

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная работа посвящена вопросам моделирования, с одной стороны, языковой личности (далее — ЯЛ) иностранного обучающегося, находящегося в инокультурном образовательном пространстве, с другой — конструированию данного пространства в некоторых весьма важных для развития ЯЛ зонах. Под инокультурным образовательным пространством в данном случае подразумевается «пространственно-временное поле функционирования и развития системы образования»¹, которое проходит иностранный обучающийся, изучающий русский язык (далее — РЯ) в условиях России, в частности в условиях российских образовательных учреждений (прежде всего вузов). При этом феномен *изучение РЯ* мы понимаем:

1) в соответствии со сложившейся за последние годы традицией, а именно: как образовательный процесс, направленный на овладение инофонами РЯ как инструментом общения, коммуникации, межкультурной коммуникации (далее — МКК)²;

2) как образовательный процесс, в каждой из точек своего континуума обеспечивающий поступательное движение обучающегося в деятельности присвоения им РЯ и формирования на этой основе, обогащенной за счет иной лингвокультуры ЯЛ³.

Корректное моделирование ЯЛ учащегося, основанное на верифицированных исследованиях, дает возможность организовать учебный процесс по оптимальным параметрам и, таким образом, весьма положительно сказывается на его качестве и результатах.

¹ Маланов И. А. Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 17.11.2021).

² Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2019.

³ Мухаммад Л. П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения). Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.

Как известно, вопросы эффективности обучения всегда были связаны именно с проблемами построения *оптимального* учебного процесса: его разумной интенсификации. Данные проблемы и пути их решения применительно к иностранной аудитории много лет находятся в центре внимания исследователей⁴. Так, поднимая вопрос об интенсификации обучения русскому языку как иностранному (далее — РКИ) в свете коммуникативного подхода, В. Л. Скалкин усматривал пути ее реализации в двух направлениях: 1) совершенствование, 2) оптимизация⁵.

Совершенствование связывалось им с так называемыми «интенсивными методами», лучшие из которых, как, например, метод Г. А. Китайгородской⁶, ставили задачу «раскрытия резервных возможностей учащихся», а оптимизация — с «моделированием новых, чаще всего интегративных систем обучения на основе принципиально новых открытий и находок в лингводидактике»⁷.

Однако, приветствуя оба вышеупомянутых направления, мы, к сожалению, находим в современной методике обучения РКИ всего лишь некоторые компоненты интенсификации: 1) теоретически — в описаниях методик по формированию того или иного конкретного вида речевой деятельности (далее — РД), например *чтения/аудирования, письма/говорения*; 2) практически — в интуитивных действиях некоторых преподавателей-практиков по формированию умений взаимодействия в учебно-профессиональной сфере общения⁸.

⁴ Арутюнов А. Р. Интенсивный коммуникативный курс для заданного контингента учащихся. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1989; Скалкин В. Л. Проблемы интенсификации обучения русскому языку как иностранному в свете коммуникативного подхода // Материалы VII Конгресса МАПРЯЛ. Доклады советской делегации. М., 1990. С. 213–221.

⁵ Скалкин В. Л. Проблемы интенсификации обучения русскому языку как иностранному в свете коммуникативного подхода // Материалы VII Конгресса МАПРЯЛ. Доклады советской делегации. М., 1990. С. 213–221.

⁶ Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Рус. яз., 1992.

⁷ Скалкин В. Л. Проблемы интенсификации обучения русскому языку как иностранному в свете коммуникативного подхода // Материалы VII Конгресса МАПРЯЛ. Доклады советской делегации. М., 1990. С. 221.

⁸ Mukhammad L. P., Tatarinova N. V., Khaleeva O. N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald. 2019. № 1. С. 115–121.

В целом же ситуация с раскрытием резервных возможностей учащихся в лингводидактике до сих пор остается плачевной. Это объясняется множеством различного рода факторов, как социально, так и личностно обусловленных, действующих на уровне личности каждого учащегося.

К социально обусловленным факторам мы относим различного рода зафиксированные и поддерживаемые обществом поведенческие стереотипы. К примеру, в определенный исторический период идея *адаптации* трудовых мигрантов к условиям новой страны и культуры была, возможно, прогрессивной, ибо исходила из добрых побуждений помочь мигранту выжить в новых для него условиях. В настоящее же время... она представляется нам кошунственной, особенно в контексте развивающейся философской/педагогической антропологии, для которой каждый человек — это уникам, божественное создание, «микрокосм»... способный внести в общество нечто свое, свойственное только ему (интерпретировано на основе работ ведущих философов-антропологов: П. Теяра де Шардена, М. Шелера и др.)⁹.

К личностно обусловленным факторам также относятся стереотипы (наряду с факторами иного рода), которые во многом объясняются сложностью и защищенностью такой системы, как человек (в силу организмического принципа *безопасности*, не всегда и не во всем позволяющему раскрываться «святая святых» человека).

При всем сказанном в современной педагогической науке ведется целенаправленная и тщательная работа по созданию *условий*, при которых резервные возможности личности могли бы раскрыться не только без ущерба, но прежде всего — во благо их носителя, личности¹⁰. В лингводидактике, т. е. науке, связанной с изучением иностранных языков (далее — ИЯ), оптимально данная работа строится на применении специальных

⁹ Теяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987 / М.: Айрис-пресс, 2002; Шелер М. Положение человека в космосе // Мир философии. М., 1991. С. 84–86; Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990; Это человек: Антология / сост., вступ. статья П. С. Гуревича, М.: Высш. шк., 1995.

¹⁰ Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990.

методик, учитывающих не только психологические, но и психолингвистические (уже — когнитивные) особенности той личности, которая предположительно перед нами раскроется¹¹. Однако эта работа по раскрытию резервов личности/ЯЛ в наш «сверхиндустриальный» век по тем или иным причинам значительно ослаблена.

Решая задачу формирования ЯЛ в соответствующем образовательном пространстве (при обучении языку и общению на данном языке), мы понимаем, что именно учет этнокультурно заданного личностного, в том числе и психолингвистического (когнитивного), компонента как *стержневого* способствует успеху данной педагогической деятельности. При этом мы отдаем себе отчет в том, что:

1) мы, педагоги, должны опираться, на феномены *личность* и ЯЛ в их неразрывном единстве, в том числе и на интегративные многоуровневые единицы данного единства;

2) учитывать множество дифференциаций, относящихся к конкретным индивидуумам — субъектам учебной деятельности.

О личности (вслед за психологами) мы говорим как о *центре управления своими действиями и взаимодействиями*, в том числе связанными и с РД¹²; о ЯЛ — как о языковых/речевых единицах, *интегрированных* в данные действия, в деятельность.

В монографии мы, разумеется, не ставим своей целью реконструирование и конструирование учебной деятельности, каким-либо образом вмешивающейся в природу личности, ломающей и «перекраивающей» эту личность в угоду чему бы то ни было: учебному процессу, будущей профессии, межличностному общению, социальному заказу и т. д. Мы прекрасно осознаем, что не имеем на это ни морального, ни какого-либо иного права.

Однако весь опыт нашей практической и теоретической деятельности свидетельствует о том, что великие «резервные возможности» (их с лихвой хватит для того, чтобы обеспечить

¹¹ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

¹² Kelly G. The psychology of personal constructs (V. 1 and 2). N. Y.: Norton, 1955; Хьелл Л., Зиглер Д., Теории личности. М., 2000.

учащемуся желаемый «его величество УСПЕХ») мириадами сверкают на поверхности.

Возвращаясь к идеям В. Л. Скалкина и к построению *оптимистической* (нацеленной на успех) обучающей модели, иными словами — модели, основанной на вере в человека и его очеловеченного будущего, мы отдаем себе отчет, что это невозможно сделать без участия личности самого обучающегося. И это тем более очевидно в контексте, когда мы (педагоги, лингводидакты) зачастую строим самые невероятные методики, придумываем методы и принципы «один лучше другого», в которых есть все: подходы, средства, содержание, условия обучения... — только в этих условиях, в этих «классных комнатах», кажется, пусто... в них нет учащегося! В качестве контраргументов сказанному мы, авторы данной работы, хотели бы увидеть хотя бы одну технологию обучения ИЯ, в том числе и РКИ, где личность под номинацией «**субъект** учебной деятельности» была бы представлена системно и целостно, а не в виде отдельных ее компонентов, таких как потребность или компетенция. И что значат когнитивные свойства личности без «личностного» контекста? Это, по сути, действие без мотива, паровоз без пара!

Итак, хотелось бы думать, что данная монография поможет многим начинающим (и, возможно, не только начинающим) лингводидактам, теоретикам и практикам преподавания РКИ осознать тот факт, что в учебном общении так же, как и в любом другом типе общения как деятельности, заложен огромный личностноформирующий потенциал. И данный потенциал, несомненно, реализуется при такой концепции учебного и внеучебного взаимодействия, которая опирается на личность включенного в общение учащегося. Как нам видится, модель, реализующая именно такую педагогическую концепцию, в каждой из точек «учебного континуума» не только не препятствует самоактуализации личности, но в обязательном порядке способствует ее созреванию, росту, развитию и, наконец, самосовершенствованию. Однако все это возможно только при системном многоуровневом анализе, охватывающем *методологический, личностный, когнитивно-речевой, интерактивный* аспекты проявления индивидуальности обучающегося.

Настоящая монография, ориентированная на магистрантов — будущих преподавателей ИЯ, в первую очередь РКИ, лингводидактов, специалистов в области подготовки переводчиков, создана преподавателями Московского государственного лингвистического университета, объединенных общими научными идеями и концепцией. Отдельные разделы написаны:

- **предисловие** — Л. П. Мухаммад;
- **глава 1** — Л. П. Мухаммад, Л. В. Ипполитовой;
- **глава 2** — Л. П. Мухаммад, Л. В. Ипполитовой;
- **глава 3** — И. А. Гусейновой;
- **глава 4** — Ф. Б. Альбрехтом;
- **глава 5** — О. Ю. Стародубовой, Е. К. Столетовой;
- **глава 6** — О. Э. Чубаровой;
- **заключение** — Л. П. Мухаммад.

Авторы выражают надежду, что представленная в монографии лингводидактическая концепция, будучи реализованной в практике преподавания, позволит перейти на качественно новый уровень образовательного процесса в области преподавания РКИ и дисциплин на РЯ иноязычным обучающимся.

Глава I

Моделирование личности учащегося в динамическом аспекте (в аспекте роста, развития, совершенствования)

В своем предисловии к монографии «Чистый лист: природа человека...» известный исследователь Стивен Пинкер ставит в отношении личности, человека, как нам представляется, риторический вопрос: «Разве мы все не отказались от *упрощенного противопоставления наследственности и среды* и не осознали, что любое поведение обусловлено *взаимодействием* между ними?»¹³ [Пинкер, 2018, с. 7]. Обратим внимание на тот факт, что монография (а вслед за ней и перевод на русский язык) вышла в XXI в. Подчеркнем, что поставленный в ней вопрос занимал ученых, начиная с античных времен, он освещался в материалах различных дискуссий, на площадках которых исследователи ломали многочисленные «копья».

В этом великом противостоянии рождалась принципиальная, весьма важная для нас, позиция, за которую всю свою сознательную жизнь боролись выдающиеся представители и зарубежной, и отечественной философской и педагогической антропологии: И. Кант, Л. Фейербах, А. И. Герцен, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, а также другие известные философы, психологи и педагоги.

Аналізу этой позиции и построенных с ее учетом моделей мы посвятим данную часть нашей работы.

Определяющее значение антропологического принципа гуманитарных наук при моделировании личности обучающегося

В данной части работы мы, педагоги, лингводидакты, задались целью выяснить, какую личность мы хотим видеть в будущем. Какая личность в наибольшей мере отвечает не столько корпоративным интересам больших и мелких фирм

¹³ Курсив наш. — Авторы.

и фирмочек, сколько интересам и чаяниям лучшей части человечества? Ради какой личности мы готовы тратить свое время, силы, бóльшую часть жизни?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к известным российским психологам-антропологам В. И. Слободчикову и Е. И. Исаеву, заострившим внимание на необходимости конструирования модели, отражающей **целостность личности** [Слободчиков, Исаев, 1995]. При этом ученые предлагают опереться на идеи философов-антропологов, дистанцируясь от натуралистических и социологизаторских концепций, поскольку ни те, ни другие не способны воспринять личность в ее целостности и самооценности, ведь даже «социологическое миросозерцание может выставлять на своем знамени человечность, но в нем нельзя найти никакого отношения к конкретному человеку. Утверждается примат общества над человеком, над человеческой личностью» [Бердяев, 1991, с. 50].

В гуманистическом плане представляется весьма ценной концепция личности, разработанная представителями философской антропологии. Так, в XIX в. Л. Фейербах писал: «Новая философия превращает человека, включая и природу как базис человека, в единственный, универсальный и высший предмет философии, превращая, следовательно, **антропологию** в том числе и физиологию, в универсальную науку» [Фейербах, 1955, с. 202]. Антропология в понимании Л. Фейербаха — это универсальная наука о человеке, включающая комплекс человеческих знаний. Таким образом, благодаря этому ученому в философию, а затем уже и в иные гуманистически ориентированные науки был введен **антропологический принцип** [Слободчиков, Исаев, 1995; Мухаммад, 2003].

По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, наиболее полно и обстоятельно *антропологический принцип* был реализован М. Шелером в разработанной им *философской антропологии* [Слободчиков, Исаев, 1995]. «Задача философской антропологии, — писал М. Шелер, — точно показать, как из основной структуры человеческого бытия... вытекают все специфические монополии, свершения и дела человека: язык, совесть, инструменты... историчность и общественность» [Шелер, 1991, с. 86].

Для философов-антропологов самое важное в человеке — его *открытость*, способность и готовность к *самосовершенствованию*, к *постоянному духовному преобразованию себя*.

В качестве отличительного признака человека философы-антропологи отмечают его *способность к рефлексии*: «Рефлексия, — писал П. Тейяр де Шарден, — это приобретенная сознанием *способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой* как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, — способность уже не просто познавать, а *познавать самого себя*; не просто знать, а *знать, что знаешь*» [Тейяр де Шарден, 1987, с. 136. — Курсив наш. — Авторы].

Огромную значимость рефлексии в развитии человека и, разумеется, человеческого сообщества подчеркивают и психологи. Так, отечественные психологи В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев замечают: «Появление рефлексии знаменует возникновение у человека внутренней жизни, противостоящей жизни внешней, появление своего рода центра управления своими состояниями и влечениями, т.е. появление воли, а значит свободы выбора. Рефлексирующий человек не привязан к собственным влечениям, он как бы выходит за пределы самого себя, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором) своей жизни» [Слободчиков, Исаев, 1995, с. 19].

По мнению философов-антропологов, «только человек — поскольку он личность — может возвыситься над собой как живым существом и, исходя из одного центра как бы по ту сторону пространственно-временного мира, сделать предметом своего познания все, в том числе и себя самого» [Шелер, 1991, с. 84].

Таким образом, опираясь на заданной философией *методологический уровень* моделирования личности в образовательных (лингводидактических) целях, мы приходим к следующим **выводам**:

1. Наиболее валидными в отношении образовательных/лингводидактических систем следует признать модели личности, соответствующие *антропологическому принципу* философии, а также иных гуманистически ориентированных, наук. Это означает, что: а) личность **на входе** в обучающую систему

следует воспринимать как высшую ценность, целостный феномен, образованный в результате взаимодействия центровых и центростремительных сил, первые из которых представляют самую сердцевину личности, тот самый «центр управления своими состояниями, действиями и взаимодействиями», а вторые — окружающую действительность; б) личность **на выходе** — это целевая личность лингводидактической системы, по сути, личность, способная обеспечивать свое общение (в том числе и учебно-профессиональное/ профессиональное), на изучаемом языке необходимыми средствами коммуникации: вербальными и невербальными.

2. В качестве *определяющей* (в отношении учебного процесса) необходимо рассматривать модель личности, в качестве же *определяемой* — модель учебного процесса (что соответствует идее *самоценности* личности). Модель личности видится нам как *модель динамическая*, т. е. модель, предполагающая *рост, развитие и совершенствование* личности. При конструировании модели учебного процесса, безусловно, необходимо учитывать, с одной стороны, естественные условия роста и развития личности, с другой — требуемый профессионально значимый результат данного (образовательного) процесса.

3. В модель *личности обучающегося* (в нашем случае — иностранного учащегося, осваивающего РЯ) необходимо в качестве системообразующего включить такой компонент структуры личности, как *субъектность*, опирающуюся на способность к самоосознанию и рефлексии, поскольку идеальная модель личности, постулируемая философской антропологией, рассматривает данный феномен в качестве конституирующего.

Для понимания сущности конструируемой модели нам, безусловно, необходимо объяснить базовые понятия.

К проблеме определения феномена личности в отечественной науке (психологии, психолингвистике, педагогике, лингвистике, культурологии)

В лингвистических словарях термин *личность* определяется следующим образом:

«1. Совокупность свойств, присущих данному человеку, составляющих его индивидуальность... Человек, с точки зре-

ния его характера, поведения, положения и т. п. О человеке с ярко выраженной индивидуальностью, замечательном в каком-либо отношении...

2. Отдельный человек в обществе; индивидуум...

3. *Прост.* То же, что лицо (в первом значении)» [Словарь, 1983, с. 192].

В психологии (как отмечалось ранее) нет единого толкования термина *личность*, однако определения, предлагаемые психологическими словарями, позволяют выделить некоторые инвариантные характеристики этого феномена:

а) личность как *субъект* социальных отношений и сознательной деятельности;

б) личность как системное качество индивидуума, формирующееся в совместной деятельности и общении [интерпретировано по: Психология, 1990, с. 193].

Выделенные характеристики отсылают нас к такому важному качеству, как *интегрированность* личности (что выводимо из понятия «системное качество»).

Рассматривая феномен личности с позиции *антропологического принципа* философии, мы намерены *по-новому* взглянуть на современные *оригинальные* теории личности и включить в создаваемую нами модель все лучшее, что несет каждая из них. Так, рассматривая феномен *личности* с учетом идей выдающихся отечественных и зарубежных психологов, мы обращаем внимание на четкое разграничение в отечественной психологии следующих терминов:

1. Индивид. При употреблении данного термина акцент делается на природной стороне личности.

2. Личность. Здесь подчеркивается социальная значимость индивидуума.

3. Индивидуальность. При помощи данного термина описывается конкретный человек как уникальный, неповторимый феномен.

По удачному выражению А. Н. Леонтьева, понятие «личность» выражает «целостность субъекта жизни». Аналогичное разграничение мы видим и в работах иных психологов [Ананьев, 1969; Леонтьев, 1983 и др.]. Однако, по мнению А. Н. Леонтьева, личность — целостное образование *особого рода*: «личностью не рождаются, личностью становятся...»

[Леонтьев, 1983, с. 196]. Таким образом, термин «личность» включает такой уникальный феномен, как *способность субъекта, хозяина своей жизни, к поступательному движению*. Критикуя позицию бихевиористов, А. Н. Леонтьев обратил наше внимание на такое свойство личности, как способность осуществлять *свободный выбор*.

Аналогично определяют личность и другие представители школы Л. С. Выготского: личность — это «человек как участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 522].

Как видим, отечественные психологи (независимо от того, осуществлялось или нет предполагаемое идеологическое давление на них) весьма близко подошли к такому пониманию личности, какое предложили представители философской антропологии.

В целях описания феномена человека, личности в свете философской антропологии современные отечественные психологи В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев выделили такие оппозиции, как, с одной стороны, *личностные ценности, личный выбор, нравственность личности, ответственность, личное слово, достоинство личности* и т. д., с другой — *моральность личности, кодекс чести* и т. п. [Слободчиков, Исаев, 1995].

Термин *личностные ценности* связан с освоением личностью общественных и групповых ценностей, в результате чего последние входят в психологическую структуру личностных ценностей; иными словами — ценностных ориентаций личности. Развитые ценностные ориентации, как отмечают авторы, признак зрелой личности [там же, с. 350]. Включая в структуру личности компонент «развитые ценностные ориентации», психологи, таким образом, оценивают личность в духе философско-антропологов.

В свете философской и психологической антропологии В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев пересматривают такие традиционные (для понимания феномена личности) понятия, как «социальная функция, роль» [там же, с. 342]. Говоря об особом *личностном бытии человека*, психологи замечают: «Для

понимания существа личности определяющее значение имеет не многообразие социальных ролей, а выбор, принятие и исполнение человеком определенных социальных действий, внутреннее отношение к ним» [Слободчиков, Исаев, 1995, с. 343]. При этом психологи отмечают, что социальные роли следует квалифицировать как «исходный пункт» в понимании сущности человека (а не итоговый «конечный пункт»). Опираясь с одной стороны на философскую категорию *личностное бытие человека*, с другой — на концепцию человека представителей школы Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, авторы подчеркивают, что место человека в жизни может (и должно) быть найдено, завоевано им самим (по его свободной воле и свободному, осознанному выбору). В этом случае говорят о выборе субъектом позиции в жизни, о его личностном самоопределении. «Позиция — это наиболее целостная характеристика человека как личности» [там же]. Авторы подчеркивают, что «жизненную позицию» человек определяет самостоятельно благодаря рефлексии, а также на основе такого его качества, как *ответственное отношение к жизни*. Психологи заявляют: «Личностное бытие — это муки выбора, риск социального действия, тяготы ответственности за себя и за других» [там же]. А потому не все люди соглашались на такой способ жизни. Создавая модель личности в свете философской и психологической антропологии, мы при этом понимаем, что преподавателю (в том числе и преподавателю-русисту) как *представителю макро- и микросоциума*, как человеку, **управляющему** процессом формирования/становления личности/ЯЛ, необходимо предоставлять обучающемуся шансы осуществлять поступательное движение в направлении личности/индивидуальности, открытой росту, развитию, самосовершенствованию. Только в этом случае, по мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, человек достигает качества высокой духовности, характеризуемого термином «человек-универсум» [Слободчиков, Исаев, 1995].

Раскрывая понятие «человек-универсум», В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев в своей монографии [там же] обращают внимание на такие его конституирующие компоненты, как: 1) *нравственность*; 2) *совесть*; 3) *достоинство*. Сопоставляя

различного рода нравственно-волевые качества личности, ученые рассуждают:

1. *Нравственность* — ориентация на самостоятельно принятые, усвоенные абсолютные принципы и ценности, тогда как *моральность* прежде всего «предполагает ориентацию... на оценки других, сообщества») [Слободчиков, Исаев, 1995, с. 351];

2. *Совесть* рассматривается исследователями в сопоставлении с эмоцией *стыда*, которую испытывает человек, будучи уличенным в нарушении норм поведения и морали, принятых в определенном сообществе. *Совесть* же «представляет собой способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков... Мы связываем совесть с более высоким уровнем духовного развития человека — с его индивидуальностью» [там же, с. 352].

3. *Достоинство личности* предполагает и имеет своим необходимым условием свободное личностное бытие человека, которое позволяет ему находиться в субъективированном нравственном пространстве, отстаивать свою позицию, «действовать самостоятельно и ответственно» [там же].

Основываясь на данных положениях и на положениях *деятельностной* концепции личности, доминирующей в отечественной психологии, следует рассматривать в качестве вершинных, системообразующих категорий деятельности личности такие категории, как *позиция личности* и *свободный выбор*, реализуемые через *поступок*. Именно через поступок осуществляется «поступательное движение» личности.

Все изложенное свидетельствует о том, что *позицию личности* и ее *свободный выбор* в условиях учебного процесса можно обусловить через систему учебных действий и взаимодействий в рамках избранных личностью коммуникативных стратегий. Именно в интересах успешного взаимодействия студентов в группе мы, лингводидакты, должны выявить некоторый базовый список разнообразных *тактик, стратегий, качеств, свойств и ролей личности*, способствующих поступательному движению личности как в группе, так и в обществе, а также и самой группы в обществе.

Одним из таких определяющих качеств, представленных в рамках категории «личностная позиция», является, как было отмечено выше, качество *совестливости*, то есть обостренное чувство совести.

Мы думаем, что феномен *совести* необходимо рассматривать не только в сопоставлении *стыд — совесть* (см. выше), но и в более широком контексте: например, рассматривать феномен *совести* как *со-весть* (по М. Пришвину). Под *со-вестью* мы понимаем в том числе и психологическое (в том числе когнитивное) пространство личности, образованное в результате межличностного общения его участников и образующее такой феномен, как *со-бытиё*.

Нам представляется, что именно в этом, обозначенном выше, контексте качество *совестливости* приобретает абсолютную ценность и способствует росту, развитию, совершенствованию и самосовершенствованию не только самой личности, но и общества в целом [Мухаммад, 2003].

Рассмотрим также категорию *совести* в ее соотношении с явлением *эмпатии*. Наличие последней (эмпатии) уже само по себе является мощнейшим фактором формирования благоприятного психологического климата в группе. Также при определенных условиях психологическое пространство, индуцированное соотношением *совесть/эмпатия*, может рассматриваться в качестве фактора, приводящего в действие когнитивно-языковые механизмы развития личности, межличностных отношений.

Далее попытаемся уточнить некоторые особенности феномена *личность*, обратившись к такому явлению, как *характер*. Народная мудрость гласит: «*Посеешь поступок — получишь характер, посеешь характер — получишь привычку, посеешь привычку — получишь Судьбу*».

При этом следует отметить, что в научной литературе приводятся многочисленные примеры несовпадения личности и характера: отмечается, что зачастую люди с «плохим характером» проявляют *социально ценную нравственную позицию*, и наоборот [Братусь, 1997]. Также психологи утверждают, что в процессе воспитания (самовоспитания) человек «снимает» отрицательные черты характера [там же].

Далее рассмотрим понятие *индивидуальность*.

Как отмечалось ранее, в философской антропологии (а также в психологии) при моделировании личности *личностное бытие человека* считается «вершинным» компонентом, а это значит, что феномен *личность/индивидуальность* понимается как высшая, интегральная форма организации человеческой реальности.

Здесь хотелось бы подчеркнуть, что психолог Б. Г. Ананьев выделял феномен *индивидуальности* в особую категорию. Он писал: «Для того чтобы подойти к проблеме индивидуальности с точки зрения целого... нужно представить человека не только как открытую систему, но и как систему “закрытую”, замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида, субъекта)» [Ананьев, 1969, с. 327].

Философ И. И. Резвицкий, подчеркивая целостность феномена *индивидуальности*, дает ему следующее определение: «Индивидуальность — это интегральное понятие, выражающее особую форму бытия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно (творчески) и своеобразным способом проявлять себя в окружающем мире на основе раскрытия своих задатков и способностей. В качестве индивидуальности человек является *автономным и неповторимым субъектом сознания и деятельности*, способным к *самоопределению, саморегулированию, самосовершенствованию* в условиях общества» [Резвицкий, 1984, с. 29, 38].

Таким образом, рассмотрев основополагающую категорию *личность* с точки зрения антропологической науки, мы попытались системно очертить те базовые величины (компоненты), из которых это понятие складывается. Нам видится, что это далеко не исчерпывающие с позиции философской и психологической антропологии характеристики личности. Безусловно, феномен личности будет нам более понятен, если мы рассмотрим ее первичный, природный компонент. Думается, выделить, проанализировать и представить его в ряду иных компонентов человека-личности весьма целесообразно, в том числе и в лингводидактических целях.

