечности*. Отсюда интерес к *прошлому*, коннотированному также мотивом *возврата*.

В стихотворении 1903 года «Образ Вечности» персонификация Вечности переживается как предмет *веры*. Лирический герой, сознающий себя как «старика», преодолевает границы времени и пространства. В мире ином «старик», вероятно, чудесным образом преображается в награду за свою преданную любовь к Вечности: «Жизни не жаль / мне загубленной. / Сердце полно нескazanной беспечности — / образ возлюбленной, / образ возлюбленной — / — Вечности!..» [4: с. 38].

Эпитет «возлюбленный» вызывает евангельскую аллюзию: «Сей есть Сын Мой Возлюбленный, в Котором Мое благоволение» (Мф. 3:17).

Мотив *круговорота в вечности*, возвращения возникает у начинающего художника-символиста, вероятно, под влиянием индуизма, чтения Упанишад и переосмысливается Белым не как наказание, а как форма *вечной жизни*.

В предисловии ко 2-й Симфонии Белый пояснял, что задача этого произведения «состоит в выражении ряда настроений, связанных друг с другом основным настроением (настроенностью, ладом); отсюда вытекает необходимость разделения ее на части, частей на отрывки и отрывков на стихи (музыкальные фразы); неоднократное повторение некоторых музыкальных фраз подчеркивает это разделение» [2: с. 89]. Заметим лишь, что повторы в действительности не «разделяют» текст, а наоборот — *соединяют* его.

Музыкальное единство «основного» настроения связано с интуицией *ожидания* откровения и собственно апокалиптических событий в историческом плане.

Тем самым симфоническое повторение, возвращение раскрывается и как «музыкальное настроение» и как содержание самого *откровения*: «1. Говорил Сергей Мусатов: “Приблизилось... Опять возвратилось...!”» [2: с. 172]. И даже возражающий новому пророку мудрый батюшка Иоанн *чувствует* то же самое: «2. ...Он думал: «Игрушки... Но опасные игрушки». / (...) / 4. Одинокие дворы пели от затаенной грезы: «*Возвращается... Опять возвращается*» (курсив автора). И батюшка плотней закутался в свою шубу. / 5. Он многое *знал*, но до времени молчал» [2: с. 175].

Что же это «возвращается»?

«Пророк» Мусатов провозглашает явление миру апокалиптического «младенца», рожденного «женой, облеченной в солнце». Это явление понимается как новый этап богооткровения, как *воплощение* Духа-Утешителя. В материалах к биографии Белый писал: «...мы формулируем нашу мистическую символику приблизительно в таких терминах: Дух Утешитель будет иметь в истории такое же воплощение, как Христос; он родится младенцем; его мать — женщина, которая будет символом Церкви (Жены, облеченной в солнце), рождающей новое слово, третий Завет(...)» [2: с. 21].

Символические образы симфонии напрямую восходят к 12 главе Апокалипсиса. Новое «старого» заключается в *осуществлении* пророчества. Однако героем оно понимается в *буквальном* смысле и потому не «осуществляется».

В книге «Начало века» Белый указывает на один из источников пародирования апокалиптических видений. Мусатов назван фанатичным (до сектантства) «соловьевцем» — характерно, что в симфонии воскресший Соловьев участливо осуждает своего «последователя».

Отметим, что во 2-ой Симфонии крайности «соловьевства» и ирония по поводу религиозно-философских собраний, пророчески предсказанных Белым, все же не отменяли для него самого откровения Софии.

В статье 1905 года «Апокалипсис в русской поэзии» поэт закликает Вечную Женственность: «Явись! Пора: мир созрел, как золотой, налившийся

сладостью плод, мир тоскует без Тебя. Явись!» [1: с. 416] А в статье «Луг зеленый» (1905) образ пани Катерины из «Страшной мести» Гоголя, связываясь с мифологемой Спящей Красавицы, становится символом и Души мира, и Души России, обозначает ее метаисторическое, апокалиптическое будущее [1: с. 333].

Ставшее хрестоматийным представление о «соловьевстве» Андрея Белого в действительности нуждается в принципиальном разъяснении. И книга стихов «Золото в лазури» дает для этого богатый материал.

При чтении книги и даже беглом сопоставлении ее со «Стихами о Прекрасной Даме» Блока возникает первое недоумение. В системе образов по существу нет конструирующего Символа *Вечной Женственности*, нет организуемого художественное пространство Женского Персонажа.

Своеобразную «прививку» от мистики Вечной Женственности, действительно порождающей множество духовных соблазнов и опасностей, Белый получил при встрече с Анной Шмидт [6: Т. 2, с. 725], объявившей себя Душой мира, *той самой*, которая «являлась» Вл. Соловьеву в Египте и образ которой воплотился в его поэме «Три свиданья». Белый признается, что «бред» Мусатова построен им «по образу и подобию бреда Шмидт» [3: с. 144].

В книге «Золото в лазури» единственным произведением указанного типа является стихотворение «Душа мира» 1902 года. Однако и в нем возникает Женский Персонаж, всего лишь олицетворяющий личностную одухотворенную Природу. Душа мира в стихотворении Белого связана с эпифаническими (являющимися) символами *тучки, зари, травы, цветов, ветерка*. Пространством явления Души становится небо, водная гладь, поле, *лазурь*. Характер являющейся Души выражается через *улыбку и смех*.

Образ смеющейся, даже хохочущей (!) зорьки оказывается сквозным во 2-ой Симфонии. Заметим, что упоминание в стихотворении о пахнувшем «холодке» восходит к атрибуту богоявления в библейском повествовании о пророке Илии (3-я Царств 19:11-12), что придает образу Души мира не пантеистический, а монотеистический, божественный характер.

Наконец, Душа мира в стихотворении Белого повторяет слова Христа «мир вам» (Ин. 20:21): «Я здесь, / где цветы... / Мир / вам...» / И бежишь, / Как на пир, / но ты — / Там... (курсив автора) [4: с. 42].

Наделяя Душу мира библейскими атрибутами, поэт позволяет себе эмоциональную игру, религиозную вольность, духовный импрессионизм. В Евангелии ни разу не упоминается о том, что Христос улыбался, смеялся или уж тем более «хохотал».

Итак, в стихотворении «Душа мира» выражается общее чувство *радости*. Этим определяется интуиция обновления мироздания, обозначенная цитируемыми поэтом словами Апокалипсиса Иоанна Богослова: «Се, творю все новое» (Откр.21:5) и преломленными через поэзию и философию Вл. Соловьева.

Стилистически это выражается в своеобразном *детском* восприятии Софии. На интуицию Женственности у поэта во многом повлиял образ *мате-*

ри. Отсюда и образ лирического героя приобретает черты *ребенка*, а само откровение сближается с какой-то веселой игрой, вроде догонялок или прятков: «Пронесаясь / ветерком, / ты зелень чуть тронешь, / ты пахнешь / холодком / и смеяшь / вмиг / в лазури утонешь, / улетишь на крылах стрекозовых. / С гвоздик / малиновых, / с бледно-розовых / кашек — / ты рубиновых / гонишь / букашек» [4: с. 43].

Важно заметить, что персонификацией софийного откровения в книге «*Золото в лазури*» становятся не столько женские образы священо эротического типа, канонизированные Вл. Соловьевым и по-своему преломленные Блоком, сколько образы *пространственно-временные, космо-софийные*.

Эта семантика задана богато разработанной в книге символикой цветов и драгоценных камней, восходящей к Апокалипсису, и непосредственно *названием* первого поэтического сборника.

Ключевой символ книги — *золото в лазури* — в силу мифологической инерции чаще всего ассоциируется с *солнцем в небе*. Реализацию этого теофанического символа у Белого находим, в частности, в программном стихотворении «Солнце»: «Солнцем сердце зажжено. / Солнце — к вечному стремительность. / Солнце — вечное окно / в золотую ослепительность» [4: с. 25]. В Апокалипсисе Дух говорит: «Советую тебе купить у Меня золото, огнем очищенное, чтобы тебе обогатиться, и белую одежду, чтобы одеться...» (Откр. 3:18). Речь идет о духовном золоте, внутреннем солнце.

Однако в апокалиптике книги «*Золото в лазури*» происхождение символа золота связано не с солнцем, а с образом *золотого хлебного поля*, обрамленного *лазурью неба*. В этом смысле золото в лазури — это не солнце в небе, а *одуховленная земля* — видение *Золотого Града* Апокалипсиса, Небесного Иерусалима, явленного на земле. *Лазурь* здесь — это, конечно, *небо* над полем, но и *Духовное Небо*.

Во 2-й Симфонии апокалиптической горячке интеллигентов противопоставляется *интуиция любви*. Она выражается через образ старого священника, «батюшки» Иоанна (чей образ, по признанию автора, сложился под влиянием личности и учения преп. Серафима Саровского), участвующего в религиозно-философских собраниях, — и «красавицы зорьки», чей веселый, задорный и чистый *смех* составляет сквозной мотив симфонии: «5. И был ветерок... И не знали, был ли он от вздыхающих, сладких сиреней или от белых слов отца Иоанна. / 6. А безумная зорька растопила яшмовую тучку и теперь хохотала, разгораясь, украсившись серебряной утренницей» [2: с. 136]. И в финале Иоанн успокаивает и наставляет надломленного Мусатова: «14. Люби и молись: все побеждает вселенская любовь» [2: с. 189].

Старое и вечно новое также наполняет в симфонии и души чутких женщин — столь далеких и близких духовно: лучезарной *сказки* и «*черной монашки*», сидящей под молодой яблоней с «белыми, душистыми цветами» [2: с. 193]. Что же это?

«17. Невозможное, нежное, вечное, милое, старое и новое во все времена», — музыкально формулируется это чувство во второй части [2: с. 133].

Образ батюшки Иоанна позволяет предположить, что это несказанное чувство — *любовь*. Любовь как Сущность Бога. Не установленная заповедью любовь к Богу, но внутренне переживаемая *любовь Бога к человеку*, лично к тебе, *откровение* любви. Собственно, это и есть *телеологическая сущность апокалипсиса*.

В книге «Золото в лазури» это переживание связано с апокалиптическим символом *нового неба и новой земли* (Откр. 21:1), а также с символом *нового человека*, соединяющего два этих пространства.

Этим объясняется развитие и *психологическое* наполнение символики *заката, зари, отчасти огня*, без которого, согласно Апокалипсису, не очищается внутреннее, духовное золото (Откр. 3:17), скрытое в человеческом сердце как метафизической сущности личности.

Огненность как метафизическое свойство Софии, как духовно-материальный символ передается иконографическим образом Софии Премудрости Божьей, а также иконой Божьей Матери «Неопалимая Купина». Символ *Огня* явлен и в иконе «Сошествия Святого Духа на апостолов», иконе, символизирующей *Церковь*, одуховленное человечество — Софию как небесно-земной, метаисторический коллективный Организм, Духовное Общество, *Богочеловечество*.

Так, в стихотворении 1903 года «Не тот» лирический герой призывает *Христа*. Однако это не обычное молитвенное обращение. Это обозначенное пророческим стихотворением Вл. Соловьева «Эммануэль» (1892) ожидание Христа Грядущего, Второго Пришествия, апокалиптического Богоявления.

Поэт-пророк Андрей Белый заклинает: «Откройся нам, священное дитя... / О, долго ль ждать, / шутить, грустя, и умирать?» [4: с. 33]. Кто же это?

Мифологический персонаж стихотворения это не евангельский Спаситель и даже не апокалиптический Белый Всадник, Христос-Воин и Судия, а *Новое Лицо Откровения*.

В сюжете симфонии интуиция Богооткровения завершается крахом. Мусатов становится лишь олицетворением ложно понятого, примитивного «соловьевства». Однако *сама вера* от этого не исчезает, а остается главной апокалиптической интуицией о *новом человеке*.

Обновление человечества поэт связывает с реализацией христианской метафоры, встречающейся в знаменитой «Беседе о цели христианской жизни» Серафима Саровского, где развивается учение о «стяжании» Святого Духа: «И аще грехи ваши будут яко багряное, то яко снег убелю» [5: с. 438].

Образ *розы* из стихотворения «Не тот» в христианской символике обычно связывается с Богородицею. Здесь образ «белых роз» включается в теофаническую мифологию Св. Духа, персонифицированный Образ Утешителя: «Ах, лазурью очей / я омою вас всех. / Белизною моей / успокою ваш огненный грех» [4: с. 33].

Уходя от непосредственной персонификации Софии как Вечной Женственности, поэт выстраивает свое художественное откровение как реализа-

цию космо-софии и предчувствие антропо-софии. Эволюция символов книги «Золото в лазури» пульсирует и движется от эпифанического *пространства* к эпифанической *личности*.

Общей сверхзадаче раскрытия сущности человека как *духо-человека*, как *бого-человека* и подчинялось творчество поэта Андрея Белого на «всех этапах» его «развития». Этим определился стиль его художественного откровения, *стиль его символизма*. Заметим, что поэт имел не только апокалиптическую «фамилию», но и имя. В широком смысле греческое «андрос» можно понимать как «человек», «муж», по аналогии с «Адам».

Разработанный поэтом образный язык *интуитивно-мистического соединения*, помимо реализации прямой апокалиптической символики, стал музыкальным откровением Всеединства, лирическим видением Софии.

Не формулируясь напрямую, эта *музыка* определяет художественное целое и во 2-ой Симфонии, и в книге «Золото в лазури». Согласно известному философскому закону, целое больше суммы частей, его составляющих. Это *Целое* есть Дух, являющий себя в индивидуальной душе человека и Душе мира через любовь.

Литература

1. *Белый А.* Символизм как миропонимание. – М.: Республика, 1994.
2. *Белый А.* Симфонии. – Л.: в/о «Союзтеатр» СТД СССР, 1990.
3. *Белый А.* Начало века. – М.: в/о «Союзтеатр» СТД СССР, 1990.
4. *Белый А.* Собрание сочинений. Стихотворения и поэмы / Коммент. С.И. Пискуновой, В.М. Пискунова. – М.: Республика, 1994.
5. Житие преподобного Серафима Саровского. – М.: изд-во Совет Русской Православной Церкви, 2002.
6. *Флоренский П.А.* Иконостас // Сочинения: В 4 т. – М.: Мысль, 1996.

Н.Б. Калашникова

**Константейн Хёйгенс: литературные
границы последнего *homo universalis*
в свете нидерландской поэзии XVII века**

*Прибереги восторг, о незнакомый друг,
По поводу чудес, простершихся вокруг:
Что стоят все слова о царствах небывалых —
Пред роскошью, что здесь отражена в каналах!
Гармония воды и звонких мостовых,
Магнит для ценностей и кладезь таковых;
Вдвойне Венеция; дворец тысячестенный;
Торф, ставший золотом! Немотствуй, гость почтенный:
Рекут: роскошен Рим; кричат: красив Каур, —
Но Амстердаму честь воздаст в молчанье мир! [2: с. 181]*

Так писал в 1642 г. один из нидерландских «редерейкеров» — член камер риториков — Константейн Хёйгенс об Амстердаме, городе, с которым, строго говоря, лично был связан крайне мало. Однако на то были свои причины. Недалеко от Амстердама находился, да и по сей день находится, замок Мейден, который с 1609 г. становится резиденцией правителя округа П.К. Хофта, где собиралось изысканное общество любителей и ценителей изящной словесности. Именно этот круг с легкой руки одного из завсегдатаев (поэта Румера Фиссера, 1547–1619) получает название «Мейденский кружок», членом которого и был К. Хёйгенс. Камеры риториков, отметим, сложились в Нидерландах в XV в. и к XVII в. все еще не утратили своей популярности. Именно в камерах риториков была разработана поэтическая иерархия (разделение лирики на рассудительную, любовную и шуточную), созданы приоритеты, во многом сказавшиеся и на дальнейшей эволюции поэзии: доминирующим жанром редерейкеры признавали балладу с обязательным обращением к принцу камеры риториков в последней строфе и не менее обязательным рефреном. Поэтические состязания камер риториков в искусстве декламации и исполнении театрализованных постановок способствовали расцвету нидерландской поэзии «Золотого» XVII века, подарившего нации таких классиков, как П.К. Хофт, Г.А. Бредеро, а также поэтов мировой величины Я. Катса и Й. Ван ден Вондела, оказавших существенное влияние на формирование поэзии Опица и Грифиуса. Важной задачей, которую решали камеры риториков, было утверждение родного языка в противовес засилию латыни. Упомянутый выше «Мейденский кружок» приобрел широкую известность в 1620–1630-е гг. еще и потому, что посети-

телей замка, кроме любви к изящной словесности, в значительной степени объединяла идея формирования самобытной национальной поэзии; самобытной не столько по образности и тематике, сколько по **языку** как основе национальной культуры. Именно с этой линией были связаны их разнообразные культурно-эстетические интересы и множественные, говоря современным языком, «национальные проекты» (к ним относятся планы создания Амстердамского университета, Нидерландской академии, национального театра). Салоны камер риториков, гостеприимные дома, превращаются в свидетелей и творцов формирования **единой** национальной культуры (и это после строго иерархического сословного разделения культуры и литературы XVI в. на латинизированную светскую (проза Эразма Роттердамского, поэзия Иоанна Секунда — Яна Эверартса) и народную, бюргерскую. Результатом настойчивых и последовательных коллективных усилий становится формирование и закрепление литературной языковой нормы, перевод Библии, выполненный в 1626–1637 гг. по поручению Генеральных штатов специальной комиссией переводчиков и ревисоров (редакторов).

Наиболее сильные позиции латынь сохраняла в науке и в клерикальной среде. Однако к началу XVII столетия латынь лишь отчасти присутствовала в поэтических исканиях отдельных авторов (Г. Гроция, К. ван Барле, Д. Хейнсия) и в их латинизированных именах (упомянутый уже Гроций — Хрот, Ревий — Рейфсен, Фоссий — Фос). Таким образом, крайне важной чертой литературной эволюции XVII века становится безусловный приоритет поэзии, причем нидерландскоязычной поэзии, что позволяет многим исследователям осознавать литературную ситуацию века синонимичной эпохе становления национальной поэзии.

Родившийся 4 сентября 1596 года в Гааге Константейн Хёйгенс был сыном крупного государственного деятеля. Его отец — секретарь принца Оранского Кристиан Хёйгенс, наследник и сторонник высоких гуманистических идеалов европейского Возрождения, обеспечил сыну великолепное образование, готовя из него (вполне в духе Ренессанса) *homo universalis*. В результате Константейн Хёйгенс «хорошо знал древние и европейские языки, успешно выступал на дипломатическом поприще, обладал широкой эрудицией, встречался и переписывался с Декартом, Г. де Бальзаком, П. Корнелем (который посвятил ему “Дона Санчо Арагонского”»)» [4: с. 224]. К тому же Хёйгенс был незаурядным юристом, автором целого ряда законодательских проектов, дипломатом, выполнявшим серьезные международные поручения государственной важности, в связи с чем унаследовал от отца государственные посты, должность секретаря Статхаудера, и с 1625 г. и до самой смерти находился на службе принцев Оранских. Дополним картину упоминанием его заслуг в области градостроительства (примером тому его проект улицы Зеестраат в Гааге), архитектуры (его проекты домов, городская и загородная резиденции), выдающийся интерес к изобразительному искусству, к современным живописцам (отметим пророческую, позже оправдавшую себя, убежденность в признании

гениальности Рембрандта), а также и музыкальные таланты. Хёйгенс сам играл на различных инструментах: лютне, гитаре, виоле да гамба, клавесине, на них же он исполнял и пьесы собственного сочинения. В конце жизни он признавался, что создал всего около 800 музыкальных произведений, часть из которых в 1647 г. были выпущены единым авторским изданием.

Собственно литературные опыты Хёйгенс начинает очень рано, сразу же связывая себя с поэзией. Так, экспериментировать с сочинением на латыни он пытается с 11 лет, с 16 лет пишет и по-французски, а в 21 год он сознательно, и вполне в духе времени, переориентируется на нидерландскоязычную поэзию.

Как упоминалось выше, в начале XVII столетия латинская поэзия отступает на второй план, все заметнее становясь формой дани былой, но уже утраченной ренессансной общности ученых и поэтов, круг неолатинистов начинает сужаться. Однако, поэтические опыты Хёйгенса, написанные на латыни, все же были опубликованы в 1625 г. По мнению некоторых исследователей (например, П. Брашена), они представляют собой «прекрасные и ненужные украшения, как маки во ржи» [4: с. 224]. Цитата, ставшая практически клише для исследователей поэзии Хёйгенса, оказывается вновь и вновь в арсенале литературоведов, на наш взгляд, по двум причинам: во-первых, она явно свидетельствует о том, насколько латинская поэзия уже в первой четверти века является анахронизмом, а во-вторых, эта фраза прямо отсылает нас к весьма показательному отношению самого Хёйгенса к поэзии, который определял ее природу как место, где «разум встречается с рифмой и метром» [6]. По сути, здесь отразилась авторская поэтическая программа. Традиционная для Нидерландов, укоренившаяся уже «философия здравого смысла» еще более проясняет картину.

Итак, Хёйгенс предпочитает поэзию содержательно значимую, преимущественно назидательную, а излишества формы считает занятием для досуга. Справедливости ради заметим, что, будучи дипломатом и государственным деятелем, он сам никогда не выпячивал своего поэтического дарования и по-этом себя не считал, хотя поэт в его времена пользовался авторитетом, имел публичное признание и определенное финансовое благополучие, вероятно не всегда заслуженно. И это побудило Хёйгенса к написанию сатирического стихотворения «Заурядный поэт»:

*Он — колесо, чей скрип звучит и ночь, и день;
Его мозги всегда немного набекрень:
Ворочался б язык — желудок бы не плакал;
От жажды — вечный лжец, от голода — оракул; ...
Латынью сыплющий, зазнавшийся плебей;
Кондитер, чей пирог спечен из отрубей.
Он в рифму кашляет, — коль с рифмой смысл в разладе,
Он смыслом жертвует немедля, рифмы ради [5: с. 84–86].*

Таким образом, по-кальвинистски рассудительно избрав «философию здравого смысла», Хёйгенс в полной мере относит поэтические занятия к досугу. Показательно, что поэты — члены «Мейденского кружка», аристократы с гарантированным доходом не были стеснены в средствах, что выгодно отличало их от художников, часто принуждаемых к работе отнюдь не зовом сердца. Но если рассматривать литературное творчество Хёйгенса, то необходимо определить, в каких ипостасях предстает он перед нами, а именно, как:

– автор сонетов, катренов, песен, од, эпиграмм, автобиографических поэм («Форхаут», 1621; «Дела и дни», 1639; «Хофвейк», 1651), моралите. Сборник сатирических стихотворений «Картинки нравов» (Zedeprinten, 1624) — характерный пример пристрастия голландцев к нравоописаниям и бытописанию, тому, что стало девизом формирующейся самости народа, и мещанской драмы, также выросшей на редерейкерской почве. Его перу принадлежат около 80 стихотворений, созданных по формуле “grafschrift” — стихи-обращение к прохожему, задержавшемуся у могилы — глубокая философская лирика. Он также известен как автор лирических зарисовок городов «Голоса деревни и города»;

– автор первой нидерландской семейной хроники в прозе «Юность Константина Хёйгенса, описанная им самим» (De jeugd van С.Н. door hemzelf beschreven, 1631);

– автор «клухта» (нидерландский фарс) «Трейнтъе, дочь Корнелиса» (Trijntje Cornelis, 1653) — произведения, которое расценивается как прямое наследование средневековой традиции площадных представлений и народного театра, крайне отягощенного морализаторством. Один из исследователей нидерландской литературы, В.В. Ошис, отмечает мастерство бытописания и наблюдательность автора [3: с. 90–91];

– литературный критик. К. Хёйгенс состоял в переписке со многими выдающимися учеными и философами своего времени, среди постоянных корреспондентов были Декарт, Фоссий, Хейнсий. Круг «литературоведческих» проблем, интересовавших Хёйгенса, был довольно широк: вопрос о допустимости и целесообразности использования образов античной мифологии в драмах на библейские сюжеты, дискуссии с поэтами-соотечественниками о просодике и аргументация в пользу строгой ритмики. Во время многочисленных поездок во Францию Хёйгенс беседовал с Корнелем о функции поэзии и, в частности, о роли и функциональном использовании ударений во французском языке и французской поэзии.

Его собственные поэтические опыты демонстрируют эксперименты с различными размерами, любимый поэтом 4-стопный ямб, краткий и все же подчас тяжеловесный, соседствует с александрийским стихом в более поздних произведениях.

В нидерландской национальной литературе XVII столетия ведущими жанрами остаются лирика и стихотворная драма (прозаические произведения малочисленны, много переводов и переложений испанских и французских образцов, особое место занимают записки путешественников, путевые дневники морепла-

вателей, заложившие основу традиции «литературы путешествий»). Поэзия явно обнаруживает четыре основные ветви развития, связанные с творчеством крупнейших авторов эпохи: Питера Корнелиса Хофта (возвышенная аристократическая поэзия в духе европейской ренессансной традиции); Йоста ван ден Вондела (классицистская, высокая поэзия и драматургия с античными образами, мифологическими сюжетами, а также героическая поэзия во славу гражданских доблестей); Гербранда Адрианса Бредеро (бюргерская лирика и песни в духе народной традиции, в которых намеренно «снижался» стиль за счет использования обыденного разговорного языка) и Якоба Катса (автора многочисленных моралите, чья популярность была настолько велика, что его стихи соседствовали на книжных полках соотечественников с Библией).

Константейн Хёйгенс-поэт органично вписывается в литературный портрет эпохи, а Хёйгенс-переводчик пополняет и обогащает творческие искания автора. Многочисленные исследования литературоведов (Dorsen E.J.A., Hoog W. de, Vuitenhof G.J., Zandvoort R.W., Bachrach A.G.H., Colie R.L. и др.) посвящены анализу связей произведений Хёйгенса с английскими поэтами «метафизической» школы. Объясняется это тем, что поэт хорошо знал английскую литературу, а также переводил раннего Дж. Донна. Однако, единого мнения среди специалистов по поводу английского влияния на лирику Хёйгенса до сих пор не сложилось. Наиболее очевидными и единогласно признанными являются на сегодняшний день несколько фактов:

– переводы Донна, выполненные Хёйгенсом, представляют собой скорее переложения исходных текстов, а многочисленные комментарии к ним подтверждают, насколько больше занимал Хёйгенса процесс выявления языковых соответствий (английского и нидерландского языков) и внутреннего языкового потенциала, чем создание полноценной иноязычной версии стихов английского «метафизика»;

– «темный» стиль в отдельных произведениях Хёйгенса вероятнее всего оправдывается влиянием культурно-исторической эпохи, а не прямым воздействием стилистики поэзии Донна;

– «английский след» значительно более убедительно просматривается при сопоставительном анализе с эпиграммами Б. Джонсона, отчетливо проступающими сквозь сатирическое наследие Хёйгенса;

– бюргерская поэзия кальвиниста-морализатора сама становится аргументом против объединения его творческих поисков с возвышенными поэтическими образцами лирики Хофта или стихотворной грации Донна.

Тем не менее, определенная созвучность в умонастроении, сатирическое отношение к современности, склонность к игре ума и оригинальной образности роднят Донна и Хёйгенса. В этой связи хочется обратиться к исследованию А.Н. Горбунова поэзии Дж. Донна, где он тонко определяет эпоху, подчеркивая, что «для умонастроений XVII века характерен не только напряженный поиск, но и метания духа, наличие противоречивых, порой взаимоисключающих устремлений и сочетаний крайностей» [1: с. 87] Хёйгенс в своих поэти-

ческих исканиях позволяет себе определять основы ежедневного существования и критиковать все и вся, даже не взирая на статусы и регалии. Так появляются в его стихах остросатирические образы короля («тот, кто блюдет страну, тот, кто ее бесславит» [5: с. 7]), посла («он — благостный шпион; ...длиннейшая рука своей родной страны» [5: с. 36]), проповедника («комиссионер незримого товара, ...трапезник при кресте» [5: с. 28]), а также и нищих, трактирщиков, комедиантов. Здравый смысл и практицизм составляют основу мировоззрения поэта, чьи сатиры на современников В.В. Ошис объяснил «типичной для голландского бюргера и кальвиниста склонностью к морализации...», <из его поэзии > хорошо видно, как ренессансный принцип меры трансформируется... в умеренность богобоязненного бюргера» [3: с. 91].

Привлекает внимание исследователей творчества Хёйгенса и близость его лирики к творениям Петрарки. Как правило, анализ творчества художников и поэтов Северного возрождения дается в сопоставлении с Возрождением «южным». Отметим, что Хёйгенс хорошо знал лирику Петрарки, изучал итальянскую литературу и искусство Возрождения. Как член камеры риториков он в своей любовной лирике отдавал дань «сладостному стилю», выстраивая рыцарское поклонение образу Прекрасной дамы по известной уже модели. Сонеты становятся признанием в несбыточной, безответной любви, образ жены превращается в икону и воплощение совершенства, утрата возлюбленной (его жена умерла в 1637 г.) обостряет чувства, окрашивает лирику горечью расставания и отчаянием недосказанного. Характерная для петраркистов топика просматривается, к примеру, в сонете «На смерть звезды»:

*Зашла ли ты, звезда, высокое светило?
Я вижу, да, зашла. А мимо без следа
Не просто день, а дни влачатся, как года.
Зачем, о Небо, ты Звезду во мрак сокрыло?
Вещало небо мне, просящему уныло:
В священных областях теперь твоя Звезда,
Всегда пред ней Господь, она пред ним всегда;
И Небесам смешно земное горе было.
О смерть, о мой исход из утлого жилища,
Из мира брэнного - за гробовые плиты,
Туда, где вечна жизнь, - твоей прошу защиты.
Освободи меня от скверны бытия,
И да увижу я, что воедино слиты
Спасение, Любовь, Господь, Звезда и я [2: с. 182].*

Трагический личный опыт роднит поэта с искренним чувством Петрарки, превращается в стимул к творчеству. Смерть жены становится не только источником тяжелого эмоционального потрясения, но и превращает жизнь в мучительное ожидание исхода, в предвосхищение новой встречи. Однако, довольно часто (но еще до смерти жены) Хёйгенс, не умаляя совершенный об-

раз возлюбленной, мог позволить себе иронизировать. Но только в *свой* адрес, смеясь над несовершенством *собственного* чувства. И это различие в значительной мере провоцирует дискуссии о степени влияния поэзии Петрарки на любовную лирику того, кто прославился, строго говоря, вовсе не как певец Амура.

«Мейденский кружок», и в этом отношении Хёйгенс не исключение, своей светской лирикой явно отдавал дань гуманистической культуре итальянского Возрождения, поэзии «Плеяды», но, поставив перед собой задачу разработки и утверждения отечественной поэтической традиции, перераспределил усилия в сторону бюргерской поэзии. Возвращаясь же к заслугам самого Константейна Хёйгенса, отметим лишь, что за 11 лет до смерти, на свое восьмидесятилетие, поэт, словно подводя итог и осознавая значимость собственных свершений, по-прежнему ждет знака свыше, вербализуя продолжающийся творческий поиск в привычном уже размере:

*Я падал, Господи, я сызнова вставал,
Но вечно уповал,
Что радость горести должна прийти на смену:
Я знаю жизни цену...
Почто же дней земных не кину череду?
Я, Боже, зова жду,
Поддай лишь перед тем, как я засну в покое,
Прощанье мне такое,
Чтоб каждый, о своей помысливши судьбе,
Его желал себе [2: с. 181].*

Литература

1. Горбунов А.Н. Джон Донн и английская поэзия XVI–XVII веков. – М.: изд-во Московского университета, 1993.
2. Из поэзии Нидерландов XVII века. – Л.: Художественная литература, 1983.
3. Ошиц В.В. История нидерландской литературы. – М.: Высшая школа, 1983.
4. Ошиц В.В. Нидерландская литература // История всемирной литературы: В 9 т. Т. 4. – М.: Наука, 1987.
5. Хёйгенс К. Назидательные картинки. 1623. – Томск; М.: Водолей Publishers, 2002.
6. Constantijn Huygens. — http://www.dbnl.org/text/dors002huyg01_01/dors002huyg01_01_0001.htm

Т.Г. Чеснокова

Жанровые вариации «семейной» комедии нравов в последних пьесах Г. Филдинга

По следам 300-летнего юбилея писателя

В апреле 2007 года исполнилось 300 лет со дня рождения Генри Филдинга (1707–1754) — романиста, драматурга, общественного деятеля — автора прославленной «Истории Тома Джонса» (1749). Этой дате была посвящена научная конференция «Многоликий Филдинг», проведенная 17 апреля 2007 г. в Институте мировой литературы. Участники конференции (в их числе — ведущие специалисты по истории зарубежной литературы XVIII века) обращались не только к его романам, но также к публицистике, переписке и судебной практике. Особое внимание было уделено русским переводам последних лет. На фоне нового всплеска внимания к романистике Филдинга заметно, однако, некоторое охлаждение интереса к его драматургии, занимавшей видное место в раннем творчестве писателя. Несколькими десятилетиями ранее (преимущественно в 1950–1980-е годы) драматургия Филдинга явилась объектом изучения в трудах А.А. Елистратовой, Ю.И. Кагарлицкого, М.П. Алексеева, М.Г. Соколянского и других [см.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Однако некоторые важные ее аспекты по-прежнему ждут подробного освещения. Это касается, в частности, традиций эпохи Реставрации и сентиментализма в пьесах Филдинга или преломления в них художественно-мировоззренческих принципов рококо. Названные проблемы редко становились предметом специального анализа в работах советских исследователей, отступая на второй план в сравнении с сатирическими мотивами филдинговской драмы. Тем не менее, комедия нравов на протяжении всей театрално-драматургической деятельности Филдинга занимала в его творчестве не менее важное место, чем «чистая» драматическая сатира или памфлет. При некоторой небрежности отделки комедии нравов далеко не «вторичны» в драматургическом наследии Филдинга, а их зависимость от предшествующей традиции гораздо чаще является следствием сознательной литературной игры, нежели проявлением одной лишь неопытности молодого автора. В истории английской драматургии значение «больших» комедий Филдинга определяется еще и глубоко своеобразным взаимодействием рокайльной игривости и сентиментально-просветительского «жизнестроительного» пафоса. «Большие» комедии Филдинга, оставаясь по большей части «веселыми»¹, несут в себе серьезное содержание, напрямую связанное с семейной тематикой. Это относится к таким оригинальным пьесам, как «Современный

¹ Понятие «веселой» (или «смеющейся») комедии (англ. laughing comedy) утвердилось в английской критике под влиянием программного «Эссе о театре» (1772) О. Голдсмита [см.: 10]. Введенное автором эссе противопоставление двух типов комедии: «смеющейся» и «сентиментальной» — вскоре было осмыслено как актуальное не только для пьес 1760–1770 гг., но также для английской драмы первой половины XVIII века.

муж» (1732), «Всеобщий любезник» (1735), к переделке мольеровского «Скупого» (1733) и даже к одной из наиболее «реставрационных» по духу «поздних» комедий Филдинга — «Свадьба» (1742). В большинстве перечисленных пьес традиционный для Реставрации мотив адюльтера «смягчается» поиском гармоничного решения моральных проблем — решения, наименее болезненного как для «природы» человека, так и для общественной нравственности. В последней, посмертно опубликованной пьесе «Отцы» (1778) семейная проблематика сдвигается далее в сторону от реставрационных канонов — к проблеме воспитания и конфликту поколений. В этом контексте взаимодействие реставрационных идей и сентиментально-просветительских мотивов составляет наиболее интересную сторону поэтики филдинговских комедий.

Опубликованная и поставленная в 1742 году — после знаменитого акта о цензуре (1737) — комедия «Свадьба» (*The Wedding-day* — англ. ‘день свадьбы’) отличается некоторой жанровой неустойчивостью. Зрителя (читателя) до последнего акта не оставляет ощущение, что он перенесся в мир комедии периода Реставрации. Герой «Свадьбы», галантный джентльмен Милламур, настолько близок «классическому» персонажу реставрационной комедии Дориманту («Раб моды» Дж. Этериджа, 1676), насколько это вообще возможно для персонажа комедии XVIII века. Обстановка начала действия (холостяцкий дом Милламура), завязка сюжета, второстепенные лица — всё напоминает «Раба моды». Предшественника филдинговского Милламура в комедии Этериджа тревожило, в частности, несколько забот: как избавиться от надоевшей любовницы, как завести у нее под носом новый роман, не упустив в то же время и выгодной женитьбы. Для достижения этих целей молодой человек рассылал подложные письма, переодевался, носил чужое имя, походя бранился со сводней и философствовал в присутствии слуги.

Милламур в «Свадьбе» Филдинга рвет отношения одновременно с двумя наскучившими любовницами и выставляет из дома сразу двух своден, пытается приструнить не по рангу «остроумного» лакея и путает собственные любовные письма, направляя их по ложным адресам. По ходу дела он, как и Доримант, надевает маску — мифического милорда Трулава, опекуна и покровителя благородной сестры-девицы (в действительности — своей бывшей любовницы, выдаваемой за наследницу титула). Этим способом он весьма «благородно» пытается пристроить обманутую красотку замуж за пустоголового Джека Мьютабла. Но если Доримант в комедии Этериджа, «смеясь, прощался со своим прошлым» (и делал это раз и навсегда), то в филдинговской «Свадьбе» обстоятельства и изменчивость природы побуждают повесу Милламура неожиданно обратить свои чувства «вспять» — на более привлекательную из двух покинутых любовниц — Кларинду. Эта перемена происходит сразу, как только герою становится известно, что девушка, не дожидаясь выполнения его брачных обещаний, обвенчалась с почтенным пожилым джентльменом. Теперь все усилия Милламура направлены на то, чтобы завоевать возлюбленную вновь — на сей раз уже в качестве замужней дамы. Добродетельный друг (Хартфорд) напрасно взывает к благородству повесы, советуя ему оставить молодую женщину в покое (V.VI) [9]: благие намере-

ния Милламура рассыпаются в прах, едва перед ним открывается возможность устроить с помощью предприимчивой сводни свидание с Клариндой в доме ее мужа.

По мере развития действия, однако, Милламур становится все меньше похож на беззаботного искателя приключений. Он тактично уклоняется от страстных признаний юной Шарлотты Стедфаст, в которую влюблен его приятель, и, наконец, сознается в том, что чувство к Кларинде гораздо сильнее, чем он пытался показать себе и окружающим, а вероломное обращение с нею — скорее дань светскому «обычаю», чем поступок, совершенный по велению сердца. Стремления и чувства героя меняются настолько, что адюльтер перестает для него быть возможным вариантом «счастливого» финала: отныне счастья с Клариндой он может достичь лишь в законном браке. За этим душевным «переворотом» почти немедленно следует благополучная развязка: на сцену является бывшая любовница старого мужа Кларинды, которая узнает в нем своего давнего соблазнителя, и, ко всеобщей радости, объявляет Кларинду их общей дочерью. Мистер Стедфаст вместо неверной супруги обретает еще одну дочь, которую тут же отдает в жены своему недавнему сопернику Милламуру. Хартфорд женится на законной дочери Стедфаста Шарлотте, а наиболее зловредная из двух своден, миссис Юзфул, еще прежде этого с позором изгоняется из дома (и на сей раз уже окончательно). Что же касается Кларинды, то в лице исправившегося Милламура она получит *нежного и постоянного мужа* (V.XII) [9: p. 145], лишь теперь (в день свадьбы героини со Стедфастом) осознавшего всю силу своей любви к ней. Комедийная интрига, тем самым, претерпевает крутую метаморфозу. Традиционная (для комедии Реставрации) цель — адюльтер — на пороге финала подменяется добродетельным браком. Галантный джентльмен, напоминающий изысканных либертинов XVII века, не только женится на своей любовнице, но и чувствует себя при этом наверху блаженства — эпизод, предвосхищающий женитьбу Найтингейла в «Истории Тома Джонса». Однако, если характер Найтингейла несет на себе отпечаток прозаической обыденности, то Милламур сохраняет черты блестящих остроумцев комедии Реставрации, обнаруживая при этом романтическую чувствительность пылкого влюбленного.

Необычное развитие интриги в «Свадьбе» соседствует с элементами бытовой сатиры. «Гумористическая» — в традициях драматурга и теоретика сатирической комедии Бена Джонсона (1573–1637) — односторонность характеров дает себя знать в представителях старшего поколения: в образе «непреклонного» Стедфаста и слабохарактерного Мьютабла. Мистер Мьютабл — добродушный отец бездельника-сына, ослепленный несбыточными мечтами о продвижении своего любимца Джеки по ступеням большого света. Из смешанных побуждений, включающих дружеские чувства к Хартфорду, желание загладить вину перед брошенной девушкой и неискоренимую склонность к интриге, Милламур («лорд Трулав») пытается расстроить брак Джеки с Шарлоттой Стедфаст, женив его на своей отставной возлюбленной Люсинде. Ради великой чести породниться со знатью старой и молодой Мьютаблы

готовы забыть о своих обязательствах, но им мешает непреклонность старого Стедфаста, положившего раз и навсегда породниться с Мьютаблами, вкупе с бесхарактерностью самого Мьютабла, неспособного противостоять чужой воле. Последний буквально ходит по кругу: от Стедфаста к «лорду» и от «лорда» к Стедфасту, на ходу меняя планы женитьбы сына в зависимости от мнения каждого из собеседников. Разоблачение мнимого лорда, наконец, ставит точку в этом «вечном движении», но теперь уже старый Стедфаст разочаровывается в претенденте и отдает руку дочери добродетельному и бескорыстному Хартфорду. В целом «гумористическая» комедия характеров в «Свадьбе» вписывается в проблематику «семейной» комедии нравов, поскольку «гуморы» (или комически односторонние черты) Стедфаста и Мьютабла выявляются в русле семейных ролей этих персонажей. Стедфаст (с его постоянным лозунгом: «Я так решил») и Мьютабл (с его робкой фразой: «Я не уверен») — главы семейств, и их недостатки в первую очередь сказываются на детях и домочадцах. В последней пьесе «Отцы» Филдинг сделает эту проблему центральной, создав на ее основе одну из своих самых «серьезных» семейных комедий.

Найденная и опубликованная посмертно (1778), комедия «Отцы, или Добродушный человек» (*The Fathers; or, The Good-natured Man*) [8] была поставлена на сцене Д. Гарриком в 1770-е годы. Система персонажей здесь (как и в большей части филдинговских пьес) строится на принципе контраста, а ведущее место в ней занимает пара противоположных характеров: «добродушного человека» Бонкура и деспота Валанса. «Семейная» тема на сей раз привлекает писателя не столько в свете супружеских раздоров (хотя и этот комический мотив сохраняет в «Добродушном человеке» свое законное место), сколько с точки зрения проблем воспитания — в контексте взаимоотношений отцов и детей. Основные персонажи комедии — это «отцы» Бонкур и Валанс, их взрослые дети, а также супруга Бонкура и его холостой брат, которому принадлежит главная роль в достижении счастливой развязки. Комическая парочка Кеннелов (грубоватого деревенского помещика и его развязного сына-наследника) также занимает немаловажное место в комедийной расстановке сил: этим персонажам в свою очередь суждено внести вклад в разрешение спора о наилучшем методе воспитания.

«Добродушный» Бонкур — воплощение отцовской и супружеской снисходительности. Женившись когда-то на женщине с богатым приданым и этим упрочив свое положение, он считает себя не вправе в чем-либо ограничивать жену. В отношении же к детям Бонкур заботлив и добр без всяких меркантильных соображений. И хотя у старика есть свои представления о хороших партиях для обоих детей, он, ни минуты не колеблясь, готов согласиться с их выбором, как только дочь и сын объявляют о нежных чувствах (соответственно) к сыну и дочери их небогатого соседа — Валанса. Старый Валанс воспитывает своих отпрысков иначе. *Суровость*, по его мнению, — вот *единственный долг родителя* (IV.I, перевод мой — Т.Ч.) [8: р. 205]. Вместо того, чтобы потакать, как Бонкур, всем прихотям детей, он, напротив, стремится искоренить в них любые самостоятельные движения души, подавляя их суровым обращением:

Постоянно противореча желаниям моих детей, я сделал их влечения столь бесполезными для них, что их как бы не стало вовсе, за исключением тех, что направляются моей собственной волей [там же, перевод мой — Т.Ч.]. Если Бонкур балует сына-студента денежными подарками, оплачивает его счета и позволяет заводить друзей по собственному вкусу, то старый Валанс следит за каждым шагом дочери и сына, экономит на их карманных расходах и запрещает им добровольно распоряжаться своим сердцем и своей дружбой.

Подозрительность, склонность к интриге и манипулированию отличают Валанса не только в его семье, но и в отношении к семейству Бонкуров. Будучи уверен, что богатый сосед не позволит детям породниться с Валансами, старый Валанс пытается устроить эти браки с помощью интриги. Зато когда сам Бонкур по-приятельски предлагает переженить отпрысков, старый интриган предпочитает скрыть от соседа свою радость. «Уступка» Бонкура становится зацепкой для выдвижения новых и новых требований — вплоть до условия, чтобы сосед отказался от состояния в пользу детей и их вторых половин, поставив себя в зависимость от их доброй воли. Со своей стороны предусмотрительный джентльмен намерен до самой смерти хранить при себе деньги, предназначенные детям, не наделив их ни фартином ввиду предстоящей свадьбы. Итог этих манипуляций столь же неоднозначен и парадоксален, сколь парадоксальны плоды двух систем воспитания.

На протяжении большей части пьесы читателю (зрителю) кажется, что «добродушный» Бонкур терпит поражение по всем статьям. Чем более снисходителен он к своим избалованным детям, тем более капризными и требовательными становятся домочадцы. В конце концов, сын и дочь (при поддержке заботливой маменьки) убеждают отца, что его прямой долг — согласиться на унижительные условия Валанса и лишиться всех средств, но не препятствовать счастью детей. «Детишки» при этом закатывают настоящую истерику: требуют, плачут, умоляют и угрожают, тянут родителя за рукава — и в конечном итоге добиваются своего. Все это время молодые Валансы проявляют завидное послушание, скромность, почтительность и благонравие. Перелом в ситуации наступает благодаря интриге старого сэра Джорджа — дяди молодых Бонкуров, давно и с неудовольствием наблюдающего за всем, что творится в доме его брата. Чтобы проверить, как далеко простирается эгоизм племянников и корыстолюбие Валансов, он распускает слух о разорении Бонкура, спасти которого якобы может только добровольная помощь сына.

Узнав об этом, старый Валанс немедленно разрывает помолвку с Бонкурами и начинает строить планы относительно брака своей дочери с молодым Фрэнком Кеннелом — богатым наследником сельского джентльмена. Характеры молодых Валансов также начинают проявляться не с лучшей стороны. Так, юный Валанс, услышав о разорении отца своей невесты, предлагает последней стать его любовницей. А мисс Валанс отвергает молодого Бонкура, едва узнав о его намерении спасти отца от разорения посредством возвращения ему своей «брачной доли» наследства: *Неужели вы полагаете, что я буду*

настолько неблагоприятна, чтобы выйти замуж за нищего? (V.I, перевод мой — Т.Ч.) [8: р. 215]. На этом фоне характеры молодых Бонкуров как бы «очищаются», а посеянные в их душах ростки добра приносят, наконец, свои плоды. В чем-то меняется и сам Бонкур, признавая правоту сэра Джорджа и отказываясь от чрезмерной снисходительности, едва не погубившей его и его собственных детей. Он начинает понимать, что «добродушие», не подчиненное разуму и долгу, оказывается разновидностью «гумора» или «страсти», подлежащей лечению и исправлению: *Отныне я всегда буду делать то, что считаю правильным, независимо от моего собственного удовольствия или от удовольствия других* (V.III, перевод мой — Т.Ч.) [8: р. 222]. В супружеских отношениях этот принцип трактуется с добродушным юмором как «акт гуманности» мужа по отношению к жене, ведь дать женщине полную свободу в осуществлении ее желаний – значит поставить ее перед необходимостью полагаться на нечто столь непостоянное, как ее собственные влечения (I.I, перевод мой — Т.Ч.) [8: р. 159]. И все же главный моральный вывод из действия касается не супружеских отношений, а принципов воспитания.

В семье Валансов гармония между старшим и младшим поколениями раз и навсегда нарушена порочным воспитательным методом родителя, зато в семье Бонкуров, в результате потрясений (подстроенных добрым дядей), ошибки отцовской системы искупаются. Главной наградой для положительных персонажей служит, во-первых, восстановление «нормы» супружеских отношений между мистером и миссис Бонкур, а, во-вторых, избавление их детей от последствий ложного выбора в браке. Характерно, однако, что устранение угрозы семейного несчастья для молодых Бонкуров не уравнивается немедленным заключением более достойных браков. Утешением может служить лишь то, что порок, как ему и положено, терпит заслуженное наказание. Старый Валанс и его отпрыски остаются ни с чем, поскольку наследник богатого Кеннела влюбляется не в лицемерную мисс Валанс, а в прелестную дочку Бонкура. Крушение надежд на выгодный брак сопровождается окончательным раздором и изгнанием детей их родителем. На этом фоне пылкая влюбленность юного Фрэнка Кеннела в мисс Бонкур дает какие-то (впрочем, весьма туманные) надежды на его будущее счастье с нею. Но для этого жениху предстоит избавиться от своего дремучего невежества и благоприобретенной наглости, научившись благородству и простоте манер. Залог успеха — в том, что сам Фрэнк осознал свои недостатки и горит желанием преодолеть «тьму невежества», став достойным своей прекрасной дамы. Старший Бонкур тем временем возвращается к разговору о невесте, которую присмотрел когда-то для сына, но этот брак имеет еще более отдаленную перспективу — ведь молодому Бонкуру необходимо расстаться с мотовством и прочими холостяцкими привычками (в том числе с любовницей, которую он содержал все это время на отцовские деньги). В обоих случаях разговор о будущих свадьбах носит весьма сухой и «антироманический» характер. Семейное счастье зависит от многих причин, помимо романического влечения немалую роль играет

воспитание, ум, сходство взглядов и близость социального статуса, а также чувство долга, верно понятого с обеих сторон.

Тем не менее, даже в такой «серьезной» комедии, как «Отцы», назидание не превращается в проповедь. Смысл «морали» — в призыве к равновесию ума и чувств, снисходительности и строгости, в «гармонизации» пылких желаний детей и разумной воли отцов. Заметим, что во второй половине XVIII в. затронутая Филдингом тема добродушия, доходящего до потакания своим и чужим слабостям, всплывет не только в случайно найденной и написанной тридцатью годами ранее пьесе «Отцы», но и в других комедиях этого периода — в частности, в «Добрячке» О. Голдсмита (1768), где она получит характер своеобразной поправки к сентиментальному кодексу добродетели (интересно, что оригинальное название «Добрячка» — *The Good-natured Man* — совпадает со второй частью названия комедии Филдинга — *The Fathers; or The Good-natured Man*). Все это лишний раз подчеркивает тенденцию к взаимному наложению жанровых традиций комедии Реставрации и сентиментально-моралистической драмы XVIII века в «больших» комедиях Филдинга. Моральный кодекс сентиментальной драмы, смягчая в творчестве Филдинга рецидивы реставрационного цинизма, в свою очередь подвергается юмористической обработке, лишая комедийную «мораль» односторонности и ригоризма. И эта тенденция, заметная в драматургии Филдинга, окажется доминирующей в «веселой» комедии второй половины XVIII века.

Литература

1. *Алексеев М.П.* Сатирический театр Филдинга // Филдинг Г. Комедии. – М.: Искусство, 1954. – С. III–LXIV.
2. *Елистратова А.А.* Драматургия Филдинга // Ежегодник Института истории искусств. – 1948. – Т. 2. – С. 205–240.
3. *Елистратова А.А.* Филдинг: Критико-библиографический очерк. – М.: Гослитиздат, 1954.
4. *Кагарлицкий Ю.И.* Драматургия Филдинга: Дисс. ... канд. искусствоведения. – М.: ГИТИС, 1954.
5. *Кагарлицкий Ю.И.* О фарсах вообще и фарсах Филдинга в частности // Филдинг Г. Фарсы. – М.: Искусство, 1980. – С. 6–34.
6. *Кагарлицкий Ю.И.* Театр на века. – М.: Искусство, 1987.
7. *Соколянский М.Г.* Творчество Генри Филдинга. – Киев: Вища школа, 1975.
8. *Fielding H.* *The Fathers; or, The Good-natured Man* // *Fielding H. The Complete Works of:* In 16 vol. – N.Y.: Croscup & Sterling Co, 1902. – Vol. 12. – P. 149–233.
9. *Fielding H.* *The Wedding-Day* // *Fielding H. The Complete Works of:* In 16 vol. – N.Y.: Croscup & Sterling Co, 1902. – Vol. 12. – P. 65–147.
10. *Goldsmith O.* *An Essay on the Theatre; or, A Comparison between Laughing and Sentimental Comedy* // *British Dramatists from Dryden to Sheridan.* – Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976. – P. 751–753.

Л.Г. Зубкова

Принципы знака в категориально-иерархической организации языка

В языке как системе, связывающей значение со звуком, сам принцип знака, постулирующий единство означаемого и означающего, предполагает системную обусловленность и, следовательно, мотивированность связи двух сторон знака как элемента системы и тем самым носителя значимости. Однако многообразие взаимовлияющих факторов — синтаксических, семантических, прагматических — затрудняет выявление принципа знака настолько, что, согласно господствующей догме, конкретные языковые знаки, взятые во всей их полноте и целостности, представляются произвольными в отношении как звуковой формы, так и ее связи со значением. При этом обычно речь идет об индивидуальном лексическом значении, которое, по определению А.А. Потебни и А.Ф. Лосева, обладает к тому же непрерывной «текучестью», и упускается из виду, что «язык есть прежде всего категоризация» [8: с. 122] и наряду с обозначением понятий индивидуальных предметов внутреннего и внешнего мира в языке осуществляется обозначение гораздо более устойчивых общих отношений, применяемых в соответствии с требованиями мышления к огромному количеству отдельных предметов [11: с. 103–104]. И характер связи означающего с означаемым не может быть произвольным потому, что он формируется всей совокупностью отношений, задающих категоризацию языковых знаков в соответствии с их значением и функцией.

Ф. де Соссюр, определяя слово как нечто центральное в механизме языка и доказывая невозможность определить элемент системы вне целого, по сути исходил из пронизывающих языковую систему целочастных отношений, в фокусе которых оказывается слово. Многомерность звуковой формы слова — следствие целочастных отношений в системе языка. При этом важны не только анализировавшиеся Ф. де Соссюром парадигматические и синтагматические отношения, в которые вступает слово как часть парадигмы или синтагмы. Важнейшими из целочастных отношений являются структурирующие всю систему языка иерархические межуровневые отношения, связывающие между собой значащие единицы различных рангов. В центре этой иерархической организации находится слово как типичный языковой знак, обращенный

одновременно к предложению — высшей единице, в которой словесный знак актуализируется, и к морфеме — низшей единице, через посредство которой знак обретает системную мотивированность в виде внутренней формы.

Будучи производной от иерархических связей между единицами разных уровней и от парадигматических отношений единиц одного уровня в иерархически связанных друг с другом группировках разной степени обобщенности, звуковая форма значащих единиц также приобретает иерархическую структуру [13: с. 58–61].

В соответствии с иерархическим характером уровневой организации языка как знаковой системы с двойным означиванием звуковая форма словесного знака, его сегментная и суперсегментная структура обращены к разным уровням организации слова в плане выражения, характеризуя его с внешней стороны как синтаксически неделимое целое в составе предложения, а с внутренней стороны — как определенный тип связи морфем [14].

Таким образом, вопреки представлению о внутренней неупорядоченности и линейной дискретности, но не глобальности звучания в отличие от значения [28; 31], звуковая сторона слова структурирована как единство прерывности и непрерывности и в соответствии с диалектикой формы представляет собой единство внутреннего и внешнего. Конкретная реализация внешнего и внутреннего словесного единства определяется типом языка. В языках различных морфологических типов сама степень противопоставленности этих двух единств различна и зависит от степени разграничения значащих единиц языка между собой. В отличие от флективных языков, применительно к которым разрабатывались понятия внешнего и внутреннего сандхи, внешнего и внутреннего словесного единства, в изолирующих языках (вследствие незавершенности иерархического членения на значащие единицы и недостаточной противопоставленности слова и морфемы в условиях нередкой реальной или потенциальной их эквивалентности) имеет место определенный синкретизм внешнего и внутреннего единства слова. Однако и в изолирующих языках вырабатываются средства, характеризующие слово в его отношении к предложению, как того требует типичное для изолирующих языков осуществление категоризации в составе предложения.

В языках с развитым морфологическим строем, разграничивающих словообразование и словоизменение, звуковая форма слова отражает также иерархию членений его морфологической структуры, когда результатом первичного членения являются бинарные структуры — словообразовательная, состоящая из производящей базы и словообразовательного форманта, и словоизменительная, включающая основу и словоизменительный формант, а последующее предельное разложение дает собственно морфемную структуру, фиксирующую виды морфем — корни, префиксы, суффиксы и т.д. — в составе единиц первичного членения. Благодаря наличию всех трех морфологических структур изменяемые производные слова наиболее явно обнаруживают центральное положение слова в иерархии значащих единиц. Словоизменитель-

ная структура, вследствие парадигмальной организации, характеризует слово в его отношении к высшей значащей единице — предложению, словообразовательная структура — в отношении к другим словам в составе комплексных словообразовательных единиц (пары, типа, ряда, цепи, парадигмы, гнезда), морфемная — в отношении к минимальным значащим единицам.

В совокупности многообразных отношений и межуровневых связей, в которых участвует слово, его звуковая форма, как и любая другая характеристика, оборачивается разными сторонами и разными свойствами, в свою очередь обнаруживающими определенную иерархическую соотнесенность. Это относится как к суперсегментной, так и сегментной организации слова.

В *суперсегментной организации слова* его внешнее единство может обеспечиваться средствами синтаксической фонетики, в первую очередь интонацией.

В соответствии с иерархической организацией языкового целого фразовая интонация также стратифицирована: в ней выделяют общий интонационный контур и слой словесной просодии.

Включенность слова во фразовую интонацию, сила давления фразы на слово, согласно Т.М. Николаевой, — характеристика типологическая. Она зависит от пословного или посинтагменного интонационного решения фразы, от «большой или меньшей грамматикализованности интонационных фигур. Там, где они четки, интонация «сильно» подавляет просодию слова, обеспечивая точность восприятия и интерпретации» [23: с. 262–263]. В таких языках слова не «нанизываются, как бусины, на линию фразовой интонации, мало при этом модифицируясь», а «как бы растворяются во фразово-интонационных единицах, подчиняясь им» [23: с. 261]. Именно таков русский язык, в котором благодаря развитой грамматической категоризации и высокой степени членораздельности (членимости) языкового целого иерархически связанные значащие единицы — предложение, слово, морфема — разведены достаточно четко. Слово может получить интонационную самостоятельность, выступая «единоличным» экспонентом однословного предложения — вопросительно-го, ответного, побудительного, эмоционально-оценочного и т.д. В составе однословного предложения-высказывания слово само по себе лишается интонационной самостоятельности, подчиняясь целому. Исключения составляют междометия, модальные (вводные) слова, обращения, вопросительные и ответные реплики типа *да, нет*, которые, не образуя ни предложений, ни их частей и не являясь грамматическими единицами, представляют собой, по определению А.М. Пешковского, интонационные единицы [25: с. 410–411]. В них проявляется диалогическая природа человека и его языка.