Интеграция индивидуальных и личностных свойств развивающейся личности в соответствии с моделью П. К. Анохина

На основе рассмотренного выше материала мы можем заключить, что в идеальном случае (обратим внимание, что для антропологической лингводидактики, на принципах которой мы работаем, это сфера целеполагания) личность представлена такими высшими качествами, как *«самостоятельность, самоконтролируемость, саморегуляция, саморазвитие, самоэффективность»* [Мухаммад, 2003]. Именно на эти качества указывали как российские, так и зарубежные психологи: Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, А. Бандура, А. Маслоу, Р. Роджерс и другие. Однако еще раз подчеркнем, что это *идеальный* для педагогики и лингводидактики вариант. В своем росте, развитии и совершенствовании человек проходит длинный путь: от человека-индивида (где в большей мере представлены его природные качества) до человека-личности, субъекта своих состояний и деятельности, целостного образования, в котором гармонично сочетаются как природные, так и социально детерминированные качества. Чтобы лучше понять эту гармонию, это вращение личностных качеств в природой заданную индивидуальность, думается, нам нужно рассмотреть модель личности в том виде, как ее представил П. К. Анохин.

Как известно, успешность человека во многом определяется *адекватностью его реакций на внешние раздражители* (в целом адекватностью восприятия и поведения). В процессе жизнедеятельности организма (прежде всего человеческого) происходит *уподобление*, т. е. «подстраивание воспринимающих систем к свойствам воздействия: в движении руки, осязающей предмет, в движении глаза, прослеживающего видимый контур, в движениях гортани, воспроизводящих слышимый звук и т. п. — во всех этих случаях создается копия, сопоставимая с оригиналом» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 172]. Это, как объясняют ученые, объясняется наличием в процессах восприятия «механизма обратной связи». Таким образом обеспечиваются процессы *саморегулирования* в деятельности организма.

В числе *узловых механизмов* функциональной системы организма П. К. Анохин выделял: афферентный синтез, принятие решения, акцептор действия, обратную афферентацию. Отдельно остановимся на каждом из них.

1. Афферентный синтез. Данный механизм связан прежде всего с *мотивационным возбуждением*, которое возникает в лобных долях больших полушарий или в рецепторах внутренней сферы организма (в зависимости от типа раздражителя). В результате осуществляется неспецифическая активация головного мозга. Данная активация предоставляет мозгу возможность *изучить окружающую обстановку* и осуществить наиболее целесообразную в данной ситуации реакцию. Активация и ориентировка (в частности, обстановочная афферентация) являются условием для определения *цели действия и принятия решения*. При этом мозг осуществляет «перебор» всей многочисленной информации, поступающей от наших органов.

По мнению П. К. Анохина, афферентный синтез был бы невозможен, «если бы совокупность обстановочных и пусковых раздражений не была тесно связана с прошлым опытом... отложенным в аппаратах... памяти» [Анохин, 1980, с. 164].

2. Принятие решения. После изучения обстановки включается механизм принятия решения. Из бесчисленного множества возможностей мозг выбирает одну-единственную, после чего вырабатывается «*программа действия*», и весь поток возбуждений носит *исполнительный (эфферентный)* характер (однако, прежде чем начать действовать, мозг нуждается в *пусковом сигнале, в пусковой афферентации*).

3. Акцептор действия (аппарат «опережающего отражения действительности») формирует *модели* будущих результатов (это является свойством всего живого и обусловлено пространственно-временной организацией материального мира).

4. Обратная афферентация — механизм, в процессе реализации которого осуществляется мозговой контроль. По каналам обратных связей информация поступает в акцептор действия, где находится модель данного действия, а также подробный план его выполнения, направленный на ожидаемый конечный результат. При всем этом важное значение приобретает *эмоциональный фон*. Так, если *реальные данные*

о ходе выполнения действия *согласуются с моделью* (находящейся в акцепторе действия), то человек испытывает *положительные эмоции*. Если же *не согласуются* — человек испытывает «отрицательные эмоции, мобилизующие резервы его организма на достижение желаемой цели» [Анохин, 1980].

Как нам представляется, данная (нейрофизиологическая) модель по включенности когнитивно-физиологических механизмов соотносится с психологической/психолингвистической моделью деятельности / речевой деятельности. Таким образом, с учетом всего сказанного можно заключить, что *индивидуальная* (обусловленная природными рефлексам) и *личностная* («социологизированная») функциональные системы личности интегрированы именно на основе *целостного сенсомоторного комплекса/акта*. При этом следует особо подчеркнуть, что весь *целостный акт поведения/деятельности*, начиная с его мотивационно-побудительной стадии, «охвачен механизмом опережающего отражения действительности, на основе которого формируются, как уже отмечалось, модели будущих результатов» [Мухаммад, 2003].

Описанные выше механизмы у человека (в отличие от животных) обогащены **словом**, речью, которые с самых первых шагов развития человека (ребенка) *«вмешиваются»* в его когнитивную деятельность, и, таким образом, человек в процессе онтогенеза начинает воспринимать мир *«не только через свои глаза, но и через свою речь»* [Леонтьев, 1983]. Язык/речь является тем эксплицитно выраженным отличительным *признаком личности*, посредством которого данная личность *интегрирована* как *в общественно-исторический процесс* (благодаря кумулятивной функции языка), так и в *непосредственные человеческие отношения* (в силу коммуникативной функции языка). Слово, речь как внешне представленный отличительный признак личности открывают широкие возможности изучать данную личность как личность языковую (ЯЛ) [Караулов, 1987]. Лингвистический термин ЯЛ (с его коннотациями) весьма продуктивен при построении моделей учебного процесса по обучению иностранцев РЯ. В итоге через понятие ЯЛ мы подходим к **лингводидактической трактовке личности**.

Общеизвестно, что понятие ЯЛ в современной лингвистике трактуется как: 1) «любой носитель того или иного

языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире»; 2) «наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов» [Караулов, 1987].

Опираясь на вышепредставленные определения, мы рассматриваем язык как: а) вербально представленную модель реализации личности; б) многоуровневую функциональную систему вербализаций человеческой жизнедеятельности.

Кроме того, принимая во внимание лингвистические толкования феномена ЯЛ, мы отдаем себе отчет в том, что в целях лингводидактических мы будем иметь дело с ментально-лингвальным комплексом, который: а) включен в личностный контекст; б) неразложим.

Представленная выше лингводидактически ориентированная трактовка позволяет нам описывать феномен ЯЛ синонимичным вариантом — *когнитивно-речевая личность*. В результате перед нами открывается возможность на базе «актуальной для учащихся текстотеки выделить, с одной стороны, существенный когнитивный компонент развивающейся личности, с другой — поверхностный аспект языка — речь» [Мухаммад, 2003].

Делая акцент на когнитивно-вербальных особенностях, способностях личности, подчеркнем, что при реализации актов любой деятельности, и тем более — деятельности учебной, актуализированный личностью/ЯЛ процесс мышления базируется на присущей человеку «конструктивной системе», и, таким образом, *определяет* реализацию всех функциональных систем личности в целом. При этом происходит интеграция всей структуры *сознания/языкового сознания* личности.

В связи со сказанным выше в лингводидактических целях необходимо рассмотреть варианты речевого проявления личности/ЯЛ учащегося (иностранного учащегося) применительно к различным условиям ее прохождения через учебный процесс. При этом важнейшее значение приобретают прежде всего следующие условия: *сфера общения, этап обучения,*

потребности и задачи, уровень языковой подготовки и т. д. Однако в наибольшей степени конструируемая модель определяется избранной методологией — *подходом и принципами* его реализации в живом учебном общении. Суть предложенной концепции мы представим ниже, в главе, посвященной современной педагогической дисциплине под названием «Антропологическая лингводидактика».

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.
2. *Анохин П. К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980.
3. *Бердяев Н. А.* О назначении человека // Мир философии. М., 1991.
4. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 4–19.
5. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
6. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983.
7. *Мухаммад Л. П.* Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения). Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
8. *Пинкер С.* Чистый лист: природа человека / пер. с англ. М., 2018.
9. Психология. Словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
10. *Резвицкий И. И.* Личность. Индивидуальность. Общество. М., 1984.
11. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: БРЭ, 1993.
12. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 1995.
13. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 3. М., 1983.
14. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. М., 1987.
15. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. М., 2002.
16. *Фейербах Л.* Основные положения философии будущего // Избр. филос. произв. М., 1955.
17. *Шелер М.* Положение человека в космосе // Мир философии. М., 1991. С. 84–86.

Глава II

Проблемы и «болезни» современной лингводидактики в аспекте гуманистически ориентированных наук

В данной главе определяется современное состояние лингводидактики, а именно теории и практики обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному; выявляются некоторые проблемы и «болезни» образовательного процесса с позиции антропологической лингводидактики как гуманистически ориентированной теории обучения неродным языкам, а также намечаются пути решения обозначенных проблем (в широком смысле этого слова).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмыслить богатый теоретический и практический опыт российской гуманистически ориентированной лингводидактики, прежде всего с позиции экзистенциальных потребностей личности современного учащегося, настоящего и будущего гражданина и специалиста.

В качестве методологической основы исследования мы избрали личностно-деятельностный подход к образовательному процессу в том его варианте, который базируется на принципах современной антропологической лингводидактики.

Антропологическая лингводидактика — относительно молодая наука, в задачи которой входит формирование инновационной гуманистически ориентированной системы обучения ИЯ/РКИ, начиная с ее высшего методологического уровня и заканчивая значимыми компонентами нижележащих уровней. И хотя мы определяем данную педагогическую науку как относительно молодую, тем не менее, хотели бы подчеркнуть, что она имеет весьма глубокие корни как в зарубежной, так и в российской философии, психологии, лингвистике, педагогике и лингводидактике. На истории вопроса мы сосредоточимся позже, а пока остановимся на чрезвычайной актуальности данной науки, особенно для нашего весьма непростого века, во многих проявлениях бездуховного, с его «глобализацией»,

«цифрой» и прочими атрибутами, когда роль и значимость человеческого «я» постоянно редуцируется.

В этих условиях, как уже не раз отмечалось на страницах социально значимой периодической печати, важнейшую задачу сохранения человеческого облика современного глобального общества должны выполнить университеты, взяв на себя роль гуманистически ориентированных регуляторов взаимоотношений человека и общества, общества и «надстройки» (чем, безусловно, являются «экономика», «цифра» и все сопутствующие новообразования). При этом сохранение гуманистических традиций в университетах и иных общественных институтах следует рассматривать не только как цель/задачу, но и как весьма сложную, настойчиво преобразующую миссию сторонников философской и педагогической антропологии, а также ориентированных на антропологический принцип (в современном его понимании) исследователей и преподавателей лингвистики, психологии, психолингвистики и лингводидактики.

Теоретическая значимость данной работы видится в осмыслении и систематизации богатого теоретического и практического опыта наук, базирующихся на антропологическом принципе философии: педагогики, психологии и лингводидактики; в моделировании (на этой основе) настоящего и будущего в развитии лингводидактики (и гуманистически ориентированных наук), в частности антропологической лингводидактики, в формировании приемлемых для человека субъект-субъектных взаимоотношений и взаимодействий в пространстве родной этнокультуры и социума, в пространстве/условиях межкультурной коммуникации и, как результат (в перспективе), в мировом коммуникативном пространстве. Все вышесказанное определяет цель настоящей работы, которая, если формулировать кратко, состоит в выявлении таких компонентов гуманистически ориентированной (в частности, антропологической) лингводидактики, прежде всего — отечественной, — которые позволяют создать модель настоящего учебного и внеучебного субъект-субъектного взаимодействия на РЯ не только в рамках академической среды, но и за ее пределами, в обиходно-бытовой и социально-культурной сферах общения, включая площадки будущей профессиональной деятельности.

Переходя к истории вопроса, хотелось бы подчеркнуть, что на всех этапах развития советской/российской психологии, педагогики, лингводидактики и иных гуманистически ориентированных наук отечественные ученые, вдохновленные величайшими произведениями русской национальной культуры, в особенности русской классической литературы, занимали принципиальную позицию по созданию гуманистически ориентированного культурно-образовательного пространства. Так, идеей человеколюбия, идеей деятельностного доброго отношения к самому незащищенному человеку — учащемуся — проникнуты труды А. И. Герцена, К. Д. Ушинского, Н. Ф. Бунакова, П. Ф. Каптерева, Л. С. Выготского, А. Н. Макаренко, В. А. Сухомлинского, А. А. Леонтьева и других деятелей в российском социокультурном (в том числе и образовательном) пространстве [Антология, 1990; Ахутина, 2006; Выготский, 1956; Герцен, 1954; Леонтьев, 2001а]. К примеру, перелистывая страницы антропологической философии и педагогики А. И. Герцена, находим, что все философские размышления этого выдающегося мыслителя одухотворены заботой о личности: именно личность, по его мнению, является основной ценностью, вне личности, «без ее участия в обществе невозможно никакое движение» [История, 2008, с. 177].

А. И. Герцена привлекала идея гармонического единства человека, который не может быть сочетанием «двух разнородных стихий — духа и плоти, но есть цельное, живое, единое существо — личность» [История, 2008].

По мнению А. И. Герцена, именно в результате исторического развития человечества формируется нравственная среда, которая обладает «своими началами, своими оценками, своими законами» [Герцен, 1954, т. 20, кн. 1, с. 439–442]. Эта среда и формирует человеческое «я», которое не может существовать, не чувствуя себя свободным, не реализуя своего стремления «все больше и больше вступить во владение самим собою» [там же].

Через несколько лет после публикации антропологически ориентированных идей А. И. Герцена российская педагогическая наука получает в дар величайшее произведение педагогической мысли — «Педагогическую антропологию» К. Д. Ушинского, предметом которой и становится развиваю-

щаяся личность во всем ее многообразии. И главный, системообразующий фактор этого развития — российская культура в ее историческом развитии [Антология, 1990, с. 38–67].

Великому российскому психологу и педагогу Л. С. Выготскому суждено было родиться, расти, учиться и творить в обстановке того невероятного образовательного подъема, которым характеризовалось российское послереволюционное общество [Ахутина, 2006]. Вся психолого-педагогическая деятельность Л. С. Выготского, как мы полагаем, свидетельствует о том, что ученый в своих трудах, в том числе и экспериментальных, проникает вглубь, в самую сердцевину человеческой сущности. Безусловно, Л. С. Выготский как образованнейший человек своего времени не мог пройти мимо «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского. Думается, этот ученый, как никто другой, понял, что «Педагогическая антропология» нуждается в серьезном психологическом обосновании. Разработкой такого обоснования всю свою жизнь, даже во время страшной болезни, самоотверженно занимался этот великий ученый [там же].

Труды Л. С. Выготского стали началом последующего развития психологической и педагогической мысли и воплотились в таких, антропологически значимых, направлениях, как: 1) теория деятельности / речевой деятельности (РД) [Леонтьев, 2001а, с. 97–249], 2) теория о поэтапном формировании умственных действий/речевых действий и взаимодействий [Гальперин, 1966; Методика, 1988]; 3) психолингвистика [Леонтьев, 1999; 2001а] и т. д. [Леонтьев, 2001а, с. 226–232].

Все эти, представляющие антропологическую психологию и педагогику, научные направления имеют самое непосредственное отношение к современной коммуникативно-деятельностной лингводидактике как науке, собственно говоря, выросшей и созревшей на почве вышеуказанных наук.

Величайшей заслугой в становлении антропологически значимой коммуникативно-деятельностной лингводидактики является научная, научно-экспериментальная и практическая деятельность выдающегося советского и российского ученого А. А. Леонтьева [там же, с. 250–322]. Именно А. А. Леонтьев подвел под отечественную коммуникативно-деятельностную лингводидактику — методику преподавания

ИЯ/РКИ — солидную психолингвистическую базу. Например, вся методика преподавания РКИ, как известно, построена на теории формирования речевой деятельности (РД), формирования ее основных видов: 1) аудирования и чтения (рецептивных); 2) говорения и письма (продуктивных) [Леонтьев, 1999; 2001а; Методика, 1988].

А. А. Леонтьев первым обосновал необходимость строить процесс обучения неродному языку как процесс общения на данном языке, что в контексте теории РД позволило сформировать абсолютно новую парадигму данного процесса, центр которого составили: а) общение как деятельность; б) субъект-субъектная интеракция, где говорящий/пишущий представлял адресанта, а слушающий/читающий — адресата. Субъектность же в новой парадигме рассматривалась как обязательный конституирующий признак.

В контексте всего сказанного хотелось бы отметить еще одну, весьма значимую, характеристику методики А. А. Леонтьева, касающуюся категории коммуникативности: как известно, в методике, с того времени как она прошла путь от грамматико-переводного — через прямой — к коммуникативному методу, имело место множество дискуссий, содержащих как рациональное зерно, так и заблуждения. Например, сторонники так называемой «коммуникативности» весьма рьяно отстаивали лозунг, что исправлять ошибки учащихся не следует, иначе они (учащиеся) будут бояться говорить. А. А. Леонтьев призывал методическое сообщество, тем не менее, исправлять ошибки (и не только коммуникативно значимые), а вернее — предупреждать их, пользуясь соответствующей методикой. Его педагогическая стратегия при этом базировалась на теории поэтапного формирования: 1) знаний — как ориентировочной основы для дальнейшего формирования речевых навыков и умений; 2) речевых навыков — от когнитивно-речевых операций — к автоматизированным навыкам; 3) умений — свободных вербализаций в процессе сознательных актов РД на основе имеющихся у учащегося знаний, а также сформированных и формирующихся навыков.

С А. А. Леонтьевым связаны дальнейшие поиски прямых путей осуществления избранной коммуникативно-деятельностной методологии: ученый постоянно и настойчиво пре-

одолевал негативные тенденции далеко не одной дискуссии по вопросам роли личности в учебном процессе, коммуникативности, когнитивизма и т. д. Так, в качестве примера можно вспомнить дискуссию между А. А. Леонтьевым и противниками его позиции по вопросу моделирования разнообразных «коммуникативных ситуаций», с которыми может встретиться иностранный учащийся в стране изучаемого языка. Данные смоделированные в единицах РЯ ситуации ученый предложил использовать в целях подготовки иностранных учащихся к реальному общению в условиях России [Методика, 1988]. Противники же А. А. Леонтьева пытались убедить методическое сообщество в том, что занятия в полной мере, до мелочей должны быть копией реальной жизненной ситуации (на занятиях все должно происходить, «как в жизни») [там же]. Нам в контексте формирования современной антропологической лингводидактики представляется весьма символичным ответ ученого своим оппонентам: Алексей Алексеевич сравнил учебное общение в аудитории с тренажером, на котором пилоты учатся управлять самолетом, прежде чем сядут в настоящий самолет и взлетят в небо, и тем самым подчеркнул нецелесообразность попыток перенести «под копирку» реальную действительность в учебную аудиторию. Думается, такое понимание А. А. Леонтьевым категории «коммуникативности» в учебном процессе, его непримиримая позиция к разного рода «квазикоммуникативности» весьма значимы для развития лингводидактики в целом и антропологической лингводидактики в частности.

Как известно, на сегодняшний день сложилось несколько вариантов коммуникативно-деятельностных методик обучения РЯ иностранцев [Костомаров, Бурвикова, 1997; Методика, 1988; Митрофанова и др., 1990; Мухаммад, 2003; Щукин, 2019]. В данной работе в нашу задачу не входят анализ и дифференциация данных вариантов, однако нам представляется важным выделить некий инвариант (общую часть разных вариантов), что было бы особенно ценно для магистрантов, аспирантов и начинающих преподавателей. Начнем с методологии. Высший, методологический, уровень данных методик представляют: 1) коммуникативно-деятельностный подход к обучению (психолингвистическую основу данных методик составляет теория деятельности / речевой деятельности

со всеми ее компонентами); 2) психологические, лингвистические, общедидактические и собственно методические принципы обучения; 3) методы обучения, прежде всего — сознательно-практический, а также коммуникативный, преобразованный на основе теории деятельности. Последовательная же и усложненная система, представляющая рассматриваемые методики на низшем, исполнительном, уровне, весьма лаконично и понятно представлена в «Методике преподавания русского языка как иностранного» О. Д. Митрофановой, В. Г. Костомарова, М. Н. Вятютнева, Е. М. Степановой, Э. Ю. Сошенко. Данная система охарактеризована как «коммуникативно-деятельностная основа обучения», включающая в себя необходимые и достаточные компоненты, важнейшими из которых являются учебный материал, а также формы и способы оперирования данным материалом (учебные речевые действия, заключенные в формулировках тренировочных упражнений и коммуникативных заданий) [Митрофанова и др., 1990]. В качестве основной единицы учебного процесса в данном инварианте рассматриваются простое и сложное речевые действия (речевой акт), на вербальном уровне представленные как минимум такими коммуникативными единицами, как высказывание и текст. Коммуникативные задания и тренировочные упражнения направлены на формирование знаний, умений и навыков в их совокупности и, что весьма важно, системности, в конечном результате представляющие собой сформированную коммуникативную компетенцию, как промежуточную, так и итоговую (ИКК — итоговую коммуникативную компетенцию) [Арутюнов, 1989; Мухаммад, 2003].

Далее попытаемся раскрыть сущность варианта, предложенного А. А. Леонтьевым в его более поздних работах, поскольку именно данная вариативная методика положила начало современной антропологической лингводидактике.

Как мы уже отмечали, А. А. Леонтьев последовательно и неумолимо в своих работах отстаивал принципы коммуникативно-деятельностной методики (в противовес коммуникативно-поведенческой). В его более позднем варианте в качестве центрального представлен феномен субъект-субъектного взаимодействия, а, следовательно, системообразующая роль отводится личности (личности учащегося) как

субъекту этого взаимодействия [Леонтьев, 2001а; Методика, 1988]. При этом к личности ученый относился как к целостному образованию (т. е. в традиции отечественной философской и педагогической антропологии) [Антология, 1990; Ахутина, 2006; Герцен, 1954; История, 2008; Леонтьев, 2001а; Методика, 1988]. Таким образом, в ситуации отстаивания личности как целостного образования и центра образовательных систем рождается весьма значимый в коммуникативно-деятельностном направлении преподавания ИЯ/РКИ вариант этого направления — вариант, базирующийся на личностно-деятельностной модели обучения.

Весьма важно, что в качестве главного фактора развития личности учащегося А. А. Леонтьев рассматривал фактор эвристичности обучающих систем — фактор, выделенный в качестве базового выдающимися российскими педагогами-антропологами XIX в.: К. Д. Ушинским, Н. Ф. Бунаковым, П. Ф. Каптеревым, Л. Н. Толстым [Антология, 1990, с. 38–253; Герцен, 1954; Леонтьев, 2001а, с. 259–261, 290]. В своих работах по созданию школы будущего (школы XXI в.) А. А. Леонтьев отмечал эвристические методики российских педагогов как методики, пробуждающие творческое начало в сознании учащихся и реализующиеся на базе этого творческого потенциала; в отличие от методик, опирающихся уже на готовые, стереотипные, «планы», «сценарии» и «скрипты», предложенные большей частью зарубежных ученых [Леонтьев, 2001б].

В заданном контексте следует отметить еще несколько важных отличий личностно-деятельностных методик от иных вариантов коммуникативно-деятельностного обучения. Так, нам представляются заслуживающими внимания психолого-педагогические концепции И. А. Зимней и Г. А. Китайгородской, также разрабатывающих основы личностно-деятельностного подхода к обучению. Работы И. А. Зимней, как известно, положили начало последовательному включению в учебный процесс когнитивного принципа [Зимняя, 1989], в частности дифференциации когнитивного компонента учебной деятельности в зависимости от возрастных особенностей учащихся в динамике их развития. Так, И. А. Зимняя анализирует с этой точки зрения общедидактический принцип наглядности, весьма существенный при реализации методик преподавания

ИЯ/РКИ. Она отмечает, что в отношении взрослых учащихся (в данном случае — студентов) нет смысла каждый раз при семантизации учебного материала демонстрировать этот языковой материал с помощью материально выраженных наглядных средств: такой подход не способствует развитию личности в когнитивном плане. По мнению И. А. Зимней, в учебном процессе по ИЯ/РКИ следует постепенно переходить от внешней (материально выраженной) наглядности — к формированию внутренней наглядности, позволяющей педагогу в дальнейшем опираться на семантические (когнитивные) репрезентации, интегрированные в «картину мира обучающегося» и шаг за шагом, наряду с иными продуктами актов интериоризации, формирующие внутренний ресурс его развивающейся личности (интерпретировано нами на основе работ И. А. Зимней [напр., Зимняя, 1989]).

Для развития моделей антропологической лингводидактики весьма перспективна также педагогическая стратегия Г. А. Китайгородской, в основе которой лежат техники актуализации и включения в РД резервных возможностей личности учащегося [Китайгородская, 1992].

Таким образом, на основании анализа базовых компонентов личностно-деятельностных моделей обучения мы вправе сделать вывод о том, что в основе данных моделей (а, следовательно, и учебного процесса, реализуемого по данным моделям) лежит известный в философской и педагогической антропологии базовый принцип современных гуманитарных наук — антропологический принцип [Ушинский, 1980; Мухаммад Л. П., Мухаммад Х. И. А., Хетагурова, 2006]. И это именно тот принцип, который позволяет квалифицировать антропологическую лингводидактику как гуманистически ориентированную науку, наследницу предшествующих лингводидактических наук, в основании которых лежит личностно-деятельностный подход к обучению.

Ниже попытаемся выделить также иные дифференцирующие признаки, которые отличают антропологическую лингводидактику от прочих коммуникативно-деятельностных вариантов методики преподавания ИЯ/РКИ (далее для удобства назовем эти варианты традиционными).

Как известно, традиционные коммуникативно-деятельностные методики преподавания ИЯ/РКИ при моделировании учебного процесса (по крайней мере, теоретически) ориентируются на коммуникативные потребности личности учащегося. Что же касается антропологической лингводидактики, то она ориентирована прежде всего на экзистенциальные (жизненно важные) потребности личности учащегося (в которые включены в том числе и его коммуникативные потребности). Наши исследования экзистенциальных потребностей личности учащегося (при составлении карты достижений будущего профессионала) показывают, что к экзистенциальным потребностям личности иностранного учащегося, изучающего РЯ в условиях России, относятся следующие: потребность в росте и развитии, потребность в получении образования (прежде всего образования, направленного на будущую профессию), потребность в общении, потребность в самоидентификации и самоактуализации, потребность в пространстве, где можно уединиться (в целях самообразования и творчества). Следует подчеркнуть, что на определенном этапе обучения (временной отрезок этого этапа у каждого проявляется по-своему) на первое место у иностранных учащихся выходит потребность в успешном овладении будущей профессией.

На начальном этапе обучения в условиях подготовительного факультета (ПФ) учащиеся, кроме названных, также выделяют потребность в выживании в чужой для них стране, причем самое интересное, что данное «выживание» учащиеся ПФ в большей мере соотносят не с обиходно-бытовой сферой общения (как это зафиксировано в терминах современной практической методики преподавания РКИ) [Гос. стандарт, 1997], а с учебно-профессиональной сферой общения [Мухаммад и др., 2018; Mukhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019].