Интонационной маркированности ЛСВ многозначных собственно-знаменательных слов, которые употребляются — чаще всего в разговорной речи или в просторечии — в значениях вводного слова, команды, обращения, бранного слова и т.п., способствует предшествующий перевод знаков из категории идентифицирующих в категорию предсказывающих: в своих первичных пря-

мых значениях такие многозначные слова представляют собой идентифицирующие знаки, в переносных значениях — это предикцирующие знаки, и их употребление ограничено синтаксической позицией сказуемого. Именно ЛСВ, употребляющиеся в значении сказуемого, являются производящими для ЛСВ, выступающих в функциях обращений и бранных слов. Поэтому неудивительно, что, например, «обращения характеризуются потенциальной предикативностью» [5: 447]: как и бранные слова, обращения указанного происхождения выражают отношение говорящего к адресату, содержат субъективную оценку последнего, характеризуют его, нередко весьма эмоционально.

На фундаментальную значимость противоположения идентифицирующих и предикцирующих знаков, именных и предикатных слов в свойственном языку единстве объективного и субъективного указывает интонационное различие номинативных и предикативных синтагм в языках различных типов [18; 26; 24; 32]. В этой связи заслуживает внимания гипотеза, согласно которой в филогенетическом развитии речи, судя по данным детской речи, «первоначально названия и предикативы (слова-характеристики) — это одни и те же слова, но в различном употреблении», когда для разграничения функций наименования (идентификации) и характеристики было достаточно порядка слов и интонации [19: с. 525].

На том же противоположении номинации и предикации основываются, по-видимому, модификации ударений в интонационном слое словесной просодии, образующем внутреннюю форму фразовой интонации. В случае фиксированного ударения эти модификации могут выражаться в его сдвиге, т.е. в изменении локализации. Например, в агглютинативных тюркских языках с фиксированным ударением возможный перенос ударения наиболее регулярно происходит в формах сказуемости и в императиве [12: с. 25–26; 30: с. 94–95, 178, 215–216, 323 и др.], выполняющих предикатную функцию, а также в обращениях, что явно указывает на фразовую обусловленность акцентных сдвигов. Ср. в турецком: *adam-ım* ‘мой человек’ и *adám-ım* ‘я – человек’, *canım* ‘моя душа’ и *cánım* ‘милый мой!’ [12: с. 25]. Сходные явления не исключены и в изолирующих языках. Например, «в китайских терминах родства в так называемом звательном падеже происходит перенос ударения с первого слога на второй. Ранее безударный слог, получив ударение, во всех без исключения случаях произносится в первом тоне (т.е. в ровном высоком тоне. — Л.З.) вне зависимости от своего этимологического тона». Так, слово *jie³jie⁰* ‘старшая сестра’ с этимологическим третьим тоном во втором слоге в «звательном падеже» произносится *jie³jie¹* [29: с. 88].

В случае разноместного словесного ударения его фразовые модификации ограничиваются изменением степени ударности. И вряд ли случайно, что в различаемых праццами «ситуативном» языке, с одной стороны, и «теоретическом» языке, с другой стороны, смысловым акцентом выделяются разные классы слов. Как следует из данных В. Матезиуса и Н.В. Черемисиной по немецкому и русскому языкам, имеющим разноместное ударение, в разговорной речи и в художественной прозе, т.е. в «ситуативном» языке, самой высо-

кой степени ударности отличаются имена существительные [22: с. 57–58; 33: с. 131–132]. Ведь свойственное им «идентифицирующее значение ситуативно обусловлено» [4: с. 373]. В отличие от этого в устной научной речи — в «теоретическом» языке — акцентно выделенными чаще оказываются предикатные слова [27: с. 14–18, 37].

Так уже во внешней форме словесных знаков отражаются два главных взаимодополняющих текстообразующих принципа, которые характеризуют текст как «сложный языковой знак», а именно — номинация и предикация [6: с. 12, 27].

В языках с более или менее развитой морфологией действие названных механизмов проявляется в тексторазличительной функции морфемного строения имен существительных и глаголов как основных носителей соответственно номинативной и предикативной функций. Примечательно, что функциональная нагрузка текстовых частеречных различий в морфемном строении соотнобразует-ся с именным или глагольным характером языка (в определении И.А. Бодуэна де Куртенэ [9: т. I, с. 104]). В соответствии с этим в бурятском языке бóльшая нагрузка в различении текстов по типам морфемных моделей падает на имена существительные, а в русском языке, причем не только в прозе, но и в поэтической речи, — на глаголы (по своему ритмообразующему потенциалу глагольные морфемные модели явно превосходят субстантивные).

Слово как морфологическая единица оформляется тоном в изолирующих языках, сингармонизмом в агглютинативных языках, ударением во флективных языках.

Таким образом, в агглютинативных языках в соответствии с самим принципом агглютинации внешний и внутренний аспекты суперсегментной организации слова разведены: с внешней стороны — как синтаксическая единица — слово оформляется ударением, с внутренней стороны — как морфологическая единица — слово оформляется с помощью сингармонизма (тембрового в одних языках, компактного в других) [10: с. 16–20; 14: с. 206].

В изолирующих и флективных языках просодическими средствами обслуживаются и внешний, и внутренний аспекты суперсегментной организации слова, а значит, тон и ударение не только морфологизованы, но и синтактизованы. Однако в отличие от изолирующих языков во флективных благодаря развитому морфологическому строю оба аспекта разграничиваются весьма четко, чему способствует неоднородность морфологической структуры слова. В частности, для акцентной организации русского слова как неделимой синтаксической единицы, как синтагматической целостности существенно лишь наличие / отсутствие ударения, а при его наличии — степень ударности. Место и подвижность / неподвижность ударения, а значит, характер и объем ударного компонента, его соотношение с безударной частью, объем и численный состав входящих в нее элементов, которые характеризуют слово с внутренней стороны — как морфологически членимую, синтагматически прерывную (дискретную) единицу, зависят от его словообразовательной, словоизменительной и морфемной структуры [15].

Категориально-иерархическая организация языка распространяется и на систему фонем, и на фонемную структуру словесного знака. Подобно значащим единицам языка, фонема многомерна, ибо так же, как они, выступает в трех ипостасях, характеризующих ее в отношении не только к другим фонемам, но и к высшей и низшей единицам языка. Степень автономности и соответственно расчлененности разных ипостасей фонемы, выделенных И.А. Бодуэном де Куртенэ: как обобщенного психического эквивалента звука, как подвижной составной части морфемы, как совокупности семасиологизованных и морфологизованных произносительно-слуховых элементов, — сообразуется со степенью морфологизации фонем, что, в свою очередь, определяется типом языка, характером грамматической категоризации. Оптимальное свое выражение многомерность фонемы находит во флективных языках с развитой морфологической альтернативой фонем.

В соответствии со стратификацией фонологических противопоставлений первичные и вторичные фонемы, согласные и гласные, локальные и модальные классы согласных получают функционально неравноценную нагрузку в сегментной организации слова [14: с. 229–231], выявляя таким образом скоординированность парадигматики фонем с планом содержания, и в частности сопряженность дизъюнктивных противоположений фонем с выражением лексических значений, а коррелятивных противоположений фонем с выражением грамматических значений.

Подобно суперсегментной организации слова, его фонемная структура также содержит признаки, указывающие, с одной стороны, на непрерывность, целостность звуковой формы слова как синтаксической единицы и потенциального минимума высказывания, а с другой — на ее прерывность, обозначенную «морфологическими узлами» (по И.А. Бодуэну де Куртенэ).

Непрерывность и целостность сегментной организации слова обнаруживаются в ее контурном характере, который отчетливо проявляется в построении слова по восходящей / восходяще-нисходящей звучности. В языках флективного строя при обязательном выражении грамматических значений внутри слова и соответственно воспроизводимом характере словоформ целостности словоизменительной структуры способствует фузия основы с флексией, выражающейся прежде всего в постоянном несовпадении данного морфемного стыка со слогоразделом.

Прерывность звуковой формы слова как определенного типа связи морфем становится очевидной благодаря дифференциации в консонантной структуре слова трех типов позиций: позиции потенциального словесного стыка, позиции потенциального морфемного стыка и внутриморфемной. Такая дифференциация имеет место даже в простом (корневом) слове. Поскольку «сокращенные структуры основаны на полных» [21], «простое слово отражает в своей организации тип связи морфем, канонический для данного языка, в том числе наличие / отсутствие аффиксации, ее вид и функциональную нагрузку» [14: с. 234]. О технике связи морфем

в зависимости от их функционально-семантических свойств можно судить по соотношению морфемных стыков со слогоразделом: регулярное совпадение морфемных и слоговых границ (как на стыке префикса или корня с корнем) — признак агглютинации, несовпадение (как на стыке корня или суффикса с флексией) — признак фузии [17: с. 33–43]. Дифференциация морфемных стыков по их соотношению со слогоразделом характеризует слово как единство непрерывности и прерывности.

Сегментная организация слова имеет потенциально *n*-мерное строение. Число выделяемых в ней, по выражению Р.И. Аванесова, *планов, аспектов, «этажей»* [1: с. 215–216] зависит от типа языка: от наличия / отсутствия аффиксального словообразования и словоизменения, от *мономорфизма* или *полиморфизма* морфем [9: т. II, с. 184–185], от характера и степени вариативности морфем, прежде всего от наличия / отсутствия морфологизованных чередований фонем в морфемах, т.е. в конечном счете от степени грамматичности и глубины иерархического членения данного языка.

Категориальная мотивированность связи двух сторон словесного знака проистекает из соотнесенности фонетической структуризации с содержательной. Укоренившееся представление о произвольном характере связей между означаемыми и означающими языковыми знаками может быть объяснено тем, что в лингвистике, по-видимому, не без влияния Августина и Декарта, противопоставивших неделимую мыслящую субстанцию протяженной и делимой телесной субстанции, все еще распространено представление о совершенно асимметричном, неконгруэнтном членении в плане содержания и в плане выражения. При анализе связей между двумя сторонами языковых знаков не учитывается должным образом принцип иерархии, распространяющийся, вопреки общепринятой точке зрения, не только на семантическую, но и на звуковую сторону знака [13: с. 56–58; 14: с. 239], а если имплицитно такая иерархия допускалась, то поиски связей велись на довольно низких уровнях абстракции, например в отношении классов имен существительных и глаголов и их категорий, как в контенсивной типологии, ориентированной на изучение способов передачи субъектно-объектных отношений действительности [20].

Если же исходить из производности явлений низших уровней абстракции от явлений высших уровней и большей устойчивости последних в силу их большей обобщенности, то поиски связей между значением и звучанием следует вести методом последовательного продвижения, восхождения от абстрактного к конкретному, начиная с выражения фундаментального семантического противоположения лексического и грамматического. Именно это противоположение задает и звуковую форму различных типов языковых знаков, и ее связь с содержательной стороной. Насколько явно обнаруживается указанная связь, зависит от степени разграничения лексического и грамматического в данном языке и соответственно от положения последнего на типологической шкале лексичности/грамматичности.

Степень дифференциации лексического и грамматического выявляется: в составе и характере грамматических категорий, в принципе морфологического структурирования словоформ — их воспроизводимости или производимости, в обязательном или факультативном употреблении грамматических показателей в определенных контекстных условиях.

Чем отчетливее разграничены в данном языке лексическое и грамматическое, тем более регулярны категориальные различия формального плана между классами словесных знаков разной степени обобщенности.

В первую очередь разграничиваются семиологические классы — называющие (характеризующие) и неназывающие (указательно-заместительные и связочные) знаки. Затем среди характеризующих знаков в отношении звуковой формы различаются, с одной стороны, идентифицирующие и предикцирующие знаки, предметные и признаковые слова и соответственно отдельные собственно-знаменательные части речи, прежде всего имена существительные и глаголы, а с другой — словообразовательные макропарадигмы, то есть непроизводные слова и дериваты разных ступеней мотивированности. Наконец, в составе отдельных частей речи размежевываются ономаσιологические лексико-семантические категории — синонимы и антонимы.

Вследствие одновременного вхождения слова в различные по объему и степени обобщенности функционально-семантические и грамматические группировки его звуковая форма содержит в себе категориальные (классные) признаки разной степени обобщенности, отличающие знаменательное слово от служебного, собственно-знаменательное слово от заместительно-указательного, предметное слово от признакового, в том числе имя существительное от глагола, конкретное существительное от абстрактного и т.д. [13; 14]. Чем грамматичнее язык, чем последовательнее осуществляется грамматическая категоризация в самом слове, чем определеннее дифференцируются соответствующие классы слов в плане содержания и в плане выражения, тем регулярнее различаются они и по своей звуковой форме.

В «грамматических» языках, в том числе в русском, довольно четко разграничены в плане выражения вообще и по своей звуковой форме в частности все основные типы словесных знаков: семиологические классы, части речи, словообразовательные макропарадигмы, ономаσιологические лексико-семантические категории. Более того, в языках наподобие русского последовательное разграничение лексического и грамматического способствует категориальной мотивированности языковых знаков даже на довольно низкой ступени абстракции — в пределах словообразовательных типов. И чтобы убедиться в существовании такой мотивированности достаточно сопоставить морфонологические явления в словообразовательном типе с его семантикой [2; 3]. В «лексических» языках стремление разграничить в плане выражения семиологические классы слов и базовые части речи также действует, только выражено оно в значительно ослабленной форме, хотя принципы разграничения в основном те же, что и в «грамматических» языках.

Иерархия звуковых средств, используемых для разграничения различных типов словесных знаков, коррелирует с иерархией последних, а сам характер разграничения указывает на категориальную природу корреляции плана выражения с планом содержания.

В соответствии с членением языкового целого сверху вниз для первичного, самого общего разделения языковых знаков на классы должны использоваться «старшие» звуковые средства, самые общие звуковые различия, отражающие линейный характер означающих и указывающих на целостность, синтаксическую самостоятельность или несамостоятельность словесных знаков, их произносимость или непроизносимость.

На другом полюсе — для разграничения отдельных словоформ и лексико-семантических вариантов — могут использоваться весьма тонкие частные сегментные и суперсегментные различия, вплоть до степеней ударности и безударности [16].

Ввиду линейности означающих исходное разграничение *называющих* и *неназывающих знаков* в первую очередь касается их длины, которая коррелирует и с объемом этих классов, и с их семантикой. Называющие знаки как более знаменательные и гораздо более многочисленные длиннее неназывающих знаков, относительно немногочисленных и семантически ущербных. На фонетическую редукцию знаков, утрачивающих лексическое значение, обратил внимание уже В. фон Гумбольдт [11: с. 117, 120–121, 339, 343].

Сообразно с семиологической функцией и степенью знаменательности меняется и функциональная нагрузка согласных и гласных в составе знаков. Ослаблению знаменательности знаков в плане содержания соответствует уменьшение консонантного коэффициента в плане выражения от характеризующих знаков к указательно-заместительным и далее к связочным [7].

В грамматических языках наподобие русского указанные линейные и сегментные различия подкрепляются различиями, характеризующими звуковую форму с внешней стороны — в отношении к предложению-высказыванию. В отличие от служебных слов семантически и синтаксически самостоятельные знаменательные слова способны составить потенциальный минимум предложения и как таковые обязательно имеют слоговую форму. Сочетаясь друг с другом, они — если не всегда, то как правило — разделяются слоговой границей. Кроме того, они обладают суперсегментной организацией и способны быть носителями фразовых ударений различных типов. Служебные слова могут иметь неслоговую форму. Сочетаясь друг с другом и со знаменательными словами, они гораздо реже разделяются слоговой границей и зачастую ущербны в суперсегментном отношении.

Следовательно, общая тенденция такова: сравнительно с характеризующими знаками (т.е. собственно-знаменательными словами) знаки характеризующих знаков (т.е. указательно-заместительные слова) и отношений между характеризующими знаками (т.е. служебные слова) имеют в меньшей или большей степени «редуцированную» (от *reductio* ‘уменьшение, сокращение’) звуковую форму. Раз-

граничение основных семиологических классов слов по степени протяженности имеет место и в изолирующих, и в агглютинативных, и во флективных языках. Во всех языках линейный характер означающего ограничивает произвольность языкового знака. Это универсальная тенденция.

Продолжение следует...

Литература

1. *Аванесов Р.И.* Фонетика современного русского литературного языка. – М.: МГУ, 1956.
2. *Антипов А.Г.* Словообразование и фонология: словообразовательная мотивированность звуковой формы. – Томск: изд-во Томского ун-та, 2001.
3. *Араева Л.А.* Словообразовательный тип как семантическая микросистема. Суффиксальные субстантивы. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1994.
4. *Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
5. *Бабайцева В.В.* Система односоставных предложений в современном русском языке. – М.: Дрофа, 2004.
6. *Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В.* Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2000.
7. *Бада М.Д.* Соотношение звуковых и значащих единиц в языках с различным морфологическим строем: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992.
8. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974.
9. *Бодуэн де Куртене И.А.* Избранные труды по общему языкознанию. Т. I–II. – М.: изд-во АН СССР, 1963.
10. *Виноградов В.А.* Сингармонизм и фонология слова: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1966.
11. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.
12. *Дмитриев Н.К.* Турецкий язык. – М.: изд-во восточной литературы, 1960.
13. *Зубкова Л.Г.* О соотношении звучания и значения слова в системе языка (К проблеме «произвольности» языкового знака) // Вопросы языкознания. – 1986. – № 5.
14. *Зубкова Л.Г.* Фонологическая типология слова. – М.: УДН, 1990.
15. *Зубкова Л.Г.* Словесное ударение в характерологическом, конститутивном и парадигматическом аспектах // Вопросы языкознания. – 1991. – № 3.
16. *Зубкова Л.Г.* К типологии просодических средств различения значений слова в русском языке // *Vocabulum et Vocabularium*. Вып. 4. — Харьков, 1997.
17. *Зубкова Л.Г.* Соотношение морфемного и слогового членения слова и функциональная значимость слогаделения в языках различных типов // Грамматические категории и единицы. – Владимир: ВГПУ, 2004.
18. *Каплун М.И.* Интонационная дифференциация предикативной и атрибутивной (определяющей) связи в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1970.
19. *Кацнельсон С.Д.* Категории языка и мышления: Из научного наследия. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
20. *Климов Г.А.* Принципы контенсивной типологии. – М.: Наука, 1983.
21. *Курилович Е.* Очерки по лингвистике. – М.: Иностранная литература, 2000.

22. *Матезиус В.* О потенциальности языковых явлений // Пражский лингвистический кружок. – М.: Прогресс, 1967.
23. *Николаева Т.М.* Фразовая интонация славянских языков. – М.: Наука, 1977.
24. *Петрянкина В.И.* Функционально-семантический аспект интонации. – М.: изд-во Ун-та дружбы народов, 1988.
25. *Пешиковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1956.
26. *Румянцев М.К.* Тон и интонация в современном китайском языке. – М.: МГУ, 1972.
27. *Скорикова Т.П.* Акцентогенные свойства слова (на материале устной научной речи): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1995.
28. *Солнцев В.М.* Язык как системно-структурное образование. – М.: Знание, 1971.
29. *Спешнев Н.А.* Фонетика китайского языка. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1980.
30. Языки народов СССР: В 5 т. Т. II. Тюркские языки. – М.: Наука, 1966.
31. *Уфимцева А.А.* Типы словесных знаков. – М.: Наука, 1974.
32. *Хромов С.С.* Системное описание интонации в лингводидактических целях: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000.
33. *Черемисина-Ениколопова Н.В.* Законы и правила русской интонации. – М.: Флинта-Наука, 1999.

Е.Ф. Киров

Графика языка как вторичная семиотическая система (к вопросу о происхождении письма)

*То же самое они сделали и со славянским языком — разбили его на куски,
перенесли их через решетку кириллицы в свои уста и склеили
осколки собственной слюной и греческой глиной...*

(Милорад Павич. Хазарский словарь)

Вопрос о происхождении графики будоражит умы ученых и любознательных людей с того момента, когда на язык как таковой было обращено внимание, т.е. его стали осознавать и замечать, а потом и изучать как отдельное явление. Поразительным остается тот факт, что различие между такими феноменами языка, как буква и звук очень трудно давалось не только простым грамотным людям, но и профессиональным лингвистам. Можно сказать, что вплоть до конца XIX века смешение звука и буквы было массовым явлением в ученых трудах языковедов, т.е. смешивалась первичная звуковая семиотическая система языка и его поздняя вторичная семиотическая система — письмо.

Наибольший интерес представляют вопросы происхождения письма, которое находится в тесной связи с эволюцией языкового строя.

Основным является вопрос о механизме формирования буквы как языкового знака, поэтому обратим основное внимание на разгадку феномена буквы как таковой, т.е. попытаемся разгадать природу буквы в индоевропейских языках, оставив за пределами рассмотрения клинопись и иероглифы. Более того, сузим ареал рассмотрения только некоторыми христианскими азбуками, — и прежде всего греческими и славянскими буквами. Другими словами, нас будет интересовать славянская протобуква, которая легла в основу древнейшего протославянского письма, а также вопрос о графике, которую создал Кирилл в IX веке нашей эры. И в этом деле, как всегда, нам помогут сравнения с другими языками и графиками.

Академик Т.В. Гамкрелидзе открыл поразительный факт буквенного сходства разных азбук и посвятил большую статью формированию некоторых письменных систем раннехристианской эпохи, проанализировав коптскую, готскую, старославянскую, древнегрузинскую и древнеармянскую письменности. Он пришел к выводу, что графические символы древнеармянской письменности «Еркатагир», созданной первоучителем всех армян Месропом Маштоцом, «изобретены в основном независимо от греческой графики в результате оригинального творчества его создателя с использованием различ-

ных негреческих образцов. В этом отношении древнеармянская письменность противостоит типологически другим письменным системам, опирающимся на греческую письменность: коптской, готской и старославянской кириллице» [1: с. 9].

К аналогичному выводу Т.В. Гамкрелидзе пришел и по отношению к древнегрузинскому письму «Асомтаврули», созданному неизвестным автором в период до V в. н.э. (первые образцы «Асомтаврули» датируются V в. н.э.). Так, Т.В. Гамкрелидзе пишет: «Составитель древнегрузинского алфавита создает самобытную национальную письменность, и это положение подтверждается рядом обстоятельств: во-первых, в древнегрузинской письменности очень много букв, образующих специфическую систему, не соотносимую ни с какой другой графической системой...; во-вторых, названия букв древнегрузинского алфавита не повторяют наименований соответствующих знаков греческой системы — прототипа (или какой-либо другой письменной системы)» [1: с. 192]. Таким образом, вероятнее всего, что все упомянутые древнейшие письменности представляли собой сугубо оригинальные азбуки.

Итак, Т.В. Гамкрелидзе обозначил важнейшую научную проблему: имеется три азбуки, которые похожи друг на друга — это Глаголица, Еркагагир и Асомтаврули (на самом деле похожих друг на друга азбук должно быть намного больше). Возникает вопрос: почему они похожи друг на друга, если а priori известно, что о взаимовлиянии речи идти не может, — по крайней мере со стороны названных азбук на глаголицу и наоборот. Т.В. Гамкрелидзе хорошо сформулировал принцип, который объединяет эти три древнейшие раннехристианские азбуки: «Кроме сходства парадигматической структуры, древнегрузинскую письменность «Асомтаврули» и старославянскую «Глаголицу» объединяет также общий принцип отдаления графики вновь создаваемой письменности от графики системы прототипа (речь идет о греческом письме — *Е.К.*), с тем, чтобы возникшая система характеризовалась всеми чертами «независимой национальной письменности», не похожей внешне на другие современные ей системы письма. Крайним проявлением этого принципа явилась созданная Месропсом Маштоцом древнеармянская письменность с полностью отличной от греческого прототипа графикой» [1: с. 29]. Из этой сентенции Т.В. Гамкрелидзе следует, что все эти три названных азбуки осевого времени были выведены из греческого прототипа, и с этим мы не можем согласиться. Все же нужно поискать другие причины сходства трех азбук друг с другом и не связывать это сходство с единым греческим первоисточником. Более того, возможно, следует вести речь о сходстве не только трех названных, а очень многих азбук, которые не могут не быть сходными, но не потому, что происходят из общего источника. Таким образом, мы утверждаем: все три раннехристианские системы письменности — «Еркагагир», «Асомтаврули» и «Глаголица» были совершенно оригинальными и создавались независимо от древнегреческого монументального алфавита. Возникает проблема объяснения таких черт сходства.

По нашему глубокому убеждению, эту проблему следует решать в два этапа, правильно поставив вопросы: а) было ли сходство в момент возникновения этих трех азбук; б) появилось ли сходство с греческим прототипом в процессе совершенствования и преобразования азбук в осевое время христианизации народов? Мы готовы ответить положительно на первый вопрос, но совсем не потому, что греческая азбука влияла на другие в момент их возникновения. Более того, сходство всех трех азбук в момент их возникновения было вполне закономерным, иначе и быть не могло, но при этом они не влияли друг на друга, а создавались самостоятельно и независимо друг от друга. Мы ответим положительно и на второй вопрос, допустив, что влияние греческой азбуки на другие было значительным после принятия христианства у славянских и кавказских народов, но это влияние греческой азбуки осуществлялось на уже существующие оригинальные национальные системы письма — только после их возникновения и длительного использования. Влияние греческой азбуки в осевое время усиливалось вместе с распространением христианства, и греческая азбука воспринималась как один из его атрибутов.

Итак, возникновение фонемографического письма — это величайшая информационная революция в истории человечества, и наибольший интерес вызывает сам механизм возникновения такого письма. Решение этой проблемы поразительно простое и может быть сведено к утверждению, что буква графически отображает артикуляцию звука речи, т.е. буква — это иероглиф, но не предмета, а органов речи в момент произнесения звука.

Итак, для нас стало очевидным, что древнейшая графема (протобуква) представляет собой не что иное, как схематичное графическое изображение артикуляции, т.е. соположения речевых органов при произнесении того или иного звукотипа. Например, греческо-кириллическая графема /a/, особенно ее прописной вариант /A/, является более или менее точным схематическим изображением положения губ при рассмотрении анфас, продуцируемого речевыми органами при произнесении звукотипа /a/ во многих индоевропейских языках. Сравнение греческого и кириллического облика графемы /A/ с глаголическим и грузинским вариантом свидетельствует о том, что звук /a/ артикулировался более или менее одинаково, но графический облик буквы /a/ во всех этих языках рисовался в разных проекциях. Так, если греческая, кириллическая и одна из версий глаголической буквы /A/ представляет собой рисунок органов речи в профиль (раструб, похожий на резонатор Гельмгольца), то другая версия глаголической буквы /a/ в виде креста схематизирует органы речи анфас, — речь о кресте с полукружьем сверху, что в целом создает рисунок широко открытых губ и рта. Заметим при этом, что греческо-латинско-кириллический облик этой графемы более точно «изображает» соположение речевых органов (т.е. артикуляцию) при произнесении соответствующего звукотипа, если артикуляционную фигуру рассматривать в профиль, например, на рентгенограмме.

Если же мы обратимся к букве /o/ в любой из упомянутых азбук, то достаточно одного взгляда в зеркало, чтобы убедиться, что эта буква точно рисует

положение губ анфас, точнее, что она схематически изображает округлое губное отверстие, которое изоморфно самой букве в ее графическом представлении. Не является исключением и греческая омега, которая также схематически обрисовывает округлое положение губ, которое хорошо заметно в положении анфас.

Если взять глаголицу, то становится заметным ее коренное отличие от греческой азбуки: многие буквы в глаголице обрисованы из положения анфас, что приводит к схожести гласных и согласных букв и в целом является большим недостатком данной графической системы. В определенную историческую эпоху происходит поворот точки зрения, привлекается взгляд и проекция в профиль. В новой ситуации некоторые буквы обрисовывают органы речи в профиль, как в греческой азбуке. Этот прием мог возникнуть на довольно развитой стадии письменности, когда буква уже превращалась в знак и в известной мере теряла, хотя и не до конца, мотивированную связь с той артикуляцией, которую она изображала. Другими словами, поворот в обрисовке букв из положения анфас в положение в профиль означал поворот развития графической системы в сторону немотивированной семантизации, т.е. переход букв преимущественно из разряда иконических рисунков в разряд маломотивированных знаков.

Теперь обратимся к факту возникновения кириллицы. Совершенно очевидно, что Кирилл в Моравии «перелицевал» древнейшие славянские буквы глаголицы по греческому образцу (восемь глаголических букв он оставил неизменными). Кириллическое письмо было более информативным, поскольку почти все буквы, за исключением «омеги» и «ферта», схематизируют артикуляторы в профиль и подобны профильным рентгенограммам. Тем не менее, и в кириллице сохранилась иконическая сущность графического знака, т.е. какие-то черты артикуляций переданы в нарисованном облике буквы довольно точно, и это является достаточным основанием для рассмотрения графических элементов букв с точки зрения их соответствия артикуляционным положениям (кинетам, если дополнить терминологию Бодуэна). В этой связи мы вновь возвращаемся к проблеме различительных признаков для букв.

Итак, если выделять различительные признаки буквы, то они не могут не быть в какой-то степени похожими (гомоморфными, по терминологии Ю. Гастева) реальным положениям органов речи, которые складываются при произнесении звуков. Именно эти положения органов речи (кинеты) следует рассматривать как специфические прообразы для графических различительных признаков (штрихет) протобуквы. Не подлежит сомнению, что в эволюции графики произошел разворот некоторых букв в плоскости строки (буква «лежала», а затем была поставлена писцом на строке), что разрушало изобразительную связь между артикуляционной кинетой и графическим штрихом, соответствующим этой кинете в пространстве реальной артикуляционной фигуры. Изоморфность артикуляционной фигуры и буквы значительно редуцировалась, а затем у некоторых артикуляционных кинет и графических

штрихов и вовсе была разорвана, что привело к преобразованию буквы из иконического знака в символический. К настоящему моменту достаточно надежную связь между кинетой и «штрихетой» в кириллице можно наблюдать у ряда гласных артикулятет, например, /о/, /А/, /э/, /и/, /ы/, /у/, в которых заметна иконическая обрисовка некоторых моментов артикуляции в графическом облике буквы.

Однако вновь вернемся к вопросам о влиянии греческого письма на другие письменности. Итак, становится ясным, что языки, имеющие приблизительно одинаковые звуки, могли совершенно изолированно друг от друга развить графику, в той или иной мере одинаково изображающую артикуляцию звуков. Так становится понятным феномен полного или частичного совпадения букв в графиках разных языков, которые прервали родственные связи задолго до возникновения у них письменности или не имели их. Поэтому мы считаем, что феномен схожести между раннехристианскими письменностями «Еркатагир», «Асомтаврули» и «Глаголицей» в момент их зарождения обусловлен сходством артикуляционной базы индоевропейских языков и сходством их звукового строя, который более или менее похоже схематизировался в графике того или иного языка. В этом разгадка феномена схожести график разных языков, которая была неизбежна при общем принципе обрисовки артикуляции более или менее подобных звуков, что и вело к подобной схематизации в буквах геометрических моментов артикуляции.

Таким образом, каждый из трех вышеупомянутых алфавитов был создан на национальной почве и в момент возникновения не испытывал какого-либо влияния извне. Что же касается второго вопроса о влиянии греческого алфавита в процессе совершенствования графики того или иного языка, то возможность влияния на них греческого алфавита отрицать нельзя. И в этой связи встает вопрос о том, что же создали в IX в. н.э. Кирилл и Мефодий — кириллицу или глаголицу, и какая из график была первичной по отношению к другой.

Этот вопрос может показаться странным: что же иное мог создать Кирилл, кроме кириллицы (иначе бы эта азбука так не называлась)? Тем не менее этот вопрос дискутируется, более того, доминирующим в современной исторической грамматике является мнение, что Кирилл создал глаголицу, а кириллицей это назвали по ошибке. Так, например, И.И. Срезневский, А.И. Соболевский, Е.Ф. Карский, болгарский академик Е. Георгиев и другие считают, что Кириллом или его учениками была создана глаголица на основе кириллицы. В.А. Истрин, также сторонник этой гипотезы, в качестве аргумента приводит следующий: «Кириллица несомненно происходит из византийского уставного письма и легко могла развиваться из него чисто эволюционным путем, путем графических видоизменений или лигатурных сочетаний византийских букв, а также путем заимствования двух-трех недостающих букв из еврейской азбуки. Глаголица же не может быть полностью выведена из какой-либо другой системы письма и больше всего походит на искус-

ственно созданную систему» [2: с. 78]. Эти бесспорно верные факты следует интерпретировать с точностью до наоборот: глаголица как уникальная, древняя и самобытная азбука самостоятельно развивалась из протоглаголического письма, сформировавшегося у древних славян в языческую эпоху эволюционным путем (так считают П.Я. Черных, Е.М. Эпштейн, Н.А. Константинов, И.А. Фигуровский и др.). Именно об этом писал Черноризец Храбр, говоря, что у славян было письмо в дохристианскую эпоху («черты и резы»).

Во второй половине IX в. н.э. Константин Философ усовершенствовал и приспособил греческую азбуку для передачи славянских звуков, таким образом создав альтернативное к глаголице письмо. Он не изобрел новую азбуку, он только лишь переделал греческую азбуку на славянский лад, и это была азбука для миссионерских целей христианизации язычников, пользовавшихся глаголицей. И с этого момента начинается процесс вытеснения исконно родной и оригинальной, но языческой глаголицы христианизированной кириллицей. Был, однако, период, когда сосуществовали обе азбуки, но нагруженность христианскими смыслами вела к постепенному распространению кириллицы и вытеснению ею древнейшей глаголицы.

Доказательством этому служит надпись на камне церкви болгарского царя Симеона (около 893 г.), ритуальная часть которой сделана на глаголице как более древней письменности, а надпись «церковь святого Иоанна делан(а) Паухом Хартофудазом» как более светская на кириллице. Еще один аргумент в пользу существования до кириллицы другого славянского письма невольно приводит В.А. Истрин. Так, он пишет: «О существовании у славян протокирилловского письма свидетельствует и тот чрезвычайно малый срок, который понадобился Константину, согласно его «Житию», для разработки упорядоченной славянской азбуки. Такой короткий срок был возможен лишь при условии, что у Кирилла имелись какие-то исходные материалы» [2: с. 105]. Исходным материалом для Кирилла было греческое письмо, и кириллица отличается от него не столь уж разительно. В то же самое время таким докирилловским славянским письмом была глаголица, что представляется нам более чем вероятным, и еще одним доказательством этому являются так называемые палимпсесты, т.е. кириллические написания по смытому глаголическому тексту (понятно, какой текст является более древним). Еще одним поразительным доказательством того, что до кириллицы славяне в языке использовали глаголицу, является тот факт, что в глаголице цифровые значения букв идут параллельно натуральному ряду цифр (а = 1, б = 2 и т.д.), а вот в кириллице некоторые буквы не могут иметь цифрового значения — это /б/ – /ж/, /ч/ – /ц/, потому что они вошли в алфавит в более позднее время. В Новгороде Великом на стенах Софийского собора можно обнаружить глаголические буквы — именно на древнейшей части собора. Это доказывает, что кириллица не создавалась как азбука, речь может идти о переделке и приспособлении греческих букв для славянской фонетики, и борьба двух менталитетов — языческого и христианского — велась при помощи графики доволь-

но длительное время, и если победа графики — вещь определенная, то полной победы языческого в русском менталитете не произошло по сей день (в наши дни реализация языческого в русском менталитете ощутима в лексике и — шире — в языковом выражении «коллективного бессознательного»). Тем не менее победа кириллицы была неизбежна, и причина этого чрезвычайно проста: на кириллице моно было быстро писать, а скорость распространения христианства на восточнославянских землях была прямо пропорциональна скорости переписывания христианских книг.

Из сказанного можно сделать вывод, что конец общеславянской эпохи обозначен появлением письменности у славян, и появление письменности отнюдь не связано с реформой Кирилла. Другими словами, письменность у славян существовала гораздо ранее 863 года, когда Кирилл и Мефодий осуществили первые переводы христианских текстов на славянский язык в новой графике — кириллице. И этой древнейшей письменностью была славянская глаголица, которая действительно похожа на «черты» и резы» и которая существовала у славян приблизительно с V века. Напомним, что изобрести буквы — чрезвычайно просто, поэтому возникновение древнейшей глаголицы у славян было делом совершенно обыденным, необходимым для формирования начальных государственных институтов. Из этого следует и еще один вывод о ложности норманнской теории образования государства у славян — теории, возникшей в среде немецкой профессуры в первых русских университетах (вполне понятно, что норманнская теория просто требует, чтобы у славян не было письменности до Кирилла, поэтому возникает абсурдная гипотеза, что Кирилл изобрел глаголицу. Не могу не выразить удивления тем фактом, что столь абсурдная гипотеза, имеющая единственную цель — дискредитировать славян, столь долго продолжает жить в умах «ученого» сообщества). После возникновения глаголицы фонетико-фонологические системы разных славянских языков развивались специфично, т.е. каждая из них пошла своим путем, что и привело к разрушению общеславянского единства и образованию трех групп славянских языков — западной, взявшей латиницу, и южной и восточной, объединенных по сей день кириллическим письмом.

Литература

1. *Гамкрелидзе Г.В.* Системы раннехристианских письменностей // Вопросы языкознания. — 1987. — № 6.
2. *Истрин В.А.* 1100 лет славянской азбуки. — М.: Наука, 1988.

Н.М. Девятова

Идея поля как принцип системного представления языка

Идея поля как способ организации пространства языка и его системного представления получила обоснование в рамках функционального направления в лингвистике [3, 4, 5]. Представление языкового явления от значения к формам его выражения стало прообразом активной грамматики [15].

Истоки функционального изучения языка А.В. Бондарко находил и в трудах зарубежных (Ф. Брюно, О. Есперсен) и русских лингвистов (Л.В. Щерба, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский).

В XX в. идея поля стала одним из ведущих принципов изучения языка [4, 8, 13, 14].

Первоначально идея поля как системного принципа изучения языка была реализована при изучении лексики¹. Позднее она использовалась и при изучении грамматики.

В качестве примера полевого представления сложных грамматических категорий А.В. Бондарко указывает на изучение категории модальности в работах В.В. Виноградова [7].

Возможность объединения разноуровневых единиц общим смыслом рассматривается как одна из предпосылок формирования функционального направления в лингвистике. «В.В. Виноградовым выявлены многие признаки тех единств, которые позднее стали рассматриваться рядом исследователей как функционально-семантические (грамматико-лексические) поля» [4: с. 89].

Полевой принцип является логическим продолжением структурного подхода. Полевое объединение единиц предполагает этап их первоначальной выделенности, соотносительности с определенным значением. Без таксономической базы единиц невозможно, как считает А.В. Бондарко, и их функциональное изучение.

Полевой принцип в грамматике дал серьезные результаты при изучении разных грамматических явлений. Функционально-семантическое поле рассматривается как система «разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих вариант определенной семантической категории» [4: с. 289]. В «Теории функциональной грамматики» (1990) представлены следующие функционально-

¹ «Сам принцип “поля” был применен в языкознании сперва в значении исходносемантического поля и притом в сфере лексикологии — “поле значений” (Bedeutungsfeld) у Г. Ипсена и “понятийное поле” у И Трира. Затем он получил широкое распространение у лексикологов и в меньшей степени (но уже в исходносемантическом плане) у грамматистов» [1: с. 80].

семантические поля: поле модальности, поле темпоральности, аспектуальности, временной локализованности, поле персональности и др. [21]

Понятие поля наряду с понятиями функции и категориальной ситуации составило основание концепции теории функциональной грамматики. Позднее грамматическая категория поля получила название прототипа. При изучении поля одной из важных проблем является разграничение его центра и периферии. Центр системы организуется вокруг прототипа категории.

Поле представляет собой «билатеральное» единство, включающее план выражения и план содержания.

Другая важная идея полевой организации языка — понятие поля как континуального пространства. Реализуя идею континуальности, языковые средства, размещаясь в центре поля или на периферии, обеспечивают «постепенные переходы от грамматического ядра к ближней или дальней периферии» [4: с. 486].

В ТФГ функционально-семантическое поле составляет объект грамматики. В центре внимания оказывается грамматическая категория или иные средства, предназначенные в языке для выражения смысла, изначально осознаваемого как смысл грамматический. Даже если речь идет о синтаксической конструкции, изучаются смыслы, имеющие грамматическую природу. Объект не «укрупняется» до предложения или текста.

В концепции В.Г. Адмони полевой принцип также направлен на изучение грамматических категорий: «Грамматическая категория — это всякое системное, более или менее фронтально проведенное объединение некоторого множества грамматических явлений, обладающих каким-либо общим, формально выраженным семантическим или формальным признаком» [1: с. 66].

Идея системного представления языка в виде совокупности полевых структур оказалась удобной и при изучении более крупных объектов, чем грамматические категории, — предложений и синтаксических конструкций. «Укрупнение» объекта поставило новые проблемы перед сторонниками идеи поля.

Изучение единицы в контексте образований, обнаруживающих некоторую общность с исходной, поставило на повестку дня новые вопросы. Какой должна быть степень смысловой, грамматической и другой близости единиц общего поля? Какие признаки обеспечивают континуальность такого поля?

При изучении сложных систем, или «сложных» полей, должны быть выявлены принципы организации системы, принципы ее «действия», объясняющие особенность каждой единицы и ее место в системе. По мнению В.М. Павлова, ключевой проблемой изучения поля и является «воплощение континуального начала» и проблема классификации его единиц [18: с. 15]. Другой важной проблемой является «установление иерархических отношений» между единицами поля [18: с. 8].

Приложение идеи поля к сфере синтаксических объектов способствовало «укрупнению» объекта, расширению понятия грамматического: «Необходимо признать, что грамматика языка не сводится к грамматике слова и что сред-

ства выражения грамматических значений («флексии» [6: с. 19]) не ограничиваются только словесно-аффиксальными средствами» [12: с. 213].

Однако полевое изучение синтаксических явлений поставило на повестку дня и другие вопросы. Исследователь не испытывает «сопротивления материала» при изучении одинаковых структур (н-р, СПП со значением обусловленности). При исследовании же единиц разной структуры встает проблема принципов их соотнесения. Трудности функционального изучения синтаксических конструкций связаны и с тем, что многие их свойства могут быть обнаружены лишь при изучении их как единиц текста¹. Соответственно, существенно иными должны быть и принципы их изучения.

Функциональное изучение синтаксических единиц также предполагает их первоначальную «выделенность»: наука должна располагать перечнем единиц, передающих тот или иной смысл в языке. Ключевой проблемой изучения такого поля является проблема прототипа — единицы, наилучшим образом выражающей идею поля, и соотнесение других единиц с прототипической конструкцией.

Однако если в грамматике понятие прототипа представляется ясным — это грамматическая категория, то в синтаксисе оно нуждается в обосновании: какая синтаксическая единица может быть названа прототипической, что отличает ее от других единиц поля?

Синтаксическая наука предложила некоторые решения этих проблем.

Так, В.Б. Евтюхин при изучении поля обусловленности в качестве принципа организации поля рассматривает модель порождения единицы. Единица включается в поле обусловленности, если она является следствием модели порождения: ситуация 1 порождает ситуацию 2. Это позволяет автору очертить границы поля, включив в него не только сложноподчиненное предложение, но и другие единицы, в которых причинные отношения выражаются без опоры на союз [12: с. 208]. Однако сформировав представление о границах поля, автор не представил «систему переходов», систему отношений в рамках поля.

Модель порождения в качестве ключевого принципа организации поля рассматривает и Р. Гусман Тирадо, изучавший предложения с генеративными отношениями. Термин «поле» не употребляется в работе, однако при исследовании генеративных отношений объектом изучения является именно поле: «Сложноподчиненные предложения, выражающие генеративные отношения, образуют единый блок (комплекс), поскольку в их основании лежит одна и та же модель: «генерирующая ситуация детерминирует генерируемую ситуацию» [11: с. 228].

В качестве прототипа, наилучшим образом представляющим поле генеративных отношений, автор выделяет сложноподчиненное предложение с придаточным причины.

¹ В одной из работ М.В. Всеволодовой [9] в качестве текстового признака, позволяющего выявить отношения единиц с причинным значением, рассматривается характер их темы — рематического членения.

Полевой принцип при изучении системы сложного предложения демонстрирует и Г.Д. Фигуровская. В качестве единицы описания представлено конструктивно-семантическое поле (КСП). Система сложного предложения описывается как сосуществование, наложение и пересечение КСП. В работе реализован функциональный подход. КСП рассматривается как «исходно-семантическая категория», объединяющая совокупность единиц, выражающих общий смысл. Отнесение единицы к центру или периферии поля определяется степенью ее грамматичности. Прототипом КСП признается сложноподчиненное предложение. Поскольку КСП охватывает большой объем единиц, система их отношений демонстрируется на горизонтальной и вертикальной оси пространства. На горизонтальной оси располагаются структуры сложного предложения по мере их удаления от типизированного образца («идеограммы» — центрального ядерного типа). «Это структурно-семантические синонимы и параллельные типы, находящиеся в отношениях восполнения» [23: с. 71].

«Горизонтальная парадигма дополняется вертикальной, куда помещаются аналоги уровня простого и несобственно-простого предложения и обратные трансформы» [23: с. 72]. Периферия каждого из полей представляет зоны пересечения с другими КСП, обеспечивающие континуальность языковой системы.

Приведенный образец полевой структуры может рассматриваться как пример динамической модели поля сложного предложения. Однако ценность такой модели снижается из-за того, что автор не представил системные признаки, обеспечивающие «переходы» в рамках поля.

Идея поля оказалась широко востребованной и при изучении сравнительных конструкций русского языка, однако здесь исследователь сталкивается еще с более серьезными трудностями. Сравнение в русском языке выражается разными синтаксическими формами: структурой сложного предложения с придаточным сравнительным, предложениями с оборотами, простыми предложениями. Проблема же соотносительности единиц разной структуры применительно к сравнению пока не нашла своего решения.

В работе Е.В. Гулыги и Е.И. Шендельс [10] сравнение рассматривается как грамматико-лексическое поле. В качестве прототипа, или «доминантной категории», называется категория степеней сравнения. В поле сравнения выделяются микрополя равенства и неравенства. Однако идея поля, как она представлена в работе, не дала значительных результатов. Соотнеся единицы в рамках некоторого объединения, авторы не выявили особенности отдельных сравнительных конструкций. Нельзя согласиться и с главной мыслью работы — о компаративной конструкции как центре системы сравнения.

Идея полевого представления системы сравнения нашла продолжение и в других работах [20, 22, 25].

Привлекательность идеи поля при изучении русского сравнения — в попытке увидеть в его разнообразии некую систему. Однако при нерешенности основной проблемы — принципов организации системы сравнения — сама идея поля лишается своей объяснительной силы.

Чтобы идея поля не утратила привлекательности и объяснительной силы, поле рассматривается как «микрообъединение». Например, отдельное поле составляет поле количественности, куда включаются и сравнительные конструкции с компаративом. В работе Б.Ю. Норманна, как и в работах А.В. Бондарко, такие конструкции рассматриваются как центр поля градации, пересекающегося с полями количественности и качественности. «Семантика компаративности представляет собой синтез категорий качественности и количественности... квантитативный элемент меры (степени) накладывается на квалификативную основу... (ср. *более сильный, самый сильный* по отношению к *сильный*)» [16: с. 21].

При этом более важная проблема — проблема места компаративных конструкций в системе сравнения при таком представлении поля не ставится.

Принцип «мелкого поля» характеризует и подход к изучению компаративных конструкций в работе Ю.Л. Воронникова. Здесь принцип укрупнения поля затрагивает другую сферу отношений. Компаративность рассматривается как разновидность отношений релятивности. Выявление особенностей компаративной конструкции связано с поисками ответа на вопрос: «С какой мыслительной категорией соотносится семантическая категория компаративности?» [8: с. 24].

Более широкий состав поля сравнения представлен в работах Е.В. Скворецкой [20] и Т.А. Тулиной [22].

В работе Т.А. Тулиной осуществлена попытка представить в виде полевой структуры широкий спектр сравнительных конструкций. Поле сравнения автор называет «семантическим полем» [22: с. 54]. Русское сравнение представляется в виде упорядоченной системы. Принцип предъявления сравнительной конструкции — соответствие ее логической модели сравнения. В работе Т.А. Тулиной логическая модель сравнения рассматривается как структура, включающая четыре компонента: объект сравнения, эталон сравнения, общий признак сравнения, показатель сравнительного отношения. Одним из классификационных признаков является эксплицитность / неэксплицитность отдельных компонентов логической структуры в составе сравнительной конструкции [22: с. 51].

В зависимости от степени эксплицитности автор представляет три типа конструкций.

К первой группе относятся сравнительные конструкции, в которых реализуются все четыре компонента логической структуры сравнения: а) сложные предложения, б) простые предложения, включающие в свой состав такие сравнительные показатели, как *походить, напоминать, казаться, представляться, обнаруживать сходство, обладать сходством, быть похожим, схожим, сходным, подобным*; в) простые предложения, включающие сравнительные наречия, в которых сравнительное значение выражается словообразовательными средствами: ПО-...ОМУ, ПО-...ЕМУ, ПО-...ЦКИ, ПО-...СКИ, ПО-...БИ; г) предложения, включающие в свой состав компаративную форму на -ЕЕ (ЕЙ, -Е, -ШЕ) + Род.п. или союз ЧЕМ; формы с *более, менее*; д) кон-

струкции с существительными, в которых сравнительное значение выражается оборотами с предлогами В, С — *кудрями в тебя, величиной с дом*.

Вторую группу представляют единицы, в которых логическая формула сравнения реализована тремя компонентами: 1) простые предложения со сказуемым, вводимым сравнительным союзом — *Эта девушка как праздник*; 2) конструкции с творительным отношения (Потебня) — *Он дубина ростом, арап кожей*; 3) конструкции с творительным сравнительным — *Дорога красной веревочкой вьется по полю*; 4) конструкции с образным определением — *золотые ресницы*¹.

Третью группу составляют единицы, в которых лексически оформлены только два члена логической модели. Подгруппы представлены типовыми примерами: а) *борода лопатой*, б) *лента воспоминаний*, в) *очки-велосипед, брови-сертики*.

Предложенная структура поля демонстрирует основную идею работы — «постепенное понижение синтаксического веса имени предмета, с которым сравнивается другой предмет» [22: с. 60].

Достоинством работы является найденные «смысловые» основания сопоставления сравнительных единиц, взгляд на сравнительную конструкцию как отражение логической модели сравнения. Однако основной принцип работы — эксплицитность / неэксплицитность отдельных компонентов логической модели представляет собой внешние различия конструкций, за которыми скрываются не обнаруженные автором более существенные различия.

По нашему мнению, каждая из сравнительных конструкций может рассматриваться как реализация четырехкомпонентной модели сравнения. Невыраженность отдельных ее компонентов усложняет значение конструкции и позволяет рассматривать ее как особую лексикализованную или грамматикализованную форму. Различия сравнительных конструкций, «континуальность» поля сравнения определяется различиями в значении отдельных компонентов сравнительной модели.

Нам импонирует и другая мысль работы. Прототипической конструкцией, как следует из логики представления материала, в работе считается конструкция сложного предложения. Однако в работе не нашли своего решения многие важные проблемы сравнения. Нерешенной оказывается и такая важная проблема, как содержательные особенности отдельной сравнительной конструкции, ее значение и назначение в языке.

Наиболее значительные результаты изучения синтаксического поля сравнения представлены в работах М.И. Черемисиной [24, 25]. Хотя в них и не разрабатывается идея поля как континуального пространства и проблема переходов внутри поля, однако многие идеи работ автора подготовили возможность решения указанных проблем.

В работе М.И. Черемисиной была предложена и отчасти реализована программа изучения сравнения. Автором преодолевается взгляд на сравнение под

¹ Образное значение слова понимается Е.В. Огольцевой [17] как значение производного слова, мотивированного сравнительной конструкцией.

углом классического синтаксиса, в котором сравнение предстает «как пестрое множество синтаксических форм, объединенных только функциональной общностью». Делается попытка преодолеть взгляд на сравнение как на систему, объединенную общим интуитивным смыслом: «Все они выражают некий общий сравнительный смысл, который интуитивно улавливается и оценивается как сравнение» [25: с. 6].

Сравнение изучается в работе как категория синтаксическая. Как главная задача изучения сравнения понимается «выявление, описание, сопоставление и систематизация ... сравнительных смыслов», «поиск «осей», по которым в системе языка противопоставляются разные типы показателей сравнения и соответственно оформляемые ими конструкции» [25: с. 17], «природа глубинных отношений между союзами и оформляемыми ими конструкциями» [25: с. 22].

В заявленной программе заложены важные основания противопоставления двух типов сравнения — сравнения реального и сравнения гипотетического, определена природа их модальных различий.

Исследуя особенности грамматической организации сложного предложения, автор отмечает особенности модально-временной организации соотносимых предикатов главной и придаточной части: «Распределение грамматических форм предикатов в придаточном существенно иное, чем в главном» [25: с. 61]. В придаточном, как пишет автор, возможны формы изъявительного и сослагательного наклонений, между которыми практически отсутствует какое-либо различие: «Обращает на себя внимание то обстоятельство, что не только варьирование ирреальных модальностей, но даже замена реальной модальности на нереальную не влечет за собой того четкого изменения модального облика фразы в целом, которое следует за изменением модальности главного предиката». Автор демонстрирует эту закономерность на следующих примерах: *как приняли бы собаку, и наоборот, как благородный ребенок должен сидеть — как сидит благородный ребенок* [25: с. 67]. Применительно к придаточному, как показывает автор, снимается вопрос противопоставления реального и нереального наклонений. Реальная модальность сравнения с союзом КАК понимается несколько иначе, нежели в обычном предложении: «Слово «действительность» мы сейчас понимаем шире, чем его понимают обычно, когда реальные модальности противопоставляют идеальным. «Действительность» в нашем понимании предстает как континуум, содержащий не только свое прошлое и будущее, но также и свою потенцию, свое возможное и свое невозможное. Понимаемая таким образом «действительность» противостоит уже не своим «возможностям», которые она вобрала в себя, но только «другой действительности», своего рода «антидействительности», своему отражению в зеркале человеческого сознания» [25: с. 53]. Особенность *реального* сравнения в том, что «всякая ситуация-эталон представляется этой конструкцией как реальная и в то же время как обобщенная».

Реальная модальность применительно к сравнению — это то, что существует в сознании как готовый образ, или эталон — сумма знаний. Сходного мнения придерживаются и авторы «Русской грамматики» (1980). Ср.: «Союзы второй группы (модальные) противопоставлены союзу КАК

в модальном отношении: сравнение, оформляемое этими союзами, осложнено элементом условно-предположительного значения и мыслится как недо-
стоверное, тогда как сравнение, оформляемое союзом КАК, не дифференци-
ровано с точки зрения достоверности или недостоверности: оно может мыс-
литься и как недо-стоверное» [19: с. 493].

Результатом проведенного исследования является очертание границ реаль-
ного и гипотетического сравнения. Намечена, хотя и не получила должной реал-
лизации, и другая важная проблема — выявление «природы глубинных отно-
шений между союзами и оформляемыми ими конструкциями».

В работах М.И. Черемисиной отразился уровень определенного этапа
развития науки — рубежное состояние ее между наукой функциональной и
наукой антропоцентрической.

Особенность антропоцентрической лингвистики — изучение языка в тес-
ной связи с говорящей личностью. Антропоцентрический подход к изуче-
нию сравнения помогает расширить границы исследовательского горизонта.
Важные проблемы сравнения — место отдельной единицы в системе поля, ее
семантико-синтаксические особенности, законы сравнительной системы и их
преломление в отдельной сравнительной конструкции — могут найти реше-
ние только в русле антропоцентрической лингвистики.

Ответить на вопрос — чем определяется выбор сравнительной конструк-
ции при порождении сравнения — невозможно без обращения к фигуре го-
ворящего — сравнивающего субъекта. Сравнительные конструкции есть по-
рождение сравнительной деятельности говорящего и должны изучаться как
отражение результатов этой деятельности. При изучении отдельной сравни-
тельной конструкции должна изучаться как сама сравнительная деятельность
и ее «компоненты», так и сравнивающий субъект.

Антропоцентрическому взгляду на предложение отвечает взгляд, со-
гласно которому в предложении выделяется объективное содержание
(диктум) и субъективное содержание (модус), нашедший отражение в ра-
боте Ш. Балли [2].

Обнаружение в языке фигуры говорящего связано с изучением таких ка-
тегорий, как модальность и модус. Сравнительная деятельность говоряще-
го отражается в единстве диктума и модуса избираемой сравнительной кон-
струкции. Диктум сравнения (что с чем сравнивается) выражается через такие
компоненты сравнительной модели, как объект и эталон сравнения, общий
признак сравнения. Модус сравнения выражается через показатель сравни-
тельного отношения.

Два противопоставленных типа сравнения — реальное и гипотетическое —
могут быть представлены как разные реализации модусного субъекта. В кон-
струкциях реального сравнения модусный субъект представлен как субъект
знания (ментальный субъект) или наблюдения. В конструкциях гипотетическо-
го сравнения модусный субъект предстает как ментальный субъект — субъект
гипотетической идентификации. Например:

Впрочем, недели через три эта уверенность несколько подтаяла и осела, как оседает под холодным дождем сверкающий снежный замок (Д. Рубина) — модусный субъект представлен как субъект знания — модусная рамка «все знают».

Даже дождь так не смог бы траву иль солому высечь, Как осыпали саблями головы наши они (С. Есенин) — модусный субъект — субъект знания; модусная рамка «я знаю».

Пустота — она не только за спиной, она и спереди, и сбоку, она всюду и везде, и не стоит ее бояться: все со временем сгладится, как вот эти камешки под ногами, все превратится в тень, а тени не рожают ни звука, ни жеста, пока не придет тому Пора (А. Мамедов) — модусный субъект — субъект-наблюдатель; модусная рамка «я вижу».

Вздремнешь, забудешься, и вдруг кто-то трогает за плечо, дует в щеку — и сна нет, тело такое, точно отлежал его, и лезут в голову все мысли о смерти... (А. Чехов). — гипотетическое сравнение, модусный субъект — субъект гипотетической идентификации.

Конструкции гипотетического сравнения представляют собой ментальную модификацию в рамках особой, гипотетической действительности. Особая модальность такого придаточного может быть репрезентирована с опорой на союз КАК ЕСЛИ БЫ (как если бы это было так), в составе которого гипотетическая модальность репрезентируется особым условным показателем. В основе таких предложений, как отмечает «Русская грамматика» (1980), «лежит мнимое тождество с действительностью: В основе сравнительных отношений лежит значение условного тождества, т.е. предположительного приравнивания» [19: с. 602].