Резюмируя сказанное применительно к методике преподавания ИЯ/РКИ, организованной в соответствии с требованиями антропологической лингводидактики, следует заключить, что обучение языку следует строить на основе реального (а не декларативного) субъект-субъектного взаимодействия, которое всегда предполагает обратную связь; и эта связь (реакция партнера по коммуникации) не всегда предсказуема и, следовательно, может быть успешной исключительно в результате

применения эвристических методик (тех самых, за которые ратовал А. А. Леонтьев, его предшественники и последователи). Такое эвристическое общение / учебное общение обязывает и преподавателя, и учащегося быть гибкими и открытыми к разнообразным вариантам развертывания коммуникации — контактного и дистантного общения. А это, в свою очередь, требует от участников коммуникативных актов четкого понимания: а) задач общения (и умений решать эти задачи); б) хорошо развитой когнитивной системы, обеспечивающей данное общение. В связи со сказанным, кроме антропологического принципа, в качестве базовых принципов антропологической лингводидактики следует выделять коммуникативный и когнитивный принципы. Первый из этих принципов изначально заложен в коммуникативных методиках (о чем мы писали выше), когнитивный же принцип (как один из базовых в системе антропологической лингводидактики) в силу различного его понимания на современном этапе требует своего обоснования.

Реализация когнитивного принципа, хотя и предусмотрена в модели коммуникативно-деятельностного/личностно-деятельностного обучения (а особенно в рамках сознательно-практического метода обучения), тем не менее, за всю историю развития коммуникативно-деятельностного подхода к обучению до сих пор системно и последовательно не описана. Особенно это касается той ее части, которая связана с поэтапным формированием необходимой структурированной пресуппозиции, обеспечивающей коммуникативное взаимодействие как в условиях аудитории, так и за ее пределами. Попытаемся объяснить нашу мысль на примере постановки учебных задач, связанных с обучением в опоре «на когнитивную основу». По нашему мнению, первичной задачей по реализации когнитивного принципа (и прежде всего на начальном этапе обучения) является задача организации учебного общения на РЯ, в наибольшей степени соотносящегося с когнитивно-речевыми особенностями личности иностранного учащегося [Мухаммад, 2003]. В рассматриваемом контексте это, естественно, означает, что центр национальной ЯЛ иностранного учащегося заполнен содержанием и структурами родной этнокультуры со всеми ее как статическими, так и динамическими,

в том числе информационными, характеристиками (сформировавшимися когнитивными репрезентациями и системами формируемых и формирующихся когнитивно-языковых механизмов, соответственно). А это также значит, что оптимальные методики — это методики, опирающиеся на данный центр, на его потенциал в деле обучения общению на ИЯ/РКИ. И такая педагогическая стратегия, опирающаяся на эту сильную, животворящую сторону личности, существенно отличается от того, что предлагает большая часть привычных нам методик. К примеру, во многих из «даруемых» молодым преподавателям методик отсутствует не только национальная ЯЛ, но и личность учащегося вообще. Данные методики исходят из большого количества самых разнообразных принципов, как, например, из 27 (!), изложенных в традиционных методиках преподавания РКИ [Щукин, 2019, с. 232]. Однако за всю свою многолетнюю практику преподавания РКИ нам так и не удалось увидеть (и, понятно, организовать) ни одного урока (занятия), который бы отвечал всем этим 27 принципам (а ведь принцип в силу определения данного понятия — методическая категория, непременно требующая своей реализации).

На примере объяснения сущности когнитивного принципа в моделях антропологической лингводидактики перейдем к более тонким отличиям данной лингводидактики от традиционной: реализация когнитивного принципа согласно концепции антропологической лингводидактики предполагает опору на инвариантное содержание контактирующих при обучении языков: родного языка учащихся и изучаемого РЯ. В качестве такого инварианта выделяется семантический компонент — общий для двух языков [Васюхно, 1996; Мухаммад, 2003]. Так, включение в учебное общение китайских учащихся форм творительного падежа следует проводить в опоре на семантический компонент «комитатив» (совместность действия), поскольку и в РЯ, и в китайском языке имеется союз «и». Ср. рус.: 1) «Я и сестра — обедаем» (вариант 1). В китайском языке имеется аналогичная структура с сочинительным союзом «и». Далее, опираясь на актуализированный семантический компонент и таким образом подготовив учащегося к восприятию синонимичной (по содержанию) конструкции, допустимо представить обозначенное содержание и в иной конструкции:

2) «Я с сестрой обедаю» (вариант 2а); «Я обедаю с сестрой» (вариант 2б). Здесь можно объяснить студентам, что в РЯ и 1, и 2 (2а/2б) — фразы-синонимы, обозначающие одно и то же пропозициональное содержание. И только затем, на вполне определенном этапе усвоения русскоязычных вербализаций категории совместности можно дать учащимся творительный падеж в значении орудия действия: «Я пишу ручкой». Новая русскоязычная конструкция (эксплицирующая русский «инструменталис») в заданном контексте оказывается для учащегося-китайца более понятна, чем если бы мы ее выдвинули при презентации на первое место, поскольку в данном (во втором) случае учащийся-китаец размышляет примерно так: «Я пишу с помощью ручки». Предложенная педагогическая стратегия позволяет решить в китайской аудитории (и не только в китайской) еще одну проблему: ответить на вопрос, когда нужно употреблять предлог «с», а когда не нужно: представляя творительный падеж через пропозицию «комитатив» (совместность), мы показываем связь элементов по горизонтали (Я с сестрой); в вербализациях типа «Я ... ручкой» — представлена связь по вертикали: вертикальная связь показывает, что «Я» — субъект действия (агенс), а «ручка» — объект, которым я управляю (пациенс). И здесь, во втором случае, предлог «с» не употребляется (его функция заключена в окончании). Как видим, реализация базового когнитивного принципа антропологической лингводидактики ведет к учету национальной ЯЛ учащегося (его «картины мира») и опирается на инвариантный (универсальный) компонент языкового сознания учащегося, предлагая вполне четкую педагогическую стратегию предупреждения ошибок в конкретной этнокультурно заданной аудитории. Опыт работы в иностранной аудитории показывает, что описанная педагогическая стратегия работает успешно, и нам в данном случае (как правило) уже не понадобится работать над ошибками постфактум (т. е. в случае, когда ошибка произошла и «впечаталась» в сознание учащихся).

К сказанному выше добавим: традиционные методики с их собственно методическим принципом «учет родного языка учащегося» предлагают, как видим, собственно учет, т. е. первую стадию реализации методики работы над ошибками, однако как этот «учет» направить на предупреждение ошибки, что выде-

лить в качестве первоочередной задачи, а что — в качестве последующих, в традиционных методиках (реализующих принцип «учета...») не предлагается, здесь каждый из преподавателей решает этот вопрос по-своему (кто-то работает над ошибками уже постфактум, а кто-то вообще не исправляет).

Выше, представляя выявленные нами экзистенциальные потребности иностранных учащихся на начальном этапе обучения (в условиях ПФ в России), мы отмечали, что у данного контингента учащихся в самый ранний период проявляется потребность в выживании (напомним, данное «выживание» учащиеся ПФ в большей мере соотносят не с обиходно-бытовой сферой общения, а со сферой учебно-профессиональной [Мухаммад и др., 2018]. Обнаружив это, казалось бы, «нелогичное» явление, мы решили дополнительно изучить данный вопрос. Опрос иностранных учащихся ПФ показал, что в период их «выживания» (в первые два месяца проживания и учебы в России) на занятиях по РЯ им давали (по мнению учащихся) язык, который (как им представляется) «не самый нужный». Помимо бесед с учащимися, наблюдение за реальным учебным процессом ПФ показало, что по приезду из родной страны в российский университет иностранных студентов учат, как купить продукты в магазине, заказать блюда в кафе или купить в кассе билет на поезд (на самолет). Однако в действительности они покупают продукты в супермаркете, где все выученные диалоги не нужны, обедают они в студенческой столовой и выбирают в режиме самообслуживания все что хотят, а билеты в первые месяцы вообще не покупают (и даже не заказывают по интернету), т. к. очень заняты учебой. Обычно все это отмечают не только посредственные учащиеся, но и отличники: они даже не гуляют по городу из-за перегрузок, поскольку в учебнике очень много материала, который нужно выучить, и этот материал преподаватель спрашивает на занятии, потому что все эти вопросы, как показала жизнь, включены в контрольные работы и в экзаменационные билеты. Наши наблюдения показывают, что учащимся очень трудно выучить такое огромное количество материала, и, как следствие, они находятся в постоянном стрессе. Слабоуспевающие учащиеся первое время еще стараются что-то делать, но в какой-то промежуток времени понимают, что программа для них неподъемна,

и опускают руки. Такие учащиеся (их примерно треть от общего количества), как правило, начинают пропускать занятия, не могут сдать итоговое тестирование и поступить на первый курс вуза, а затем (при наличии возможностей) поступают на ПФ еще раз и кое-как его заканчивают. Кое-как — поскольку они не готовы осуществлять профессионально-ориентированную коммуникацию, так как данная коммуникация не заложена ни в первом семестре ПФ, ни в бытовом общении с носителями русского языка. А во втором семестре ПФ начинается работа со специальными текстами, весьма насыщенными специфическими профессионально значимыми конструкциями и терминами.

Беседы с преподавателями по выяснению обозначенной ситуации (и это касается даже опытных преподавателей) показали, что преподаватели вынуждены ежедневно следить за успеваемостью учащихся и строго требовать от учащихся достижения соответствующих результатов обучения, т. к. учебного материала действительно много, и если они не будут требовать, то подготовиться к экзаменам на уровне, который заложен в «Стандарте», для учащихся будет невозможно. Реконструированная в результате бесед, наблюдений и анализа собственного педагогического опыта картина подтвердила, что сфера «выживания» иностранных учащихся в условиях российских ПФ — это учебно-профессиональная сфера, а не обиходно-бытовая, как представлялось ранее в силу сложившихся стереотипов.

Полученные результаты в еще большей мере утвердили нас в мысли, что гуманистически ориентированная лингводидактика, одним из вариантов которой является антропологическая лингводидактика, действительно в настоящее время весьма актуальна, в ее задачи входит в том числе исследование причин «перегрузок», а также разработка результативных методик, обеспечивающих качественную подготовку «начинающих» учащихся к общению в академической среде, не ущемляя при этом их экзистенциальных потребностей в здоровой (без стрессов) жизни, в общении и уединении, в самоидентификации и росте в личностном и профессиональном планах.

В аспекте экзистенциальных потребностей (и прав) личности учащегося хотелось бы также обратить внимание еще на некоторые отрицательные тенденции, складывающиеся в наши

дни как в теоретической, так и в практической лингводидактике, в частности в методике преподавания ИЯ/РКИ. В первую очередь это бездумное и далеко не безобидное употребление некоторых терминов, в своем потенциале несущих беды развивающейся в «заданном» учебном процессе личности. К таким терминам мы прежде всего относим термины «вторичная языковая личность» и «адаптация личности». Понятно, что, имея дело с языком, с процессами усвоения личностью неродного языка в коммуникативных целях, современная лингводидактика [Азимов, Щукин, 1999] вслед за лингвистикой [Караулов, 1987 и др.] вправе опираться на термин ЯЛ. При этом рост, развитие личности в условиях учебного процесса по усвоению языка (где это усвоение является главной целью организуемого процесса) может маркироваться усваиваемыми личностью языковыми единицами. В этих условиях лингвистическое понятие ЯЛ для методик преподавания ИЯ/РКИ является вполне уместным и открывающим новые перспективы. Приемлемым же для антропологической лингводидактики данное понятие может быть только при одном условии: если личность здесь понимается как целостное образование, как центр, управляющий своими действиями и взаимодействиями, в том числе и речевыми действиями с востребованными для определенной ситуации вербальными и невербальными средствами общения.

В обозначенном контексте весьма актуально коснуться еще одного употребляемого в настоящее время в лингвистике термина, а именно термина «вторичная языковая личность» [Караулов, 1987 и др.]. Что касается лингвистики, возможно, в рамках данной науки такой термин имеет право на существование. Лингвист в исследовательских целях, возможно, вправе выделять первый — первичный, второй — вторичный (третий — третичный и т. д.) пласты ЯЛ, поскольку лингвистика — наука, условно говоря, «констатирующая», а вот лингводидактика — наука в большей мере «конструирующая», личностно-формирующая (по крайней мере — в аспекте языка, его усвоения и присвоения) [Арутюнов, 1987; Его же, 1989]. И нам как сторонникам философской и педагогической антропологии и, далее, антропологической лингводидактики термин «вторичная языковая личность» представляется не просто вредным, разрушительным в отношении личности учащегося,

но и кощунственным. У сторонника педагогической антропологии — созидаящая цель: он призван помочь личности учащегося сохранить / сформировать в себе целостную личность; по большому счету такая же созидаящая цель и у сторонника антропологической лингводидактики: помочь учащемуся при обучении языку сохранить / сформировать в себе целостную личность/ЯЛ, что предполагает единый центр управления данной личностью/индивидуальностью своими состояниями и коммуникативными действиями, взаимодействиями, деятельностью. Манипулирование в теоретических (а вслед за этим и практических) методиках понятием «вторичная языковая личность» [Азимов, Щукин, 1999, с. 56] ведет к весьма плачевному результату — к раздвоению личности, к явлениям, когда правое полушарие хранит в памяти картины родного этноса, воспринятого в детстве, а левое — выстраивает «с нуля» картину мира (в том числе и картину детства), усваиваемую с помощью изучаемого ИЯ/РКИ. Такая методика всегда ведет личность к ощущению своей ущербности в стране изучаемого языка, поскольку в ней, в данной методике, исключена прочная связь — тот общий мостик, те универсально-уникальные детство и юность, на которых зиждется вся дальнейшая жизнь двух культур, двух языков — родного и изучаемого (иностранного), объединенных, или сознательно разведенных теоретиками и практиками лингводидактической науки.

Еще большую ущербность может почувствовать иностранец в стране изучаемого языка, если к нему применяют методику адаптации. Весьма наглядно представить данную методику и оценить ее «враждебность» по отношению к личности можно на примере текста. Вот у нас есть весьма замечательный художественный текст, хватающий читателя, как говорится, за живое. А методист в целях включения данного текста в учебный процесс убрал из текста некоторые метафоры, слова, передающие глубокие смыслы — иными словами, адаптировал данный текст якобы «для удобства его прочтения». Лучшие современные методики даже текст отказываются адаптировать, чтобы не потерять его смыслы, а худшие — тратят невероятные усилия, чтобы адаптировать, сделать удобным — человека, учащегося...

Вышесказанное — это примеры пагубных для развития личности учащегося теоретических моделей, рано или поздно

переходящих в практику. С другой стороны, если эти теоретические модели не переходят в практику (на что нам очень хочется надеяться), значит, в этом случае они, по выражению известного поэта, «пусты».

Ниже в отношении гуманистически ориентированных методик преподавания ИЯ/РКИ, в нашем случае — в отношении такой формирующейся науки, как антропологическая лингводидактика, попытаемся обобщить все ранее сказанное.

Итак, методологический уровень гуманистически ориентированной модели обучения ИЯ/РКИ, в настоящее время предлагаемой сторонниками антропологической лингводидактики, задает парадигму ее развертывания следующим образом:

1. Личностно-деятельностный подход к обучению.

2. Антропологический, коммуникативный и когнитивный принципы, реализующие базовый подход и определяющие систему обучения, ее содержание и способы оперирования данным содержанием.

3. Ориентированность системы на реальное (а не декларативное) субъект-субъектное коммуникативное взаимодействие, в центре которого находится с одной стороны личность учащегося, изучающего ИЯ/РКИ и культуру изучаемого языка, с другой — личность преподавателя, организующего учебный процесс в соответствии с личностно-деятельностной моделью обучения. Это, в свою очередь, обязывает преподавателя принимать во внимание национальную ЯЛ учащегося с его экзистенциальными потребностями и личностными этнокультурно и индивидуально обусловленными возможностями.

4. Ориентированность на воссоздание и создание коммуникативного пространства, индуцирующего, пробуждающего в личности учащегося все наилучшее, что в нем заложено природой и процессами его творческой жизнедеятельности.

5. Ориентированность на будущую профессию учащегося как одну из главных составляющих его экзистенциальных потребностей.

Все вышесказанное, как видим, фокусирует наше внимание на том, что в центре учебного процесса, построенного по моделям антропологической лингводидактики, находится не просто личность учащегося, а личность в ее динамическом аспекте — в аспекте роста и развития. Движущей силой данного

роста и развития в нашем понимании становится сама личность — субъект своих действий и взаимодействий. Мотивирующим фактором при этом являются экзистенциальные (жизненно важные) потребности личности (а не только коммуникативные). К наиболее важным из них, опираясь на мнение самих учащихся, осваивающих учебные программы в условиях России, относим: потребность в росте и развитии, потребность в получении профессионально значимого образования, потребность в общении и уединении, потребность в самоидентификации и самоактуализации, потребность в личностно значимом пространстве (в том числе и коммуникативном), потребность в интеграции в пространство новой для учащихся страны с ее уникальной историей, культурой и языком [Mukhammad, Tatarinova, Khaleeva, 2019].

Перспектива развития современных гуманистически ориентированных лингводидактик (в том числе и антропологической лингводидактики) состоит в решении следующих задач:

1) в изучении современных программ, учебников и учебных пособий с позиции выработанных принципов, требований и, самое главное, экзистенциальных потребностей личности обучающегося;

2) в определении причин перегруженности содержания обучения;

3) в создании оптимальных моделей и педагогических стратегий обучения, формирующих базовые знания, умения и навыки, обеспечивающие профессионально ориентированную учебную деятельность, прежде всего в регистре самообучения, самоконтроля, самосовершенствования и самоактуализации;

4) в актуализации механизмов субъект-субъектного общения как в условиях аудитории, так и за ее пределами, в том числе и в условиях самообразования;

5) в интегрировании в намеченную модель современных методик: а) инклюзивного образования; б) эксклюзивного образования.

Последний пункт намеченной программы требует некоторых пояснений: насколько нам известно, и те, и другие методики восходят к методикам К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, а также их последователей. Так, привлечение методик инклюзивного образования призвано открыть в учащемся те «шлюзы», которые

мешают реализации его личностного потенциала, мешают данному учащемуся достичь поставленных целей (целей приезда в Россию для получения образования и подготовки к избранной профессии). Данные методики могут помочь современному учащемуся, например, при развитии произвольного внимания, которого, как показывает наш опыт, так не хватает и экстравертированным, и интровертированным учащимся. Эксклюзивные же методики всегда входили в коммуникативно-деятельностные/лично-деятельностные педагогические системы в качестве эвристического компонента обучения [Костомаров, Бурвикова, 1997; Методика, 1988; Митрофанова и др., 1990; Мухаммад, 2003; Шукин, 2017]. Однако, как мы полагаем, здесь для педагога-исследователя открывается самое широкое поле деятельности, связанное в особенности с реализацией когнитивного принципа гуманистически ориентированных методик.

Итак, на современном этапе, в весьма «затехнологизированный» век с признанием значимости билингвизма и полилингвизма [Ипполитова, Чубарова, 2006] именно гуманистически ориентированные лингводидактики, в том числе и антропологическая лингводидактика, имеют высокий шанс сохранить в дар миру человеческое «я» и вместе с ним — человеческие отношения и человечность как высочайшее качество мировых цивилизаций.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990.
3. *Арутюнов А. Р.* Интенсивный коммуникативный курс для заданного контингента учащихся. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1989.
4. *Ахутина Т. В.* Выготский Лев Семенович... // Большая российская энциклопедия. Т. 6. М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2006. С. 113–114.
5. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М.: АПН СССР, 1956.
6. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: сб. статей / отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1966. С. 236–280.
7. *Герцен А. И.* Собр. соч. 1954. Т. 3. С. 77–246. Т. 20. С. 439–441.

8. Гос. стандарт (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному). Первый сертификационный уровень / ред. кол. Г. А. Битехтина, Л. П. Клобукова, М. М. Нахабина, Н. И. Соболева, В. В. Стародуб. М., 1997.
9. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М., 1989.
10. *Ипполитова Л. В., Чубарова О. Э.* Подходы к организации обучения русскому языку билингвов в российских вузах // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2006. № 5. С. 1811–1816.
11. История русской философии: учебник / под ред. М. А. Маслина. Изд. 2-е. М.: КДУ, 2008.
12. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
13. *Китайгородская Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 1992.
14. *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения // Русский язык как иностранный: лингвистические проблемы. М., 1997. С. 8–12.
15. *Леонтьев А. А.* Деятельностный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001.
16. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М., 1999.
17. *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2001.
18. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А. А. Леонтьева. М., 1988.
19. *Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Сосенко Э. Ю., Степанова Е. М.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.
20. *Мухаммад Л. П.* Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения). Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
21. *Мухаммад Л. П., Мухаммад Х. И. А., Хетагурова Н. Н.* К вопросу о методологии современных гуманитарных наук // Вестник МАПРЯЛ. 2006. № 53. С. 31.
22. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения: в 6 т. М., 1980.
23. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. М., 2017.
24. *Mukhammad L. P., Tatarinova N. V., Khaleeva O. N.* Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning) // National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald. 2019. № 1. С. 115–121.

Глава III

Прикладные аспекты подготовки литературных переводчиков в условиях цифровых трансформаций (введение в проблему)

Многоплановость подготовки современных специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации непременно предполагает работу с художественными текстами и текстами прессы и публицистики. Последние представляют собой особую сложность для начинающих литературных переводчиков, так как актуальный медиадискурс характеризуется тенденцией к **гибридизации**, осуществляемой на разных уровнях языка: морфологическом, словообразовательном, лексическом, фразеологическом, текстовом, жанровом, дискурсивном. Об этих проблемах пишут разные исследователи, обращая особое внимание на пути гибридизации разных видов дискурса — технического и рекламного, политического и маркетингового, военного и маркетингового, экологического и рекламного, публицистического и политического и т. п. [Букеева, 2019; Северина, 2021 и др.]. Восприятие публичных текстов, к которым относятся тексты СМИ и художественной литературы, во многом обусловлено лингвокультурными обстоятельствами: языковым ландшафтом, географическим фактором, историко-культурным наследием, особенностями социально-экономического развития, гендерным фактором и многими другими фактами, пронизывающими институциональную и бытовую сферы. По этой причине важным представляется учет культурного фактора при подготовке специалистов гуманитарного профиля, владеющих, помимо родного языка, также двумя и более иностранными языками.

Подготовка специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации, ориентированных в дальнейшем на работу с инокультурными литературными текстами и иноязычными текстами массовой информации, носит **междисциплинарный** характер. От современного молодого переводчика требуются знания из разных сфер, умение работать

с различными источниками информации, справочной литературой, которая размещается на традиционных бумажных и электронных носителях, профессиональное владение родным и иностранным языками. Востребованными остаются энциклопедические знания о мире, о языке и пользовании языком, что позволяет рассматривать переводческую деятельность в контексте когнитивной парадигмы. Во-первых, энциклопедические знания предполагают знание переводчиком «сильных» текстов (см. труды Г. В. Денисовой) [Денисова, 2019], формирующих культуру, традиции и ценностные ориентации определенной лингвокультуры. Во-вторых, профессионализм переводчика определяется качественными показателями: насколько он владеет переводческими трансформациями, учитывающими специфику родного и иностранного языков, которые могут принадлежать к различным языковым группам; насколько мастерски он владеет стилистическими регистрами, позволяющими избегать повторов или, например, избыточного текста; насколько уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности позволяет переводчику избегать смысловых деформаций и т. п. В-третьих, ключевым аспектом деятельности переводчика остается его дальнейшая профессиональная специализация — устный последовательный/синхронный перевод, письменный перевод, включающий перевод научно-технических текстов, художественных текстов, поэтических произведений; работа с аудиовизуальной продукцией, социальный перевод, перевод текстов СМИ и др. [Амелькин, Гусейнова, 2020].

Подготовка современного литературного переводчика носит **межрегиональный** характер. В силу специфики переводческой практики будущему специалисту в области межъязыковой коммуникации необходимо приобрести опыт, получение которого возможно через освоение программы стажировок, предлагаемой как отечественными, так и зарубежными вузами. Внутренняя и внешняя мобильность создают условия для освоения основ профессии переводчика, для углубления знаний в области языка и культуры, для знакомства с отечественными и зарубежными школами перевода, для понимания собственной переводческой специализации и требований глобального рынка.

Подготовка современного литературного переводчика носит **межинституциональный** характер. Не секрет, что в экспертном сообществе ведутся дискуссии о профессии переводчика, предпринимаются многочисленные попытки изменить профессиональный статус переводчика, внедрить в его деятельность информационно-коммуникационные технологии, призванные не столько облегчить переводческую практику, сколько автоматизировать процесс перевода, доказав тем самым возможность замены человеческого интеллекта машинным. Несмотря на вышеперечисленные обстоятельства, следует отметить, что замена переводческого интеллекта искусственным сопровождается большими сложностями и грозит потерей качества: тексты машинного перевода требуют литературного редактирования, корпусы текстов нуждаются в постоянном обновлении и сопоставительной практике; терминологические системы требуют актуализации на регулярной основе, стандартизации и унификации. Без человеческого участия перевод текстов окажется под угрозой искажения смыслов и утерей жанрового и стилистического разнообразия.

По этой причине необходимым представляется взаимодействие между различными институтами в решении вопросов переводческой деятельности. Именно институты должны определить те виды переводческой деятельности, в которых автоматизированный перевод будет носить вспомогательный характер. На наш взгляд, литературный (художественный) перевод входит в этот вид переводческой деятельности.

Вышесказанное имеет методологическое значение в свете подготовки будущих литературных переводчиков, ведь вузам в своих учебных планах и образовательных программах необходимо учесть не только количество будущих переводчиков с учетом объемов рынка переводческих услуг, но и разработать языковые комбинации, имеющие перспективу на рынке труда; определить востребованные виды перевода, не утратить научные и образовательные традиции национальных переводческих школ.

В нашей работе мы постараемся проиллюстрировать вышесказанное на примере проводимых нами научно-прикладных изысканий в области художественной литературы и литературного перевода.

Художественный перевод и цифра. Реальные проблемы и поиск решений

Глобальный поворот к цифре предполагает прежде всего повсеместное внедрение дистанционных образовательных технологий (далее — ДОТ) в учебный процесс. При подготовке переводчиков художественной литературы информационно-коммуникационные технологии находят успешное применение **в самостоятельной подготовке** обучающихся. Во-первых, компьютерные программы позволяют провести всю предварительную работу по тексту — проанализировать «почерк» автора литературного произведения, выявить специфику его стиля написания, установить авторские предпочтения, определить закономерности использования языковых средств, а также предпринять попытку выявить **культурный код**, способствующий сохранению национально-культурной идентичности на фоне глобализационных тенденций. Во-вторых, компьютерные программы дают возможность обучающимся самостоятельно наблюдать за своим личностным и профессиональным ростом. Выполнение заданий одного уровня выступает необходимым условием для перехода на другой, более высокий качественный уровень, а возможность многократного выполнения заданий на определенную языковую трудность обеспечивает в дальнейшем автоматизм, необходимый в дальнейшей работе переводчика. В-третьих, преподаватель имеет возможность осуществлять контроль за самостоятельной работой обучающегося, так как он имеет доступ к статистическим данным, например, о количестве проделанных упражнений, о переходе на другой уровень заданий и т. п.