Противопоставление внутри каждого из типов сравнения связано со своими особенностями. В рамках реального сравнения показатель сравнительного отношения может по-разному представлять признак сравнения или отбор объектов сравнения. В рамках гипотетического сравнения особенности каждого из типов сравнения мы связываем с особенностями их модусной рамки.

Отношения разноструктурных единиц — придаточного и сравнительного оборота мы объясняем тем, что вторые представляют собой грамматикализованные конструкции, за которыми закрепляется единственное грамматическое значение. Так, сравнительный оборот, образованный именем обобщенной референции, соотносится с придаточным гномической разновидности и прочитывается как текстовый фрагмент информативно-обобщающей разновидности (модусная рамка «все знают»). Например:

*Будет муж тобой гордиться
И катать тебя в такси,
И вокруг тебя кружиться,
Как Земля вокруг оси* (Н. Рубцов).

Ср.: как кружится Земля вокруг оси.

Сравнительный оборот с именем конкретной референции соотносится с придаточным, представляющим конкретно-информативную разновидность текста и «грамматикализует» соответствующее видо-временное значение. Например:

И, как тебе, цветам осенним

Я все шепчу: «Люблю, люблю»... (Н. Рубцов) — Ср. *как шепчу тебе* — актуальное или узуальное видо-временное значение.

Объяснение специфики отдельных модальных конструкций мы видим в их особой текстовой сущности — способности задавать большую или меньшую дистанцию между сравниваемой действительностью и сравнивающим субъектом.

Представление специфики синтаксического поля сравнения с опорой на понятия антропоцентрической лингвистики — сравнительная деятельность, говорящая личность и сравнивающий субъект, диктум и модус сравнения, модусная ипостась сравнивающего субъекта (модусная рамка) осознаются как принципы организации синтаксического поля сравнения и его представления как динамической модели языка.

Литература

1. *Адмони В.Г.* Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. — Л.: Наука, 1988.
2. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. — М.: Иностранная литература, 1955.
3. *Бондарко А.В.* Грамматическая категория — функционально-семантическое поле — грамматическое единство // Исследования по славянским языкам. Вып. 4. — Сеул, 1999. — С. 1–22.
4. *Бондарко А.В.* Теория значения в системе функциональной грамматики. На материале русского языка. — М.: Языки славянской культуры, 2002.
5. *Бондарко А.В.* Функциональная грамматика. — М.: Наука, 1984.
6. *Булыгина Т.В., Шмелев А.Д.* Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). — М.: Языки русской культуры, 1997.
7. *Виноградов В.В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды ин-та русского языка АН СССР. — М.: Наука, 1950.
8. *Воротников Ю.Л.* О семантическом инварианте категории степеней сравнения // Исследования по языкознанию. К 70-летию члена-корреспондента РАН Александра Владимировича Бондарко. — СПб.: изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001.
9. *Всеволодова М.В.* Сложное предложение в модели функционально-коммуникативного синтаксиса // Сложное предложение. Традиционные вопросы теории и новые аспекты изучения. Материалы научной конференции. Вып. 1. — М.: Русский учебный центр, 2000. — С. 37–44.
10. *Гулыга Е.В., Шендельс Е.И.* Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. — М.: Просвещение, 1969.
11. *Гусман Тирадо Р.* О сложноподчиненных предложениях, выражающих генеративные отношения // Исследования по языкознанию. К 70-летию члена-корреспондента

- РАН Александра Владимировича Бондарко. – СПб.: изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – С. 218–230.
12. *Евтюхин В.Б.* Категория обусловленности в современном русском языке и вопросы теории синтаксических категорий // Исследования по языкознанию. К 70-летию члена-корреспондента РАН Александра Владимировича Бондарко. – СПб.: изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001.
 13. *Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: МГУ, 1998.
 14. *Колесникова С.М.* Способы выражения градуальной семантики в синтаксических конструкциях // Сложное предложение. Традиционные вопросы теории и новые аспекты изучения. Материалы научной конференции. Вып. 1. – М.: Русский учебный центр, 2000. – С. 218–223.
 15. *Милославский И.Г.* Культура речи и русская грамматика. – М.: Инфра-М, Ступени, 2002.
 16. *Норманн Б.Ю.* К вопросу о внутренней структуре функционально-семантического поля (на материале поля градации в болгарском языке) // Исследования по языкознанию. К 70-летию члена-корреспондента РАН Александра Владимировича Бондарко. – СПб.: изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – С. 13–22.
 17. *Огольцева Е.В.* Образный потенциал словообразовательной системы современного русского языка (отсубстантивное словообразование). – М.: АДД, 2007.
 18. *Павлов В.М.* Полевые структуры в строе языка. – СПб.: изд-во Санкт-Петербургского университета экономики и финансов, 1996.
 19. *Русская грамматика: В 2 т. Т. II.* – М.: Наука, 1980.
 20. *Скворецкая Е.В.* Система средств выражения сравнения в русском литературном языке XVIII века // Вопросы синтаксиса русского языка. – Рязань: изд-во Рязанского пед. ин-та, 1974.
 21. *Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность.* – Л.: Наука, 1990.
 22. *Тулина Т.А.* О способах эксплицитного и имплицитного выражения сравнения в русском языке // Филологические науки. – 1973. – № 1. – С. 51–62.
 23. *Фигуровская Г.Д.* Проблемы и перспективы классификации сложных предложений в конструктивно-синтаксических полях // Сложное предложение. Традиционные вопросы теории и новые аспекты изучения. Материалы научной конференции. Вып. 1. – М.: Русский учебный центр, 2000. – С. 71–76.
 24. *Черемисина М.И.* Некоторые вопросы синтаксиса современного русского языка. Сравнительные конструкции (материалы спецкурса). – Новосибирск: изд-во Новосибирского ун-та, 1971.
 25. *Черемисина М.И.* Сравнительные конструкции русского языка. – М.: КомКнига, 1976.

Л.И. Осипова

Аспекты изучения русской разговорной речи

Чем отличается словообразование в разговорной речи от словообразования в кодифицированном литературном языке? Прежде чем ответить на этот вопрос, следует выяснить, каков статус разговорной речи, какое место занимает она в составе современного русского национального языка.

Во 2-й половине XX столетия в отечественном языкознании возникло научное направление, связанное с изучением живой устной речи, о необходимости описания которой говорил Б.А. Ларин еще в конце 20-х годов. Однако в то время это направление не получило развития, тема разговорной речи, забытая на протяжении нескольких десятилетий, переживает сейчас свое второе рождение.

В лингвистике используются два термина — «разговорная речь» и «разговорный язык» — для обозначения одного и того же объекта. Одни лингвисты употребляют термин «разговорный язык» [2; 18: с. 387; 22: с. 26], доказывая, что разговорная речь как объект лингвистического исследования является собой «язык, а не речь, точнее – одну из функциональных подсистем языка». Другие исследователи [11: с. 19] возражают против термина «разговорный язык», так как разговорная речь не имеет своей системы лексических, грамматических и фонетических средств. Кроме того, термин «разговорная речь» сохраняется в силу его привычности [5: с. 177; 7]. В последующем изложении материала мы будем использовать преимущественно термин «разговорная речь», так как исследуемый материал берется преимущественно из речи.

В истории изучения русской разговорной речи можно выделить три периода:

I период (с 20-х гг. XX в.) — подготовительный; в это время выявляются параметры разговорной речи, отличающие ее от письменной и монологической речи.

II период (с 60-х гг. XX в.) Характеризуется использованием в качестве материалов исследования магнитофонных записей разговорной речи [12; 14; 17].

III период (с 70-х гг. XX в.) В этот период исследователи акцентируют внимание на выявлении системного характера разговорной речи и ее отдельных ярусов [1; 6; 8; 9; 10; 13; 15; 16; 19; 20].

Исследование разговорной речи выделяется в особую лингвистическую науку — коллоквиалистику (термин введен В.Д. Девкиным) [3: с. 10; 5; 21].

В последние десятилетия появляется большое количество работ, посвященных исследованию различных сторон разговорной речи.

Можно выделить 4 основных аспекта изучения русской разговорной речи:

I. Общетеоретический поиск места разговорной речи в функциональной парадигме национального языка;

Словообразованию разговорной речи присущи те же черты, которые определяют специфику разговорной речи как особой коммуникативной сферы: тесная связь с конситуацией, опора на общность апперцепционной базы собеседников, непринужденность отношений между говорящими. Указанные особенности разговорной речи способствуют большей активности, чем в кодифицированном литературном языке, неузуального (или конситуативного) словообразования.

По мнению дериватологов, изучающих разговорную речь, словообразование в разговорной речи выполняет пять функций: номинативную, экспрессивную, конструктивную, компрессивную, стилистическую.

Номинативное словообразование нацелено на создание производного (практически чаще всего — окказионального) слова, которым говорящий обозначает актуальное для коммуникативного акта явление (напр., *предлифтник*, *предкухонник*: ср. *предбанник*).

Тенденция к эмоциональному способу выражения, свойственная разговорной речи, отражается в экспрессивном словообразовании, связанном, в первую очередь, с производством форм субъективной оценки (в области существительных и прилагательных): *Смотри, какой домина! Маленькая, незначительная книжечка, а сыграла такую роль* [4: с. 124].

Менее отчетливы границы между конструктивным и компрессивным словообразованием, так как и в том и в другом случае содержание определенной синтаксической конструкции передается с помощью одного слова. Конструктивное словообразование в разговорной речи аналогично синтаксической деривации, когда производное слово отличается от производящего категориальным значением иной части речи: — какое у тебя красивое желтое платье! — я его купила за эту желтость (ср.: за то, что оно желтое).

Номинативные и экспрессивные производные содержат дополнительный семантический «привесок», которого лишены синтаксические дериваты, в чем и состоит различие между ними.

В результате компрессивного словообразования появляются слова, представляющие собой сокращение имеющих в языке номинативных единиц — слов и словосочетаний.

В компрессивном словообразовании выделяются следующие подвиды:

А) универбация суффиксальная: маршрутка = маршрутное такси;

Б) универбация бессуффиксная, сопровождаемая усечением по морфемной границе: от декрет = декретный отпуск, безнал = безналичный расчет;

В) субстантивация: декретный = декретный отпуск;

Г) аббревиация — цзу = ценное указание;

Д) усечения от основ существительных: мерс = мерседес, комп = компьютер.

Если номинативное словообразование связано с появлением нового означаемого, экспрессивные дериваты содержат дополнительное семантическое (коннотативное) значение, то конструктивное и компрессивное словообразование направлены на означающее при сохранении прежнего денотата.

Таким образом, в разговорной речи представлены не только все те способы, которыми располагает кодифицированный литературный язык, но и такие специфические способы, как универбация и усечение основ.

Указанные способы словообразования, распространенные как в литературно-разговорной, так и в диалектной речи [4], возникли в результате действия тенденции к экономии, наблюдаемой на всех уровнях языка.

Литература

1. *Васильева А.Н.* Курс лекций по стилистике русского языка. – М.: Русский язык, 1976.
2. *Головин Б.Н.* Вопросы социальной дифференциации языка // Вопросы социальной лингвистики. – Л.: Наука, 1969.
3. *Девкин В.Д.* Немецкая разговорная речь: синтаксис и лексика. – М.: Международные отношения, 1979.
4. *Еремеева Г.А.* Основные тенденции словообразования в русской диалектной и литературной разговорной речи (на материале существительных): Дис. канд. филол. наук. – Л., 1983.
5. *Земская Е.А.* Городская устная речь и задачи ее изучения // Разновидности городской устной речи. – М.: Наука, 1988.
6. *Земская Е.А.* Русская разговорная речь. Проспект. – М.: Наука, 1968.
7. *Земская Е.А.* Современный русский язык. Словообразование. – М.: Просвещение, 1973.
8. *Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н.* Русская разговорная речь: общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М.: Наука, 1981.
9. *Инфантова Г.Г.* Об использовании в разговорной речи придаточных предложений в роли самостоятельных единиц // Филологические науки. – 1970. – № 3.
10. *Инфантова Г.Г.* Очерки по синтаксису современной русской разговорной речи: Пособие для спецкурса. – Ростов-н./Д.: изд-во Ростов-н./Д. пед. ин-та, 1973.
11. *Князев Б.А.* К вопросу об определении понятия «разговорная речь» // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький: изд-во Горьков. гос. пед. ин-та, 1966.
12. *Лаптева О.А.* О некодифицированных сферах современного русского литературного языка // Вопросы языкознания. – 1966. – № 2.
13. *Лаптева О.А.* Русский разговорный синтаксис. – М.: Наука, 1976.
14. *Никольский А.А.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – Душанбе: изд-во Таджик. гос. ун-та, 1964.
15. Русская разговорная речь / Отв. ред. Е.А.Земская. – М.: Наука, 1973.
16. Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Отв. ред. Е.А. Земская. – М.: Наука, 1983.
17. *Сиротинина О.Б.* Порядок слов в русском языке. – Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 1965.

18. *Сиротинина О.Б.* Разговорная речь: (определения, понятия. Основные проблемы) // Вопросы социальной лингвистики. – Л.: Наука, 1969.
19. *Сиротинина О.Б.* Русская разговорная речь: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
20. *Сиротинина О.Б.* Современная разговорная речь и ее особенности: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1974.
21. *Скребнев Ю.М.* Введение в коллоквиалистику. – Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 1985.
22. *Скребнев Ю.М.* Разговорная речь как предмет лингвистического изучения // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький: изд-во Горьков. гос. пед. ин-та, 1966.

**Г.М. Богомазов,
Н.В. Кузьмина,
Е.Ю. Спиридонова**

Динамика развития соотношения слога и морфемы в речи русского ребенка

В 1997 г. на очередном съезде специалистов по проблемам онтолингвистики В.Б. Касевичем и С.Н. Цейтлин были приведены факты из речи русских детей, которые свидетельствовали о том, что при усвоении грамматических форм русского глагола дети от использования правил изолирующего типа языка как наиболее простых переходят к использованию правил более сложных, свойственных языкам иных типов, в частности агглютинативным и флективным [12]. Эти положения в более развернутом виде были изложены В.Б. Касевичем в его статье, опубликованной в журнале «Язык и речевая деятельность» за 1998 год [9].

В связи с этим возникает вопрос о том, что и в фонетической сфере можно обнаружить явления, которые свидетельствовали бы о переходе от использования изолирующего типа языка к флективному в речи русских детей. Процессы, о которых говорится в работах В.Б. Касевича и С.Н. Цейтлин, охватывают ранний период освоения родного языка ребенком (примерно до 5-и лет). Искомые фонетические процессы могут проявлять себя позднее и быть связаны с поэтапным освоением фонологической системы русского языка.

Известно, что в изолирующих языках в подавляющем числе случаев слог является экспонентом, выражающим лексические и грамматические значения, поэтому границы слога и морфемы (точнее морфа) совпадают. Во флективных языках экспонентом значимых единиц является фонема, поэтому границы слога чаще не совпадают с морфемой (морфом), чем совпадают. Так, по данным Л.Г. Зубковой и ее учеников во вьетнамском (явно изолирующим) одним слогом экспонируется 93,5–96,5% морфов, в уйгурском (агглютинативном) — 35,55%, а в русском (типично синтетическом и флективном) ча-

стота слогов, экспонирующих морф, колеблется в зависимости от характера текста в пределах от 10,5% в научном тексте до 24,4% в разговорной речи и 20,2–28,3% в художественном тексте [8]. Естественно, что приведенные данные характеризуют тексты, создаваемые взрослыми носителями языка.

Как показывают данные возрастной фонологии, основные положения которой разрабатывались и разрабатываются авторами этой статьи, ведущий процесс, характеризующий усвоение звуковой системы русского языка ребенком и охватывающий период, когда ребенок переходит к словесной речи (1,5–2 года), до момента перехода от детства к отрочеству (10–13 лет), можно свести к следующему: ребенок от использования одноуровневой фонологической системы (до 6-и лет) постепенно переходит к использованию двухуровневой фонологической системы. В отроческие годы у русского ребенка складывается двухуровневая фонологическая система сходная по своим функциям и основным параметрам с фонологической системой взрослых носителей русского языка. Нижний уровень обеспечивает, прежде всего, процессы восприятия (в том числе и чтение) и состоит из менее абстрактных фонем и лишь потенциально связанных с морфемой (эта система фонем сходна с фонемами ленинградской фонологической школы), а фонемы верхнего уровня более абстрактные по своей природе и непосредственно реализующие свои свойства в конкретных морфемах в основном обеспечивают процессы порождения речи и фиксации ее на письме (эта система фонем сходна с фонемами московской фонологической школы). К сожалению, объем статьи не позволяет автором привести весомые доказательства в пользу выдвигаемых положений и дать более развернутую характеристику данному процессу, поэтому заинтересованных лиц мы отсылаем к ранее опубликованным работам [1; 2; 3; 4; 10 и ряд других].

На фоне этого основного процесса разворачивается другой, связанный с усвоением основных слоговых моделей русского языка ребенком. Как показывают исследования интуитивного слогоделения детей от 2 до 10 лет ребенок последовательно овладевает тремя основными моделями слогоделения: «Раньше всего из звукового облика целостного слова детьми вычленяются слоговые сегменты, суммарные акустические характеристики которых имеют тенденцию к восходящей звучности. Такие слоговые модели не членимы функционально (слогоделение преимущественно по принципу открытых слогов).

Затем слоговые модели, коррелирующие прежде всего с начальными морфемами слова, структурируются как фонемные последовательности (слогоделение преимущественно по принципу закрытых слогов).

В дальнейшем морфологическая структура языка отражается в фонемных последовательностях все более полно (преимущественно морфологический принцип слогоделения» [6: с. 20]. Максимальное владение морфологическим принципом слогоделения, когда слог совпадает с границами морфа, формируется у ребенка к 3-му классу, т.е. приблизительно к 9–10 годам. Так, в этот период многие из детей перестают обращать внимание на реальное звучание предложенных для слогоделения слов в устной форме и целиком полагают-

ся на свои знания о фонемном составе соответствующих морфем. При этом дети явно ориентированы на использование фонем верхнего уровня (прежде всего согласных), т.е. фонем Московской фонологической школы. Например, *французский* <фран-цуз-скиј>, *свистнуть* <св'ист-нут'>, *разведчик* <раз-в'ед-ч'ик>, *мыться* <мит'-с'а> [б: с. 10]. Вероятно, к этому периоду следует отнести окончательное формирование в языковом сознании учащихся изолирующего типа языка, когда совпадения слога и морфемы превышает типологические нормы взрослого носителя русского языка. В то же время с этого момента начинается переход от изолирующего языка, где ведущей единицей является слог, к звукофонемному строю, где основной единицей являются фонемы как верхнего, так и нижнего уровня. К сожалению, сделанные выводы носят предположительный характер, так как в группу обследованных трехклассников (детей 9–10 лет) входило 8 человек, а в остальные возрастные группы по 10 человек.

Для того чтобы сделать более обоснованными выдвинутые предположения, необходимо было увеличить количество испытуемых и изменить характер проводимого эксперимента. В связи с этим было решено пронаблюдать учащихся двух классов. Один класс состоял из 17 человек (10 мальчиков и 7 девочек). С одним и тем же составом проводились эксперименты по слоговой делению в течение двух лет (во втором полугодии 1-го класса и первом полугодии 2-го класса). В состав другого класса входило 22 учащихся (13 мальчиков и 9 девочек). Эта группа учащихся принимала участие в экспериментах по слоговой делению в 3-м, 5-м и 6-м классах (4-го класса по программе в этой школе не предусмотрено), т.е. одни и те же школьники наблюдались в течение трех лет. Таким образом, эксперимент в обоих случаях носил лонгитюдный характер. В 1-м и во 2-м классе учащимися для слоговой деления предоставлялся один и тот же набор слов: бабушка, лисичка, форточка, морковка, картошка, покрасить, промокли, пушистый, поблизости, мороженое и подобные им (всего 20 слов). Дети снизу дужками в напечатанных на бланках словах должны были отделить один слог от другого, т.е. интуитивное слоговой деление осуществлялось в письменной форме. Второй группе учащихся, наблюдавшихся в течение 3-х лет, для слоговой деления также в письменной форме в 3-м, в 5-м и 6-м классах было предложено 72 специально подобранных слова, содержащих различное количество слогов (от одного до восьми). Эти слова относились к различным частям речи. Набор слов во всех случаях был одним и тем же. При списывании слов с доски дети должны были поделить их на слоги. Письменная форма слоговой деления была выбрана потому, что при устной и письменных формах слоговой деления экспериментатор получал почти сходные результаты, но она была предпочтительной, так как облегчала сбор и статистическую обработку результатов экспериментов.

Полученный экспериментальный материал рассматривался в двух аспектах. С одной стороны, экспериментатор определял количество ошибок, допущенных учащимися, по фонетическим критериям, когда количество слогов

не совпадает с количеством гласных в слове. С другой стороны, экспериментатором определялось количество ошибок при морфослогоделении, т.е. с учетом совпадения границ слога с границами морфемы там, где это возможно при слогоделении по фонетическим критериям. Таким образом, учитывалось умение ребенка отделить при членении слова на слоги приставку от корня (от-блеск, по-стель, рас-свет, на-гниль, о-слаб и др.), корень от суффикса, например, суффиксы -ск, -ств, -ник, -ост, -лив, -ну и др. Так, прыг-нуть: расценивалось как правильное слогоделение, а пры-гнуть — ошибочное. При этом специальной установки на морфослогоделение перед детьми не ставилось. Итак, учитывалось два типа ошибок при интуитивном слогоделении слов детьми в письменной форме: слоговые ошибки (по фонетическим критериям) и ошибки при морфослогоделении.

Полученные результаты позволили обнаружить две различные тенденции, связанные с обычным слогоделением и морфослогоделением. Количество ошибок на обычное слогоделение (по фонетическим критериям) от класса к классу снижается, т.е. дети с каждым годом овладевают навыками деления слова на слоги и допускают все меньше ошибок. Так, в 1-м классе во второй половине года дети допустили 3,94 ошибки на человека, а во 2-м классе (в первой половине) — 3,88 ошибки на человека. Другая группа учащихся в 3-м классе допустила 2,6 ошибки, в 5-м — всего 1,6 ошибки, а в шестом — 1,2 ошибки. Этот процесс благотворно сказывается на улучшении характеристик чтения и уровня грамотности учащихся.

Динамика ошибок на морфослогоделение развивается иначе. Сначала количество ошибок, связанных с морфослогоделением, от класса к классу сокращается, а после третьего класса начинает возрастать. Так, в первой группе учащихся в 1-м классе учащиеся допускают 11,94 ошибок на человека, а в первой половине 2-го класса допускают лишь 6,64 ошибок такого рода ошибок. У другой группы учащихся в 3-м классе на человека приходится 17 ошибок, в 5-м — 20, а в 6-м — 21 ошибка при морфослогоделении, т.е. до третьего класса количество ошибок снижается, а потом — возрастает. Это как раз подтверждает выдвинутое ранее предположение, так как именно в 3-м классе дети 9–10 лет допускают минимальное количество ошибок при морфослогоделении. Следовательно, в этот период ребенок в наибольшем количестве случаев совмещает границы слога с границами морфемы. А это значит, что в его языковом сознании формируется особый тип языка, в котором слог является основным экспонентом минимальной смысловой единицы — морфемы, т.е. учащийся овладевает изолирующим типом языка. Правда, период, когда дети ориентируются на морфологический принцип слогоделения, весьма краток, так как он противоречит флективному типу русского языка, где границы морфем чаще не совпадают с границами слога, чем совпадают. Об этом свидетельствуют полученные данные, так как после 3-го класса количество ошибок на морфослогоделение возрастает. Но описываемый период не проходит бесследно для детей, овладевающих русским языком. Совпадение слога и морфемы стимулирует развитие системы фонем верхнего уровня, т.е. фо-

нем сходных с фонемами в понимании московской фонологической школы, так как эти фонемы реализуют свои свойства в конкретных морфемах (морфах). Это касается прежде всего подсистемы согласных фонем, которая формируется быстрее, чем подсистема гласных фонем. Об этом свидетельствуют данные возрастной фонологии. По этим данным подсистема согласных фонем верхнего уровня достигает значительной степени сформированности у детей, обучающихся именно в 3-м классе [3: с. 74]. Эти наблюдения подтверждают правильность трактовки тех примеров на слоговоеделение, которые приведены в более ранней работе [6: с. 10].

Вновь вернемся к анализу приведенных ранее статистических данных. Поясним разницу между данными 2-го класса одной группы учащихся, когда на одного человека приходится 6,64 ошибки при морфослогоделении, и данными другой группы, у которой в 3-м классе на одного человека приходится 17 ошибок того же типа. Дело в том, что первая группа во время эксперимента делила на слоги 20 слов, а другая — 72 слова, т.е. обе группы находились в разных условиях. В то же время трудно себе представить, чтобы первоклассники, которые относительно недавно научились читать, справились с заданием в объеме 72 слов. Кроме того, обе группы могли различаться по скорости протекания процесса, связанного с переходом от использования изолирующего (слогового по своей природе) языка к звукофонемному. Вероятно, можно предположить, что этот процесс у первой группы протекает быстрее, чем у другой. Конечно, желательно наблюдать в этом плане одну и ту же группу учащихся в течение длительного времени, но такой лонгитюдный эксперимент трудно организовать. Однако отмеченные различия в двух группах учащихся не отменяют результаты сопоставительного анализа и сделанных на основе его наблюдений и выводов.

Приведем дополнительные данные, свидетельствующие о переходе от использования изолирующего типа языка к использованию звукофонемного типа у учащихся после третьего класса. Для этого с помощью корреляционного анализа определим уровень связи между слоговоеделением и морфослогоделением, с одной стороны, и уровнем грамотности и скорости чтения учащихся, с другой. Сведения об использовании корреляционного анализа в этих целях приводятся в работах по возрастной фонологии, в частности в работах Г.М. Богомазова [3: с. 96–102]. При этом уровень грамотности определяется количеством орфографических ошибок различного рода, допущенных учащимися в проверочных диктантах, а скорость чтения (техника чтения) количеством слов, прочитанных за минуту в специально подобранных текстах (тексты читаются вслух).

Коэффициенты корреляции между грамотностью и ошибками на слоговоеделение по фонетическому принципу, а также ошибками при морфослогоделении выявляют разные тенденции у учащихся того же класса, состоящего из 22 учеников. Так, связь грамотности с ошибками при обычном слоговоеделении от класса к классу возрастает (в 3-м классе коэффициент корреляции равен 0,39, в 5-м — 0,54, а в 6-м — 0,65). В то же время связь грамотности с ошибками при морфос-

логоделении снижается почти до нуля в 6-м классе (в 3-м классе коэффициент корреляции составляет 0,52, в 5-м — 0,46, а в 6-м по абсолютной величине снижается до $-0,01$, принимая отрицательное значение).

Те же тенденции наблюдаются при корреляционном анализе связи скорости чтения с обычным слоогоделением и морфослоогоделением, если учитывать абсолютные значения коэффициентов корреляции (при обычном слоогоделении в 3-м классе коэффициент корреляции равен $-0,16$, в 5-м принимает значение $-0,3$, а в 6-м классе равен $-0,47$); (при морфослоогоделении коэффициент корреляции принимает следующие отрицательные значения: в 3-м классе $-0,47$, в 5-м равен $-0,57$, а в 6-м равен $-0,01$). Отрицательные значения коэффициент корреляции принимает потому, что с увеличением скорости чтения снижается количество ошибок при слоогоделении и морфослоогоделении.

В целом же полученные данные можно интерпретировать следующим образом. В начальной школе, например, в 3-м классе, слог как особая единица членения слова может ассоциироваться в языковом сознании учащегося с определенными лексическими и грамматическими значениями, т.е. слог как бы замещает собой морфему, поэтому ошибки при морфослоогоделении оказывают влияние на грамотность и на различные характеристики чтения. В старших же классах слог проявляет себя как автономная ритмическая единица, а ассоциативные связи с лексическими и грамматическими значениями переходят в ведение фонем, из которых состоит слог (ср. с положениями [7: с. 17]).

Полученные выводы можно уточнить данными другой группы учащихся, которые наблюдались в 1-м и 2-м классе. Здесь обозначенный выше процесс протекает несколько быстрее, чем у группы, наблюдавшейся в течение трех лет. Об этом свидетельствуют абсолютные величины коэффициентов корреляции, которые отражают уровень связи слоогоделения и морфослоогоделения с уровнем грамотности и скорости чтения этих учащихся. Так, связь грамотности с ошибками на слоогоделение в 1-м классе составляет 0,41, а во 2-м составляет 0,64; связь грамотности с морфослоогоделением в 1-м классе равняется 0,14, а во 2-м классе коэффициент корреляции равен 0,68. Таким образом, уровень связи грамотности со слоогоделением и морфослоогоделением говорит о том, что данная группа учащихся уже в 1-ой половине 2-го класса в своей речевой практике использует изолирующий тип языка и готова перейти к использованию звукофонемного типа, характерного для флективного языка. Это наблюдение подтверждается анализом связи техники чтения со слоогоделением и морфослоогоделением. Так, уровень связи техники чтения со слоогоделением в 1-м классе определяется коэффициентом корреляции равным $-0,44$, а во 2-м классе он увеличивается и равняется $-0,52$. В то же время связь морфослоогоделения с техникой чтения снижается: в 1-м классе коэффициент корреляции равен $-0,44$, а во 2-м классе по абсолютной величине он становится меньше и равен $-0,3$. Следовательно, при чтении переход от использования изолирующего языка к использованию звукофонемного типа у данных второклассников происходит быстрее, чем при письме, что вполне ожидаемо.