Одновременно следует отметить и недостатки существующих компьютерных программ, призванных помогать в решении переводческих задач. Наиболее уязвимой характеристикой программного обеспечения выступает его стандартность. Большинство современных информационно-коммуникационных технологий ориентировано на применение — обучение, использование, употребление — так называемого *lingua franca*, на статус которого претендует прежде всего английский язык. Известно, что помимо английского языка распространенными могут считаться испанский, китай-

ский, португальский, русский, немецкий, французский, арабский и другие. Применительно к программному обеспечению, разработанному для подготовки переводчиков, такая узкая специализация — английский язык — существенно ограничивает возможности применения данных компьютерных решений. Многочисленные попытки «вписать» другие иностранные языки в рамки английского языка приводят к тому, что их внедрение вредит лингвистическому образованию в целом, и подготовке специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации, в частности. Наиболее наглядно недостатки проявляются в попытках «вписать» в заданные стандарты разноструктурные языки — арабский или китайский, корейский и др., где «работают» другие грамматические правила, применяется принципиально иной вид письма, иные правила чтения и т. п. Приведем в качестве примера итальянский язык, при работе с которым следует упомянуть правила ударения и его специфическую роль, в то время как во французском языке достаточно знать одно правило: ударение падает на последний слог. В области фонетики также наблюдаются варианты произношения: европейский вариант португальского языка отличается от бразильского, французский язык в канадском городе Квебек будет отличаться от континентального французского языка, британский, австралийский и американский варианты английского языка также имеют специфические фонетические особенности. Лингвистические особенности любого языка требуют разного количества времени для их освоения. Так, например, чтобы выучить базовые иероглифы обучающемуся требуется несколько месяцев, в то время как для освоения латинского алфавита и правил чтения на одном из многих европейских языков требуется относительно мало времени. Иными словами, количество часов, необходимых для освоения специфики конкретного иностранного языка, варьирует, в то время как заданные компьютерной программой параметры подобных вариаций не допускают. Разработкой программного обеспечения занимаются обычно люди, не владеющие иностранными языками или имеющие низкий уровень сформированности лингвистической компетентности, а имеющих у разработчиков программного обеспечения знаний в области английского языка явно

недостаточно для того, чтобы разработать компьютерную программу, способную обеспечить качественную лингвистическую подготовку. Несоблюдение условий лингвистической подготовки специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации приводит к тому, что у людей складывается превратное представление о лингвистическом образовании в целом и формируется иллюзорное представление о стирании границ между бытовым и профессиональным владением и использованием языком. Вряд ли работодатель будет рад итоговому тексту, пестрящему ошибками. Для того чтобы не возникало подобных превратных представлений, необходимо продуманное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и в самостоятельную работу обучающихся. Для этого необходимо пересмотреть учебные материалы с точки зрения их пригодности к размещению в институциональной образовательной виртуальной среде с одной стороны, и одновременно подготовить программные решения, отличающиеся простотой в управлении и пригодные к использованию для вышеуказанных целей, с другой. Безусловно, вышеописанное релевантно и для письменного литературного языка.

Лингвисты часто шутят, что не хотели бы читать произведения У. Шекспира в машинном исполнении. Этому обстоятельству, на наш взгляд, есть весьма практическое **комплексное** объяснение. Предлагаемые платформы требуют совершенствования и доработки с учетом специфики профессионального образования в области лингвистики. В реальности специалисты в области межкультурной и межъязыковой коммуникации сталкиваются с необходимостью перестройки не только конкретного занятия, реализуемого с применением информационно-коммуникационных технологий, но и с требованием существенно изменить содержательную часть целого модуля на основании того, что специфика языка не соответствует заданным компьютерной программой шаблонам. Из этого следует, что применение в деформированном виде учебного материала наносит вред качеству лингвистического образования и собственно обучающемуся. Безусловно, шаблоны, предусмотренные программным обеспечением, пригодны к использованию обучающимися в ходе их самостоятельной

подготовки. Обучающиеся получают возможность отработки определенных правил, грамматических, лексических и синтаксических трудностей, что способствует повышению уровня сформированности лингвистической компетентности.

При подготовке переводчиков компьютерные программы также позволяют отрабатывать определенные навыки, доводя их до автоматизма. Однако, они, на наш взгляд, в существующем виде непригодны для работы молодого начинающего переводчика с иноязычными текстами.

Тем не менее, глобальный переход к цифре заставляет нас рассматривать варианты использования компьютерных решений как в работе опытного переводчика, так и при подготовке переводчиков нового поколения. Мы исходим из того, что было бы лучше, если бы недостатки и преимущества внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, а также возможности (весьма ограниченные на сегодняшний день) применения автоматизированного перевода при работе с литературно-художественными текстами анализировали лингвисты, а не IT-компании, в команды которых весьма редко приглашаются специалисты, имеющие профессиональное лингвистическое образование.

Методология: интерпретация и анализ текста в контексте дигитализации

Для того чтобы приступить к решению проблемы культурного кода, нам пришлось провести исследование прикладных аспектов анализа и интерпретации художественных текстов на материале немецкого и русского языков [Горожанов, Гусейнова, 2021]. В ходе нашей работы, посвященной разработке программного обеспечения на Python, доступного и подходящего для конкретных лингвистических целей, нам пришлось столкнуться с необходимостью принципиального разграничения понятий интерпретации и анализа текста. При обучении лингвистов анализу текста и методу интерпретации мы обращаем внимание обучающихся на то обстоятельство, что понятие интерпретации шире и анализ текста является одним из элементов, предшествующих собственно филологической интерпретации, существующей наряду с анализом глобального контекста, определением темы текста, реферированием

основного содержания и высказыванием своего обоснованного оценочного суждения о тексте. Иными словами, для осуществления интерпретации текста необходимо провести его анализ. В свете вышеописанного ключевым становится вопрос о возможности автоматизации процесса анализа текста, ориентированного на установление определенных языковых (грамматических, синтаксических, лексических) закономерностей. Безусловно, в своей попытке автоматизированного анализа сложного художественного текста мы ограничились указанными параметрами, отдавая себе отчет в том, что определение текстовых, жанровых, дискурсивных, инферентных закономерностей и особенностей на данном этапе не представляется возможным. Проведенный нами автоматизированный анализ романа Ф. Кафки «Замок» [Горожанов, Гусейнова, 2021] показывает необходимость определения содержания понятия «интерпретация». Напомним, что интерпретация является методом познания действительности и одновременно результатом интеллектуальной деятельности человека, основанной на его социокультурных параметрах, жизненном опыте и обстоятельствах. Иными словами, интерпретацию следует рассматривать как когнитивный процесс и результат [Новейший философский словарь, 2008]. В статье «Interpretieren und Verstehen: Gibt es die “richtige” Interpretation» М. Д. Городникова пишет, что обучающиеся черпают информацию о языке, пользовании языком и о культуре из художественных текстов, поскольку совокупность этих знаний наиболее репрезентативно представлена в литературных текстах «in der Form literarischer Texte» [Городникова, Гусейнова, Фадеева, 2007, с. 7], а мы добавляем — в «сильных» текстах той или иной культуры. По этой причине литературные тексты трактуются как многослойные — «vielschichtig» [там же]. Художественный текст дает автору возможность выразить свое отношение к определенному событию, одновременно предоставляя возможность читателю сформировать свою точку зрения на событие. Переводчик решает при этом сложную задачу — понять оригинальный текст, раскрыть его поверхностное и глубинное содержание, увидеть заложенные автором скрытые смыслы и учесть возможную реакцию читателя, сохраняя при этом цельность и связность текста, его художе-

ственную завершенность, придающую тексту эстетическую красоту. Для преодоления существующих сложностей и автоматизации отдельных процедур анализа художественного текста требуется уточнение соотношения трех ключевых понятий: **понимание текста** (Textverstehen), **интерпретация текста** (Textinterpretation) и **герменевтический подход** (hermeneutisches Herangehen). Остановимся на упомянутых понятиях ниже.

Понимание — это неотъемлемый элемент интерпретации художественного текста. При обучении специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации следует учесть, что понимание осуществляется как бы поэтапно — речь идет сначала о **восприятии** текста, а затем собственно происходит его **понимание** как некоего целого. Восприятие текста следует связывать с распознаванием и узнаванием отдельных слов и словосочетаний, а также с когнитивной обработкой графических символов (букв) — распознаванием, прочтением и декодированием. В результате интеллектуальной обработки результатов восприятия возникает целостное понимание текста, что является необходимым условием осуществления собственно интерпретации.

Понимание инокультурного текста применительно к автоматизированному анализу произведения предполагает: 1) разработку алгоритма автоматизированного анализа текста; 2) проведение анализа частотного употребления языковых средств; 3) осуществление синтаксической парцелляции художественного текста; 4) проведение предпереводческого анализа с учетом результатов автоматизированной обработки текста; 5) оценивание достигнутых результатов; 6) разработку рекомендаций переводчику.

Интерпретация текста трактуется как процесс поиска заложенных в него смыслов, интенций автора, которые могут совпадать или не совпадать со взглядами читателя. Помощь в выявлении смыслов оказывает анализ текста, который подразумевает анализ языковых средств, объективирующих поверхностное содержание, а также интеллектуальную обработку информации, содержащейся в тексте, выводимой путем инференции не столько на уровне отдельных слов или сочетаний, сколько на уровне сверхфразовых единств, абзацев, глав и т. п.

При этом следует учитывать тот факт, что со временем текст начинает жить своей самостоятельной жизнью, как бы «отдаляясь» от автора и постепенно превращаясь в филотекст. Именно указанное обстоятельство во многом обуславливает множественность интерпретаций. Интерпретация зависит от эпохи, литературного направления, социально-политической ситуации, специфики конкретной лингвокультуры, философского мировоззрения и многих других факторов. При подготовке современного поколения переводчиков необходимо принимать во внимание тот факт, что интерпретация одного и того же произведения зависит от конкретных культурно-исторических условий, по этой причине интерпретация может быть множественной. Так, например, интерпретация произведений Ф. Кафки и других авторов может осуществляться с позиций экзистенциализма, социологии повседневности, фрейдизма, необихевиоризма, кантианства и иных философских взглядов, востребованных в современных условиях. В зависимости от выбранной парадигмы переводчик сделает акцент на тех смыслах, которые будут востребованы данной лингвокультурой, а языковые и неязыковые средства, выявленные в результате автоматизированного анализа текста, не позволят переводчику сделать «неправильную» интерпретацию.

Существенную трудность для переводчика составляет работа с оценочной и эмоционально окрашенной лексикой. Сразу отметим, что мы придаем большое значение невербальным проявлениям эмоций в литературном (художественном) тексте, так как «в художественных текстах вербальное описание кинем оказывается эффективным средством передачи оценок и эмоций действующих лиц, т. е. имеет место *изображение внутреннего через внешнее*» [Городникова, Шлапаков, Железанова, 1983, с. 22]. Применительно к автоматизированному анализу инокультурного текста это означает, что при подготовке переводчиков необходимо предусмотреть алгоритм работы с вербальными единицами, описывающими жесты, мимику, окулесику, такесику и т. п., которые употребляются для передачи чувств и эмоциональных состояний персонажей. Анализ языковых средств всегда служит подтверждением правомерности результатов интерпретации. Выявленные лексемы, устойчивые выражения, стилистические тропы или

фигуры, грамматические категории и синтаксические конструкции способствуют объективации скрытых смыслов.

Безусловно, доказательства наличия того или иного смысла в этом случае следует искать на принципиально иных связях, привлекая феномен интертекстуальности, прибегая к инференции, используя интержанровые и интердискурсивные связи. Последнее предполагает интенсивную работу с корпусами текстов и представляет собой существенную трудность перевода интерпретации художественного текста в цифровое русло. По этой причине в настоящем исследовании мы сосредоточимся исключительно на фактологической информации, подтверждающей качественно и количественно присутствие того или иного смысла. Для нас релевантно понимание интерпретации как сложного когнитивного процесса, ср.: «die Interpretation ist ein komplizierter kognitiver Prozess» [Городникова, Гусейнова, Фадеева, 2007, с. 8], где читатель выступает активным действующим лицом, которое способно осуществить толкование текста с опорой на знания о мире, языке и пользовании языком.

Многие исследователи, отмечая множественность моделей интерпретации, особое внимание уделяют двум из них, основанным на **герменевтическом** подходе. Первая модель коррелирует с лингвистическим анализом текста: текст выступает в роли объекта лингвистического исследования и предполагает поиск и выявление читателем в тексте, как некоей данности, языковых средств, объективирующих смысл данного текста или интенции автора. Вторая модель выстроена от обратного: читатель осуществляет поиск языковых средств, позволяющих ему сделать выводы за рамками данного текста. Опираясь на определенную лексическую единицу, осуществляя комплекс когнитивных операций, читатель выстраивает свое видение прочитанного. Поскольку каждый читатель имеет свой фонд знаний, то интерпретация может варьировать. Первая герменевтическая модель «укладывается» в дигитализацию пространства художественного текста, в то время как вторая модель требует программного решения иного уровня, требующего во многих случаях отказа от формализации языковых средств и одновременной ориентации на поиск интертекстуальных связей. При этом количество

таких связей не ограничено, они могут выстраиваться в различной последовательности и возникать на основе самых разнообразных междисциплинарных корреляций.

Итак, формализация **отдельных элементов** интерпретации инокультурного художественного текста возможна. Для этого программное решение должно включать возможность анализа таких параметров, как композиционно-речевые формы повествования, перспектива повествования, изображение речи, способы передачи речи, способы передачи рефлексии и другие. Именно вышеперечисленные параметры служат сохранению национально-культурной идентичности в условиях глобализации и, следовательно, сохранению **культурного кода**.

Специфика подготовки литературных переводчиков в эпоху постмодернизма и глобальных цифровых трансформаций

Глобализация в результате своего развития внесла много полезного, служа гармонизации институционального, профессионального, социокультурного и иных видов пространства, однако одновременно она привнесла в предметную, познавательную, коммуникативную и другие виды деятельности людей коррективы, которые требуют от действующих в современных условиях институций, решений, противоречащих гуманизированным запросам людей. Последствия глобализации разнообразны, но три из них можно рассматривать в качестве ключевых для институциональной и бытовой сфер: 1) **интернационализация**, 2) **дигитализация**, 3) **глокализация**.

Интернационализация институционального пространства, включая образовательную сферу, осуществляется через повсеместное внедрение *lingua franca*. В роли языка межкультурного общения выступает преимущественно английский. Перенос английского языка в статусе *lingua franca* в виртуальную среду влечет за собой вытеснение распространенных в мире языков (испанского, португальского, французского, итальянского, китайского, арабского, немецкого, русского и др.) и «малых» языков (эритажных языков, языков коренных народов и т. п.). В результате возникает: а) **риск** отрицания литературного языка — языка межнационального и межкультурного общения внутри страны и на географически

разрозненных территориях; б) **рост** негативного влияния на литературный язык СМИ: усиленное внедрение в его тексты инородных (в отношении литературного языка) элементов: жаргонизмов, профессионализмов, арготизмов, избыточных терминов; в) **увеличение** энтропии языка из-за перманентного внедрения в него «чужеродных» элементов, которые порождают гибридные новообразования на всех уровнях языка, редко украшающих литературный язык; г) **расширение** экспансии английского языка через его достаточно агрессивное продвижение в различные виды пространства. Отметим, что перечисленные выше тенденции применительно к русскому языку подробно описаны и проиллюстрированы конкретными примерами в статье Е. М. Лазуткиной [Лазуткина, 2021, с. 49–50].

Дигитализация пространства тесно связана с понятием текучести среды, размывания границ физического и географического пространства в понимании Ж. Делеза [Делез, Гваттари, 1998].

Глокализация содержит в себе антиномию — противоречивое единство: с одной стороны, она нацелена на сохранение национально-культурной идентичности в различных видах пространства, с другой — она способна породить экстремистские настроения по отношению к представителям иных культур. В этом смысле глокализация в качестве инструмента управления языковой ситуацией может служить разным целям — позитивным и деструктивным.

В свете вышесказанного особое значение приобретает сохранение культурно-исторического наследия и полиязычия во всех типах среды, включая виртуальное коммуникативно-дискурсивное пространство. Применительно к (пост)модернистскому дискурсу образования и подготовки литературных переводчиков ключевым становится вопрос о «канонических» текстах — произведениях, которые в силу своей значимости для развития поликультурной языковой личности, будут способствовать духовному освоению виртуального пространства. Основными коммуникационными каналами получения и распространения в условиях дигитализации остаются СМИ и тексты художественной литературы. Вслед

за Г. В. Денисовой мы выделяем «сильные» тексты, которые оказывают влияние не только на локальную культуру, но и на культуру в целом. Данные «интертексты» представляют собой «базовую единицу национальной культуры» [Денисова, 2019, с. 5], поскольку заключают в себе уникальность того или иного культурного кода, специфику определенной этнокультуры, сохраняя тем самым ее самобытность и особенности механизма социокультурного взаимодействия в условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации, не растворяясь в пространственно-временном континууме. «Сильные» интертексты представлены в различных лингвокультурах, в т. ч. в виде переводных литературных текстов, и служат формированию ценностных систем и ценностных отношений к фактам культуры в межкультурном пространстве. Таким образом, знание интертекстов, их понимание и возможность интерпретации в реалиях собственной культуры определяет необходимость их применения в образовательном дискурсе при подготовке литературных переводчиков. Безусловно, в каждой культуре имеется свой набор подобных интертекстов, которые условно можно разделить с опорой на **ЭТНОНИМ** на итальянский текст, испанский текст, немецкий текст и т. п. По этой причине при обучении иностранным языкам и культурам, при подготовке специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации требуется сохранение и внедрение в образовательный дискурс подобных сильных интертекстов, позволяющих сохранить специфику конкретной культуры, предотвращая ее размывание в (пост)модернистском пространстве. Знание сильных интертекстов на фоне мемов (термин Г. В. Денисовой [Денисова, 2019]), актуальных здесь и сейчас, позволяет литературному переводчику вскрывать глубинные смыслы, заложенные в художественных и публицистических произведениях, а также адекватно передавать их на другом языке с учетом специфики культурного кода и читательской аудитории соответственно.

Цифровизация лингвистических параметров литературного дискурса (на примере немецкого языка)

Для встраивания литературного (художественного) текста в цифровую среду необходимо знать типологические особенности немецкого языка, например: наличие синтетических средств выражения грамматических значений, наличие аналитического средства выражения грамматических значений, наличие пяти парадигм сильного склонения и двух парадигм слабого склонения, замена генитива существительного на аналитическую предложную форму, наличие подвижного порядка слов, несмотря на соблюдение рамочной конструкции предложения, и т. п., не говоря уже о том, что «в грамматике немецкого языка отмечается тенденция к анализу. Для лексики данного (германского) языка характерна тенденция к синтезу. Очень продуктивным является словосложение, когда определяющий компонент располагается перед определяемым» [Вариативность... 2018, с. 84]. Знание типологических особенностей языка позволяет выделить лингвистические параметры, литературного (художественного) дискурса на немецком, которые будут соблюдаться при работе с любым немецким художественным текстом.

Именно особенности конкретного языка, в нашем случае — немецкого, определяют программный продукт. Учет специфики немецкого языка позволяет разработать компьютерное решение, приспособленное для профессиональных целей, т. е. для качественной подготовки литературных переводчиков.

Профессиональное и профессионально ориентированное обучение литературных переводчиков с немецким языком включает в себя следующие основополагающие элементы:

- 1) применение теоретико-методологического подхода с опорой на лингводидактические основы обучения иноязычной речи;
- 2) осуществление промежуточного контроля результатов обучения;
- 3) выдачу документа установленного (государственного) образца;

4) сертифицированное подтверждение прохождения курса повышения квалификации или профессиональной переподготовки;

5) получение легитимного локального сертификата на модуль или часть программы дополнительного образования, дающего право на прохождение следующего образовательного модуля;

6) получение справки о незавершенном обучении, подтверждающей частичное прохождение обучения. В отличие от профессиональной подготовки литературных переводчиков широкое онлайн-образование, ориентированное на досуговое времяпрепровождение и получение фрагментарных энциклопедических знаний, знаний о языке и пользовании языком, подобных регламентирующих шагов не содержит.

Любой сильный интертекст (в том числе и текст на немецком языке) в понимании Г. В. Денисовой [Денисова, 2019] содержит в себе целостный культурный код, позволяющий вскрыть особенность конкретной лингвокультуры и обеспечить ее идентичность на фоне похожих по своей значимости в рамках другой лингвокультуры интертекстов. В этом смысле немецкий художественный текст, причисленный к классу «сильных», позволяет исследовать культурный код, устанавливать закономерности в использовании разных языковых и неязыковых средств, а также подвергать их статистическому анализу.

В свете вышеописанного принципиальным становится вопрос об алгоритме работы с текстами, претендующими на роль сильных интертекстов, способных визуализировать культурный код определенной лингвокультуры. На наш взгляд, требуется разработка комплексной методики, позволяющей одновременно работать с несколькими лингвистическими теориями, разработанными в разных отечественных и зарубежных школах, содержащих в себе тот элемент, который поддерживает переход в институциональную виртуальную обучающую среду. Очевидно, что полезным представляется метод деконструкции [термин Ж. Деррида [Петерс, 2018, с. 23]]. Мы предпринимаем попытку пошагового описания процедуры автоматизированного выделения элементов, заключающих в себе или способных транслировать немецкий культурный код.

Шаг 1. Мы полагаем целесообразным обратить особое внимание на способы реализации **глобальных текстовых структур** — композиции и темы, объективируемых в каждом языке по-своему. Рабочей моделью может служить «модель коммуникативных уровней» [Микалаускайте, 2019, с. 5], позволяющая учитывать специфику, например, нарратива, интенции автора и стратегии, используемые для решения той или иной задачи (обоснованной с позиции художественного дискурса). При этом отметим, что «нарратив как сложная структура и тип дискурса выполняет разнообразные функции» [там же]. В этом смысле нарратив в сильных интертекстах конкретной лингвокультуры содержит свою языковую специфику, которая усиливает их позицию на фоне не менее сильных интертекстов, транслирующих идентичность иной культуры.

Шаг 2. Мы считаем целесообразным уделить особое внимание **художественному ономастикону**, способствующему реализации культурного кода. По мнению Е. Ф. Косиченко, в русле современных когнитивных исследований художественный ономастикон существует в двух измерениях: с одной стороны, в нем отражены определенные тенденции и правила именования, существующие в языке и культуре, с другой стороны, это фикциональный мир, где проявляются особенности творческого мышления автора и реализуются законы жанра [Косиченко, 2017]. Применительно к культурному коду данное утверждение приобретает практическое значение: немецкий ономастический код способствует трансляции немецкого культурного кода в литературных традициях данной лингвокультуры.

Шаг 3. Мы полагаем целесообразным осуществление **комплексного анализа языковых средств**, необходимых для понимания не только основной художественной линии произведения, но и характера действий и поступков главного действующего лица. В этом смысле особое внимание следует обратить на частотность и повторяемость конкретных лексем, устойчивых комплексных знаков, синтаксис предложений и предпочтения одних грамматических форм другим. По мнению А. Г. Клоковой, анализ вышеуказанных языковых средств позволяет одновременно выявить «модели общения» и «психотип» [Клокова, 2017, с. 3–4] персонажей, находящихся под влиянием

своей или иной лингвокультуры. При этом всесторонний анализ дает основания для интерпретации событий, вымышленных или реальных, описанных в литературном произведении.

Шаг 4. Для осуществления вышеперечисленных шагов необходимо **формирование компетентности** специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации, без которых распознавание знаков культурного кода не представляется возможным, ведь «умение переводчика распознавать в тексте знаки культуры предполагает владение культурным кодом» [Барышев, Сдобников, 2020, с. 19].

Таким образом, разработка комплексной методики с применением метода деконструкции позволяет выработать алгоритм изучения отдельных элементов культурного кода, которые способствуют идентификации сильного интертекста на фоне иных.

Прикладная значимость сильного интертекста в условиях цифровизации (на примере творчества Ф. Кафки)

Описывая современные черты социокоммуникативных практик, многие исследователи отмечают, что активная речевая практика поддерживает разные формы существования языка, дает возможность социокультурного взаимодействия с учетом условий речевого общения и социокультурных параметров участников коммуникации. Отсутствие речевой практики способствует маргинализации языка, его вытеснению из устуса, ведь «феномен культуры речи естественным образом связан с понятием культуры человека вообще, общества — и конкретно — с культурой мировосприятия, мышления, речевого поведения» [Лазуткина, 2021, с. 52–53].

Если специальные языки, направленные на использование единиц специальной лексики и формирование терминологического ядра имеют ярко выраженное прикладное значение, то сложнее дело обстоит с художественным переводом, не говоря уже о поэтическом переводе и о креативной деятельности человека в целом, которая характеризуется феноменом **эвристичности**. Многие авторы отмечают, что эвристичность традиционно противопоставляют алгоритмизации и пошаговому решению определенной проблемы, поскольку «любая

эвристическая деятельность предполагает некоторую интуитивность действий, их адаптацию к условиям решения текущей задачи при общей нацеленности на конечную цель» [Ирисханова, 2011, с. 90]. Именно феномен эвристичности представляет трудность для осуществления цифровых трансформаций в области художественного и литературного дискурса. В настоящее время при разработке компьютерных программ, призванных оказать помощь в работе с инокультурными литературно-художественными текстами, нам представляется целесообразным сосредоточиться на статистической обработке эмпирического материала, подкрепляющей эвристический компонент с одной стороны и обеспечивающей «правильность» интерпретации художественного текста с другой. Иными словами, при подготовке литературных переводчиков требуются сильные интертексты, транслирующие свой этнокультурный код. Попробуем проиллюстрировать вышесказанное на примере творчества Ф. Кафки.

Во-первых, романы Ф. Кафки являются образцом модернистской литературы, так как содержат все жанровые признаки не только модернизма, но и экзистенциализма. Данные тенденции характеризуют современную культуру и в XXI в., т. е. произведения Ф. Кафки могут быть причислены к сильным интертекстам, маркирующим немецкую культуру и одновременно к энциклопедическим интертекстам, известным широкой читательской аудитории.

Во-вторых, романы Ф. Кафки способствуют сохранению немецкой культуры и немецкого языка в постглобализационном мире с учетом ключевых последствий, описанных нами выше. Не секрет, что «моноязычие в важнейших сферах значительно укрепляет власть соответствующей культуры, которая, завоевывая все новых и новых говорящих, внедряет в их сознание свои понятия» [Трошина, 2021, с. 9–10].

В-третьих, сильный интертекст служит образовательным целям в силу своей «полифункциональности» [Коряковцева, 2021, с. 112], обеспечивающей межпредметные связи на всех уровнях образовательной системы. В контексте нашего исследования это означает прикладную значимость данного художественного произведения для обучающихся, так как оно

служит трансдисциплинарным образовательным целям, реализуемым в институциональной виртуальной обучающей среде.