Итак, полученный экспериментальный материал показывает, что в начальный период овладения письменными формами речи ребенок в своей речевой

практике использует своеобразный тип изолирующего языка, когда слог и морфемы стремятся совместить свои границы и слог становится экспонентом морфов, из которых состоит слово (слово для ребенка — это определенная комбинация морфем). Однако со временем экспонентом лексических и грамматических значений становится не слог, а фонема (прежде всего в понимании московской фонологической школы). Ребенок же переходит от использования изолирующего языка к звукофонемному типу. В этот период слог становится чисто ритмической единицей, входящей составной частью в ритмически организованное слово, а единицей чтения и письма становится целостное слово как основная функциональная единица языка флективного типа, к которому и относится русский язык.

При этом переход происходит на фоне другого глобального процесса перехода от использования одноуровневой фонологической системы, которая обслуживает все потребности ребенка и состоит из фонем сходных с фонемами щербовской фонологии, к использованию двухуровневой фонологической системы, где фонемы нижнего уровня (фонемы щербовской фонологии) обеспечивают процессы восприятия (в том числе и чтения), а фонемы верхнего уровня (фонемы сходные с фонемами в понимании представителей московской фонологической школы) стремятся обслуживать процессы порождения и фиксации речи на письме. В связи с этим использование изолирующего типа языка возникает у русского ребенка не случайно, а этот момент в усвоении системы русского языка является дополнительным толчком для развития и формирования верхнего уровня фонологической системы согласных и гласных. Дело в том, что свои свойства фонемы верхнего уровня проявляют в конкретных морфемах (точнее — морфах). А овладеть свойствами фонем верхнего уровня проще тогда, когда слог и морфема совпадают в своих границах и образуют своеобразную слогоморфему. Когда же слог и морфема не совпадают в своих границах, то тогда ребенок должен затрачивать больше усилий на усвоение фонем верхнего уровня, т.е. фонем в понимании представителей московской фонологической школы.

В то же время изучение соотношения слога деления и морфослога деления показывает, что данные процессы взаимосвязаны. С одной стороны, даже самые общие представления ребенка о морфологическом устройстве русского слова помогают детям овладеть чувством слога, т.е. успешно делить слова на слоги. Не случайно дети более успешно делят на слоги предупредительно-ударную часть слова, которая обычно состоит из приставки и корня, которые сравнительно легко отделяются друг от друга в языковом сознании ребенка. Больше трудностей возникает в заударной части слова, где корень и суффикс более тесно связаны друг с другом. С другой стороны, овладение ребенком различными слоговыми моделями слова помогает ребенку осознать морфологическую структуру слова, что очень важно с точки зрения развития рационального, осмысленного чтения и грамотного письма учащихся. Дело в том, что морфослога деление непосредственно связано с усвоением двухуровневой фонологической системой русско-

го языка. А наше письмо в основе своей фонологично и стремится единообразно отражать морфологический состав слова.

Таким образом, русское слово в языковом сознании ребенка должно быть представлено, с одной стороны, как определенный комплекс морфем, а с другой — как целостная единица, состоящая из слогов, обладающих единой ритмической структурой, которая и помогает представить слово как целостную смысловую единицу. Когда ребенок использует изолирующий тип языка, тогда это помогает ребенку освоить слово как определенный набор морфем. Когда ребенок переходит к использованию звукофонемного типа языка, тогда это помогает ребенку освоить слово как целостную смысловую единицу [11]. Не случайно изолирующий тип языка сменяет звукофонемный в языковом сознании ребенка.

Интересно сопоставить временные сроки перехода от использования изолирующего типа языка к использованию языка флективного типа в содержательном плане, например, при усвоении морфологических форм русского глагола, с подобным переходом в плане выражения, т.е. при переходе от использования одноуровневой фонологической системы к использованию формирующейся двухуровневой фонологической системы. Здесь наблюдается определенная последовательность. Сначала происходит переход от изолирующего типа языка к флективному в области содержания. Он заканчивается приблизительно к 5–6 годам. В этот период ребенок овладевает моделью открытого слога и одноуровневой фонологической системой. Далее ребенок овладевает моделью закрытого слога и моделью слога, ориентированной на морфологическую организацию слова. С этого момента начинается формирование двухуровневой фонологической системы в языковом сознании ребенка и освоение изолирующего типа языка в области выражения лексических и грамматических значений. Этот период завершается к 9–10 годам. А далее происходит переход от использования изолирующего типа языка к звукофонемному типу, который характерен для флективного типа языка и связан с дальнейшим формированием двухуровневой фонологической системы (сначала в подсистеме согласных, отвечающих прежде всего за выражение лексических значений, а потом в подсистеме гласных, отвечающих за выражение грамматических значений и формирование ритмической организации слова как целостной смысловой единицы). Сроки периодов могут сдвигаться, так как они зависят от уровня речевого развития ребенка, что и продемонстрировал экспериментальный материал.

Следует отметить, в той и другой группе у мальчиков описанный выше процесс протекает медленней, чем у девочек. Так, у мальчиков, которые наблюдались в течение трех лет, нарастание ошибок на морфослогоделение происходило менее интенсивно, чем у девочек. Например, у мальчиков в 3-м классе на человека приходилось 15,15 ошибки, а у девочек — 18,55; у мальчиков в 5-м классе отмечено 17,54 ошибки, а у девочек — 22,11; в 6-м классе у мальчиков зафиксировано 19,3 ошибки, а у девочек — 23,77.

Наоборот, в группе, наблюдавшейся в 1-м и 2-м классе, снижение ошибок на морфослогоделение во 2-м классе по сравнению с 1-м у девочек происходит в более резкой форме, чем у мальчиков. Так, у девочек в 1-м классе приходится на человека 11,57 ошибки, а во 2-м — 5,43; у мальчиков же в 1-м классе на человека приходится 12,2 ошибки, а в 6-м классе — 7,5 ошибки. Отмеченные тенденции отражены в соответствующих коэффициентах корреляции, отражающих связь между морфослогоделением и уровнем грамотности и скоростью чтения. Вероятно, эти гендерные различия можно объяснить различиями во взаимодействии левого и правого полушарий головного мозга у мальчиков и девочек [см. данные 5].

Таким образом, переход от изолирующего типа языка к звукофонемному в речевой практике ребенка зависит от этапа усвоения системы русского языка, которым и определяется соотношение слога и морфемы в речи, от уровня его речевого развития (от уровня развития его чутья языка), от физиологических различий (гендерных различий).

Литература

1. *Богомазов Г.М.* Сосуществование двух фонологических систем в языке ребенка // Вопросы языкознания. – 2000. – № 1.
2. *Богомазов Г.М., Кулешов В.Н., Спиридонова Е.Ю.* О количественной оценке связи грамотности с другими формами проявления языковых способностей // Мастер-класс. Информационные технологии в предметной области. Вып. II. – М.: МГПУ, 2004.
3. *Богомазов Г.М.* Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чутья языка и грамотности учащихся 1–6 классов). – М., 2005.
4. *Богомазов Г.М.* Возрастная фонология: теория, эксперимент, практика: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – М., 2006.
5. *Богомазов Г.М., Спиридонова Е.Ю.* Взаимодействие навыков чтения и письма в процессе их формирования: гендерный аспект // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы Третьей международной конференции Российской ассоциации дислексии, 21-22 мая 2007 года. – М., 2007.
6. *Винарская Е.Н., Лепская Н.И., Богомазов Г.М.* Правила слогаделения и слоговые модели (На материале детской речи) // Проблемы теоретической и прикладной лингвистики. – М., 1977.
7. *Зубкова Л.Г.* Язык как форма. Теория и история языка. – М.: изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1999.
8. *Зубкова Л.Г.* Соотношение морфемы и слога в свете лексичности / грамматичности языка и его значащих единиц // Русистика и компаративистика. Вып. I. – Вильнюс; М.: Вильнюсский педагогический университет; МГПУ, 2006.
9. *Касевич В.Б.* Онтолингвистика, типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность. Т. I. – СПб.: Изд. дом «Профессионал», 1998.
10. *Кузьмина Н.В.* Развитие двухуровневой фонологической системы учащихся третьего и четвертого класса // X Виноградовские чтения. Текст и контекст: линг-

вистический, литературоведческий и методический аспекты. Т. I. Ч. II. – М.: МГПУ, 2007.

11. *Цейтлин С.Н.* К анализу буквенных замен в письменной речи дошкольников и младших школьников // Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. – Череповец, 1998.
12. *Kasevich V.B., Tseitlin S.N.* Russian verb paradigm in language acquisition: From isolation to inflection? – Language and cognition in language acquisition: Abstracts. Odense, 1997.



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В.А. Коханова

Информационные технологии в профессиональной подготовке студента-филолога к педагогической деятельности

Одна из главных задач высшего педагогического образования, реализуемых на филологическом факультете, — профессиональная подготовка будущего учителя русского языка и литературы. Профессиональное становление студента-филолога — процесс сложный и длительный. Среди его обязательных составляющих — теоретическое и практическое обучение в вузе, во время которого будущие учителя-словесники овладевают системой научных знаний в области филологии в сочетании с общепрофессиональной подготовкой.

Однако в условиях модернизации образования, изменения образовательной парадигмы традиционно сложившаяся система профессиональной подготовки оказалась недостаточной. В активно развивающемся мегаполисе столицы возникла необходимость в конкурентоспособных педагогах-профессионалах, готовых к использованию в образовательном пространстве учебных заведений г. Москвы новых, современных интерактивных методов, а также информационных и коммуникационных технологий в обучении русскому языку и литературе.

Понятие «информационные технологии» в данной статье трактуется как совокупность методов и средств, которые используются для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметных областях. Информационные технологии изменяют способы представления и анализа информации, а значит могут изменить и способы принятия решения, поэтому предстают в образовательном процессе как новые интеллектуальные обучающие средства [1: с. 128].

В государственном Стандарте высшего педагогического образования для решения этой задачи введено несколько дисциплин общепрофессионального

цикла, в рамках которых предполагается знакомство студентов специалитета и бакалавриата с ИК-технологиями.

Курс	Наименование дисциплин	Формат обучения
1 курс	«Математика и информатика»	Специалитет Бакалавриат
3 курс	«Технические и аудиовизуальные средства обучения» «Использование компьютерных технологий в учебном процессе»	Специалитет Бакалавриат
4 курс	«Новые педагогические технологии в преподавании русского языка и литературы»	Бакалавриат
5 курс	«Компьютерные технологии в обучении русскому языку и литературе»	Специалитет

Предполагается, что усвоение данных учебных курсов станет основой для достижения таких важнейших целей современного педагогического образования, как:

- изменение стиля методического мышления будущего учителя русского языка и литературы,
- обеспечение современным инструментарием педагога-филолога,
- формирование профессиональных компетенций (социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной, специальной и т.д.).

Однако опыт показывает, что этого явно недостаточно. Нельзя достигнуть всех выше перечисленных целей, а главное — изменить традиционный стиль методического мышления будущих учителей словесности, заложенный еще в период школьного обучения, с помощью изучения нескольких дисциплин.

Необходимо, чтобы само вузовское преподавание было организовано не в традиционной системе, а стало в определенном смысле примером, образцом организации учебного процесса, опирающегося на новую педагогическую парадигму. По утверждению профессора Л.И. Коноваловой, «Информационные технологии являются одним из перспективных аспектов инновационных процессов и представляют собой сложное, многогранное направление педагогической деятельности, охватывающее всевозможные вопросы разработки и создания фондов компьютерных обучающих программ, электронных учебников, справочников, словарей, ридеров, а также средств компьютерной коммуникации, информационных банков и т.д.» [3: с. 187].

Именно поэтому требуется трансформация учебного процесса, в котором современные подходы, а также информационные технологии станут основой для создания информационно-образовательного пространства факультета. «Создание информационного пространства образовательного учреждения

в настоящее время является главной задачей, решение которой определяет успех внедрения информационных технологий в образование на всех его уровнях» [4: с. 4].

Информационно-образовательное пространство предполагает внедрение в университете и на факультете новых технологий, обеспечивающих полноценную поддержку самостоятельной работы студентов и научно-профессиональной деятельности преподавателей.

Создание информационно-образовательного пространства на филологическом факультете даст возможность преобразовать качество работы всех участников процесса обучения:

- преподаватели получают возможность проведения научной и методической работы на основе общего ресурса;
- обучающиеся получают доступ к источникам информации и средствам их обработки в рамках факультета;
- самостоятельная работа студентов и взаимодействие с преподавателем получит информационную поддержку;
- объединятся информационные ресурсы всех кафедр факультета.

Информационно-образовательное пространство факультета включает комплекс образовательных и научных ресурсов для самостоятельной работы студентов и научно-профессиональной деятельности преподавателей:

- учебную информацию (электронные учебники),
- обучающие системы (в частности, в области русского и иностранных языков на текстовом и фонетическом уровне),
- средства автоматизации анализа текстов,
- системы машинного перевода,
- доступ к специализированной информации и полнотекстовым базам данных,
- доступ к лексикографическим базам данных,
- доступ к библиографическим базам данных,
- доступ к учебной информации.

Важную роль в изменении образовательного пространства филологического факультета играет также эксперимент по организации индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе кредитных и балльно-рейтинговых единиц. Цель эксперимента — внедрение индивидуально-ориентированного учебного процесса, позволяющего студентам проектировать собственную образовательную траекторию и свободно адаптироваться к любым изменениям в профессиональной сфере. Среди ключевых задач эксперимента — создание нового образовательного пространства, разработка механизмов и критериев оценки качества образования, соотносимого с европейским, преобразование научно-исследовательской работы студентов как обязательной составляющей в оценке качества образовательных программ.

Эксперимент проводится на факультете второй год и дает положительный эффект по мнению его участников.

Важно отметить, что, хотя создание информационно-образовательного пространства на факультете находится в стадии разработки, уже сейчас информационные технологии используются преподавателями факультета в учебном процессе на разных этапах изучения теоретических и практических дисциплин и на учебных занятиях различного типа.

Лекции в сопровождении компьютерной презентации, практические занятия, где компьютер используется как тренажер, становятся нормальным, повседневным явлением образовательного процесса. Другой тип учебных занятий при изучении старославянского и древнегреческого языков у преподавателей к.ф.н., доцента А.В. Григорьева и к.ф.н., доцента М.В. Захаровой студенты уже и не представляют. В мультимедийных аудиториях проходят занятия по иностранному языку у преподавателей к.ф.н., доцента Н.Б. Калашниковой, к.ф.н., доцента И.А. Канунниковой, к.ф.н., ст. преподавателя Е.Ю. Колышевой.

На этапе промежуточного и текущего контроля с помощью ИКТ-технологий проводится компьютерное тестирование, зачеты с использованием компьютера, интернет-экзамены. Одной из первых компьютерный зачет по практическому курсу русского языка на факультете начала проводить доцент Н.Л. Антонова.

Следующая задача, которая стоит перед будущим учителем-словесником — это овладение компьютером как инструментом для выполнения заданий различного типа и последующего самостоятельного использования в учебном процессе. Для решения этой задачи служат аудиторские занятия в сочетании с самостоятельной работой студентов, так как каждому из них необходим разный временной промежуток для обретения навыков эффективной работы с персональным компьютером. Немаловажная роль в этом процессе принадлежит автоматизированным рабочим местам для преподавателей и студентов, созданным на всех кафедрах факультета, в компьютерных классах, в медиазале университетской библиотеки.

Овладение информационными и компьютерными технологиями для студентов-филологов невозможно также без постановки продуманной, последовательно усложняющейся системы профессиональных задач, которые последовательно ставятся перед обучающимися в образовательном процессе.

Так, в ряду важнейших профессиональных задач можно назвать, например, следующие:

- разработка учебно-методического пакета документации для проекта по одной из учебных тем по русскому языку и литературе;
- обретение опыта его реализации в практике школьного преподавания русского языка и литературы;
- описание и презентация опыта реализации учебного проекта в период непрерывной педагогической практики;
- защита дипломных работ с презентацией.

Важно подчеркнуть, что на филологическом факультете Московского городского педагогического университета наряду с другими методиками

серьезное внимание уделяется освоению метода проектов как интегративной технологии. Применительно к предметам «русский язык» и «литература» **метод проектов** — это целенаправленная, самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, личностно или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта.

Эффективное освоение метода проектов будущими учителями возможно лишь в том случае, если они сами оказываются вовлеченными в проектную деятельность. Именно поэтому преподавание дисциплины «Новые педагогические технологии» на 5 курсе очного отделения филологического факультета реализуется на основе проектной методики.

Выбор курса, на котором читается эта дисциплина, был совершенно осознанным. Дело в том, что для освоения метода проектов требуется серьезная предшествующая подготовка. Необходимо хорошее знание, в первую очередь, предметных дисциплин, однако важно знать и психолого-педагогические дисциплины, иметь представление о методах традиционного преподавания русского языка и литературы. Кроме того, необходим довольно высокий уровень владения компьютером, который становится эффективным инструментом для освоения проектного метода и продуктивного решения профессиональных задач студентами-филологами.

Именно поэтому перед пятикурсниками поставлена задача создания собственных проектов на материале школьных учебных программ по русскому языку и литературе в 5–11 классах, так как для преподавания на основе проектной методики необходимо иметь личный опыт создания проектов.

Разработка собственного проекта — это первый этап в овладении будущими словесниками методом проектов. На этой стадии преподаватели факультета используют материалы образовательной программы Intel «Teach to the Future», основанной на средствах программного пакета Microsoft Office XP. Создавая собственный проект, студенты работают с мультимедиа- и Интернет-ресурсами, учатся использовать базовые информационные технологии в повседневном учительском труде. Кроме того, в ходе разработки собственного проекта студенты создают учебно-методический пакет документов (УМП), без которого реализация проекта в условиях школы невозможна, на основе шаблонов и образцов программы Intel. В составе УМП следующие необходимые документы: план организации проекта на уроках русского языка и литературы в рамках учебной программы, создание от лица учащихся презентаций, публикаций, веб-сайтов с результатами самостоятельной исследовательской деятельности, критерии оценивания ученических работ, дидактические и методические материалы по теме проекта.

Следующий этап обучения методу проектов — это попытка внедрения разработанного проекта в школе на уроках русского языка и литературы. Лишь студенты выпускного 5 курса имеют реальную возможность опробовать этот метод в процессе преподавания, так как в нашем университете обязательной

для пятикурсников является непрерывная педагогическая практика, когда они в течение учебного года работают в качестве учителей русского языка и литературы. Таким образом, работа в школе дает пятикурсникам необходимый методический базовый материал, без которого проекты могли бы уйти в виртуальную реальность, они не были бы соотнесены с практикой преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях столицы.

По инициативе и при постоянной поддержке ГИРЦ МГПУ на филологическом факультете решаются задачи как организационного, так и научно-методического характера, максимально учитывающие специфику профессиональной подготовки учителей русского языка и литературы и одновременно позволившие включить информационные компьютерные технологии в процесс профессионального становления специалистов-словесников, которые в перспективе будут в составе педагогического корпуса претворять в жизнь школы новую парадигму и реализовывать принципы современного образования в учебных заведениях г. Москвы.

Литература

1. *Бордовский Г.А., Носкова Т.Н., Степанов А.А.* Опыт дистантного аудиовизуального обучения в школах Северо-Западного региона // *Образование и культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отделения РАО. Вып. 1.* – СПб., 1996.
2. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. – М.: Изд. дом «Academia», 2007.
3. *Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие / Под ред. В.А. Козырева.* – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
4. *Учитель-тьютор в контексте информационной среды школы.* – М.: Федерация Интернет Образования, 2005.

Л.В. Хаймович

Педагогическая интерпретация научного текста как фактор повышения эффективности начального образования

Усвоение знаний происходит в речи. Передача знаний — цель, которую учитель реализует не только на этапе объяснения нового материала. Процесс объяснения не сводится к трансляции информации в определенный момент времени. Речь учителя, несущая новую информацию, может становиться звеном в организации высказываний, функционирующих в любых ситуациях урока. Привлечение объяснительной речи вызывается различными причинами, как объективными, так и субъективными. Но во всех случаях текст объяснения может и должен появляться неоднократно.

Организация речевой деятельности всегда связана для учителя с решением проблем переработки письменных источников (научных, учебно-научных, научно-популярных), перекодирования научных знаний на язык учебно-научной речи, использования различных форм (в том числе жанровых), создающих эффект неожиданности, заставляющих активизировать интерес.

Поэтому совершенно очевидно, что с целью получения максимального результата в учебном общении необходимо формировать у будущих учителей умение педагогической *интерпретации* текста.

Появление термина «интерпретация» в современной лингвистике обычно связывают с работами Дж. Катца, Дж.А. Фодора (1963), и П. Посталя (1964), где этот термин прямо берется в значении, принятом в математической теории моделей (1972). Создатель теории интерпретации немецкий философ Ф. Шлейермахер рассматривал интерпретацию как искусство понимания чужой речи с целью правильного сообщения другим отраженного в мыслях интерпретатора содержания.

Применительно к художественному произведению считается, что интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, где невозможно однозначное толкование смысла, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов. Эта особенность художественного текста открывать разные смысловые перспективы определяется исследователем А.И. Домашневым как «полисемантическая» [2: с. 24].

Интерпретация содержания художественного произведения отличается от подобной процедуры, в частности на уроках русского языка, математики, где информация, как правило, как раз имеет однозначное толкование, но необходима «увязка учителем новой для ученика информации с жизненным опытом и мировоззрением ученика» [4: с. 12]. «Вне порождения и интерпретации текстов немислим обмен знаниями и опытом, умениями и навыками, ценно-

стями и нормами — этими важнейшими ориентирами человеческой деятельности», — отмечает В.Н. Беньяминова [1: с. 9].

В узком смысле педагогическая интерпретация текста — это преобразование первичного текста в новый — учебный текст.

При образцовой подготовке к уроку учитель перерабатывает предметно-ориентированные тексты многократно, действуя в разных направлениях: анализируя собственно научные тексты; воплощая в устной учебной речи текстовые материалы учебников, уже преобразованные их авторами. Кроме того, в процессе подготовки обращение к научно-популярным текстам, также требующей определённого приспособления к ситуации урока.

Познавательный процесс в учебно-научной коммуникации чаще всего опосредован интерпретированными, преобразованными текстами, куда помимо собственно автора «включается» вторичный субъект — интерпретатор — учитель, так называемый «неавтор». Учитель всегда является инициатором — организатором учебного общения, ход и результат которого зависят от уровня профессионализма, степени научной активности, широты кругозора, творческих способностей, личностных качеств педагога. Все эти качества обуславливают то, как учитель способен в качестве интерпретатора раскрыть смыслы, заложенные в продуцируемых им учебных текстах, и привести таким образом учеников к пониманию предмета изучения.

Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения — процесс объективный (достижение доступности, понятности, системности, воспитательного характера обучения), однако организация текста существенно зависит от того, кто организует и кому предназначена речь. В этой связи умение интерпретировать является для учителя начальных классов особенно важным, поскольку он должен помнить, что разрыв в знании фактов языка и жизненном опыте между ним и обучаемыми пока еще очень велик. Это накладывает обязательство особенно тщательно выбирать языковые единицы, которые сближают языковой опыт адресанта и адресата, учитывать прагматическую пресуппозицию: общий фонд знаний, общечеловеческий опыт участников коммуникации («world knowledge interpretation conditions» — Dijk).

Наличие адресата влияет на отбор языкового материала, на продумывание его целесообразности. Устный учебный текст создаётся с учётом оценки уровня подготовленности, компетентности и своеобразия класса в целом и отдельных учеников.

Авторское изложение может быть двояким: презентативным, когда автор не высказывает своего отношения к изображаемому; и экспозитивным, когда говорящий, прямо или косвенно, высказывает своё мнение.

Безусловно, учебно-научный текст в ситуации педагогического общения предъявляет определённые требования к личностному характеру авторского изложения. Реальные ситуации педагогического общения на этапе объяснения нового материала выявляют многочисленные отступления от этих требований, вплоть до абсолютной элиминации (исключения) личностного компонента из смысловой структуры текста. Такой тип объяснения (почти полно-

стью повторяющий материал учебника в смысловом и структурном планах) нередко присущ начинающим учителям:

«Имена существительные бывают мужского, женского и среднего рода. К существительным мужского рода можно поставить слова он, мой. К существительным женского рода можно поставить слова она, моя. К существительным среднего рода — слова оно, мое».

А теперь давайте запишем примеры...»

Обучающий в данном случае использует самый неэффективный способ изложения материала: без фиксации внимания на ключевых моментах, без приведения в нужный момент примеров, без «обращённости» к классу, хотя с точки зрения правильности информации текст безошибочный. Причём в таком ключе нередко излагается и более объёмный материал, содержащий как основные, необходимые для запоминания, так и дополнительные сведения. Учитель, который стремится к дословному воспроизведению материала, стимулирует появление заученных ответов и стереотипных формулировок в речи учеников.

Необходимо учитывать, что письменные и устные учебные тексты неоднородны. Так, темы в учебниках структурированы параграфами, имеющими внутреннюю логику для учителя (педагоги, анализируя пригодность учебника как средства обучения, обязательно обращают внимание на наличие логической связи между темами). Однако нередко учебник, представляя логику изложения, скрывает логику рождения мысли. Теория, излагаемая в учебниках русского языка, как правило, ограничена определениями лингвистических понятий, формулировками правил, образцами рассуждения, в учебниках истории — преимущественно фактологическим уровнем изложения, математики — описанием способов деятельности.

При подготовке к уроку обучающий должен учитывать необходимость большой дополнительной работы, направленной на разъяснение того, почему данная тема следует за другой, как параграф развивает предыдущий, какова связь между частями текста внутри параграфа, то есть знать об обязательной интерпретации, которая требует выхода за рамки учебника. Отсутствие логики развития мысли в устной речи не просто снижает убедительность, но и разрушает содержание высказывания, делает его непонятным.

В смысловой структуре текста выражается также «логика действия», представляющая собой «программу действий, направленную на достижение поставленной цели» [7: с. 12]. К сигналам, организующим совместную мыслительную деятельность учителя и учащихся, относятся предложения императивного характера, высказывания эвристического характера, например:

Очень удобно проверять падеж существительных подстановкой...» (=проверьте).

Заметим, что подобные речевые формулы (глаголы активного действительного процесса в форме 1 и 2 лица: *определим, рассмотрим и т.д.*, глаголы в форме повелительного наклонения: *обратите внимание, догадайтесь*), ориентированные на адресата, встречаются и в письменной учебной речи. Однако особую роль они приобретают в устной речи, поскольку обеспечивают программирование определённого способа рассуждения и мыслительной

деятельности, а также служат средствами диалогизации общения, позволяют строить объяснение нового материала как рассказ о научном открытии и отражают активную авторскую позицию.

Широкий спектр реакций и ответных мер учителя на эти реакции делает устный объяснительный монолог, который внешне характеризуется односторонностью, в полной мере диалогизированным, а значит, способствует обеспечению экспозитивного типа изложения. Отсюда — целый ряд средств, диалогизирующих устное высказывание (вводные слова, вопросы, повторы), можно рассматривать в качестве элементов названного типа изложения.

Для успешной передачи знания информационный потенциал собеседников обязательно должен совпадать. В случаях его несовпадения нарушается контакт, и связь нельзя назвать в полной мере двусторонней. Нередко начинающий учитель не учитывает адекватности используемого материала по степени сложности и старается сохранить строгую научность, ссылаясь на источник. Особенно сложно перестраиваться студентам, активно осваивающим научные тексты.

«В безударном положении гласные звуки изменяют не только количественные, но и качественные характеристики. Но не все. Проверьте правописание безударной гласной в слове уголок. Вот вам и угол... Разве -у- меняет качественную характеристику?»

В данном случае начинающий учитель судит об учениках, сравнивая их с собой, он не умеет отделять понятное для школьников от непонятного.

Умение обучающего децентрироваться — встать в позицию слушающего — позволяет учителю оценить представление учеников о предмете речи, избрать адекватную форму выражения мысли, разнообразные способы передачи содержания высказывания. Речь учителя особенная по отношению к адресату. Учитель использует ее как основное средство, позволяющее ему приобщить учеников к своим способам мышления. Неоспорим ещё один фактор успешности учебно-научной речи: «Чтобы объяснение было более эффективным, обсуждение предмета следует начинать на уровне понимания аудитории и вести её к более высокому уровню» [9: с. 134].

Постепенно часть сведений учитель уже не вербализует, так как эта информация переходит в фоновые знания учащихся. Нередко для актуализации этих знаний используются невербальные средства общения, например, лишь указание на таблицу, материал которой известен из предшествующего педагогического общения.

Важен и фактологический аспект прецедентности. Нередко эффективность общения снижается из-за незнания учениками проводимых учителем фактов жизни и культуры.

Так предложив для диктанта текст, в котором рассказывалось о том, как птицы определяли содержимое молочных продуктов по разноцветным крышкам, педагог не учел того факта, что ученики уже не являлись свидетелями этого явления, и без пояснений текст не совсем ясен. Например, предложение

«Сине-зеленой крышечке бутылки кефира птицы предпочитали серебристо-желтую крышку» (сливок) в настоящее время уже не является прецедентным для учеников.

Значительно повышает эффективность речи, активность мыслительной деятельности постановка какой-либо вызывающей интерес задачи, поскольку научные явления сами по себе могут вызвать, а могут и не вызвать эмоции у школьников. Чтобы пробудить интерес к задаче урока, необходимо, чтобы она возникла как их собственная задача.

«Вращается ли Солнце вокруг своей оси?»

«Почему с помощью рентгеновских лучей можно увидеть скелет живого человека?»