В-четвертых, романы Ф. Кафки содержат специфику «канонического» немецкого романа, способного служить трансляции культурного кода в немецком художественном дискурсе, находя свое достойное место в кластере сильных интертекстов, маркирующих немецкоязычную литературу, включая (пост)модернистскую.

Заключение

Подводя итоги проведенной научно-аналитической работы, мы приходим к выводу о том, что подготовка литературных переводчиков непременно должна включать работу с сильными интертекстами, призванными служить сохранению и трансляции культурного кода. Именно энциклопедические интертексты формируют у литературных переводчиков стилистическую, грамматическую, лингвострановедческую, лингвокультурологическую компетенции, необходимые для работы с многослойными разноформатными текстами. В дальнейшем представляется целесообразным изучить роль интегрирующих факторов, которые поддерживают витальность культурного кода.

Список литературы

1. *Амелькин С. А., Гусейнова И. А.* Интегративная модель академического образования // в кн.: Наука без границ: синергия теорий, методов и практик. Материалы Международной научной конференции / отв. ред. О. К. Ирисханова. М., 2020. С. 497–500.
2. *Барышев Н. В., Сдобников В. В.* Культурный код в аспекте переводческой деятельности // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. Спецвыпуск. Н. Новгород: НГЛУ, 2020. С. 18–31.
3. *Букеева М. Е.* Жанровая гибридность как фактор успешной коммуникации // в сб.: Язык науки и техники в современном мире. Материалы VIII Международной научно-практической конференции / редкол.: С. В. Буренкова [и др.]. 2019. С. 10–13.
4. Вариативность и вариантность в германских и романских языках: типологические, региональные и социальные изменения: коллективная монография / отв. ред. Т. В. Писанова. М., 2018.

5. *Городникова М. Д., Гусейнова И. А., Фадеева Г. М.* Практикум по культуре речевого общения на материале немецких художественных текстов. М., 2007.
6. *Городникова М. Д., Шлапаков Р. И., Железанова Т. Т.* Взаимодействие вербальных и невербальных средств в немецкой речи. М., 1983.
7. *Горожанов А. И., Гусейнова И. А.* Прикладные аспекты анализа и интерпретации текстов (на материале немецкого и русского языков): монография. Казань, 2021.
8. *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? М.; СПб., 1998.
9. *Денисова Г. В.* Интертекст в коммуникативной реальности современного поликультурного пространства России и Италии: автореф. дис. ... д-ра культурологии. Саранск: ФГБОУ ВО «НИ МГУ им. Н. П. Огарева», 2019.
10. *Ирисханова О. К.* Стратегии порождения и интерпретации дискурса как отражение эвристичности вербального общения // Актуальные проблемы современной лексикологии и фразеологии: сб. науч. тр. к 100-летию проф. И. И. Чернышевой / отв. ред. Г. М. Фадеева = Aktuelle Probleme der modernen Lexikologie und Phraseologie. Festschrift für Professor I. I. Černyševa zum 100. Geburtstag / Hrsg.v. G. Fadeeva et al. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 89–96.
11. *Клокова А. Г.* Дискурсивный портрет персонажа и авторские стратегии его реализации в художественном тексте (на материале англоязычных коротких рассказов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск: МГЛУ, 2017.
12. *Коряковцева Н. Ф.* Актуальные проблемы лингводидактики: курс лекций. М., 2021.
13. *Косиченко Е. Ф.* Лингвосемиотическая концепция ономастикона (на материале художественных текстов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017.
14. *Лазуткина Е. М.* О необходимости активной языковой политики // Русский язык в современном мире: настоящее и будущее: сб. статей / РАН ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания / отв. ред., ред.-сост. М. Б. Раренко. М.: ИНИОН РАН, 2021. С. 47–65.
15. *Микалаускайте Е. Ю.* Дискурсивная обработка культурной чужеродности в литературном ксенонарративе: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Красноярск: СФУ, 2019.
16. *Новейший философский словарь // В. А. Кондрашов, Д. А. Чекалов, В. П. Копорулина.* Изд. 3-е. Ростов н/Д: Феникс, 2008.

17. *Петерс Б. Деррида* / пер. с фр. Д. Кралечкина. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. С. 23.
18. *Северина Е. А.* Гибридные характеристики современного немецко-язычного фельетона // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 6(848). С. 148–159.
19. *Трошина Н. Н.* Немецкий язык в науке эпохи глобализации: анализ. обзор / РАН. ИНИОН Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отдел языкознания / редкол.: Е. О. Опарина, М. Б. Раренко, Э. Б. Яковлева. М., 2021.

Глава IV

Формальная грамматика *versus* естественный коммуникативный процесс: лингводидактический аспект

В настоящем разделе речь пойдет о некоторых методологических проблемах лингвистики, напрямую касающихся лингводидактики. Первая проблема — наличие заложенных в системе любого языка вариантов (в данном случае — грамматических форм), а также возможность образования неологизмов, не вписывающихся в выявленные на данном этапе развития языка морфонологические закономерности. Все это с позиций нормативной (предписывающей) грамматики является отклонением от принятой нормы. Выстраиваемые предписывающей традиционной (прежде всего формально-структурной) грамматикой модели придают этим формам и неологизмам статус как бы «не существующих» (потому что они «неправильны»), поскольку такая грамматика стремится построить описание языка как систему строгих закономерностей. Однако такое описание противоречит *modus essendi* коммуникативной деятельности: единицы, выделяемые в системном подходе к языку, самими носителями языка не рефлексированы ни как таковые, ни в аспекте приписываемых им системных свойств. Для носителей языка важно одно: в каких комплексных ситуациях коммуникативного воздействия эти единицы употребляются. Вторая проблема — это потенциальные грамматические формы, которым предписывающая грамматика или «запрещает» появляться в речи, или говорит, что возможность их образования затруднена. Однако анализ показывает, что не представляется возможным объяснить феномен малоупотребительных или потенциальных грамматических форм исключительно формальными причинами: (не)употребление той или иной формы может быть связано, в частности, с когнитивным образом некоторого класса сущностей, денотатом которого является лексема. Причина наличия в коммуникативной практике «затрудненной» формы может быть и внешней по отношению к языку как системе: в частности, наличие в памяти говорящих значимого (из прецедентного

текста) коммуникативного фрагмента с этой формой, а также значимость художественного образа, стоящего за данной лексемой, в литературе и культуре. Иначе говоря — предписывающая грамматика с абстрактным говорящим, о котором если и вспоминают в рамках данного подхода, то только как о (ре)продукторе, оказывается бессильной объяснить некие феномены, исходя из себя самой: для этого нужно описание коммуникативного процесса как личностной и социальной деятельности. Таким образом, перед преподавателем встает методологическая задача не упустить из виду двойственность преподаваемого объекта (языка — речи) и удержать в преподавании одновременно язык как системный феномен (точнее, выстраиваемую лингвистами модель, имеющую познавательную ценность), в котором говорящий фактически редуцирован до абстрактного (ре)продуктора, и коммуникативную практику как личностно-деятельностный феномен, в котором говорящий — это исходная категория описания коммуникативного процесса.

Часть 1. Формальная грамматика, системные языковые варианты и неологизмы¹⁴.

В свое время Ноам Хомский ввел ставшее общеизвестным понятие «компетенция носителя языка» (*competence of the native speaker*). Разбирая это понятие, С. Д. Кацнельсон в числе прочего отмечает, что в понимании Н. Хомского лингвистическое знание моделирует «в первую очередь не деятельность по говорению и пониманию, а метаязыковую деятельность по описанию предложений, по экспликации их структуры и воспроизведению уровней генерации этой структуры» [Кацнельсон, 2001, с. 667]. В этой же заметке С. Д. Кацнельсон отмечает, что «говорящие на данном языке рассматриваются Хомским... не в плане выражения ими определенной информации, а как прирожденные лингвисты...» [там же, с. 665]. Позволим себе предположить, что С. Д. Кацнельсона, хотя он прямо об этом не заявляет, такое положение дел явно не устраивает: это противоречит *modus essendi* коммуникативной деятельности.

¹⁴ В данной части использован материал статьи: Ф. Б. Альбрехт. Язык как объект метаязыковой рефлексии (заметки на полях олимпиадных заданий) // Язык как материал словесности. XXII научные чтения. Казань: Бук, 2019. С. 188–200.

У носителей языка нет исходной задачи анализировать вербальные составляющие процесса коммуникации на родном языке. Более того — и в овладении иностранным языком анализ вербальной составляющей является всего лишь вспомогательной процедурой, своеобразным «трамплином»: «запрыгнув» с него в коммуникативную стихию, человек, выучивший иностранный язык, перестает анализировать вербальный механизм своего общения. Как пишет А. В. Вдовиченко, «в естественных условиях говорения (письма) античный и одновременно сосюровский язык (система смыслопорождающего говорения) *теряет свою теоретическую эффективность* (курсив автора. — Ф. А.). Метафора “язык” становится непригодной для моделирования естественного вербального процесса, поскольку суть вербального, как и любого семиотического, акта — исполнение личной коммуникативной задачи, коммуникативное смыслопорождение» [Вдовиченко, 2018, с. 25].

Таким образом, за термином «язык» и в лингвистическом, и в дидактическом смысле могут стоять разные вещи: коммуникативные навыки использования изучаемого языка, собственно грамматическая структура данного языка, тексты разного уровня и умение их прочитать и т. п. Но независимо от аспекта преподаватель обучает сразу коммуникативным навыкам (хотя бы с точки зрения пассивного восприятия письменного текста), языковой норме и языковой системе. Под последней подразумеваются объективные закономерности существования языка, выявляемые на основе анализа его умопостигаемой структуры. Системе отводится весьма большое место в обучении, потому что существование объективных закономерностей в языке подразумевается по умолчанию. Однако данные метаязыковой рефлексии носителей заставляют убедиться, что опираться исключительно на объективные закономерности системы как минимум непродуктивно. Иначе говоря, **цель** данного раздела — показать, что об объективных закономерностях в строгом смысле, которые якобы существуют в языке, мы можем говорить разве что условно, и об этом обстоятельстве в числе прочего свидетельствует метаязыковая рефлексия носителей над языком (говоря строже — над тем, что им преподносится в качестве «языка»). **Материалом** для анализа послужат, с одной стороны, два задания (модифицированных

с учетом задач нашего исследования) для школьной олимпиады по русскому языку (составитель заданий — автор настоящего раздела), как будто демонстрирующие объективные закономерности системы, и примеры из живой речевой практики, а с другой стороны — примеры из интернета и из Национального корпуса русского языка (далее — НКРЯ). Данные примеры опровергают объективность тех ответов, которые получены путем традиционного «объективно-грамматического» решения этих заданий.

Ситуация решения лингвистических задач облегчается тем, что языковой материал там заведомо представлен не как составляющая коммуникативного процесса (даже если моделируются какие-либо коммуникативные ситуации), и в этом случае носитель языка довольствуется предлагаемой ему аналитикой, за которой по умолчанию усматривает наличие объективных закономерностей и надеется обнаружить и показать их в процессе решения. Но что, как правило, представляется неискушенному носителю (и часто даже студенту-лингвисту) под объективными закономерностями? Как думается, в ситуации решения лингвистической задачи метаязыковая рефлексия носителя сводится или к поиску «правильного» и опровержению «неправильного», или к поиску некоей лингвистической закономерности; будучи найденной, вторая весьма часто, тем не менее, встраивается в парадигму «правильное — неправильное», поскольку осмысление некоего языкового (знакового) феномена с точки зрения его правильности — неправильности — практически универсальная составляющая обучения родному и иностранному языку, ибо она вписывает язык (точнее, коммуникацию на нем) в социальную деятельность. Например, если решающий задачу определил закономерность, что глаголов с инфинитивом на *-гить* в русском языке «не существует», ибо *г* перед *и* «всегда» чередуется с *ж* (*слуга* — *служить*, *благод*, *блажь* — *блажить*, *много* — *множить*, *дорогой* — *дорожить* и т. п.), значит, это — объективный факт грамматики, и он — правильный (то есть социально приемлемый), а говорить и писать «*служить*» неправильно (то есть социально неприемлемо). При этом вопрос, что значит для языка (или некоего феномена в нем) ***существовать***, как правило, не ставится. Между тем это тот

самый вопрос, который может вывести человека, рефлексирующего над языковыми явлениями, в область живого употребления, обихода. А обиход часто противоречит грамматике, точнее — предписанным и кажущимся объективными грамматическим правилам. Отсюда уже недалеко до еще более серьезного вопроса: если грамматика должна работать так, как предписывают ей открытые лингвистами закономерности, но она, тем не менее, так не работает, значит, либо не все закономерности открыты, либо в уже открытых есть не замеченное доселе противоречие, и его надо устранять, либо — грамматика в том виде, в каком она представляется в модели сосюрковского «языка» [см. Вдовиченко, 2018, с. 25], для описания коммуникативного процесса теоретически неэффективна.

По нашему собственному опыту мало кому из студентов — прежде всего в силу конкретных утилитарных задач, стоящих перед ними при обучении, — удастся выйти в своей метаязыковой рефлексии на уровень серьезных методологических сомнений (хотя учить сомневаться в вузе, на наш взгляд, одна из центральных задач всякой дидактики). Но те, кому это удастся, уже совершенно не удовлетворяются существующими моделями описания сосюрковского «языка» и ставят вопросы о целесообразности применения к языку понятия «закон», «объективная закономерность». Ведь, как они убеждаются, в действительности под именем «язык» (если угодно, «язык — речь») существуют только живые коммуникативные практики, где любые произнесенные (или написанные) форма, слово, выражение — факт личностной деятельности; грамматика же со своей предписывающей модальностью выводит свои закономерности не откуда-нибудь, а из этих самых коммуникативных практик, а потом подчас их же своими правилами опровергает. Еще Секст Эмпирик отмечал, что «...для того чтобы решить, что говорить нужно так, а не иначе, в распоряжении грамматика не имеется никакого верного критерия помимо обихода каждого (из говорящих)...» [Секст Эмпирик, 1996, с. 91] и что «...если обиход упрекают в неравномерности и разное, то и мы упрекаем грамматиков по этому же самому поводу. Ведь если аналогия есть сопоставление сходного, а сходное происходит из обихода, обиход же **неравномерен** и **неустойчив** (выделено нами. — Ф. А.), то по необходимости

получается вывод, что аналогия **не имеет прочно установленных правил** (выделено нами. — Ф. А.)» [Секст Эмпирик, 1996, с. 99].

Обратимся теперь к материалу некоторых заданий автора настоящего раздела, а затем на примере обихода покажем, что выявляемые на основе решения заданий так называемые «объективные закономерности языковой системы» зиждутся не более чем на давно известном принципе грамматической (в широком смысле) аналогии: чтобы сделать вывод о наличии или отсутствии в системе языка той или иной формы, учащиеся прибегают к многочисленным аналогиям. Но именно с аналогиями и возникает выявленная еще Секстом Эмпириком проблема: «аналогия заключается в сопоставлении множества сходных имен, а сами-то эти имена взяты из обихода, так что и состав материала аналогии идет от обихода» [там же, с. 93]. Получается, до сего дня не преодоленный замкнутый круг (если не *circulus vitiosus*): грамматики, как замечает римский автор, вводят аналогию, «...для того чтобы показать, что не следует говорить согласно с обиходом» [там же], однако «аналогия не получает силы, если она не подкрепляется (показаниями) обихода» [там же].

Задание 1. Иностранный лингвист, прекрасно знающий глагольное спряжение русского языка, но очень плохо знающий лексику, увидел вне контекста слово **дебют**. Мог ли бы он теоретически принять это слово за глагол в форме третьего лица множественного числа настоящего или будущего времени? Ответ обоснуйте.

Ответ. Иностранец не мог бы принять это слово за глагол, потому что в русском языке у глаголов не может быть окончания *-ют* после основы настоящего времени, заканчивающейся на парный по твердости/мягкости согласный *б*: может быть только или твердый звук [б], как в форме *гребут*, или звуки [бл'] с *l-epentheticum*, как в форме *колеблют*.

Как видим, все рассуждения в ответе, которые требуются от обучающихся, построены по формально-грамматической аналогии: учащиеся вспоминают те или иные образцы непродуктивных глагольных классов стандартного языка вместе с их морфонологическими особенностями. Но если, допустим, учащийся слышал в обиходном употреблении формы глаголов

вроде *ходят*, *грабют*, то у него есть несколько путей, как поступить: либо отвергнуть *ходят* и *грабют* как неправильные и приписать им статус «не существующих», либо — усомниться во всеобщем предписывающем характере грамматического правила, доказав это существованием подобных форм в обиходе. Вот случайная выборка с формой *грабют* (с разными значениями) из основной части НКРЯ.

(1) — *И грабют, и насильничают как хошь! — Да тебе то, мать, бояться нечего! — еще веселее крикнул другой голос* [Дмитрий Быков. Орфография (2002)] (здесь и во всех последующих примерах анализируемые формы слов выделены нами. — Ф. А.).

(2) *Самовар-р! — Кого грабют? Че ты мелешь?! — Дарья налила чай, но насторожилась, не убрав стакан из-под крана* [Валентин Распутин. Прощание с Матерой (1976)].

(3) *Как пашут! Грабют землю! Похвальный лист от окружного ЗУ имею. Семен!* [М. А. Шолохов. Поднятая целина. Книга 1 (1932)].

Таким образом, выявленная в задании формально-грамматическая аналогия оказывается не всеобщей, но действующей только в рамках стандартного языка. Форма *грабют* опровергает выявленную закономерность: наличие *-ют* после мягкого [б'] в глаголе есть эмпирический факт, и все рассуждения о неправильности, просторечном характере, о том, что абсолютное большинство употреблений такую форму не допускают, и т. п. — не помогают от этого факта избавиться¹⁵. Тем более что — и это совершенно очевидно каждому говорящему по-русски — во всех приведенных текстах данная форма еще и стилистически нагружена, то есть отсылает к целому ряду внеязыковых, внетекстовых смыслов (о важности стилистики и текстов см. вторую часть настоящего раздела).

Задание 2. Иностраннный лингвист, прекрасно знающий глагольное спряжение русского языка, но очень плохо знающий

¹⁵ Здесь полезно вспомнить рассуждение уже упомянутого нами Секста Эмпирика, который, критикуя грамматиков за мнение, что общее правило можно вывести на основании большинства случаев, восклицал: «Но это смешно!.. Во-первых, общее — это одно, а преобладающее — нечто иное, и что общее никогда нас не обманывает, а преобладающее изредка и обманывает» [Секст Эмпирик, 1996, с. 97].

лексику и правила орфографии, увидел вне контекста слово **кукиш**. Мог ли он теоретически принять это слово за глагол в форме второго лица единственного числа настоящего или будущего времени? Ответ обоснуйте.

Ответ. Иностранец не мог бы принять это слово за глагол, потому что в русском языке не бывает глаголов 2-го спряжения с конечным звуком основы настоящего времени [к'] (и вообще на мягкий заднеязычный), так же как и глаголов 2-го спряжения с инфинитивами на *-кить*, *-кеть*.

Здесь наличествуют те же рассуждения по аналогии: в стандартном языке до недавнего времени не было инфинитивов глаголов подобного вида¹⁶, пока не появились *лайкить* (есть, впрочем, и *лайкать*) и *блогить*. Вот только некоторые примеры употребления таких глаголов¹⁷.

(4) *Отличную пятку я придумала!.. ПС: приходите лайкить* (под фотографией связанной пятки носка. — Ф. А.) [Хорошо. Громко (2015)].

(5) *Ну иногда я прям таки (так! — Ф. А.) алкаю «лайкить».* И четко знаю, что непременно найду в этом массу позитива... (в этом примере использована «обратная» паронимическая аттракция — одно из свидетельств того, что носитель совершенно не озабочен «правильностью» морфонологического статуса словоформы) [Редкая птица (2018)].

(6) *Так вроде «причастный оборот» — это сокращенное в (когда-то) разговорном то же придаточное. Они ж эллипсы больше нашего лайкят* [Bhudh. (2010)] (показательно, что это отрывок, взятый из лингвистического форума об английской грамматике, однако автора не смущает ни использование варваризма от английского *to like*, ни морфонология данного варваризма).

С точки зрения предписывающей грамматики той же морфонологической закономерности подвержен заднеязычный [г'], который не может быть ни согласным исходом перед темой *-и-*, ни конечным согласным основы настоящего времени

¹⁶ А в просторечии уже давно есть формы *пекет*, *могет* и т. п., правда, 1-го спряжения.

¹⁷ В этом и всех последующих примерах из сети Интернет авторская орфография и пунктуация сохранены.

у глаголов 2-го спряжения. Однако прочно вошедшая в нашу жизнь реалия блогов и блогеров породила глагол *блогить*. Вот хотя бы некоторые примеры на употребление этого глагола в формах инфинитива и настоящего времени с финалью [г']:

(7) *Начинаем **блогить*** [Людмила Онищенко (2017)].

(8) *Время **блогить!*** [DreamDoingTV (2012)].

(9) *Ходишь в школу, ходишь, вяжешь и **блогишь**, а потом бац — и надо все бросать, бежать делать вещи и называть их своими именами* [Хорошо. Громко (2014) 18 сентября].

(10) *Некоторые люди **блогят** о своей жизни в целом...* [Без автора. Без даты. Сайт finance-and-business.ru / Финансы и бизнес].

В аспекте аналогии интересна вариативность форм первого лица единственного числа: здесь встречается как форма *блогю*:

(11) *Вот уже две недели я **блогю** через пень-колоду, а все почему?* [Хорошо. Громко (2014, 21 ноября)].

Так и форма *блоглю*:

(12) *Я **блоглю** уже двадцать лет!* [Brighton Beach (2017)].

Форма в примере (11) — наиболее «антимодельная» (такая финаль глагольной формы первого лица единственного числа действительно несколько экзотична для слуховой и зрительной привычки носителя русского языка). Очевидно, чувствуя это, некоторые носители «доставляют» эту форму l-epentheticum (пример (12)) — и делают не всеобщей еще одну «объективную закономерность» стандартного языка, в котором l-epentheticum добавляется только к губным согласным.

Разумеется, на просторах интернета встречается и стандартная, вписывающаяся в закономерность задания форма инфинитива *бложить*:

(13) *...Заведи себе блогера, и он тебя будет **бложить** каждый день...* [KNV (2012)].

(14) *Мы БУДЕМ **БЛОЖИТЬ** о нашей жизни и наших путешествиях!* [Без автора. Без даты. Будем бложить — блог о жизни и путешествиях].

Встречается и стандартный набор форм настоящего времени *бложу, бложишь* и т. п.:

(15) *Мужская футболка 3D «Я блогер я **блОжу**» отлично-го качества по цене всего 1025 руб.* [Без автора. Без даты. Страница сайта интернет-магазина rusbiathlon.ru].

Но стандартные формы говорят лишь о том, что конкретным носителям языка такая морфонологическая модель привычнее, а вовсе не об общей безликой закономерности.

Пример (16) очевидным образом иллюстрирует типичную метаязыковую рефлексию носителя языка, перед которым не стоит дополнительная (нетривиальная для коммуникации) цель выявить какую-либо лингвистическую (семиотическую) закономерность: носитель пытается понять, какая из предложенных им форм глагола правильная с точки зрения стандарта (для обычного носителя, повторим, метаязыковая рефлексия почти всегда сводится к определению того, что правильно, а что неправильно). Не найдя ответ на свой вопрос, носитель перекладывает ответственность на опытных блогеров и тем заканчивает свой экскурс в метаязыковые дебри.

(16) *А как правильно называется то, что делают блогеры? Они «бложат»? Или «блогят»? Ну, или там бложируют... :unsure: Ничччо не понятно. Отвечайте, опытные блогеры!* [KNV (2012)].

Сам факт того, что носитель задает такой вопрос, свидетельствует о том, что в его голове язык предстает отнюдь не в виде набора грамматических правил и парадигм и даже не в виде набора компетенций в понимании Ноама Хомского. Как отмечает Б. А. Гаспаров, «...умение говорящих оперировать различными морфологическими формами слов определяется... непосредственным знанием словоформ как таковых, вернее, знанием словоформы, укорененном в ее сфере употребления, в составе множества хранимых памятью выражений» [Гаспаров, 1996, с. 86]. Словоформы же в аспекте своих семантических, морфонологических и иных системных свойств не рефлексиируются носителями языка, для них важно одно: в каких комплексных ситуациях коммуникативного воздействия говорящий их употребляет. По замечанию Б. А. Серебренникова, «слово выступает в роли своеобразного возбудителя общего понятия. Уточнение этого понятия осуществляется благодаря действию других факторов. Здесь большую роль играет словесный контекст, сфера или область его применения, конкретная обстановка и т. п.» [Серебренников, 1988, с. 78]. Морфологические парадигмы, морфонологические свойства имеют вторичное значение: носитель вспоминает

о них, если контексты употребления той или иной словоформы, хранящиеся в его памяти, недостаточны для соотнесения данной словоформы с той или с иной морфонологической моделью.

Сказанное не означает, что некоей морфонологии в голове носителя вовсе не существует: просто она существует не так, как ей предписывается существовать в традиционной грамматике. Слова не выстраиваются в парадигмы, аналогия не уподобляется вычислителю регулярных и/или всеобщих правил употребления. Аналогия очень часто работает как паронимическая аттракция, позволяющая насыщать смыслами и отсылками к разным коммуникативным ситуациям даже очень короткие отрезки текста, как в уже приведенном (5) и в следующем (17) примерах.

(17) *...Ребята, вы, конечно, интересные и кажется неглупые, но явно с манией величия. Успокойтесь и продолжайте **блогить** или **благить**, или **блажить** — как получится* [Гость (2016). Региональный информационный ресурс Пряники.орг].

Кроме того, общеизвестно, в том числе и с позиций сосюрковского «языка», что язык по своему существу вариативен¹⁸. Следовательно, даже с этой точки зрения вряд ли возможно заведомо полагаться на какие-либо незыблемые морфонологические закономерности.

Итак, мы попытались показать, что объективные закономерности языка в понимании традиционной грамматики — не более чем удобное умозрительное допущение. В целом ряде случаев (в том числе при составлении и решении задач по лингвистике) оно очень полезно и с точки зрения познавательной активности, и с точки зрения овладения языками, но опора только на эти закономерности оказывается неэффективным инструментом для описания естественного коммуникативного процесса. Вдумчивый носитель языка (каким

¹⁸ В числе прочего об этом свидетельствуют и последние данные глоттогенеза. В частности, С. А. Бурлак пишет, что эволюционное преимущество в развитии языка получают «...те группы [человекообразных], члены которых способны как можно быстрее понять то, что им сообщают...» [Бурлак, 2019, с. 483] И далее: «Соответственно, отбором будет поощряться все более **вариативный** (выделено нами. — Ф. А.) исходный сигнал и все более точное угадывание другими особями по этому сигналу, что же будет сообщено» [там же, с. 484].