При подготовке к уроку следует тщательно искать какие-либо противоречия по отдельным вопросам изучаемой темы (имеющие научное решение), которые наполняют содержанием вопросы, построенные на противопоставлении: *Почему..., хотя...? Если..., то почему...?*

В учебно-научной речи такая постановка вопроса является методическим приёмом. Например:

Если по правилу о правописании разделительного твёрдого знака после приставок на согласную мы пишем подъезд, то можно ли написать съэкономить?

Умение учителя сформулировать проблемный вопрос — одно из основных умений при объяснении нового материала. Включение в объяснительную речь подобного рода вопросов развивает умственные способности учеников, способствует осознанному усвоению знаний, а вопрос служит основой проблемной ситуации.

Одно и то же логическое содержание можно выразить различными языковыми средствами. Поскольку учебный текст выполняет функции общения между людьми, наделёнными определёнными эмоциями, он тяготеет к использованию различных выразительных средств, несущих дополнительную экспрессивную информацию об объекте высказывания. Они помогают раскрытию смысла и содержания научного текста, облегчают процесс абстрагирования. Замечено, что абстрактный текст передаётся школьниками почти без изменения заданных готовых формулировок. Конкретный же текст вызывает живые образы и передаётся своими словами. Средствами преодоления трудностей абстрагирования служат такие приёмы популяризации, как сравнение, аналогия, олицетворение, метафора. В связи с наличием разнообразных средств создания выразительной речи «оформление» научной информации в речи учителя более вариативно, учитель может выбирать различные приёмы интерпретации, находить наиболее эффективную речевую форму.

Так, использование риторических определений, автор которых выражает своё отношение к предмету речи, своё эмоциональное восприятие этого предмета, позволяет живо, детально, ярко и реально представить предмет выска-

звания. Безусловно, такого рода определения отличает образность, строятся они на сходстве предметов и явлений, смежности.

«Обстоятельство — это азбука Морзе, которая дает нам возможность узнать о времени, месте, цели, причине...»

«Кавычки — пойманная в силки мысль, которая может разными путями ускользнуть от охотника».

Оперирование риторическими определениями, которые сводятся к созданию нового образа, представления в воображении, позволяет ученикам по-новому всмотреться в текст научного, логического определения, осознать признаки и связи, ранее не выявленные. Создание риторических определений может также являться начальным этапом работы над составлением и использованием в объяснении лингвистических сказок. Заметим, что использование такого рода определений требует проявления чувства меры, развития способности тонко чувствовать нюансы речевой ситуации. Усиливая эмоционально-образный аспект, не следует забывать о рационально-логическом пути объяснения, который играет главную роль.

При неоднократных ошибках учеников, недостаточном понимании информации учитель также дублирует рационально-логическую информацию или иллюстрирует ее, делая эмоциональной: *Часть речи — это человек. А член предложения отвечает за то, кем ра-бо-та-ет этот человек.* В данном случае имеет место «объёмное» преподнесение материала с привлечением образной стороны организации речи. Необходимо учитывать, что по складу ума некоторые ученики лучше усваивают логическую структуру, другие — образную. Активизация воображения повышает интерес.

В ситуации учебного общения проявляется следующая динамика способов изложения: от образного, «субъективного» объяснения в младших классах, когда преобладает конкретное мышление, к более абстрактному характеру изложения в старших.

Касаясь отражения в речи учителя рассмотренного аспекта, заметим, что объяснение должно быть увлекательно, но не развлекательно, быть организовано с позиций подлинной научности, служить введением в научную речь и научное мышление.

Самый основной показатель экспозитивного изложения, когда говорящий высказывает своё мнение, приобщая учеников к своему пониманию излагаемого материала, — умение объяснять так, чтобы аудитория воспринимала «подсказанную» ей оценку изображаемых явлений и происходящих событий, что достигается тончайшим отбором лексического материала. Активная авторская позиция выявляет отношение учителя к предмету, к научному знанию, которое передаёт учитель. От того, как прозвучит слово, зависит, как оно будет воспринято.

Считается, что возможности социальной оценки описываемых явлений, ценностной ориентации, в процессе которой у учащихся складываются личностные отношения, формируются взгляды, критерии оценок, идеалы и нор-

мы, предоставляют такие школьные дисциплины, как литература, история, обществоведение. Запятые же при однородных членах, окончания падежей не несут в себе эмоционального заряда. Такая ситуация имеет место, поскольку то, что интересует и увлекает детей в языке, не всегда стыкуется с содержанием уроков. Как заметил Януш Корчак, ребёнок хочет знать, откуда взялось слово, почему говорят: «Глуп как пробка», а школа отвечает ему «Пробка — это существительное». Эта сухость, неэмоциональность — результат отрыва при изучении явления от других его сторон: смысловой, эмоционально-образной, эстетической. Учителю важно преодолеть этот отрыв.

Каждое слово, каждая конструкция проверена развитием речевой культуры и существует в языке потому, что наиболее точно отвечает какому-либо оттенку мысли или чувства.

Психологами доказано, что знания, не окрашенные собственным отношением, не становятся активным достоянием человека. Естественно, что учитель, который сам проявляет интерес к тому, что объясняет, имеет больше шансов заинтересовать слушателей.

На отношение к предмету влияет использование таких частотно используемых словесных формул, как: убеждён, очевидно, неоспоримо, по-видимому.

Личная оценка всем известного факта имеет ещё одну психологическую особенность: она подчёркивает самостоятельность, независимость суждений, нешаблонность мышления.

«Сколько у слова значений? Это бывает по-разному. У одних слов значение единственное, у других (и таких гораздо больше) в запасе два или несколько значений. Как говорится, кому как повезёт».

Личностное отношение проявляется в наличии неодинакового отношения к разному научному знанию, в характере отступлений от программы, в ценностных аспектах, выделяемых учителем в содержании материала.

Однако учитель в ситуации учебного общения не должен руководствоваться просто субъективными суждениями. Необходимо наведение нужного типа эмоции на аудиторию, а не вызов эмоций на себя:

«Плохо, когда заимствованные слова употребляются неуместно и без необходимости», а не: «Я не люблю, когда заимствованные слова употребляются неуместно и без необходимости».

Основная цель объяснительной речи учителя — формирование знаний, умений, однако для обеспечения эффективного общения обучающий должен не только сообщить новое об исследуемом объекте, но и дать возможность ученику почувствовать достоверность этого знания, обеспечить принятие информации школьниками. К проходящей через всё речевое произведение информации на разных этапах объяснения подключаются и параметры: *убедить* — склонить к своему мнению, с помощью аргументов и доказательств, обращаясь, в первую очередь, к разуму собеседников; *внушить* — обратиться к чувствам собеседников (воздействуя на волю, сознание); *побудить к действию* — призвать, склонить к необходимости определённого действия.

Педагогическая речь обязательно содержит речевые формулы, позволяющие апеллировать к разуму собеседников, к чувствам; призывающие, убеждающие собеседника в необходимости какой-либо деятельности, поскольку призвана развивать чувство долга, внимание, умение подчиниться, переключиться на различные формы работы, например:

«Чтобы разгадать секреты названий животных, надо быть внимательными, наблюдательными, много знать о звериных повадках».

«Сложностей в склонении здесь нет. Главное — видеть эти существительные и помнить, что мы не изменяем их ни по надежам, ни по числам...»

Таким образом, существуют аспекты устной речевой деятельности учителя, за которые не может полностью «нести ответственность» текст учебника. От объяснения материала учителем зависят общее развитие учащихся, совершенствование их речи, приобретение новых знаний и умений. При преобразовании научной системы знаний в дидактическую многие связи, на которых строится научный текст, обрываются. Соединить в целое все фрагменты содержания на принципиально ином уровне общения помогает оптимальный выбор учителем различных способов педагогической интерпретации.

От личности учителя зависит заинтересованность школьников в изучении той или иной науки. Только речь, пропущенная «через собственное восприятие», способна найти отклик. Сошлемся на слова известного педагога Е.Н. Ильина: «Прежде чем дойти до кого-то, надо дойти до себя, лишь это даёт право на свой путь к другому» [3: с. 280].

Литература

1. *Беньяминова В.Н.* Жанры английской научной речи (композиционно-речевые формы). – Киев: Наукова думка, 1988.
2. *Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончаров Е.А.* Интерпретация художественного текста. – М.: Просвещение, 1989.
3. *Ильин Е.Н.* Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991.
4. *Карасик В.И.* Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 2–18.
5. *Клинберг Л.* Проблемы теории обучения. – М.: Педагогика, 1984.
6. *Красных В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.
7. *Ланн Л.М.* Интерпретация научного текста в аспекте фактора «субъект речи» (на материале анализа русской научной литературы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 1988.
8. *Сохор А.М.* Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. – М.: Педагогика, 1998.
9. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психолингвистика. Теория и практика обучения / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика 1984.
10. *Щетинин П.* Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986.

Е.А. Денисова

Тип повествования в романе Б.К. Зайцева «Чехов»

Основу сюжета романа «Чехов» Б.К. Зайцева составляют события, имевшие место в действительности. «Оттого его проза приобретает характер своеобразной исторической хроники, а эмоциональный и душевный настрой автора придает ей особый лиризм и экспрессию» [4: с. 91].

Главное в романах-биографиях Б.К. Зайцева не фабула, не движение, а состояния души персонажей. «При создании биографических очерков писателя интересовали не столько точность в передаче примет повседневной жизни героев, сколько стремление проникнуть в их духовный мир, понять их чувства, мысли» [4: с. 105–106].

Повествование в романе «Чехов» ведется от первого лица, об этом повествующем «я» знаем, что это пишет литератор, так как он много знает о писательском труде, о русских писателях, русской литературе.

«Игнатий Николаевич Потапенко, беллетрист малороссийского происхождения, живой и расторопный, даровитый, весьма удачливый, хорошо зарабатывал, много писал. Одно время имя его, совсем незаконно, ставилось рядом с Чеховым. Люди моего поколения помнят, сквозь туман юности, повесть его “Шестеро” — из жизни сельского духовенства (Потапенко был сын священника). “На действительной службе”, “идейная” вещь принесла ему почти славу» [3: с. 404–405].

«Неудачники и погибающие изображены в “Чайке” с сочувствием — это вполне Чехов. Превосходно вышла актриса Аркадина, превосходны писатели (кажется, единственный случай в литературе нашей): и утомленный, рыхлый профессионал, хорошо зарабатывающий, удающий рыбу, и непризнанный молодой, замученный жизнью, отвергнутый, написаны так по-новому и своеобразно, что просто удивительно» [3: с. 412].

«Написал он ее («Чайку») довольно быстро, к сроку. Возможно, этим и объясняется, что в ней немало мелких словесных промахов. Кончил в начале августа, доделывал в корректуре, а уже ранней осенью стали ее печатать

в “Ниве”. В критике “Моя жизнь” прошла незамеченной — хороша была критика! — для самого же Чехова, для пути его имела большое значение. “Чайка” начала новый театр, “Моя жизнь” определила новую внутреннюю струю писания его: общественную» [3: с. 416].

А потом повествователь объявляет свою фамилию: Б.К. Зайцев.

«29 июня 1899 года, в 2 часа дня Чехов написал Марии Павловне: “Был сейчас молодой Зайцев...” “Мелихово очень ему понравилось. Очевидно, Мелихово очень хорошее имение и жаль, что мы не запросили за него 40 тысяч или даже 50”. (...)

Нет, это была любовь не к Мелихову, а к нему самому. Мой грех состоял в том, что я напрасно отнимал у него время. Но меня вела любовь — быть может, в ней некоторое оправдание. Любовь привела меня к нему в тот день апостолов Петра и Павла, когда, по его же желанию, Мария Павловна и “мамаша” служили панихиду по скончавшемуся рабу Божию Павлу (день его именин), уводившему теперь их всех из Мелихова» [3: с. 423–424].

Несмотря на то, что Б.К. Зайцев сообщает факты, которым был свидетель, это не мемуары, с другой стороны, это и не литературная критика [ср.: 8], так как есть несобственно-прямая речь, характерная только для художественного произведения.

«(...) Но обций тон ласковый (хотя и сдержанно), может быть, и с оттенком грусти. Как и веселиться, при этом, когда мучают перебои сердца и надо писать, писать... Он устал» [3: с. 407].

В «Чехове» в повествовании имеет место синтез принципов построения прозаического и лирического произведения.

В романе есть сюжет, как это характерно для прозаического произведения: жизнь А.П. Чехова прослеживается от детства до смерти. Но на этом сходство с прозой заканчивается. Необычность сюжета заключается в том, что на первом плане — не только события из жизни А.П. Чехова, но и жизнь души, вехи в ее развитии, в этих фрагментах особенностью повествования является аттицизм [1], а не поступки персонажа и внешние события. Данные отрезки повествования построены как лирическое стихотворение, так как ядром их семантической структуры, как и лирического произведения, является момент постижения его персонажем и автором (лирический герой всегда сливается с персонажем в одно целое) [7] того или иного явления [5: с. 6].

«Приближаясь к половине земного своего странствия, начал он, видимо, чувствовать тут некую пустоту. Это как раз время Лики, первого оставшегося сердечного следа. Можно сказать, что с Лики начинается настоящая история его сердца, только он тут недопроявлял себя, все переменялось в “Чайку”» [3: с. 443].

В языке повествователя представлены жаргонизмы и просторечие. Это попытка, может быть не осознанная, по-новому писать историю души человека.

«“Дядя Ваня” писался укрыто, неожиданно явился в 97-м году в сборнике чеховских пьес (у Суворина), но сразу пошел в провинцию. Как там играли его, не знаю. Но он имел успех, **сильно шел**. Чехов удивлялся этому» [3: с. 430].

«Антон Павлович, как и в Мелихове, **понасадил туда всякого добра**, только здесь уже южного. Часто пишет он Марии Павловне о постройке» [3: с. 433].

Признаки лирики — не только в замене фактов биографии персонажей в сюжете сменой вех их душевной биографии, но и обобщения, афоризмы.

«Возраст будто и невелик, а жизнь прошла. Она слишком быстро шла, событий в ней мало, но **Чехов был человек раннего развития и усиленно-го сгорания**. Он старше своих лет — так продолжалось и до самого конца. **В вопросах вечных: Бог, смерть, судьба, загробное — зрелость не принесла ни ясности, ни решения. Как был он двойственен, так остался до конца**» [3: с. 455].

«У Чехова в пьесах часто девушки плачут. Не одни девушки плакали и “переживали”: **весь просвещенный, средний (интеллигентский) слой русский был довольно мягок, легкоплавок и возбудим, да и чувствителен**. Теперь это уже история, воспоминание, но тогда было именно так» [3: с. 427].

В романе несколько сюжетных линий: биография А.П. Чехова, его душевный рост, развитие души русских людей, души иностранцев, литературный процесс.

«Девяностые годы в России не то, что восьмидесятые. Не такая уже провинция. Занавес, отделявший от Европы, кое-где прорван, в самой же Европе как раз появилось в литературе течение более духовного свойства: Ибсен, Метерлинк, французские символисты. Просочилось это и к нам. Не как простое заимствование, а как некая новая полоса культуры. Ничего зря не делается. Должны были появиться и появились и у нас писатели особого склада: Мережковский и Гиппиус, Бальмонт, Брюсов, “заря русского символизма”» [3: с. 413].

Б.К. Зайцев подчеркивает природность, естественность, а не сделанность произведений А.П. Чехова, это значит, что в них к читателям обращается сама истина, что они выросли естественно, как растут все творения Бога.

«“Степь” — одно из самых непосредственных его писаний, именно таких, где сам он мало понимает, что пишет (особенно как доктор Чехов, почитатель Дарвина), и не надо ему понимать. “Степь” просто поэзия, понимать нечего, надо любоваться. Любованье такое возвышает, очищает. Влияние “Степи” на человека благотворно, это благословенная вещь. Оттого, когда ее перечитываешь, остается радость и свет, хотя грусть есть и в ней, есть и одиночество, и смерть, и тайна жизни.

Впервые написал тут Чехов русского священника во весь рост. Отец Христофор Сирийский легким, веселым духом проходит через повествование, это именно благосклонный дух — “маленький, длинноволосый старичок, в сером парусиновом кафтане, в широкополом цилиндре и в шитом цветном поясе”. (...)

Художник Чехов написал отца Христофора первостатейно» [3: с. 366].

«Есть и другое лицо в “Дуэли” — не знаю, откуда взял его Чехов — будто и второстепенное, мало причастное к действию, но в решительную минуту как раз весь ход действия поворачивающее — молодой смешливый дьякон. (...)»

На глазах читающего слабый Лаевский и подруга его Надежда Федорова, каждый по своему катятся вниз и вот-вот погибнут, а ведь в сущности их спасает смешливый дьякон. Когда фон Корен стал холодно целиться в Лаевского, он не засмеялся, а заорал из-под куста (был очень любопытен, хотелось посмотреть дуэль, хотя это и не очень подходяще “для духовного лица”).»

Дьякон и раньше, в разговорах с фон Кореном, поддевал его очень простыми словами. А теперь уже не слова, а дела: дьякон просто движением сердца спасает и Лаевского, и самого фон Корена: один остается жив, а другой, промахнувшись, не становится убийцей. Здесь у дьякона именно слово стало делом: он ведь крикнул “слова” — только слова эти имели силу доброй молнии, т.е. дела» [3: с. 393].

«Развитие художника есть закаленность вкуса, твердая рука, отметание ненужного, забвение юношеского писания — тот рост, который шел в Чехове непрерывно рядом с ростом человека. Как и “В овраге”, “Архиерей” написан с тем совершенством простоты, которое дается трудом целой жизни. Но он не сделан, а сотворен, т.е. в нем нет выделки, а все живое» [3: с. 452].

В романе «Чехов», как уже говорилось, повествование ведется от первого лица — душевно-авторское [2]. Оно является противоположностью несобственно-авторского повествования. В повествовании от третьего лица повествователь не всеведущ, а в данном типе повествования от первого лица всеведущий повествователь. Он знает о движениях души писателя, окружающих людей, целых поколений России. В несобственно-авторском повествовании комбинированы черты обоих типов повествования: формы повествования — от третьего лица, а семантика повествования — от первого лица. В душевно-авторском повествовании, наоборот, формы повествования — от первого лица, а семантика повествования — от третьего лица.

Все трактовки художественных произведений даны как истинные суждения, пропозиции знания [6], а не высказывания мнения. Мы обозначили данный тип повествования как душевно-авторское повествование, так как перед нами предстает жизнь души. В христианстве, в православии истинное знание — знание души, а не ума. Человек общается с Богом через душу. Такой тип повествования представлен еще в романах «Жизнь Тургенева», «Жуковский», в рассказах «Памяти Чехова», «Леонид Андреев», «Побежденный», «Андрей Белый», «Бальмонт», «Бердяев», «Вячеслав Иванов», «Максим Горький», «Памяти Мережковского», «Константин Леонтьев», «Жизнь с Гоголем», «О Лермонтове» и другие.

Литература

1. *Денисова Е.А.* Катагlossия — константа типов повествования в произведениях Б.К. Зайцева // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. — М.: МГПИ, 2007.
2. *Денисова Е.А.* Тип повествования в романе-биографии Б.К. Зайцева «Жизнь Тургенева» // Система языка и языковое мышление. — М.: МГПУ, 2007.
3. *Зайцев Б.К.* Собр. соч.: Т. 5. Жизнь Тургенева: Романы-биографии. Литературные очерки. — М.: Русская книга, 1999.
4. Литература русского зарубежья («первая волна» эмиграции: 1920–1940 годы): Учебное пособие: В 2 ч. Ч. 1 / А.И. Смирнова, А.В. Млечко, В.В. Компанец и др.; под общ. ред. А.И. Смирновой. — Волгоград: ВолГУ, 2003.
5. *Сильман Т.И.* Заметки о лирике. — Л.: Сов. писатель, 1977.
6. *Труфанова И.В.* Прагматика несобственно-прямой речи. — М.: Прометей, 2000.
7. *Фатеева Н.А.* Автокоммуникация как способ развертывания лирического текста // Филологические науки. — 1995. — № 2.
8. *Яркова А.В.* Книга Б.К. Зайцева «Жизнь Тургенева»: особенности поэтики // Проблемы изучения жизни и творчества Б.К. Зайцева: Сб. ст. // Вторые Межд. Зайцевские чтения. Вып. II. — Калуга: Гриф, 2000.

Г.А. Сидорова

Текст-монолог на уроках русского языка в старших классах

Несмотря на огромное количество методик, направленных на развитие речи учащихся, современная школа не в полной мере формирует умение эффективного высказывания, позволяющего достичь результата в любой коммуникативной ситуации. Вместе с тем, научить школьника правильному, умелому и сознательному использованию речевых средств в самостоятельных высказываниях — сложная и важная задача школы и, в первую очередь, уроков русского языка.

Специфика русского языка как учебного предмета направлена на подготовку выпускников к эффективному речевому общению, которое предполагает готовность к глубокому пониманию речи других людей, а также способность к собственному речевому творчеству с умелой адаптацией к различным сферам общения и жизненным ситуациям.

Один из способов повышения уровня речевого развития — систематическая работа по совершенствованию коммуникативных навыков учащихся.

В соответствии с требованиями учебной программы по русскому языку в школе усилена понятийная основа обучения связным высказываниям, что позволяет формировать коммуникативные умения на основе знания о текстообразовании. Это дает возможность познакомить учащихся с правилами построения монологической речи, с тем, чтобы, опираясь на речевые нормы, они сознательно овладели умением строить связное высказывание.

Рассмотрим особенности построения текста-монолога.

Обучая конструированию текстов, учитель должен четко представлять общую схему порождения речевого высказывания и речевые механизмы написания текста.

Л.Д. Пономарева выделяет следующие этапы в общей структуре порождения речевого высказывания:

- *планирование* (выбор темы, наметка смысловых блоков и их последовательности);
- *реализация* — переход от программы к синтаксической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии с замыслом высказывания;
- *сопоставление* (контроль) полученного продукта с замыслом.

В целом схема порождения речевого высказывания носит динамический характер: этапы речевой деятельности могут протекать не последовательно, а пересекаясь и даже одновременно [1: с. 68].

Для создания собственного речевого высказывания учащиеся должны овладеть рядом общих коммуникативных умений:

- умение раскрывать тему и основную мысль создаваемого текста;
- умение собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание;
- умение строить высказывание в определенной композиционной форме (речевом жанре);
- умение отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства;
- умение править, совершенствовать написанное (последнее относится к коммуникативным умениям письменной речи).

Поскольку механизмы текстообразования далеко еще не выяснены, то гораздо эффективнее не управлять творческим процессом, а создавать условия, благоприятные для развития монологической речи, формировать умение корректировать собственное высказывание.

Определим основные необходимые условия, в которых учащиеся успешно овладевают умениями текстообразования:

1. Формирование мотивации высказывания, желание учащегося поделиться с другими тем, как воспринимается и оценивается им ситуация или событие.
2. Обучение школьников различным видам речевой деятельности: чтению, письму, слушанию и говорению.
3. Формулирование правил, по которым строится высказывание.
4. Использование развивающего потенциала методических пособий и книг (публицистических и художественных). Следует отметить, что умение высказывать свои мысли формируется на материале публицистики.
5. Обеспечение права выбора письменной работы.
6. Определение темы и ее самостоятельная формулировка.
7. Доверительное общение учителя и учащегося как средство управления самостоятельным творчеством школьников [2].

Рассмотрим основные способы подготовки устных и письменных монологических высказываний.

По наблюдениям за учебным процессом в последнее время мы пришли к следующим выводам: в письменной монологической речи учащиеся 9–11 классов часто используют слова, имеющие сложный морфологический состав, но вместе с тем много абстрактных имен существительных, сложные синтаксические конструкции (в частности, сложноподчиненные предложения со словами *что, который и т.д.*). Эти особенности книжного стиля, которым пользуются старшеклассники в своих письменных сочинениях, свидетельствуют о бедности, однообразии речи.

Мастерство написания текста определяется не столько величиной словесного фонда, сколько механизмом отбора слов из этого фонда. Очень важно выделять не только общие признаки предмета, для которых подходят наиболее частотные слова в их общем значении, но и увидеть в предмете те качества,

которые не лежат на поверхности явления и наиболее точно его характеризуют. Механизм отбора слов, таким образом, зависит и от уровня интеллекта и наблюдательности.

Для старшеклассников часто бывает трудно ясно и убедительно доказать свою позицию: в случае если она совпадает с позицией автора текста или найти контраргументы, вежливо оформить свое несогласие с доводами автора, защитить свое понимание проблемы. Наиболее удачными для информационно-смысловой обработки будут тексты, содержащие нравственные или общечеловеческие проблемы, близкие и понятные школьникам этого возраста. В этих текстах присутствует материал для размышления, и актуальностью своей тематики они побуждают учащихся к выражению личностной позиции.

Немногие учащиеся умеют подчинять свое высказывание теме и основной мысли сочинения. Можно предположить, что этот процент будет гораздо выше при работе учащихся над сочинением на литературную тему. В данном случае сказывается тот факт, что учащиеся работают с незнакомым текстом. И тем большую диагностическую ценность составляют именно эти показатели.

При наблюдении за устной монологической речью учащихся старших классов мы заметили следующие характерные моменты: а) прерывистость, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков; б) интонационная нерасчлененность речи; в) отсутствие интонации целого текста, которое обычно связано с отсутствием определенного замысла высказывания.

Одной из основных задач уроков по развитию речи является обучение учащихся свободной (с элементами словесной импровизации), правильной и выразительной устной речи. Для выполнения этой задачи необходимо научить школьников пользоваться различными приемами подготовки к устным высказываниям, строить различные в композиционном отношении устные высказывания.

В старших классах учащиеся должны овладеть следующими приемами подготовки устных высказываний: составлением рабочих материалов (материал, отражающий главные моменты содержания и служащий раскрытию основной мысли будущего высказывания: фиксируется начало и конец высказывания, а также те языковые средства, которые помогут связать отдельные его части) и составлением тезисов (краткое изложение основных положений высказывания). Первому из них они учатся, готовя письменные сочинения, а также в связи с проведением подготовленных устных высказываний. При работе над высказываниями, которые требуют быстрой подготовки, учитель тренирует учащихся в составлении тезисов.

Одна из особенностей методов обучения применительно к работе по развитию связной речи заключается в их сочетании с таким дидактическим средством как текст, который может служить основой для монолога. Анализ образцов текстов используется как прием подготовки к устным и письменным высказываниям. Он позволяет подвести учащихся к осознанию существа некоторых важных понятий речеведческого плана. Так, анализ текстов-образцов,

подобранных на одну тему, подводит учащихся к осмыслению понятия «способы распространения основной мысли». Целесообразно включение в анализ образца вопросов о строении текста, о средствах связи между частями текста и между самостоятельными предложениями.

Основное содержание занятий по развитию связной речи в старших классах составляет последовательное обучение детей монологической речи (от восприятия текста к его воспроизведению и к производству собственных высказываний). Главное, чтобы ученики усвоили требования к тексту-монологу: смысловую цельность, логическую и языковую связность, композиционную стройность.

Литература

1. *Пономарева Л.Д.* «Со струнами души созвучья согласуя...» (Художественное речетворчество учащихся старших классов): Монография. – СПб.: изд-во РГПУ, 2004.
2. *Сидоренков В.А.* Создание условий для формирования у школьников общеучебных умений текстообразования // Русский язык в школе. – М., 1997. – № 6. – С. 4–8.

**Научный семинар
«Москва» и «московский текст»
в русской литературе: московский
период в творчестве писателя**

7 апреля в рамках «Недели науки» на кафедре русской литературы XX века Историко-филологического факультета состоялся научный семинар «Москва и “московский текст” в русской литературе: московский период в творчестве писателя». В семинаре приняли участие ученые, преподаватели, писатели, музейные работники Москвы, Санкт-Петербурга, Ельца и других городов России.

В отличие от довольно полно разработанного В.Н. Топоровым и тартускими учеными «Петербургского текста» изучение семиотики Москвы еще только начинается. Однако это направление научной мысли считается чрезвычайно перспективным. Новации кафедры Н.М. Малыгиной поддерживаются известными учеными-филологами: академиком РАН, доктором филологических наук, профессором кафедры истории русской литературы XX века МГУ М.В. Михайловой, доктором филологических наук, профессором кафедры русской литературы XX века Н.М. Щедриной, доктором филологических наук, профессором Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина С.М. Телегиным и др.

Участники семинара заинтересованно обсуждали актуальные теоретические, философские и литературоведческие аспекты заявленной темы. Так, доктор филологических наук, заведующая кафедрой русской литературы XX века МГПУ Н.М. Малыгина в своем докладе «Московский период в творчестве А. Платонова» сосредоточила внимание на недостаточно исследованном периоде 1930-х годов, связанном с гонениями на талантливого писателя. Докладчик осветила некоторые загадочные факты биографии Платонова, объяснив их сложившейся конъюнктурой в литературных и политических кругах Москвы.

Профессором И.А. Беляевой был предложен анализ московской темы в переписке и художественном творчестве И.С. Тургенева. Исследование подобной проблематики велось ранее исключительно в рамках краеведческих работ.

И.А. Беляевой была выявлена уникальная закономерность: если в тургеневских письмах образ Москвы овеян трагической интонацией и связан с мотивами снега, тоски, пустоты (соприкасаясь в этих значениях с образом Петербурга), то в художественных произведениях московская тема раскрывается в героическом или идиллическом модусе. Сделаны интересные наблюдения о том, что романский герой Тургенева восходит в своей прототипической основе к психо-физиологическому типу «москвича», человека неуспокоенной души, проявляющего свою деятельную природу в слове.

В докладе профессора А.И. Смирновой «Москва в публицистике И.А. Бунина» рассматривается публицистическое творчество писателя конца 1910–1920-х годов, где запечатлен облик поруганной Москвы — города, олицетворяющего судьбу всей России. Публицистика Бунина вошла в отечественный литературоведческий оборот лишь в 1990-е годы («Под серпом и молотом. Из записей неизвестного», «Великий дурман», «Страна неограниченных возможностей», фрагменты «Из записной книжки» и др.). События 1918 года описываются Буниным как «помешательство», «повальное сумасшествие». По словам писателя, невыразимый ужас охватил бы прежних хозяев Кремля «при виде того гигантского кровавого балагана, в который превращена Россия...».

Доктор филологических наук, профессор Н.Н. Комлик в своем докладе «Московский текст в творчестве Е.И. Замятина» остановилась на небольшом, но весьма знаковом рассказе Е.И. Замятина «Непутевый» (1913), действие которого разворачивается в Москве времен первой русской революции. И хотя обращение к «московской» проблематике у Замятина ограничилось этим небольшим рассказом, но его значение, характер обращения к основам «корневой» московской жизни столь выразительны и весомы, что вполне могут претендовать на роль «московского слова» в контексте русской литературы XX века.

Кандидат филологических наук, докторант Елецкого государственного университета И.С. Урюпин в своем докладе «Диалектика московского быта и бытия в очерках М.А. Булгакова 1920-х годов» показал, что для писателя, всю жизнь «мыслившего Киевом», Москва с 1921 года стала не просто топом, «золотистым городом», «униженным огнями», но художественным образом с особой системой лейтмотивов и узловых проблем. Докладчик убедительно представил, как бытовой образ столицы органично вырастает в бытийный образ Вечного Города, имеющего сакральное пространственно-временное и духовно-метафизическое измерение — «сорока сороков».

В выступлении доктора филологических наук, профессора Т.Т. Давыдовой «Драматургия Е.И. Замятина на московской сцене» анализировалась творческая история пьесы «Блоха», ее идейное и жанрово-стилевое своеобразие, многообразные генетические связи с русской театральной культурой и драмами А.А. Блока, а также типологические сходства с итальянской комедией масок. Рассматривалась постановка «Блохи» в 1920-х гг. в Первом МХАТе и в 2000-х годах в Театре Сатиры и попытки Замятина поставить

на московских сценах другие свои пьесы и инсценировки. Немалое место занимало освещение творческих взаимосвязей Замятина и Булгакова.

Кандидат филологических наук, доцент М.В. Яковлев в докладе «“Московская” Симфония А. Белого» сосредоточил свое внимание на раскрытии путей художественного расширения городского пространства до метафизических символов апокалипсиса.

В докладе профессора А.П. Ауэра рассматривалась структура «московского текста» А.И. Герцена со всесторонним обоснованием тезиса о том, что опорным конструктивным принципом писателя является компаративный «круг» (Москва – Петербург). Докладчик особо отметил, что благодаря последовательной реализации этого принципа в московском тексте Герцена утвердились такие важные художественные категории, как «солнце» и «сердце», которые стали главными художественными средствами в создании образа Москвы.

В докладе М.Б. Лоскутниковой «Русская академическая наука XIX века и деятельность А.Н. Афанасьева» были освещены такие вопросы, как методология первых научных школ в истории русского литературоведения и фольклористики, их практика и инструментарий. На фоне научных изысканий начала второй трети XIX века были показаны труды А.Н. Афанасьева, связанные со сравнительным изучением феноменов словесности разных народов, был освещен драматический жизненный путь этого ученого-подвижника.

Доктор филологических наук, профессор С.М. Телегин в докладе «Миф Москвы в творчестве Ю. Мамлеева» показал своеобразное восприятие писателем московских реалий, современного московского быта и «московского» характера. Докладчик сосредоточился на процессе сотворения писателем московского мифа как некой художественной реальности, соединяющей сакральную и житейскую реальность.

Кандидат филологических наук доцент кафедры литературы XX века И.И. Матвеева посвятила свой доклад одному из неизвестных эпизодов московской литературной жизни 1930-х годов — аресту писателя-сатирика Андрея Навикова, ближайшего друга А. Платонова, рассказала о малоизвестных фактах его «московской» жизни, предшествующих трагическому финалу его жизни.

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела «Мемориальная квартира Андрея Белого» И.Б. Делекторская в статье «Разговор «привозного» человека с «московским» сопоставила звучание «московской темы» в творчестве Сигизмунда Кржижановского и Андрея Белого.

В докладе кандидата филологических наук доцента А.В. Громовой «Москва в судьбе и творчестве Б.К. Зайцева» содержались интересные биографические сведения о писателе, в частности, его участии в трагические революционные годы в московском объединении «Studio Italiano».

Выступление кандидата филологических наук, писательницы В.В. Калмыковой посвящено анализу основных тем и мотивов «московского текста»

в прозе первой половины XX века, проблемам типологического сходства произведений различных авторов, пишущих о Москве.

В целом, участники семинара отметили его высокий научный и познавательный потенциал, высказали пожелания регулярного проведения подобных «локальных» мероприятий, способствующих неформальному научному общению, свободному обмену мнений и выработке новых научных концепций.

И.И. Матвеева

ЮБИЛЕЙ

Юбилей профессора С.А. Джанумова

В декабре 2007 года на филологическом факультете была отмечена замечательная дата — 65-летие нашего коллеги, заведующего кафедрой русской литературы и фольклора (с 2008 г.), доктора филологических наук, профессора Сергея Акоповича Джанумова. Он родился в 1942 году в г. Баку, в 1966 году с отличием окончил отделение русского языка, литературы и английского языка филологического факультета Московского областного педагогического института имени Н.К. Крупской (ныне Московский государственный областной университет). Там же, после завершения аспирантуры, он в 1971 году защитил кандидатскую диссертацию по фольклористике — «Русские исторические песни конца XVII – первой четверти XVIII века» и начал читать курсы фольклора и русской литературы XVIII, вести семинары. Около десяти лет он отдал работе на посту декана филологического факультета МОПИ, завоевав всеобщее уважение и накопив ценный опыт организаторской работы. Достоинно представлял отечественную филологическую науку, когда преподавал русскую литературу в университетах Польши, Чехии, США. В 1994 году он успешно защитил докторскую диссертацию на тему «Традиции песенного и афористического фольклора в прозе А.С. Пушкина и П.А. Вяземского» и опубликовал ряд монографий по этой теме.

Новый этап в деятельности С.А. Джанумова начался в 1995 году, когда он пришел в МГПУ, в момент основания университета и факультета. Он стоял у истоков МГПУ и до настоящего времени вносит существенный вклад в его развитие. Вместе с первым деканом филфака, профессором А.П. Окуновой, сыграл важную роль в становлении филологического факультета как одного из ведущих в нашем вузе.

Возглавив кафедру русской и зарубежной литературы, С.А. Джанумов вот уже 13 лет успешно ею руководит. Не просто охарактеризовать все стороны многогранной деятельности С.А. Джанумова как педагога, ученого, организатора, видного работника высшей школы. Как заведующий кафедрой он, благодаря целенаправленному и умелому подбору кадров, сумел сформировать творческий и дружный коллектив, в котором удачно сочетается опыт старшего и среднего поколений с активностью одаренной молодежи. Все препода-

ватели кафедры имеют ученые степени доктора и кандидата филологических наук, и это позволило ей стать одним из ведущих в стране литературоведческих коллективов. Стиль работы С.А. Джанумова, поддержка творческих начинаний дали весомые плоды: почти по всем литературным курсам, читаемым в вузе, сотрудниками кафедры созданы учебники, учебные пособия, словари, хрестоматии, программы, имеющие общероссийский резонанс.

В 2007 году С.А. Джанумов был награжден Президентом Российского книжного союза С.В. Степашиным почетным дипломом «За большой вклад в развитие школьного литературного образования и создание справочных изданий для школы» — биографических словарей «Русские писатели XVIII века» (М.: «Просвещение», 2002), «Русские писатели XIX века» (М.: «Просвещение», 2007). Последний из перечисленных словарей занял первое место в конкурсе учебников и учебных пособий издательства «Просвещение» за 2007 год. Отметим также учебные пособия «Русская литература XIX века. 1850–1870» и «Русская литература XIX века. 1880–1890» (М.: Флинта: Наука, 2006), в которых С.А. Джанумов выступил как соредaktor (вместе с профессором Л.П. Кременцовым), «Русское устное народное творчество: хрестоматия-практикум» (М.: Издательский центр «Академия», 2007) под общей редакцией С.А. Джанумова. Эти и многие другие учебные пособия, созданные С.А. Джанумовым почти за 40 лет его научно-педагогической деятельности, широко используются в школьном и вузовском преподавании.

Как ученый С.А. Джанумов получил признание благодаря своим трудам в области фольклористики, а также русской литературы XVIII и XIX веков. С.А. Джанумов — известный пушкинист, член Ученого совета Государственного музея А.С. Пушкина, разрабатывающий вопросы преломления традиций устного народного творчества в произведениях великого поэта.

Профессор С.А. Джанумов ведет активную работу по воспитанию и подготовке научных кадров: под его руководством защищено семь кандидатских и одна докторская диссертация. Он участвует в разработке новых вузовских технологий, в формировании программ для бакалавриата и магистратуры, в проведении международных Виноградовских чтений, в организации конференций, сборников научных работ преподавателей, аспирантов и студентов факультета.

Признанием высокого авторитета С.А. Джанумова стало его включение в состав экспертного совета ВАК РФ по филологии и искусствоведению, экспертов РГНФ (Российского гуманитарного научного фонда). Он многолетний член диссертационного Совета при МГГУ (Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова). С 2008 г. возглавляет спецсовет по русской литературе и русскому языку, созданный по решению ВАК при филфаке МГПУ. В 2006 году Указом Президента РФ ему присвоено звание «Заслуженный работник высшего образования Российской Федерации», а год спустя Ученым советом университета он избран «Заслуженным профессором МГПУ».

С.А. Джанумов награжден медалями «Ветеран труда СССР», «В память 850-летия Москвы», знаком «Почетный работник высшей школы», Почетными грамотами Департамента образования Москвы и грантами Правительства Москвы на научную работу.

Но помимо официальных знаков признания, есть нечто, может быть, гораздо более ценное: это та симпатия и уважение, которыми он пользуется среди своих коллег и многочисленных друзей, любовь еще более многочисленных студентов и учеников! Все они желают ему крепкого здоровья, неиссякаемой энергии и новых творческих успехов.

Б.А. Гиленсон



ИНФОРМАЦИЯ

Научно-методическая работа кафедры зарубежной литературы: итоги, задачи, перспектива

В июне 2008 года на филфаке МГПУ была открыта кафедра зарубежной литературы. До этого момента преподаватели-зарубежники образовывали секцию кафедры русской и зарубежной литературы. В настоящее время вновь созданная кафедра представлена профессором и четырьмя доцентами и кандидатами наук. Они вносят значительный вклад в научно-методический потенциал факультета, а их деятельность имеет общероссийский резонанс. В секции, ставшей кафедрой, в целом, творческая атмосфера и опыт старшего поколения удачно сочетается с активностью молодого поколения.

Становление секции до образования кафедры, ее научная активность, направление ее работы совпало с теми принципиальными переменами, которые характеризуют наше литературоведение в постсоветский период. Преодолеваются идеологическая «зашоренность», догматизм, подмена анализа текстов политико-идеологической конъюнктурой, устранены разного рода «табу» и «запреты», касающиеся идеологически «неприемлемых» художников слова и отдельных произведений. Решительно расширился круг писателей, которые прежде исключались из ряда изучаемых. Усилилось внимание к философско-религиозным аспектам литературы. Основательнее, чем прежде, исследуются вопросы поэтики и стилистики. Исключаются несправедливо уничтожительные, в сущности, антинаучные оценки так называемого «буржуазного литературоведения». Расширился спектр методологических подходов. Обогатилось само понимание природы живого художественного слова. Резко возросло количество переводимых зарубежных авторов.

Во всем этом благотворно дает себя знать свобода научного поиска. Правда, в этих позитивных тенденциях сказываются и некоторые негативные моменты: это известная недооценка исторических факторов, влияющих на литературный процесс, равно как и нравственно-воспитательного потенциала словесного искусства; это должно стать темой особого разговора.

Наличие специалистов по разнообразным литературам позволяет охватить наиболее значительные изучаемые на филфаке образцы словесного искус-

ства в Англии, США, Франции, Германии, Испании. То же относится ко всем читаемым курсам — от античности до современности. В научной работе, преподаватели-зарубежники используют широкий круг литературоведческих исследований: это учебники и учебные пособия, методические разработки, программы, предисловия, статьи, публикации, доклады на научных конференциях, переводы. В их поле зрения разные литературные жанры и формы: поэзия и проза, драматургия и публицистика, художественный перевод, о чем говорит и тематика выступлений на Виноградовских чтениях; у каждого из преподавателей сложившийся круг интересов, своя манера. Отрадны разработками как общих научно-методических вопросов, так и освещение «стыковых», компаративистских тем, в частности, в плане взаимодействия зарубежников и русистов, которое долго осуществлялось в рамках одной кафедры. Этот аспект был продуктивен и в научном плане, и в плане обогащения и совершенствования учебного процесса. Преподаватели секции ведут исследования в области русско-зарубежных литературных связей и контактов, изучения роли русской классики в мировом литературном процессе, истории художественного перевода. Компаративистская тематика существенна в свете научно-методических задач преподавания литературы в педвузе, поскольку оно ориентировано на подготовку учителей-словесников.

Одно из ведущих направлений научной работы зарубежников — это создание нового поколения учебников и пособий; при этом методологические и методические вопросы, связанные с их написанием, специально обсуждались в ряде статей и докладов профессора Б.А. Гиленсона на Виноградовских чтениях. Другое ценное обстоятельство — это то, что большинство этих учебников опубликовано центральными издательствами, имеют грифы и продуктивно используются в учебном процессе в общероссийском масштабе.

Особую актуальность приобретают в настоящее время учебники для бакалавров. Назовем некоторые из них. Так профессором Б.А. Гиленсоном опубликовано первое в стране, выпущенное в издательстве «Академия», учебное пособие по курсу «Литература и культура Древнего Мира» (объемом 20 п.л.), снабженное иллюстрациями. Этот курс читается в 1-м семестре; его особенность в том, что из трех его частей (кстати, снабженных иллюстрациями), первая рассматривает древневосточные культуры и литературы, материал сложный, почти неизвестный вчерашним школьникам. Это Древний Египет, Китай, Индия, Иран. Месопотамия, Ближний Восток; вторая и третья части пособия посвящены Древней Греции и Древнему Риму. Помимо этого пособия профессором Б.А. Гиленсоном написано и находится в производстве в издательстве «Академия» второе учебное пособие: «Зарубежная литература и культура XIX века» объемом в 25 п.л. Оно ориентировано на бакалавров, читается в 4-м и 5-м семестрах и отличается от имеющихся учебников по данной эпохе тем, что органически сочетает литературоведческий и культурологический материалы, включает специальный раздел по русско-зарубежным литературным связям, помогающий с большей рельефностью представить роль

отечественной словесности в мировом литературном процессе; наконец, содержит специальную синхроническую таблицу. Предполагается снабдить пособие иллюстрациями до 1–1½ печ. листа. обычно учебники по данной эпохе пишутся коллективом ученых; в данном случае это труд одного автора.

Ранее профессор Б.А. Гиленсон, специалист широкого диапазона, написал также широко используемый в вузовской практике, а также в школах и гуманитарных колледжах двухтомник: «Античная литература. Древняя Греция» и «Античная литература. Древний Рим» (2-е изд. М.: Флинта, 2002). Общий объем — более 45 п.л. Этот двухтомник, вместе с практикумом по античной литературе, написанным профессором М.И. Никола (МГПИ) образует учебный комплект. Углубленному изучению важнейшего элемента античной культуры — театра призвано помочь пособие Б.А. Гиленсона «Древнегреческая драма классического периода» (М.: Жизнь и мысль, 2001). Оно освещает одну из ключевых, принципиально важных тем курса, читаемого у специалистов и бакалавров. Кроме того, пособие снабжено подробным методическим приложением (написанным Б.А. Гиленсоном и доцентом И.Н. Райковой), вобравшим полезный фактический и методический материал.

Научно-методическую работу в области зарубежной литературы Средних веков и Возрождения ведет доцент Т.Г. Чеснокова, читающая данный курс, которая издала по нему в двух выпусках учебно-методическое пособие, объемом 4,5 п.л. Написанное на современном уровне, оно ценно тем, что стимулирует самостоятельную работу всех отделений, а также бакалавров. Пособие предлагает тематику лекций и систему практических занятий, контрольные задания и тесты. Углублению курса способствует также научная работа Т.Г. Чесноковой, ученицы профессора А.Н. Горбунова, по изучению наследия автора «Гамлета». Ныне Т.Г. Чеснокова, заместитель декана по научной работе, — признанный шекспировед российского масштаба.

Испанистику представляла во время работы в МГПУ доцент И.В. Устинова. Ею выпущено пособие по истории испанской литературы от Средних веков до XVII века. Среди авторов, ею рассматриваемых, Сервантес, Лопе де Вега, Кальдерон, Гонгора, Кеведо.

Переходя к эпохе XVII–XVIII веков, отметим крупный вклад профессора Н.Т. Пахсарьян, работы которой, особенно в области французской литературы имеют международный резонанс. Наряду с исследованиями она плодотворно трудится в области учебной литературы. В частности, Н.Т. Пахсарьян ответственный редактор и один из авторов выпущенного издательством «Высшая школа» учебника «История зарубежной литературы XVII века» (32 п.л.), это один из лучших и авторитетных в стране учебников по данному курсу. В нем среди авторского коллектива и работники МГПУ доцент Т.Г. Чеснокова (глава по английской драматургии) и профессор Б.А. Гиленсон (глава о ранней американской литературе). Впервые опубликованная в 2005 году, книга вышла вторым изданием. Н.Т. Пахсарьян ответственный редактор и один из авторов учебника «История зарубежной литературы XVIII века», который скоро

увидит свет в издательстве «Высшая школа». Среди его авторов — доцент Т.Г. Чеснокова (раздел об английской драме XVIII века), доцент Н.Б. Калашникова (раздел о нидерландской литературе), профессор Б.А. Гиленсон (раздел о литературе США эпохи Просвещения).

Профессор Б.А. Гиленсон продуктивно работал над курсом «История зарубежной литературы конца XIX – начала XX веков». В 2006 году в издательстве «Академия» вышло под данным названием его пособие объемом 31 п.л. (тираж 3 000 экз.). Летом 2008 г. после того как тираж был реализован вышло второе исправленное и дополненное издание названного пособия (тираж 1 500 экз.) В том же издательском центре был опубликован практикум Б.А. Гиленсона по данному курсу (тираж 2 000 экз.). Наконец, в издательстве МГПУ находится в производстве учебно-методическое пособие по данному курсу для бакалавров и студентов-заочников. Оно содержит раздел «Методические материалы», среди которых полезная хронологическая таблица. Все эти издания, а также программа, образуют учебный комплект.

Вообще, последние годы оказались весьма плодотворными для Б.А. Гиленсона. Итогом его многолетней работы в области американистики стал выход его учебника «История литературы США», выпущенного объемом в 45 п.л. «Академией» в 2003 году (1-й тираж 6 000 экз.). Это первый в стране учебник по американской литературе, охватывающий художественную словесность от эпохи ранних пуританских поселений до наших дней.

В 2004 году в издательстве «Академия» вышел учебник по зарубежной литературе XX века (под редакцией профессора В.М. Толмачева). Профессором Н.Т. Пахсарьян написан ряд глав по литературе французского экзистенциализма (А. Камю, Ж.-П. Сартр).

Параллельно с изданием учебников члены секции активно участвуют в написании программ по соответствующим постоянно обновляемым курсам. Среди подготовленных программ: античная литература (вышло 4-е издание; Б.А. Гиленсон); зарубежная литература Средних веков и Возрождения (Т.Г. Чеснокова); зарубежная литература XVII–XVIII веков (Н.Т. Пахсарьян); зарубежная литература XIX века (1–2-я треть) (Б.А. Гиленсон, Н.Б. Калашникова, Я.С. Линкова); зарубежная литература конца XIX – начала XX века (Б.А. Гиленсон); зарубежная литература XX века (1-я и 2-я половина) (А.В. Ващенко) для бакалавриата. Подготовлена программа по курсу зарубежной литературы для бакалавров по специальности «история» (Б.А. Гиленсон). Названные работы (всего 8 программ) включены в сборник «Литературоведение (цикл дисциплин предметной подготовки): Сб. учебных программ» (М.: МГПУ, 2006).

С учебным процессом органически сочетается исследовательская работа преподавателей-зарубежников, вырабатывается тематика диссертаций, дипломных и курсовых работ. Долгое время работавший на кафедре, успешно руководивший аспирантами, профессор А.В. Ващенко, авторитетный специалист в области этнических литератур США, написал ряд глав в семитомной академической «Истории литературы США» (ИМЛИ РАН).

Публикации профессора Н.Т. Пахсарьян обнимают такие области как французская литература XVIII века, теория и история романного жанра, а также развитие театра, и проблемы французского романтизма.

Среди работ профессора Б.А. Гиленсона выделяется монография «Марк Твен. Судьба короля смеха» (М.: МГПУ, 2007), а также издание романа Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол» (это полный текст с восстановленными купюрами, предисловием и первым научный комментарием; объем 8 п.л.) (СПб.: Азбука-классика, 2005). Написанная им глава «Глазами зарубежных деятелей культуры» (1,5 п.л.) включена в двухтомный труд «Война и общество», созданный коллективом ученых Института истории РАН (М.: Наука, 2004). Им также написан раздел «Мировое значение русской классики» в коллективном труде кафедры «Русская литература XIX века. 1880–1890» (М.: Флинта, 2006).

Доцент Т.Г. Чеснокова подготовила в научной серии РАН «Литературные памятники» издание романа Вальтера Скотта «Обрученная», снабженное обширным научным аппаратом (М.: Наука, 2005). Она же подготовила исследование в виде монографии по истории английской драмы XVIII века, которое вместе с рядом других ее публикаций предлагает широкую панораму развития драмы в Англии послешекспировской эпохи. Эти публикации и статьи — важный «задел» ее докторской диссертации. Много сил отдают молодые преподаватели кафедры разработке новых сложных историко-литературных курсов и их методическому обеспечению.

Доцент Н.Б. Калашникова ведет сложный и ответственный курс зарубежной литературы XX века (ранее его читал профессор А.В. Ващенко), она наиболее авторитетный специалист в области нидерландской литературы; ее публикации посвящены ряду почти неизученных у нас авторов конца XIX — начала XX веков. В сфере ее научного интереса проблемы модернизма, так называемого «нового романа», постмодернизма.

Успешно защитившая кандидатскую диссертацию в МГУ им. М.В. Ломоносова (как и Т.Г. Чеснокова и Н.Б. Калашникова), старший преподаватель Я.С. Линкова обеспечивает на кафедре французскую литературу; она является автором цикла статей о творчестве С. Малларме. В настоящее время разрабатывает малоизученную проблематику, касающуюся преломления традиций просветительства и барокко во французской литературе конца XIX века, прежде всего, в символизме. Помимо практических занятий она ведет лекционный курс по эпохе романтизма.

Важное направление в работе преподавателей-зарубежников — подготовка аспирантов. Среди успешно защитившихся под руководством профессоров Н.Т. Пахсарьян, Б.А. Гиленсона, А.В. Ващенко — Д. Пьянов, И. Мазирка, М.В. Осокин, Н.Б. Калашникова, Н.Н. Карлина, Н.А. Кубанев (докторская) и др. Досрочно закончила диссертацию В.В. Сергеева (рук. проф. Б.А. Гиленсон) и защитилась в Московском университете. Профессора Б.А. Гиленсон и Н.Т. Пахсарьян — члены диссертационного совета по зарубежной литературе на филологическом факультете Московского Университета. Среди успешно закончивших аспирантуру,

в МГПУ работают — Н.Б. Калашникова, Н.Н. Карлина, трудится в печати как обозреватель М.В. Осокин. Сотрудники секции выступают в качестве оппонентов на защите кандидатских и докторских диссертаций, участвуют в написании внешних отзывов, в том числе и на кафедральные сборники. Среди актуальных научных тем дипломных сочинений - анализ малоизученных явлений истории зарубежной литературы, рецепция иностранных писателей в России, вопросы художественного перевода. Преподаватели принимают участие в работе курсов повышения квалификации столичных учителей, в создании концепции Московского образования – 5, которое получило одобрение.

Отметим и такой важный аспект как активное участие кафедры в проведении научных конференций, имеющих международный статус: Виноградовские чтения и чтения, посвященные 100-летию Д.С. Лихачева. Материалы прочитанных докладов включены в соответствующие сборники. Преподаватели секции постоянные участники Андреевских чтений, которые проводятся в УРАО. Так в последнем 5-м выпуске (2007) помещены публикации Б.А. Гиленсона, Н.Т. Пахсарьян, Н.Б. Калашниковой, М.В. Осокина, Я.С. Линковой, Е.В. Фейгиной.

Создание кафедры зарубежной литературы ставит перед ее членами сложные задачи. Это выход за рамки филологического факультета и налаживание кооперации с инфаком, где будут читаться спецкурсы по зарубежной литературе. Ставится задача аккредитации новых специальностей и научно-методического обеспечения будущих курсов зарубежной литературы. Это относится к курсам зарубежной литературы в институте иностранных языков, а также у бакалавров исторического факультета, а возможно и музыкального, на педагогическом факультете и факультете ИЗО. Кафедра активно включилась в работу магистратуры. Мы надеемся на кооперацию с новосозданной кафедрой при подготовке дипломов по зарубежной литературе в плане укрепления их лингвистической базы. И естественно, продолжится творческое сотрудничество с кафедрой русской литературы и фольклора в разработке русско-зарубежных литературных связей.

В заключение несколько слов о наших перспективах. Сдан в печать сборник статей в честь юбилея профессора Б.А. Гиленсона. Профессор Н.Т. Пахсарьян завершает для издательства «Юрайт» написание книги по истории зарубежной литературы от раннего средневековья до современности, объемом в 20 п.л. И наконец, пожалуй, главное. Коллектив авторов (в составе — профессор Б.А. Гиленсон, руководитель; профессор Н.Т. Пахсарьян, доцент Н.Б. Калашникова, доцент Т.Г. Чеснокова, старший преподаватель Я.С. Линкова) приступил для издательства «Академия» к договорной работе по написанию учебника объемом в 23 п.л. по зарубежной литературе для гуманитарных колледжей.

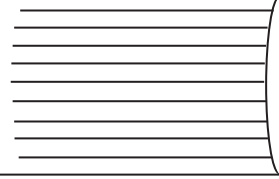
В обозримом будущем, как нам представляется, усилия кафедры могли бы быть нацелены на разработку практикумов по разным курсам зарубежной литературы. Назовем и еще одно направление, перспективное и в настоящее время

мя почти угасшее. Это семинарии по творчеству отдельных писателей (у нас выходили такие семинарии по творчеству А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, М. Горького и др.). Они зарекомендовали себя как действенные подспорья в формировании научно-исследовательских интересов студентов. И мы убеждены, что эту традицию стоит возродить, в частности применительно к зарубежной литературе. Во всяком случае, кафедра готова предпринять усилия для реализации данного замысла.

Почти все работники новой кафедры — выпускники филологического факультета Московского Университета, имеющие высокую базовую подготовку. Они являют собой коллектив единомышленников. Объединение их в рамках специальной кафедры, несомненно, повысит их профессиональный потенциал. А это — залог того, что кафедра будет укрепляться и сумеет решить те принципиальные задачи, которые ставит современное вузовское образование.

Б.А. Гиленсон

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
2008, № 1 (25)**



Богомазов Геннадий Михайлович — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ.

Гиленсон Борис Александрович — заслуженный деятель науки РФ, заслуженный профессор ГОУ ВПО МГПУ, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО МГПУ.

Девятова Надежда Михайловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ.

Денисова Елена Александровна — аспирант кафедры русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ, методист данной кафедры.

Джанумов Сергей Акопович — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО МГПУ, заслуженный работник высшего образования Российской Федерации, заслуженный профессор ГОУ ВПО МГПУ.

Зубкова Людмила Георгиевна — доктор филологических наук, профессор МГУ.

Калашникова Наталья Борисовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО МГПУ.

Канунникова Ирина Алексеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX века ГОУ ВПО МГПУ.

Киров Евгений Флорентович — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ.

Коханова Валентина Александровна — кандидат филологических наук, профессор кафедры практической филологии и методики преподавания русского языка и литературы, заведующий кафедрой, декан филологического факультета ГОУ ВПО МГПУ.

Кузьмина Наталья Викторовна — аспирант кафедры русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ.

Матвеева Ирина Ивановна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX века ГОУ ВПО МГПУ.

Осипова Людмила Ивановна — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ.

Сидорова Галина Александровна — аспирант кафедры практической филологии и методики преподавания русского языка и литературы ГОУ ВПО МГПУ.

Спиридонова Екатерина Юрьевна — аспирант кафедры русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ.

Чеснокова Татьяна Григорьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО МГПУ.

Яковлев Михаил Владимирович — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО МГПУ.

Хаймович Людмила Вениаминовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе.

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета

Серия «Филологическое образование»

№ 1 (25), 2008

Главный редактор:

доктор филологических наук, профессор,

Л.П. Кременцов

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, доцент *Т.П. Веденева*

Редактор:

Л.Ю. Ильина

Компьютерная верстка, макет:

О.Г. Арефьева

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:

ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Подписано в печать: 02.09.2008 г. Формат 70×108 1/16.

Бумага офсетная.

Объем усл.: 8 п.л. Тираж 1000 экз.