и должен быть студент-лингвист) тут же обнаружит, что факты употребления часто противоречат предписываемым «законам»¹⁹, что обиход неоднороден, что коммуникативная деятельность направлена не на выверку употребленных знаковых феноменов с некими «законами», а на воздействие на адресата, что употребление с целью воздействия обычно предшествует метаязыковой рефлексии, но не наоборот, и что сама метаязыковая рефлексия — отнюдь не обязательная составляющая коммуникативного процесса, ибо она заведомо нарушает плавное течение и целеполагание последнего. Все это — чрезвычайно серьезные вещи для лингводидактики, ибо они напрямую связаны с личностно-деятельностным подходом к обучению языкам.

Часть 2. Потенциальные грамматические формы, стилистика и контекст²⁰.

В предисловии к своему словарю А. А. Зализняк отмечает в качестве сложной для данного типа словаря проблемы «...отражение потенциальных форм, т. е. форм, которые фактически почти никогда не встречаются, но при необходимости все же могут быть образованы по общим правилам русского словоизменения» [Зализняк, 1980, с. 7]. В данном разделе мы проанализируем очень небольшой фрагмент системы русских существительных: употребление форм множественного числа (далее — мн. ч.) слов *бремя*, *вымя*, *темя* и *пламя* по данным НКРЯ²¹ (все текстовые примеры в данной части заимствованы

¹⁹ См. высказывание Гуго Шухардта из статьи «О фонетических законах» 1885 года: «Фонетические законы и социальный характер языка несовместимы друг с другом» [Шухардт Гуго, 2003, с. 53]. Нам думается, что это же высказывание применимо ко всем другим законам языковой системы.

²⁰ В данной части использован материал статьи: Ф. Б. Альбрехт. Бремена неудобноносимые, вымена неудобопроизносимые — потенциальные грамматические формы в языке и в употреблении // Язык как материал словесности: XXIII научные чтения (24 октября 2020 г., Москва). Казань: Бук, 2020, с. 35–48.

²¹ Поиск форм был облегчен тем обстоятельством, что, согласно фактам диахронии, «в системе книжно-литературного языка... “вторичная” парадигма существительных типа *имя* прочно сохранялась на протяжении его истории и вошла в систему норм современного русского литературного языка» [Горшкова К. В., Хабургаев Г. А., 1981, с. 165]. Иначе говоря, мн. ч. имен на *-мя* образуется практически стандартно, за исключением нетривиальных форм *семян*, *стремян* (поэтому мы включили в поиск формы *бремян*, *вымян*,

оттуда, если не указано иное; их орфографические и графические особенности сохранены). В «Грамматическом словаре русского языка» [Зализняк, 1980] для каждого из этих слов отмечается затруднительность образования форм мн. ч.: при словах *бремя*, *вымя* и *пламя* стоит помета *мн. затрудн.* [Зализняк, 1980, с. 809], а при слове *темя* стоит знак «минус», обозначающий, что «сведения об образовании мн. числа данного слова, вытекающие из индекса, предположительны» [там же, с. 68]; кроме того, при слове *темя* стоит помета *Р. мн. нет* [там же, с. 809]. Цель данной части раздела — показать, что феномен малоупотребительных или потенциальных грамматических форм, к которым, согласно данным «Грамматического словаря русского языка» [Зализняк, 1980], в числе прочих относятся формы мн. ч. лексем *бремя*, *вымя*, *темя* и *пламя*, не представляется возможным объяснить исключительно формальными причинами. А. А. Зализняк особо отмечает, что «иногда источник затруднения не вполне ясен» [Зализняк, 1980, с. 8]. Предполагаем, что по крайней мере в некоторых случаях источник затруднения следует искать в особенностях лексической семантики (а значит, в когнитивных процессах в голове говорящих), а также в контексте и/или в традиции употребления, то есть в тех областях, от которых формально-структурная грамматика стремится максимально отмежеваться.

Обратимся сначала к анализу форм мн. ч. слова *бремя*. В современном русском языке данное слово стало обозначать абстрактное, слабо квантифицируемое состояние тяжести, гнета, нечто трудное (см., например, толкование значения в «Словаре русского языка в 4 томах» [Словарь русского языка в 4 томах, 1985, с. 114–115] и в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова [Ожегов, 1988, с. 50]), так что затруднение образования форм мн. ч. для данной единицы семантически

темян, *пламян* наряду с *бремен*, *вымен*, *темен*, *пламен*), а также нестандартной акцентной парадигмы мн.ч. слова *знамя* (поэтому мы включили в поиск формы *вымена*, *выменам*, *выменами*, *выменах* наряду с *вымена*, *выменам* и т.п. — но в данном случае найденные примеры полностью совпали). Также мы предусмотрели теоретическую возможность образования основ мн. ч. с расширением *-ян-* в других, кроме родительного, падежах (*вымяна*, *вымянам*, *вымянами* и т.п.), но она не подтверждена ни одним примером.

естественно. Это подтверждается материалом, поскольку большинство случаев употребления мн.ч. слова *бремя*, найденные нами в НКРЯ (всего больше трехсот вхождений с 1766 года до настоящего времени), — это или прямая, или семантически вполне очевидная отсылка к контексту из Евангелия от Матфея²², реже — к контексту из Послания к Галатам апостола Павла²³. В Мф. 23:3–4 слово *бремена* употребляется в конкретном значении «груз, ноша»²⁴, в котором оно стоит в синодальном переводе Евангелия, а также, например, в греческом, латинском и церковнославянском текстах Мф. 23:3–4²⁵, а в Гал. 6:2 — в переносном метафорическом значении «тяготы, всякая трудность». Последнее значение и оказалось основным в современном русском языке, так что ставшее фразеологическим выражение *бремена тяжелые (и неудобноносимые)*, которое чаще других контекстов появляется в примерах из НКРЯ, теперь воспринимаются как слабо квантифицируемое состояние чего-то трудного, а мн.ч. существительного просто по традиции наследуется из данного выражения²⁶. Часто форма *бремена* в его составе употребляется в винительном падеже, как и в исходных текстах Нового Завета, однако, если выражение подвергается поверхностно-синтаксическим (или стандартным, по терминологии А. М. Мелерович и В. М. Мокиенко, см. [Мелерович, Мокиенко, 1997, с. 3–44]) преобразованиям, не влияющим на его общий смысл, то падеж может быть любым (хотя примеров на другие

²² ...Ибо они говорят и не делают: связывают бремена тяжелые и неудобноносимые и возлагают на плечи людям, а сами не хотят и перстом двинуть их (Мф 23:3–4).

²³ Носите бремена друг друга, и таким образом исполните закон Христов (Гал. 6:2).

²⁴ В контексте также можно усмотреть более конкретное значение охапки, связки как вида груза: см., в частности, толкование лексемы *бремя* в «Словаре древнерусского языка XI–XIV вв. В 10-ти томах» [Словарь древнерусского языка, 1988, с. 318].

²⁵ Др.-греч. *φορτία βαρέα καὶ δυσβάστακτα*, лат. *opera gravia, et importabilia*, ц.-сл. *бремена тажка и бѣднь носима*.

²⁶ Это, вообще говоря, является тривиальным свойством фразеологической единицы, морфология форм, в пределах которой может или вовсе устареть, или не (вполне) соответствовать стандартным морфологическим отношениям в языке более поздней эпохи.

падежи существенно меньше). Приведем наиболее показательные, на наш взгляд, примеры.

(18) *...Она это против здравого рассудка делает, что так радуется наитягчайшим, новоналагаемым на меня **бременам**...* [Я. П. Шаховской. Воспоминания (1766–1777)].

(19) *...Некая особа возлагает на меня тягчайшие **бремена**; **бремена** меня заключают все в тот же все холод: в холод Якутской губернии* [Андрей Белый. Петербург (1913–1914)].

(20) *И эту его тягу ввысь и вверх, всё его неизбывные тяготы и **бремена**... они пытаются замгостить самодовольствомъ «сладкаго горошка» и культивированіемъ его собственныхъ слабостей и пороковъ* [Н. Суриковъ. Паөөсь героизма и идеи современности // Русскій колоколъ. № 2, 1927 г.].

(21) *Поразителен безграничный натуралистический оптимизм концепции, снабжающей науку **бременами** неудобноносимыми, граничащей с претенциозной и сомнительной лженаучностью* [Н. В. Устрялов. Проблема прогресса (1931)].

(22) *Обучая новоначальных навыкам душевного делания, трезвения, аскетическим приемам борьбы с помыслами и со страстями, пастыри и катехизаторы не должны «застрывать» на внешних формах этих приемов, деля из них **бремена** тяжелые и неудобноносимые и возлагая их на плечи людям* [Игумен Петр (Мещеринов). Проблемы воцерковления (2007) // kiev-orthodox.org, 2000–2010].

(23) *Но церковный взгляд с несомненностью отличает беспорядочные, нравственно-безответственные связи от гражданской семьи, являющей в своем бытии... исполнение слов Апостола о ношении **бремен** друг друга...* [Максим Козлов. Церковь и семья сегодня // Альфа и Омега. 2001].

Реже встречаются контексты, в которых прямая отсылка к новозаветным отрывкам отсутствует, однако общая метафорическая семантика тяжести, груза сохраняется. Практически невозможно точно сказать, есть ли в примерах (24)–(27) эллипсис фразеологического выражения (см. об этом [Мокиенко, 1989, с. 99–107]), или же это метафоризация конкретного значения «грузы», еще «работающего» в сознании носителей, — скорее всего, и то и другое, здесь нельзя помыслить жесткого противопоставления.

(24) *А первенцы Земли в цепях лежали // Под бременами гор, вредить бессильны // Семье богов и смертной их родне* [В. И. Иванов. Гимн V [Гимны к ночи, 5] (1909)].

(25) *Чистую личность в ее существовании они поспешили нагрузить бременами сверхличного* [Л. Я. Гинзбург. Записные книжки. Воспоминания. Эссе (1920–1943)].

(26) *...Я буду с тобою в бедности. // Будь то временами счастья // Иль бременами немощи...* [Impergrria. Я буду с тобою в радости (2007)].

(27) *Твой венец — этот Крест на Крови, в Гефсиманской тиши // Есть конец именам, временам, бременам поколений* [Svetisvet. Памяти Св. Феодора и Феофана Начертанных (2011)].

Мы не нашли в НКРЯ только форму предложного падежа **бременах*, которую, впрочем, легко можно помыслить, применив любое поверхностно-синтаксическое преобразование евангельского выражения, например: *Давайте поговорим сегодня о бременах неудобноносимых*. Также отсутствуют примеры на вариант родительного **бремян*.

Итак, найденные нами в НКРЯ контексты с мн. ч. слова *бремя* объясняются просто: это в основном употребление в составе новозаветных выражений *бремена тяжелые (и неудобноносимые)* и *носите бремена друг друга* или эллипсис данных выражений до существительного. Как видим, без учета употребления невозможно объяснить затрудненное образование мн. ч., постулируемое в «Грамматическом словаре русского языка» [Зализняк, 1980]. Кажется, что более правильно было бы назвать такое употребление не затрудненным, а ограниченным теми факторами, которые не может описать формальная грамматика.

Для контраста заметим, что, например, в польском языке, в котором слово *brzemię* сохранило конкретное значение «груз»²⁷, множественное число от него образуется и употребляется вполне стандартно: см. один из примеров из Национального корпуса польского языка.

²⁷ См. его толкование в польском словаре: ciężar, ładunek, zwłaszcza dźwigany na plecach lub oburącz przed sobą; wielka ilość czego [Słownik języka polskiego, 209] (вес, груз, главным образом носимый на спине или обеими руками перед собой; большое количество чего-либо (перевод наш. — Ф. А.)).

(28) *Elizer z Surem i kilkoma innymi chłopcami rozkulbaczali wielbłądy i zdejmowali brzemiona z osłów, składając tłumoki przed namiotem* [Zofia Kossak. *Przymierze* (1996): *Narodowy Korpus Języka Polskiego*]²⁸.

Иначе говоря, условием стандартной «работы» морфологии, как она понимается с формальных позиций, является ничем не примечательное, обычное семантическое поведение лексемы.

Сказать, почему затруднено образование мн. ч. от слов *вымя* и *темя*, на первый взгляд, не так легко, ведь семантика данных существительных конкретна, объекты из мира, обозначаемые ими (часть тела животного и/или человека), как будто вполне квантифицируемы — то есть с позиций стандартной формальной морфологии есть все условия для нормального функционирования формы мн. ч. Попытка объяснить затрудненное образование этих форм исключительно формальными причинами несостоятельна: хотя класс существительных на *-мя* в современном русском языке маргинален, формы мн. ч. других конкретных существительных этого класса свободно употребляются (*имена, знамена, племена, семена*). Если апеллировать к некоей традиции употребления, в которой нет ни фразеологизмов, ни иных прецедентных текстов, и просто констатировать, что регулярное употребление не представляющих морфологических затруднений форм в языке не сложилось, мы придем к отправной точке нашей проблемы, ибо причина такого положения дел останется нераскрытой. Значит, остается искать объяснение в семантике.

Прежде всего обращает на себя внимание существенная разница в количестве найденных в НКРЯ примеров употребления форм мн. ч. слов *вымя* и *темя*: двадцать вхождений у лексемы *вымя* (из них два с нестандартной формой мн. ч.) и семь вхождений у лексемы *темя*. Как думается, это вряд ли случайно. Приведем сначала самые показательные примеры с лексемой *вымя* в прямом значении.

(29) *Тогда, богатый Пимине, сидя... // Под дубом или под кленом, видя // Стада красны, // Висящи от гор и овец кущи //*

²⁸ Элизер с Суром и несколькими другими парнями снимали с верблюдов седла и снимали грузы с ослов, складывая тюки перед шатром (перевод наш. — Ф. А.).

Исполненны, // **Вымена** млеком тяжки имущи // И раздменны, // Не забудь и нам, пастушкам малым, // Помогати... [Феофил Кролик. На горах наших, Пимене, славный... (1730)].

(30) *В лесах диких грив, звездных рун и **вымян** // Крылатые боги раскинут свой стан* [Н. А. Клюев. Песнь Солнценосца (1917)].

(31) *Старуха же безбоязненно вошла в середину стада и приглядывалась ко всем этим добродушно щипавшим грузным животным с отвисшими чуть не до земли **выменами**...* [С. Н. Сергеев-Ценский. Счастливица (1931)].

(32) **Вымена** у коров были полны, сосцы напряжены [В. Я. Зазубрин. Горы (1934)].

(33) «Ничего не напишешь», — сказали мои двоюродные братья в тот вечер на скотном дворе, прилаживая доильные аппараты к тугим коровьим **выменам**... [Еран Тунстрем. Сияние / пер. Н. Н. Федорова, 2001)].

(34) *...Закат. И под седыми пламенами // Клубилось стадо сумрачных коров, // Гордящихся тугими **выменами*** [Arpollo. Был вечер комариный нездоров (2006)].

(35) *Бес пару раз ткнул их в толстые **вымена**, но коровы только тупо-удивленно посмотрели на него* [Михаил Гиголашвили. Чертово колесо (2007)].

Семантика словоформ мн. ч. в примерах (29)–(35) вполне тривиальна: указание на дискретное множество определенной части тела у конкретного, понятного из контекста или — что реже, как в примере (30) — неопределенного (несущественного для цели сообщения) множества животных. С другой стороны, найденные нами примеры (36) и (37) с нестандартными формами (пусть всего два) говорят о том, что образование их как минимум не очень привычно для носителей языка.

(36) **Вымени** с торчащими сосками болтались, как переполненные бурдюки [Николай Дубов. Небо с овчинку (1966)].

В примере (36) мы, очевидно, наблюдаем случай, когда стандартное перемещение ударения во мн. ч. (кроме родительного падежа) на окончание почти у всех слов на *-мя* оказалось, тем не менее, непривычным для автора примера, и он предпочел сохранить неподвижную акцентную парадигму, тем более что во мн. ч. не различается род, а окончание *-и* в именительном падеже представлено множеством стандартных при-

меров (правда, не от имен среднего рода, но и сам средний род на *-мя* для русского языка нетривиален).

(37) *Большие болтающиеся **вымя** коз его завораживали и пугали, как завораживают и пугают морские мины* [В. М. Шапко. Синдром веселья Плуготаренко // Волга (2016)].

Пример (37), по-видимому, свидетельствует, что его автор в своей речевой практике почти не сталкивался с необходимостью образовывать формы мн. ч. данной лексемы, так как употребленная в этом примере форма противоречит общим тенденциям развития слов на *-мя*: наращение *-ен-* или устранялось по аналогии с именительным-винительным падежами из форм единственного числа (*имю, семью, имем, семем*), или по аналогии же с остальными формами прибавлялось в именительном-винительном падежах единственного числа (*имено, стремено*) [Горшкова, Хабургаев, 1981, с. 167–168]²⁹. Восприятие формы *вымя* как мн. ч. в примере (37) поддерживается контекстом, координацией сказуемых, согласованием определений, а также более общей аналогией с формами именительного падежа мн. ч. на *-я* (хотя в стандартных формах это окончание ударно: *моря, поля, учителя* и т. п.).

Как представляется, то, что А. А. Зализняк называет затруднением, — это ограничение, связанное с семантикой и, следовательно, употреблением слова *вымя* (впрочем, если того требует цель говорящего, легко преодолимое). Семантическое отношение, характерное для пар типа «тело животного — вымя», Е. В. Рахилина называет денотативно фиксированным (представимым) [Рахилина, 2000, с. 39]. Оно, как пишет исследователь, свойственно «...прежде всего уникальным частям, таким как нос, хвост, вымя, лоб, спина, язык и т. п.» [там же, с. 40]. Следовательно, лексема *вымя* «не нуждается» во мн. ч. так «остро», как, скажем, слова, не обозначающие неотчуждаемую часть целого. Сказать «*Коровы трясли набухшим выменем*» и «*Коровы трясли набухшими выменами*» — значит сказать одно и то же, ведь главным референтом этих высказываний являются коровы (ср. сомнительность такой же взаимозамены форм числа с именами, не принадлежащими

²⁹ Ср. также чешск. *veteno* (вымя), *seteno* (семя), *břeteno* (бремя), *jténo* (имя).

к семантическому классу «вымя»: «Участники конференции показали свои удостоверения» и «Участники конференции показали свое удостоверение» (если только оно у них не одно на всех, что необычно). Меньшая необходимость во мн. ч. в купе с маргинальным формальным классом и приводит к ограничению употребления слова в данной форме. Однако если цель говорящего — зафиксировать внимание именно на части целого, как в примерах (32), (35) и (36), или употребить данное слово как метонимический заместитель класса существ с этой частью тела, как в примере (30), формы мн. ч. образуются без затруднений, хотя с возможными вариантами: см. примеры (36) и (37). Помимо указанных целей, серьезным «катализатором» употребления во мн. ч. становится метафоризация значения лексемы, как в примерах (38)–(41).

(38) *Значит, что ты еще не узнал, что нет меда более сладкого, чем мед познания, и что тяжелые облака грусти только полные **вымена**, из которых ты добудешь укрепляющее молоко* [Л. И. Шестов. Добро в учении гр. Толстого и Ницше (1900)].

(39) *...Здоровенные **вымена** тыкв* [Г. Н. Оболдуев. Буйное вундеркиндство тополей... [Живописное обозрение, 3 (1927)].

(40) *Лиловые **вымена** впереди были холмами, дорога — пустой строкой черновика* [Ю. Н. Тынянов. Смерть Вазир-Мухтара (1928)].

(41) *Земля желта в фонарных **выменах**, // В реке черна и в облаках лилова...* [О. А. Юрьев. Зима 1994 (1994)].

Что касается слова *темя*, образование форм мн. ч. которого подается в «Грамматическом словаре русского языка» [Зализняк, 1980] как предположительное, а наличие формы родительного падежа мн. ч. и вовсе отрицается, то ситуация здесь еще интереснее. Как отмечает Е. В. Рахилина, «...в наивной картине мира (в отличие от научной) не все “части” человеческого тела равноправны; некоторые из них претендуют на особую связь с индивидуальным обладателем, другие же остаются вовсе незамеченными, в некотором смысле оказываясь как бы несуществующими» [Рахилина, 2000, с. 326]. Лексема *темя*, представляя так же, как и *вымя*, денотативно фиксированное отношение к целому (голова), видимо, относится в сознании носителей русского языка к не очень заметным

сущностям. Во-первых, темя — это часть части, в отличие от вымени. Во-вторых, вымя — хоть и неотчуждаемый, но хорошо выделяющийся среди других частей объект, тогда как темя — объект не выделяющийся, не всегда видимый и в своих точных границах весьма условный. Поэтому на употребление слова *темя* во мн. ч. накладывается, помимо тех же факторов, что и со словом *вымя*, еще более существенное ограничение: цель говорящего должна состоять в привлечении внимания именно к конкретному определенному множеству того, что мы называем *темя*, а не к голове или человеку через темя. Нам удалось найти лишь несколько таких примеров (пример (42) с метафоризацией).

(42) *Тут вы выезжаете на слегка взволнованное плато... и видите под собой... целую страну, заполненную хребтами и теменами сумрачных, ребристых и морщинистых... холмов* [В. Л. Кигн-Дедлов. Переселенцы и новые места (1894)].

(43) *Был Робина удар — с липы лист облетел! // Был чужого удар — звякнул клад! // По густым теменам, по пустым головам // Застучали дубинки, как град* [М. И. Цветаева. Робин Гуд и маленький Джон (1939–1941)].

(44) *...очень уж отчетливо я представлял свою точку зрения на все, что только могло шевельнуться под их теменами...* [А. И. Солженицын. Бодался теленок с дубом (1967–1974)].

В примере (45) вполне можно было бы обойтись единственным числом, но тогда бы нарушился ритм поэтического произведения, и это, пожалуй, единственное, что диктует автору форму мн. ч. С позиций формальной морфологии этот фактор ничтожен, а с позиций употребления может, наоборот, быть решающим (*pluralis poeticus*, см. ниже).

(45) *С каким ничтожным ожиданьем // Им гладим сверху темена* [tvd363. Здесь прихожане — дети праха (2008)].

Примеры (46)–(49) представляют собой семантическое смещение числового употребления слова *темя*: его форма мн. ч. здесь обозначает не дискретное множество (этому противоречит контекст с референцией к одному конкретному человеку — обладателю темени), а собирательное множество, некую совокупность двух симметрично расположенных сторон

верхней части головы (почти как *усы, бакенбарды*)³⁰. Характерно, что все три примера — одного автора, и, возможно, это его собственное, не характерное для обихода употребление, так как НКРЯ не дает больше подобных примеров. Однако, несмотря на то что пример (46) — это единственный найденный в НКРЯ случай употребления слова *темя* в родительном падеже мн. ч., он опровергает постулируемое в «Грамматическом словаре русского языка» [Зализняк, 1980] отсутствие формы родительного падежа мн. ч.

(46) *А. Д. красен до темян от невыносимой проблемы, глубоко думает...* [А. И. Солженицын. Бодался теленок с дубом (1967–1974)].

(47) *Волосы — выпали, а остаток на теменах не проседел* [А. И. Солженицын. На изломах (1996)].

(48) *Майор был роста среднего, а голова удлиненная, и при аккуратной короткой стрижке лицо выглядело как вытянутый прямоугольник, с углами на теменах и на челюсти* [А. И. Солженицын. Адлиг Швенкиттен (1998)].

Помету мн. затрудн. при слове *пламя* [Зализняк, 1980, с. 809], как показывают данные НКРЯ, видимо, следует признать не соответствующей действительности. Нами зафиксиро-

³⁰ Разделение мира на дискретные объекты не является строгим, а во многом условно, свидетельством чему является, во-первых, возможность двойкой интерпретации по количеству в пределах одного языка одних и тех же объектов (двустворчатую дверь можно назвать как *дверь*, так и *двери*, ситуацию, когда все танцуют, можно назвать как *дискотека*, так и *танцы*, и т. п.), а во-вторых, отсутствие симметрии между грамматической категорией числа и семантикой существительных. Данная асимметрия, среди прочего, выражается в наличии в языке конкретных существительных *pluralia tantum*. Кроме того, в разных языках с одинаково устроенным грамматическим противопоставлением числа бывают существительные с одним и тем же лексическим значением, но ведущие себя в одном языке как *pluralia tantum*, а в другом как имеющие регулярные формы обоих чисел. Ср. русские *pluralia tantum* и иноязычные, имеющие обе формы числа: *ворота* и сербск. *kanija*; *духи* и сербск. *парфем*, словац. *voňavka*; *сани* и франц. *un traîneau*, англ. *a sledge*; *весы* и сербск. *вага*, словац. *váha*; *счеты* и сербск. *рачунаљка*, словац. *počítadlo*; *перила* и словац. *zábradlie*; *каникулы* и латыш. *brīvlaiks*. Ср. иноязычные *pluralia tantum* и русские, имеющие обе формы числа: *газета* и сербск. *новине*, словац. *poviny*; *дверь* и сербск. *врата*, словац. *dvere*; *спина* и сербск. *леђа*; *машина* и сербск. *кола*; *телега* и латыш. *rati*; *лестница* и латыш. *kārnes*; *завтрак* и латыш. *brokastis*; *обед* и латыш. *pusdienas*.

ровано чуть более ста вхождений (с начала XX по XXI в.) данной лексемы во мн. ч., и большинство этих употреблений встречается в художественных (чаще всего поэтических) контекстах. Примеры на видовое значение мн. ч. вещественного существительного в нехудожественном (научном или научно-популярном) контексте очень немногочисленны: около 10 % от всех вхождений. Приведем два.

(49) *Подобным же методом Кондратьев с сотрудниками доказал наличие больших количеств радикала CS и молекул SO в холодных **пламенах** сероуглерода* [Н. Н. Семенов. Теория цепных реакций (из статьи «Теория горения» // Наука и жизнь. № 8–9, 1940 г. (1940) // «Наука и жизнь», 2006].

(50) *С другой стороны, известны и холодные **пламена*** [И. А. Леенсон. Химия пламени // Химия и жизнь, 2011].

Остальные контексты — художественные. Образ пламени обладает богатой художественной историей, и поэтому неудивительно, что лексема встречается в основном в художественных (по данным НКРЯ, чаще в поэтических) произведениях (качество некоторых — не вопрос настоящего раздела). В этих контекстах лексема *пламя* может демонстрировать различные значения мн. ч.:

(51) *Светясь, вьясь, в морозный морок тая, // Бросает в небо **пламена** // Тысячецветным светом излитая, // Святая Купина* [Андрей Белый. Декабрь 1916 года (1916)] — видовое.

(52) *И в печали глядел пассажир на гневающие небо **пламена** едких труб* [Нина Садур. Печаль отца моего (1989)] — распределительное (дискретное множество референтов — «обладателей» пламени).

(53) *Перед глазами покупателя тинктуры промельки искр, разгорающихся в **пламена*** [С. Д. Кржижановский. Сальер-Гюль (1933)] — значение дискретного множества сингулятивов-искр — «кусочков» пламени.

Вместе с тем значительное количество контекстов (мы насчитали около двадцати) демонстрирует употребление слова *пламя* в pluralis poeticus. Приведем несколько примеров (см. также пример (34)).

(54) ...Прилечь на лестнице и взглядываться в небо, // Где Веги **пламена** и нежный огонь Денеба // Светло проплавили индиговый зенит [Г. А. Шенгели. Так хорошо уйти от голов людей... (1917)].

(55) ...Мы мним: сгореть нам в **пламенах**, воскреснув на золе [tatatafa. То было раннею весной... (2010)].

(56) Но не испортят **пламена** булата // Хоть времени, и вправду, маловато... [telefon2011. ...Бывают дни, когда опустишь руки... (2012)].

(57) Раскрылись как будто врата // Свет лучезарный струится, // Приподнят Полог, **Пламена** // Спешат Благой Вестью излиться [lioudmila112. Раскрылись как будто врата (2012)].

Помимо употребления в *pluralis poeticus*, лексема *пламя* во мн. ч. очень часто используется в метафорическом значении (мы насчитали около тридцати контекстов явной метафоры). В одних контекстах лексема служит конкретизатором абстрактного понятия, иногда не называемого, а подразумеваемого: (58) *острые пламена боли* [Ф. К. Сологуб, 1905]; (59) *ты простираешь ввысь, как руки, // Свои святые пламена* [А. Белый, 1916]; (60) *возникали пламена в душе* [В. Е. Щирицкий, 1928]; (61) *дух воли свищет пламенами* [Д. Л. Андреев, 1941–1950]; (62) *а если что и жгло // — Былые пламена* [О. А. Охупкин, 1976]; (63) *пламена // гудят в груди* [В. А. Соснора, 1983]; (64) *пламена страстей* [Вяч. Рыбаков, 1993]; (65) *пламена намерений* [М. Семенова, 2003]; (66) *пламенам удивления недостает кислорода* [Еран Тунстрем, (Н. Н. Федорова, 2001)]; (67) *пламена страсти* [aysergeev, 2009]; (68) *пламена, возженные в груди* [telefon2011, 2012]. В других контекстах с помощью данной метафоры образно переосмысливается конкретный объект или процесс: (69) *синие пламена глаз* [Ф. К. Сологуб, 1905]; (70) *пламена восковых копий* [А. Белый, 1907]; (71) *пламенами жгучего лезвия* [А. Белый, 1907]; (72) *красные пламена (слов и/или звуков. — Ф. А.)* [А. Белый, 1909]; (73) *слова-пламена* [А. Белый, 1909]; (74) *пламена войны* [М. А. Волошин, 1919]; *пламена небес* [И. Г. Эренбург, 1919]; (75) *кровяными пламенами рубинов* [Б. А. Лавренев, 1925]; (76) *в пламенах облетающих листьев* [Л. М. Леонов, 1930–1932]; (77) *весь в пламенах рожденья* [Н. Н. Асеев, 1930]; (78) *сичце-*

вые и шелковые **пламена** [Л. М. Леонов, 1927–1959]; (79) куполов **златые пламена** [Д. Л. Андреев, 1951]; (80) *Сердец **Пламена*** [skovalev, 2008]; (81) *алтари — **Пламена*** [andrius1975, 2010]; (82) ***Пламен ты Сердца командир*** [andrius1975, 2011]; (83) ***пламенами рвется ввысь роса*** [tatatafa, 2011]; (84) *Глаза твои — живые **пламена*** [amira7, 2012].

Именно употребление мн.ч. лексемы пламя в pluralis poeticus и/или в метафорических контекстах позволяет считать данные «Грамматического словаря русского языка» [Зализняк, 1980] недостоверными, поскольку, во-первых, никаких специальных значений мн.ч. употребление pluralis poeticus не показывает, а во-вторых, pluralis poeticus часто сочетается с метафоризацией: оба этих процесса, как показывают примеры из НКРЯ (см. в том числе разброс по годам) весьма активны.

Итак, ограниченное употребление форм мн.ч. лексем *вымя* и *темя* обусловлено их семантикой и, следовательно, меньшей по сравнению со многими другими именами конкретных классов необходимостью в формах мн.ч. Употребление мн.ч. слова *бремя* наблюдается большей частью в составе новозаветных выражений *бремена тяжелые (и неудобноносимые)* и *носите бремена друг друга* или эллипсиса данных выражений до существительного, а употребление мн.ч. слова *пламя* в гораздо большей степени, чем тривиальным семантическим преобразованием «вещество — вид вещества», обусловлено значимостью в литературе художественного образа пламени и связанных с ним экспрессивных средств языка (метафоры, pluralis poeticus). Нестандартное строение основы этих существительных не является существенным фактором, ограничивающим употребление форм мн.ч., и может разве что в редких случаях привести к образованию форм, отклоняющихся от стандартных, как в примерах (36) и (37). Таким образом, подтверждаются тезисы Е. В. Рахилиной о том, что «...множество объектов воспринимается носителями языка прежде всего в зависимости от типа объекта» [Рахилина, 2000, с. 71] и что «...русское число [существительных. — Ф. А.] слишком непохоже на эталонное представление о грамматической категории» [там же]. Об этом же пишет В. В. Колесов: «Идея числа наименее синтаксична в своих проявлениях, в наибольшей степени отражая реальность “вещи”; вещь может быть одна и их может

быть много» [Колесов, 2005, с. 313]. Следовательно, согласно В. В. Виноградову, «...категория числа имен существительных представляет сложный предметно-смысловой узел, в котором сплетаются разнообразные грамматические и лексико-семантические особенности существительных...» [Виноградов, 1947, с. 148]. Говоря в общем, базовые принципы лингвистического описания, принятые в модели «язык как формально и структурно организованная система» — принцип экономии, принцип общности и принцип редукционизма (см. [Рахилина, 2000, с. 378]) — не вполне подходящие для анализа употребления грамматических форм языка. Нужен, помимо формального, контекстно-смысловой анализ, а также учет традиции употребления в разных типах текстов, особенно в таких, которые являются ценностно значимыми для данной культуры. Выводы представлены на примере анализа частной категории, но, как думается, для лингводидактики они должны иметь универсальный характер, потому что в этом случае преподаватель удерживает в своей практике и язык как системный феномен (точнее, выстраиваемую лингвистами модель), и коммуникативную практику как личностно-деятельностный феномен.

Список литературы

1. *Бурлак С. А.* Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. М., 2019.
2. *Вдовиченко А. В.* Коммуникативный ажиотаж стиха. Заметки о природе поэзии. М., 2018.
3. *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., Л., 1947.
4. *Гаспаров Б. А.* Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.
5. *Горшкова К. В., Хабургаев Г. А.* Историческая грамматика русского языка. М., 1981.
6. *Зализняк А. А.* Грамматический словарь русского языка. М., 1980. 880 с. (он же источник).
7. *Кацнельсон С. Д.* Категории языка и мышления. Из научного наследия. М., 2001.
8. *Колесов В. В.* История русского языка. СПб.; М., 2005.
9. *Мелерович А. М., Мокиенко В. М.* Фразеологизмы в русской речи. Словарь. М., 1997.
10. *Мокиенко В. М.* Славянская фразеология. М., 1989.

11. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М., 2000.
12. Секст Эмпирик. Против грамматиков // Античные теории языка и стиля. СПб., 1996.
13. Серебренников Б. А. Язык отражает действительность или выражает ее знаковым способом? // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / отв. ред. акад. Б. А. Серебренников. М., 1988.
14. Шухардт Гуго. Избранные статьи по языкознанию. М., 2003. 296 с.

Источники

Словари

15. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1980. 880 с.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988. 750 с.
17. Словарь древнерусского языка XI–XIV вв. В 10 т. Том 1. М.: Русский язык, 1988. 526 с.
18. Словарь русского языка в четырех томах. Том 1. М.: Русский язык, 1985. 702 с.
19. Słownik języka polskiego. Tom pierwszy. Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1983.

Электронные корпуса

20. НКРЯ — Национальный корпус русского языка. <https://ruscorpora.ru>
21. Narodowy Korpus Języka Polskiego, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp-300/query/>

Интернет-источники

22. Хорошо.Громко (2015). Блог о вязании с кулинарным уклоном. Запись от 27 декабря. URL: <https://horoshogromko.ru/20-15/12/27/noski-s-patkoi-hg-sverhu-vniz>
23. Редкая птица (2018). Запись от 06 мая. URL: https://www.mamba.ru/ru/diary/post.phtml?user_id=1275017266&post_id=276
24. Bhudh. (2010). Лингвофорум. Тема: Трудности перевода. Запись от 13 апреля. URL: <https://lingvoforum.net/index.php?topic=13079.1100>
25. Людмила Онищенко (2017). Начинаем блогить [Видеоклип] // YouTube URL: <https://www.youtube.com/watch?v=949-GKkgFL4>
26. DreamDoingTV (2012). Время блогить! [Видеоклип] // YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8M2kcp_0Sik

27. *Хорошо.Громко* (2014). Блог о вязании с кулинарным уклоном. Запись от 18 сентября. URL: <https://horoshogromko.ru/2014/09/18/ya-soskuchilso/>
28. Без автора. Без даты. Сайт finance-and-business.ru / Финансы и бизнес. URL: <https://finance-and-business.ru/biznes-v-internete/kak-zarabotat-dengi-na-blogginge.html>
29. *Хорошо.Громко* (2014). Блог о вязании с кулинарным уклоном. Запись от 21 ноября. URL: <https://horoshogromko.ru/page/11-0/?author=0>
30. *Brighton Beach* (2017). Страница ВКонтакте. Запись от 15 сентября. URL: https://vk.com/wall-46521427_4195895
31. Без автора. Без даты. Страница сайта интернет-магазина rusbiathlon.ru. URL: <https://rusbiathlon.ru/shop/id1642553/ya-blogger-blozhu-muzhskaya-futbolka-3d-manshortfull/>
32. *KNV* (2012). Форум городского сервера «Наш Новороссийск». Рубрика «Болтовня» > «Всякоразная болтовня». Запись от 11 октября. URL: <http://forum.nvrsk.ru/index.php?showtopic=264136&st=80>
33. Без автора. Без даты. Будем бложить — блог о жизни и путешествиях. URL: <http://budemblozhit.ru>
34. *KNV* (2012) Форум городского сервера «Наш Новороссийск». Рубрика «Болтовня» > «Всякоразная болтовня». URL: <http://forum.nvrsk.ru/index.php?showtopic=264136&st=80>
35. *Гость* (2016). Региональный информационный ресурс Пряники.орг. Комментарий от 02 апреля. URL: (<https://www.pryaniki.org/view/article/1015622>)

Глава V
Субъектность
как ключ к пониманию текста.
О стратегии чтения
поэтического произведения
в иностранной аудитории
(на примере стихотворения
Арсения Тарковского
«Посредине мира»)

Художественный, в частности, поэтический, текст является важным средством обучения для преподавателя РКИ. Формирование умений и навыков работы иноязычных обучающихся со стихотворными произведениями, выработка основных подходов к их анализу относится к числу актуальных задач преподавания, в том числе обучения студентов МКК средствами РЯ и русской литературы.

С другой стороны, интерпретация русских художественных текстов представляет значительную трудность для понимания иностранным читателем. Отсутствие взаимодействия читателя и автора — это, очевидно, результат различия концептуальных систем: всякий художественный текст содержит в закодированном виде этнокультурную информацию; несоответствие пресуппозиций и разница менталитетов автора и читателя делают данные тексты «закрытыми» от реципиента-иностранца.

Особенно трудными для восприятия оказываются стихотворные произведения в связи с их семантической и структурной осложненностью. Читатель, приложивший значительные усилия к пониманию текста и с трудом понимающий его, в конечном итоге утрачивает к нему всякий интерес.

Таким образом, диалог автора и читателя может не состояться, а ведь всякий художественный текст «предназначен быть средством общения» [Кузнецова 2007, с. 1], и чтение его есть «сотрудничество-сотворчество» писателя и читателя [Эко, 2016, с. 31]. При этом, как известно, «мыслить человек начинает,

когда у него появляется заинтересованность, потребность что-то понять» [Рубинштейн, 201, с. 317].

В связи с вышесказанным понятно, что обучение чтению художественного текста должно быть, в том числе, и способом знакомства с культурным кодом. Именно читая поэтические и прозаические произведения русских писателей, иностранные учащиеся могут достичь определенной глубины понимания мировоззрения носителей русской культуры, выйти на принципиально новый уровень — «уровень полилога культур и эпох, их взаимопроникновения, взаимопонимания» [Chubarova, Stoletova, Starodubova, Muhammad, 2020, p. 505–522]. И в этом смысле лингводидактический потенциал художественного текста трудно переоценить.

Описание методики анализа текста. Работая в иноязычной аудитории, мы используем методику аналитического чтения по сильным позициям в опоре на вертикальную и горизонтальную проекцию текста (подробнее об этом см. [Стародубова, вып. 2, 2020, с. 116; Стародубова, 2021а; Стародубова, 2021б]). Методика была успешно апробирована нами на занятиях со студентами-иностранцами продвинутого этапа обучения.

При работе с художественным текстом в иноязычной аудитории мы интегрируем в традиционную методику аналитического чтения опору на вертикальную и горизонтальную проекции текста с выходом в дискурс по сильным позициям.

Вертикальная проекция предполагает сквозное чтение, вычленение наиболее информативно нагруженных фрагментов текста, содержащих закодированную информацию. Это, в частности, заголовок и эпиграф как мини-тексты, задающие вектор восприятия авторского замысла; дата написания, формирующая пресуппозицию, которая также является ключом к интерпретации текста и дискурса; субъектная и пространственно-временная организация текста и т. д.; а также выявление и анализ прецедентности, концептуальных метафор, номинаций субъекта и др.

Сильные позиции текста воспринимаются не изолированно, а в контексте, синтагматике, это одновременно и фрагменты горизонтальной проекции текста, которая на определенном этапе работы пересекается с вертикальной. Горизонтальная

проекция текста обязательно включает *грамматический* уровень интерпретации и *стилистический* аспект анализа.

Все это пошагово позволяет не только постичь аутентичный авторский текст как продукт определенной эпохи, но и сформировать *модель* интерпретации аналогичных текстов.

Продемонстрируем, **как применяется представленная выше методика, на примере анализа** стихотворения Арсения Тарковского «Посредине мира».

На первом этапе анализа мы выясняем особенности историко-культурных обстоятельств, которые задают вектор восприятия произведения. Время написания стихотворения — 1958 год. В Советском Союзе это период так называемой хрущевской оттепели, которая началась после смерти И. Сталина в 1953 году и продлилась до 1964 года. Особенностью этого времени становится антропоцентризм, обращенность к человеку, противопоставленные обезличиванию и подавлению индивидуального, которые свойственны тоталитарным обществам.

Преподаватель рассказывает аудитории об историко-культурных обстоятельствах, используя при этом разнообразные средства, помогающие воссозданию атмосферы того времени: старые иллюстрации, фотографии, репродукции картин. На данном этапе следует также дать биографический контекст — обстоятельства жизни автора, которые сподвигли его на написание произведения. Все это переводит анализ на более высокий уровень — дискурсивный, — в ходе которого происходит знакомство с особенностями этнокультурного кода эпохи.

Личность в период оттепели репрезентируется как самостоятельная и самодостаточная единица. Такая репрезентация не приветствовалась в советском дискурсе, избегающем употребления местоимения «Я» в текстах (научных, публицистических, художественных). Это местоимение встречалось преимущественно в непрестижном косвенном падеже и пряталось внутри строки (позиция пассивного субъекта).

Хрущевская оттепель кардинально преобразует формат восприятия действительности и личности, выводя ее в том числе и из грамматической тени. Именно это явление мы наблюдаем в стихотворении А. Тарковского.

Обратимся к способам репрезентации категорий *субъектности*, используя при этом *вертикальную* и *горизонтальную методики* аналитического чтения.

*Я человек, я посредине мира,
За мною мириады инфузорий,
Передо мною мириады звезд.
Я между ними лег во весь свой рост —
Два берега связующее море,
Два космоса соединивший мост.*

Учащиеся, знакомясь с первой строфой стихотворения, отмечают, что лирический герой представлен такими лексемами, как *я, человек, мною, море, мост*. При этом текстовое пространство открывается личным местоимением, что подчеркивает предварительно обозначенную пресуппозицию — движение к человеку, осознание его значимости:

Первичная номинация «Я» дана по принципу *катафорической когезии*: личное местоимение определяется конкретным существительным — *Я человек*, которое в синтагматике становится предикатом, что указывает на идентичность *Я* и *человека*, а также свидетельствует о начале эпохи антропоцентризма.

Поскольку художественная реальность текста соотносится с исторической реальностью, то, следовательно, субъект включается в *пространственно-временной контекст* и становится его частью, фрагментом глобальной картины мира. В нашем случае номинации субъекта представлены *концептуальными онтологическими* (и одновременно *ориентационными*) *метафорами*, а также *метафорой* открытого, разомкнутого пространства: *море* как символ стихии, неограниченной свободы, как отрицание всяческих ограничений:

Примечательна внешняя характеристика ключевого субъекта (лирического героя) — *во весь свой рост*, что также подчеркивает авторский замысел, потребность ощутить свободу на уровне, в том числе, материализованного пространства.

Масштаб субъекта поддерживается определительным местоимением с обобщающей семантикой — *весь*, а осознание значимости личности подчеркивается притяжательным местоимением — *свой*.

Свойственная периоду оттепели ориентация на личность диктует новый *пространственно-временной формат* среды обитания *субъекта* и его *атрибутику*. Эпоха требует буквально физического ощущения присутствия в этом новом мире. В синтагматике глобальность субъекта реализуется центральной пространственной позицией — *посредине мира*. Пространственное восприятие субъекта разомкнуто — от земли до космоса. Подобный планетарный масштаб поддерживает идею значимости личности, преодоления тоталитарной замкнутости.

В передачу смыслов «включаются» пространственно-временные отношения: *за мною* — это одновременно непрестижность положения позади и «отталкивание» от прошлого, *передо мною* — приоритет фронтальной позиции и проекция будущего:

*За мною — мириады инфузорий,
Передо мною мириады звезд.*

Негативно воспринимается *пространство низа*, населенное примитивными обезличенными «массовыми» существами — *инфузориями*. Примечательно, что здесь совпадает количественная характеристика субъектов как прошлого, так и будущего: их — *мириады*. Это допускает интерпретационную вариативность; миссия лирического героя, живущего в переломное время, становится особенно значимой.

Таким образом, уже в первой строфе представлена пространственно-временная модель общества в аспекте субъектной организации, включенной в оппозицию *свое* — *чужое*, где *свое* — это свобода, личность, панорамность, масштаб, разомкнутое пространство, стремление вперед и ввысь, концепт преемственности поколений, а *чужое* — пространство низа, обладающее совсем другими качествами. При этом актуализация ключевой оппозиции происходит не только в пространстве текста, но и в затекстовом пространстве — *пресуппозиции* читателя, который реконструирует исходный замысел благодаря интерпретации языковых ресурсов (это уже уровень синтагматики — *горизонтальной* проекции смысла).

Следует отметить параллелизм конструкций: *два берега* — *два космоса*, а также инверсию причастных оборотов в конце

первой строфы, которая смещает актуальное членение: акцент на метафорические номинации субъекта — *море* и *мост*. Финал строфы — строгая категоричная рифма с ударением на последнем слоге — *мост*. Это делает очевидным еще один фрагмент авторского замысла — не отрицание негативного прошлого, а утверждение значимости уроков истории и необходимости восхождения: от принятия небыстречности истории общества, отказа от идеализации — к очеловеченному будущему.

Субъектная организация первой строфы определяет проблематику и позволяет увидеть акценты авторских предпочтений. Все это достигается языковыми средствами разных уровней.

Вторая строфа — *интертекстуальная репрезентация субъекта в диахроническом аспекте* — в динамике (диалоге) эпох представлены номинации виртуального собирательного субъекта — *Нестор*, *Иеремия*, нищий царь. Во второй строфе субъект включается во *временной — вертикальный* контекст, устанавливающий преемственность времен, поколений, а не предающий забвению неудобное прошлое.

*Я Нестор, летописец мезозоя,
Времен грядущих я Иеремия.
Держа в руках часы и календарь,
Я в будущее втянут, как Россия,
И прошлое клянусь, как нищий царь.*

Следуя вертикальной методике, обращаем внимание на прецедентные имена и названия, которые также представляют собой одновременно *сильные позиции текста* и *проблемные зоны его интерпретации*; могут делать текст герметичным, закрытым для понимания. Известно, что прецедентность является средством интерпретации нового фактического событийного поля, задает ракурс его восприятия. Именно поэтому необходимо понимание исходного, первичного концепта, носителем которого является прецедентный субъект:

Я Нестор, летописец мезозоя.

По аналогии с предыдущей строфой в данном случае *прецедентное имя* выступает в роли предиката по отношению

к «Я», т.е. снова подчеркивает его глобальную миссию. *Нестор* — древнерусский летописец рубежа XI–XII вв., монах Киево-Печерской лавры, которого считают автором «Повести временных лет», имеющей фундаментальное значение для всей славянской культуры.

Важно также приложение (*фрагмент горизонтальной проекции смысла — синтагматики*), которое уточняет прецедентное имя, — *летописец мезозоя*. Период *мезозоя* вызывает в сознании читателя ассоциации не только с древностью, но и с примитивностью, отсталостью.

Так, через прецедентную номинацию на фоне соединения разных эр и эпох автор не только поддерживает преемственность времен, но и предлагает свою интерпретацию идеологии, не умаляя значимости уроков истории, а подчеркивая важность невозврата к тоталитарному дискурсу.

Лирический герой отождествляет себя еще с одним историческим лицом:

Времен грядущих я Иеремия.

Иеремия известен в истории как плачущий пророк, предсказавший и наблюдавший разрушение и разграбление Вавилона. Семантическое ядро прецедентного имени *Иеремия* содержит компоненты *страдание, жертвенность, пророчество* и дает проекцию будущего — предчувствие не менее трагических испытаний. Стилистика прилагательного *грядущих* и его инверсия, подчеркивающая логические акценты, — свидетельство неизбежности испытаний, их осознание и готовность принять.

Следующее предложение второй строфы начинается с деепричастия несовершенного вида, создающего эффект присутствия, словно все происходит на глазах читателя, который ведет *диалог* с автором и прошлыми эпохами, другими национальными традициями. Важно при этом в *инокультурной аудитории* учитывать особенности возможной *интерференции* и дополнительные смысловые приращения, коннотации, возникающие на этом фоне.

Часы и календарь — атрибуты времени, которое является ключевой оценочной категорией, концептом, — сопряжены

в синтагматике с интенцией одновременно непрерывности и контраста прошлого и будущего. Страдательное причастие совершенного вида прошедшего времени *втянут* дополняет смысл усложненной интенцией неизбежности испытаний и обещание будущего. Кроме того, отождествление личной судьбы и судьбы России через сравнительный оборот подчеркивает концепты *единства, патриотизма*. На уровне синтагматики субъект включается в пассивную конструкцию, диктующую предопределенность. Концепт патриотизма эксплицирован через национальную идентичность, которая впервые встречается в тексте, подчеркивается гражданская принадлежность лирического героя.

Вопросы и вариативную трактовку в иноязычной аудитории провоцирует последняя строка второй строфы:

И прошлое клян, как нищий царь.

Эта фраза говорит о возможных ошибках, заблуждениях, тотальных разочарованиях, о которых хочет предупредить читателя лирический герой.

Сравнительная конструкция, содержащая оксюморон, у представителей китайской аудитории вызвала ассоциации с *притчей о царе и слепом нищем*, который получил от милосердного властителя слиток золота, запеченный в хлебе, но не смог воспользоваться шансом разбогатеть, так как счел тяжелый хлеб непропеченным, испорченным, а потому отдал его соседу-нищему. Царь удивился, увидев на следующий день благодетельствованного им слепого, который по-прежнему просил подаяния.

Рассмотрим финал стихотворения (третья строфа):

*Я больше мертвецов о смерти знаю,
Я из живого самое живое.*

Третью строфу открывает субъектная номинация — снова личное местоимение *Я*, включенное в анафору и глобальную оппозицию *жизнь — смерть*. На этом фоне вновь подчеркивается масштабность испытаний личности и жажда жизни — превосходная степень сравнения прилагательного *живое*,

которое по само по себе обозначает качество предельное, не способное иметь более или менее интенсивное проявление — утверждение торжества существования.

На фоне глобальности, масштабности смысла предыдущих строк и строф финальные строки неожиданно трогательные, человеческие:

*И — Боже мой! — какой-то мотылек,
Как девочка, смеется надо мною,
Как золотого шелка лоскуток.*

Уменьшительно-ласкательные суффиксы, *мотылек*, олицетворяющий природу, женско-детский образ в сравнительном обороте, интерпретируемый как созидающий, искренний, естественный, непосредственный, мирный, формируют и подчеркивают образ уже не глобального пророка, но обычного земного человека, со всеми слабостями, чувственной природой и ранимостью. Автор напоминает читателю о человеческой природе, константной во все времена и эпохи — это и есть движение к человеку.

В декодировании текста участвует и строфическая организация текста — неканоническая: нетрадиционное количество строк (в первой строфе — 6 строк, во второй и третьей — по 5 строк) — это тоже своеобразный протест против слишком стандартизированного общественного устройства. Примечательна и *синтаксическая* организация текста: каждая строфа состоит из двух предложений — микротем, структурирующих восприятие.

Так, лирический герой стихотворения А. Тарковского — человек новой эпохи — объемён, он сопрягает времена, концепты, масштабы, напоминает об универсальных и национальных базовых ценностях, моделирует в сознании читателя авторский мир, интерпретация которого при помощи декодирования сильных позиций текста позволяет реконструировать ключевые смыслы, а в инокультурной аудитории учит вниманию к деталям текста, открывающими глубинный смысл, обогащает читательский опыт, способствует повышению уровня и качества межкультурной коммуникации.

Заключение

Эпистемологическая природа художественного дискурса является неоспоримой. «Художественная литература — едва ли не важнейший предмет понимания, способный серьезно повлиять на внутренний мир человека» [Брудный, 1998, с. 104]. Текст существует, живет только в процессе восприятия, при условии реконструкции читателем эксплицитно не выраженной части его содержания (пресуппозиции, историко-культурного контекста). Постижение художественного дискурса способствует погружению в культуру изучаемого языка, усвоению его когнитивной природы, формированию модели адекватного восприятия ментальности носителей этого языка.

В ходе интерпретации происходит *взаимодействие* лингвокогнитивных моделей автора и читателя, которое сопровождается взаимным обогащением, при этом *перлокутивное* воздействие художественного дискурса на сознание читателя становится одной из ведущих функций.

Успешному преодолению герметичности художественного текста способствует *интегрирование* в традиционную методiku аналитического чтения авторской *методики по сильным позициям в опоре на горизонтальную и вертикальную проекции текста*. На этом фоне одну из центральных позиций занимает категория субъекта, находящаяся на пересечении указанных проекций (или пластов смысла), репрезентируемая различными языковыми средствами и содержащая фрагмент авторской картины мира и ключевых смыслов текста, сопряженных со смыслами эпохи.

Список литературы

1. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М., 1998.
2. Васильева О. Ф. Методика интерпретационного типа в практике обучения РКИ: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
3. Кузнецова А. Ю. Лингвострановедческая работа над художественным текстом в аудитории филологов-иностранцев продвинутого этапа обучения // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2007, № 2. С. 1.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2015.
5. Стародубова О. Ю. Языковые механизмы моделирования субъекта как способ интерпретации действительности и конструирования

- картины мира в художественном тексте // Вестник Российского нового университета. Серия: «Человек в современном мире». Вып. 2, 2020 г. (филологические науки). С. 114–122.
6. *Стародубова О. Ю.* Художественный текст в аспекте лингвокогнитивного моделирования // В сб.: Наука без границ: синергия теорий, методов и практик: материалы Международной научной конференции. 28–30 октября 2020 г. / отв. ред. д-р филол. наук, проф. О. К. Ирисханова. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. С. 175–179.
 7. *Стародубова О. Ю.* Аспекты интерпретации текста: учебное пособие. М., 2021.
 8. *Стародубова О. Ю.* Анатомия текста и дискурса. Часть 1. Художественный дискурс и механизмы конструирования модели действительности. Чебоксары, 2021.
 9. *Штырлина Е. Г.* К вопросу об изучении поэтических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Языки России и стран Ближнего Зарубежья как иностранные: преподавание и изучение. Материалы Междунар. научно-практической конференции. Казань, 2016. С. 228–232.
 10. *Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М., 2016.
 11. *Chubarova O. E., Stoletova E. K., Starodubova O. Yu., Muhammad L. P.* Polylogue Of Cultures and Epochs in The Course of Reading A Literary Text in A Foreign Audience // Revista Gênero & Direito. V. 9. Nº 05. Ano 2020. Special Edition. P. 505–520.

Глава VI

Приемы работы с авторской песней на занятиях по русскому языку как иностранному. Два шедевра группы «ДДТ»

Язык и музыка — две знаковые системы, призванные выражать мысли и чувства человека.

Родство двух этих систем и их способность дополнять одна другую издревле известны и поэтам, и композиторам, и теоретикам музыки. Объединяясь в песенном жанре, слово и музыка оказывают особенно сильное воздействие на слушателя и исполнителя.

В эпоху Средневековья в Европе при широком распространении вокальной музыки принципы построения предложений автоматически переносились на музыкальное произведение. Учение о композиционном построении музыкальных произведений, начиная с XVIII в., было ориентировано на синтаксис языка. Только в XIX в. ученые начали подчеркивать неповторимость музыкального метаязыка, что не мешало композиторам и теоретикам музыки описывать его синтаксис в таких понятиях, как предложение, фраза, период и т. д.

С другой стороны, поэтический язык столетиями рассматривался с позиции звучания согласно музыкальным критериям: ритм, метр, рифма, ассонанс, аллитерация [Павлова, 2010, с. 112].

Несмотря на то, что «музыка не способна говорить о конкретных вещах, о предметах, намерениях, она не может указать, определить, назвать... в переносном смысле музыка всегда нацелена на коммуникацию, на выражение, на сообщение. Соответственно, она является неким метаязыком, способным на передачу информации» [там же, с. 113].

И язык, и музыка служат коммуникации. «Они являются высокоорганизованными последовательностями высоты тона, звуковой окраски, акцентов и ритмов, и их построение следует определенным правилам» [Мокрова, 2015, с. 392].

Песня как единство поэтического текста и мелодии восходит к глубокой древности. Считается, что изначально этот

жанр выполнял не эстетическую, а практическую, обрядовую функцию. Известно также, что из обрядовой первобытной хоровой песни, сопровождавшейся игрой, выделились впоследствии поэзия, музыка, танец и драматические жанры.

Неудивительно, что прослушивание и заучивание песен — традиционный вид работы, активно применяемый в практике преподавания ИЯ/РКИ.

Причины популярности песни как вида деятельности и его эффективности при обучении языкам обусловлены тем, что песенный жанр, являясь синтезом поэзии и музыки, оказывает значительное влияние на эмоциональную сферу человека [Мокрова, 2015, с. 389].

Информация, передаваемая музыкой — эмоционально-образная. «Слово и музыка образуют единый ритмико-мелодический цикл, наиболее легко запечатлеваемый в памяти» [Артемьева, 2007, с. 3]. Приведенная цитата относится к музыкальному сопровождению учебного видеofilmа, но, на наш взгляд, она исключительно точно определяет одну из функций песенного жанра в учебном процессе: облегчать запоминание слов, предложений, грамматических форм. Выученный текст, воспринятый вместе с мелодией, вызвавший определенные чувства и настроения, остается в памяти надолго. Прочно усваиваются лексические единицы, грамматические конструкции, звучание слов и мелодика фраз.

Особенности песенного текста и его организации обусловлены именно тем, что он неразрывно связан с музыкальным сопровождением и составляет с ним единое целое. При единстве словесного знака, ритмического и мелодического рисунка песня активизирует мыслительные и эмоциональные уровни нашего сознания и подсознания. Необходимо принять во внимание, что исполнение песни — это всегда творчество и сопереживание (особенно яркое — при пении хоровом). Поэзия, которая не сопровождается музыкой, зачастую требует для понимания определенных интеллектуальных усилий, в то время как в песне мелодический компонент облегчает восприятие эмоционально-чувственной стороны содержания [там же, с. 389, 392].

Необходимо также добавить, что в практике обучения РКИ успешно применялась и применяется русская опера [Артемьева, Колосницына, 2007, с. 34–39].

Работая с песней в рамках обучения ИЯ, в нашем случае — РКИ, осознавая всю значимость музыкальной составляющей жанра, преподаватель, естественно, концентрируется именно на работе с текстом, словесно-образным рядом произведения.

Если на некоторое время абстрагироваться от музыкального сопровождения, нельзя не заметить, что песенный текст сам по себе обладает и музыкальностью, и ярко выраженной экспрессивностью. Экспрессивность проявляется в отборе языкового материала и в структурной организации (как языковой, так и музыкальной). Для текста песни характерны повторы и параллелизмы. При всем многообразии отраженных в песне ситуаций, вызывающих соответствующие переживания (от комического и бытового до трагического), имеет место эмоциональная окраска речи в совокупности с тяготением к лаконичности. Все это определяет максимальную выразительность и значимость словесной формы песни [Мокрова, 2015, с. 392].

Песенный текст — это категория и лингвистическая, и антропологическая, заключающая в себе и неповторимую авторскую картину мира, и особенности обобщенного (объективного, инвариантного) языкового мышления. «Антропологизм песенного текста проявляется также и в том, что каждое произведение адресовано слушателю, который интерпретирует его в соответствии с собственной социально-культурной компетенцией, по-своему воспринимает художественные образы и обогащает их субъективным смыслом» [там же, с. 390].

Песенный текст — явление культуры. Песни, предлагаемые на занятиях по ИЯ, в частности РКИ, — это, как правило, те произведения носителей языка и культуры определенной страны и эпохи, которые нашли отклик в умах и сердцах других носителей языка, представителей определенной лингвокультурной общности (и современников, и представителей последующих поколений).

При выборе песни в качестве объекта изучения и анализа преподаватели РКИ ставят перед собой следующие цели:

- познакомить учащихся с произведениями искусства, вошедшими в золотой фонд культуры России (романсы, русские народные песни, авторская песня и т. д.);
- помочь студентам «пополнить копилку» прецедентных текстов;
- обучить интерпретации текста, в частности умению выявлять подтекст;
- усовершенствовать навыки аудирования;
- развить навыки языковой догадки;
- развить фонематический слух и улучшить произношение;
- облегчить запоминание лексических единиц и грамматических конструкций;
- снять эмоциональное напряжение, возникающее во время занятий;
- повысить мотивацию к изучению языка [Болотова, 2017; Богачева, 2020; Овчиникова, 2020; Павловская, 2009; Черкес, 2017].

Сочетание небольшого объема, аутентичности, большого числа повторов, положительных эмоций, которые доставляет пение, и, как следствие, гарантированность достаточно прочного запоминания текста — все эти качества являются, по мнению многих преподавателей, основными достоинствами народных и популярных песен.

В том случае, если речь идет об авторской песне, зачастую сложной для восприятия и предполагающей владение языком на достаточно высоком уровне, на первый план выходит знакомство учащихся с выдающимся аутентичным текстом русской культуры, представляющим собой прецедентный текст либо источник прецедентных текстов. Важнейшей задачей при этом является развитие навыков интерпретации данного текста в контексте двух культур — культуры обучающегося и культуры автора песни [Мирзоева, 2019].

Выбор песни диктуется этапом обучения и уровнем владения языком, коммуникативными потребностями учащихся и не в последнюю очередь — вкусами преподавателя.

В зависимости от всех этих факторов выбираются формы и виды работы с произведениями песенного жанра, определяется их последовательность, которая может варьироваться в зависимости от особенностей каждого конкретного произведения, уровня обучаемых, а также целей и задач, которые ставит перед учащимися преподаватель.

В качестве примера возможной организации работы с авторской песней рассмотрим приемы работы с двумя хитами рок-группы «ДДТ»: «Это все...» и «В последнюю осень». Автор музыки и текстов — лидер группы, Юрий Юлианович Шевчук.

Основная цель обращения к указанным текстам — обучение интерпретации сложных лирических произведений, которые требуют не только от студентов-иностранцев, но и от носителей языка серьезной работы по детальному анализу образов, не поддающихся однозначной расшифровке.

Интерпретации поэтического текста в иноязычной аудитории посвящено значительное количество работ, в том числе — диссертационное исследование Е. Л. Кудрявцевой [Кудрявцева, 2001] и многочисленные статьи. Подходы к работе с поэтическим текстом достаточно разнообразны и зависят от того, какие цели преследует преподаватель, точнее, какие цели доминируют: добиться понимания произведения как целого или использовать текст как отправную точку для работы с языковым материалом. В то же время кропотливая работа с языком, несомненно, может способствовать углубленному пониманию целостного текста.

При работе с авторской песней мы ориентируемся в первую очередь на понимание произведения как целостного текста культуры в единстве его информационной и эмотивной составляющих. Понимание «представляет собой процесс, построенный на взаимодействии концептуальных систем автора и читателя» [Стародубова, 2020, с. 116].

Концептуальная система, в свою очередь, формируется в контексте определенной культуры и определенной эпохи. Для успешного декодирования текста требуется «знакомство с пресуппозицией, т. е. тем историко-культурным и биографическим контекстом, в рамках которого был создан творческий продукт... В противном случае читатель рискует вступить

в конфронтацию с исходным смыслом, заложенным автором в текст произведения» [Стародубова, Столетова, 2021, с. 512].

В то же время в процессе восприятия художественного текста читателем или слушателем «возникают новые смыслы, которые всегда обновляются. Поэтому смысл следует определить в понятиях взаимосвязанных знаний автора-читателя. В равной мере ни читатель, ни автор не могут быть смысловым центром, истина всегда “между”, она рождается во взаимодействии двух позиций» [Кондаков, Абрамова, 2009]. Авторы цитируемой статьи опираются в своем исследовании, в частности, на идеи А. А. Потебни и М. М. Бахтина, рассматривающих процесс восприятия художественного текста как диалог автора и читателя, постоянно порождающий новые смыслы.

Отсутствие значительного временного интервала между автором песенного текста и слушателем облегчает задачу понимания текста на иностранном языке. Сложность текста, обилие авторских метафор задачу восприятия значительно усложняют. Вместе с тем взрослые учащиеся, студенты и магистранты гуманитарного профиля, обладают навыками восприятия и интерпретации текстов разных жанров как на родном, так и на изучаемом/изучаемых языках. Многолетний опыт работы показывает, что в зависимости от содержания интерпретируемого произведения предтекстовая работа, включающая формирование пресуппозиции, может быть либо обязательной, либо избыточной и, более того, нежелательной.

Последний случай можно проиллюстрировать на примере интерпретации текста песни «Это все...». Работа по предложенному ниже алгоритму проводилась на протяжении ряда лет в студенческих группах с учащимися, владеющими русским языком на уровнях от В1 до С1, ее результаты были представлены в нашей статье «Работа с текстом песни на уроках РКИ (сценарий фрагмента урока)» [Чубарова, 2016].

Ниже мы приводим уточненное и дополненное описание этапов интерпретации текста песни.

«Это все...»

Первый этап — прослушивание песни от начала до конца. После прослушивания учащимся предлагалось рассказать о своих впечатлениях и ответить на вопрос: «Что вы поняли?»

Диапазон понимания оказывался самым широким: от краткого «я понял только слова “Это все”», или «Кажется, про любовь» до развернутых ответов: «Эта песня про расставание людей, которые любили друг друга, мужчина уходит от женщины, она страдает». На этом этапе обсуждается также музыкальная составляющая. Мелодия песни определялась учащимися как «красивая», «лиричная», «волнующая», «эмоциональная».

Второй этап — повторное прослушивание с установкой на детальное понимание. Предлагается прослушать по одному четверостишию (каждый куплет состоит из 2 четверостиший), если необходимо — 2–3 раза. На этом этапе перед учащимися ставится задача постараться воспроизвести каждое услышанное слово, даже незнакомое. При необходимости каждый фрагмент прослушивается повторно, воспринятый на слух текст записывается: преподаватель пишет на доске (при дистанционной форме обучения — в чате или на виртуальной доске), учащиеся — в тетрадях.

Осуществляется «первичная семантизация»: разъяснение значения незнакомых слов. Убеждаемся, что при восприятии многоуровневого, построенного на авторских метафорах поэтического текста понимания значения каждого слова недостаточно для понимания целого; переходим к следующему этапу.

Третий этап — анализ и интерпретация каждого зафиксированного фрагмента.

*Побледневшие листья окна
Зарастают прозрачной водой,
У воды нет ни смерти, ни дна.
Я прощаюсь с тобой.*

В этом четверостишии не вызывает вопросов только последняя строчка: «Я прощаюсь с тобой». Все остальное требует расшифровки.

Сначала убеждаемся, что точно понято значение каждого слова. Затем задается вопрос:

— «Побледневшие листья окна зарастают прозрачной водой...» — что это? Что вы себе представляете?

Варианты ответов: «Окно (за окном, на улице) становится светлее — наступает утро»; «Идет дождь»; «Зима, и стекло покрыто инеем».

— «У воды нет ни смерти, ни дна», — как вы понимаете эту строчку?

Ответы учащихся: «Дождь — не вода в стакане: кажется, что дождю нет конца»; «Жизнь продолжается, даже если один человек умирает»; «Жизнь человека маленькая и короткая по сравнению с жизнью природы»; «Такое уже было с другими людьми, мы еще раз проходим этот путь».

На данном этапе ни один из вариантов интерпретации не отвергается, все они принимаются как возможные и имеющие право на существование.

Переходим к следующему четверостишию, работаем в той же последовательности, и так — пока не будет проанализирован весь поэтический тест.

*Горсть тепла после долгой зимы
Донесем. Пять минут до утра,
Доживем. Наше море вины
Поглощает время-дыра.*

Метафора «горсть тепла» без труда определяется учащимися как «малое количество теплых чувств». Наиболее частые варианты интерпретации четверостишия, с небольшими вариациями повторяющиеся из года в год: «Он и она встретились, дарили тепло друг другу, но были вместе недолго; раньше в их жизни долго было все плохо, может быть, одиночество, но у них друг с другом ничего не получилось, они прощаются, он предлагает не обижаться». «Они были вместе долго, но были несчастны. Он (а может быть, и она) чувствует вину, но со временем вина забудется». «Они сделали друг другу много плохого, теперь наконец расстанутся, но время лечит, все все забудут». «Это трагическая ситуация, у них все плохо: море вины — и только горсть тепла».

Затем предлагаем установить смысловые связи между четверостишиями. Учащиеся, как правило, после анализа второго четверостишия отмечают, что наиболее адекватной из предложенных ранее интерпретаций фрагмента «побледневшие листья окна» из первого четверостишия представляется «наступающее утро» (см. «Пять минут до утра» во втором четверостишии). Часто говорят, что мужчина чувствует вину, потому что уходит от женщины.

Далее следует припев:

*Это все, что останется после меня,
Это все, что возьму я с собой.*

Задаем вопрос:

— Как вы думаете, что останется после него и что он возьмет с собой?

Предлагаем не торопиться, подумать над возможными вариантами ответов и вернуться к обсуждению этого вопроса после того, как будет прослушана вся песня.

Продолжаем работу, переходим к следующему куплету.

*С нами память сидит у стола,
А в руке ее пламя свечи.
Ты такой хорошей была.
Посмотри на меня, не молчи.*

При интерпретации этого фрагмента центральной оказывается тема свечи как символа памяти об ушедших. Высказываются предположения о возможной трагической судьбе героев песни (зачастую на этом этапе работы студенты начинают самостоятельно устанавливать связи между фрагментами — обращаются к метафоре «горсть тепла после долгой зимы», связывают зиму как символ тяжелого времени и одиночества с символом свечи — памяти о тех, кто был дорог, но ушел из жизни). Снова предлагаем вернуться к предыдущим фрагментам и найти связь уже между тремя четверостишиями. Как правило, студенты указывают на образ всепоглощающего времени и памяти, которая сопротивляется «темной дыре» — «в руках ее пламя свечи».

*Крики чайки на белой стене,
Окольцованы черной луной.
Нарисуй что-нибудь на окне
И шепни на прощанье рекой.*

Первые две строчки оказываются наиболее сложными для декодирования. Как правило, попытки понять этот фрагмент связаны с поиском «видеоряда», который мог явиться основой для создания образа. Одной из самых интересных версий расшифровки фрагмента нам представляются тени: например, тень плачущей женщины на белой стене. Часто говорят о картине в раме, иногда отмечается, что рама черная, значит, траурная; устанавливается связь с темой памяти. Вспоминается «пламя свечи» из предыдущего четверостишия. Символ черной луны представителями разных культур воспринимается как нечто негативное, связанное с трагическими событиями.

Продолжаем работу по интерпретации текста.

*Две мечты да печали стакан
Мы, воскреснув, допили до дна.
Я не знаю, зачем тебе дан.
Правит мною дорога-луна...*

Текст приведенного и следующего за ним фрагментов песни требует работы с фразеологизмами. Первые две строчки — трансформация фразеологизма «Испить (горькую) чашу до дна», образ восходит к библейским текстам и достаточно прозрачен для представителей разных культур.

Луна в различных культурах — как правило, символ бессознательного, иррационального. Можно задать студентам вопрос:

— Как вы думаете (знаете ли вы), что символизирует луна?

Ответы: ночь, любовь, романтику, отношения мужчины и женщины; единичный ответ — «все, что связано с женщиной». Очевидно, можно говорить о соответствующей символике луны как в современном массовом сознании, так и в сознании представителей разных культур. Примечательно, что дорога-луна, луна и дорога, дорога в свете луны — все эти образы часто встречаются в популярных песнях. За десять лет работы

с текстом песни только один учащийся вспомнил о лунной дорожке — отражении луны на воде, и во время беседы можно дополнить интерпретации учащихся этим образом, поскольку он позволяет установить связь с предыдущими фрагментами через неявное возвращение к теме воды, моря: море вины — дорога-луна, символ зыбкости, ненадежности. И в то же время — красоты, любви и романтики.

Обращаем внимание на связь образов «черной луны» в предыдущем четверостишии и «дороги-луны» в рассматриваемом фрагменте. Несколько раз студенты высказывали интересное предположение о трагическом влиянии встречи с героем на судьбу героини.

При анализе данного фрагмента («Две мечты да печали стакан...») имеет смысл задать вопрос:

— Какие слова уже встречались в самом начале песни?

Учащиеся, как правило, указывают на слово «дно».

Типичные варианты интерпретаций: «У воды нет ни смерти, ни дна» — нет конца. А они уже допили до дна «две мечты да печали стакан». «Человек не вечно живет, и все в жизни человека не вечно». «Любовь была короткая».

При работе с последним фрагментом необходимо проанализировать трансформацию символа дороги, фразеологизмов «не сахар» и «нести свой крест».

*Ты не плачь, если можешь, прости,
Жизнь не сахар, а смерть нам не чай.
Мне свою дорогу нести,
До свидания, друг, и прощай!*

«Жизнь не сахар» — выражение, антонимичное «сладкой жизни», значение этого фразеологизма расшифровывается без труда. Вторая часть строки: «...а смерть нам — не чай» — часто выводит на уровень противопоставлений «исключительное — обыденное», «сложное, тяжелое — простое, легкое», «ужасное — приятное». «Смерть близких оставляет тяжелый след в жизни человека навсегда, пить чай — легко и приятно»; «смерть часто приходит неожиданно — а чай у англичан в пять часов, по плану».

Имеет смысл дать «страноведческое» толкование церемонии чаепития в России: встреча друзей или членов семьи, беседа за чаем, доверие, понимание, домашний уют.

Строку «Мне свою дорогу нести» учащиеся, как правило, успешно толкуют сами, и чаще всего находят исходный фразеологизм — «нести свой крест» — самостоятельно.

Частотные варианты интерпретации трансформированного фразеологизма «Мне свою дорогу нести»: «дорога — это жизнь, жизнь трудная»; «он несет ответственность»; «она не выдержит / не сможет жить рядом с ним, у него слишком тяжелая жизнь».

Далее предлагаем вернуться к строкам предыдущего четверостишия и образу дороги-луны, иррационального начала. Что же за дорога у героя песни? Ответы: «Он идет за чувствами и не слышит советов разума»; «Он не хочет планировать будущее»; «Он должен идти за своей судьбой»; «Он выполняет свой долг».

Предлагаем представить себе расстающихся мужчину и женщину. Почему они не могут быть вместе? Чаще всего студенты говорят о различиях в целях, ожиданиях и жизненном опыте. «Может быть, женщина хочет уюта и покоя, мужчина не может и не хочет ей этого дать» («Жизнь не сахар, а смерть нам не чай»). «Что-то в прошлом (возможно, память о старой любви, об ушедших из жизни любимых) мешает тоже».

После того как песня была прослушана и проанализирована, учащимся снова предлагается ответить на вопрос о значении строк: «Это все, что останется после меня. Это все, что возьму я с собой».

Ответы даются, как правило, в рамках ситуации отношений: у героини останется только память о короткой встрече, не очень счастливой любви; герой песни возьмет с собой только воспоминания.

Другие варианты интерпретации: «Это жизнь»; «Это песня о судьбе поэта (певца, музыканта, поэта и музыканта)». «Это о нас: мы все что-то ищем, теряем, делаем ошибки и опять куда-то идем/двигаемся, ищем, сами не знаем, чего».

Четвертый этап работы. Задаем вопрос: «Какие строчки из этой песни вам особенно понравились? Что вы хотели бы взять с собой?»

Далее каждый из учащихся называет строки, которые показались ему наиболее интересными, точными, необычными, просто понравившимися.

Пятый этап. После того как работа по интерпретации текста окончена, предлагается рассказать о чувствах и мыслях, которые вызвала у слушателей песня как целостное произведение.

Наиболее характерные ответы: «Несмотря на трагизм ситуации и жизни героев, она вызывает чувство надежды, свободы (освобождения) и веры в будущее»; «Сейчас им грустно, особенно женщине, но мужчина ждет для себя счастья».

«Оптимистическая» трактовка связывается как с текстом («кончилась долгая зима и кончается ночь»), так и главным образом с музыкой.

В процессе интерпретации и обсуждения песни неоднократно подчеркивается, что все возможные варианты понимания имеют право на существование. При работе со студентами постоянно повторяется мысль: «Эту песню нельзя понять однозначно. Каждый поймет по-своему — и это будет правильно».

Музыка же является эмоциональной опорой, которая, вызывая чувства и мысли, поддерживает интерес к процессу расшифровки сложного текста и желание сопереживать, проецируя образы, созданные поэтом и музыкантом, на реальность собственного бытия.

Шестой этап. Студентам предлагается в качестве домашнего задания еще раз прослушать песню и написать о своих впечатлениях.

Седьмой этап. Возвращение к работе с песней на следующем занятии — пение. Сначала учащиеся подпевают, затем поют самостоятельно, опираясь на музыку без слов (так называемый «минус», легко находящийся в интернете).

Восьмой этап. Отказавшись от этапа предтекстовой работы, мы предоставляем учащимся возможность самостоятельно декодировать сложный поэтический текст, опираясь на концептуальную систему, как сформированную в контексте родной культуры, так и, учитывая уровень владения русским языком, в контексте культуры страны изучаемого языка / изучаемых языков.

В процессе интерпретации текста биографические пре-
суппозиции остаются «за кадром».

И только после того, как учащиеся исполнили любимую им песню, мы предлагали текст, в котором дается детальная интерпретация песни с опорой на трагические факты биографии автора.

Смысл песни «Это все...» «ДДТ»

Песни группы «ДДТ» славятся своей глубокой философичностью, наполненностью смысловыми образами, личными переживаниями и важными посланиями. Песня «Это все», автором которой является Юрий Шевчук, лидер группы, не является исключением. Она исполняется на каждом концерте группы — всегда последней, после нее музыканты уже не выходят на сцену, даже если их продолжают просить.

Возможно, именно поэтому преданные фанаты считали эту песню подведением итогов, своеобразным прощанием. Однако сам автор произведения утверждал, что его значение иное.

В чем же на самом деле заключается смысл песни «Это все» группы «ДДТ»?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно учесть события, которые наложили отпечаток на творчество Юрия Шевчука. В отношении рассматриваемой песни — это смерть жены, Эльмиры Бикбовой. Альбом, который вышел через два года после этого печального события и носил то же название, что и песня, «Это все», был посвящен ей.

Таким образом, рассматриваемая песня в первую очередь о смерти, о расставании с любимым человеком. Об этом же говорит и образ, с которого начинается произведение: побледневшие листья, зарастающие «прозрачной водой» — картина наступающей зимы, оледенение, своеобразный символ смерти. И кажется, что наступившей зиме, читай — горю, не будет конца, ведь «у воды нет ни смерти, ни дна».

Но уже в первом куплете появляется «горсть тепла после долгой зимы». Это — знак, что жива память, что она согревает. А последняя строка первого четверостишия и вовсе доказывает, что остаются лишь хорошие воспоминания, а все остальное — в том числе и вина — уже не имеет значения.

Второй куплет произведения также пронизан темой памяти. В нем же мы видим траурные образы — пламя поминальной свечи, сочетание белого и черного вместе со словом «окольцованы» создают ассоциацию с портретом с траурной черной окаемкой на надгробном памятнике.

Однако любимый человек, бережно хранимый в нашей памяти, будто бы всегда с нами, пока живы воспоминания. Об этом и говорит строка: «Нарисуй что-нибудь на окне и шепни на прощанье рекой». Иными словами, журчание реки и, может быть, морозные узоры на стекле напоминают лирическому герою о дорогом человеке, пробуждают память.

Третий куплет — это переживания лирического героя, попытка осмыслить случившееся, всю жизнь до этого. Слова «Мне свою дорогу нести. До свидания, друг, и прощай» являются определенным итогом этого произведения. Это полное принятие смерти родного человека, смирение. Боль утраты хотя еще и посещает героя время от времени, уже пережитая, вспоминается только хорошее, и он готов жить дальше, идти своей дорогой несмотря ни на что.

Припев этой песни — осмысление собственной жизни при неотвратимости смерти. Боль утраты, воспоминания, вызываемые предметами окружения и события, необходимость пережить случившееся — это все, что останется после смерти самого лирического героя, это все, что он хочет взять с собой в свой последний путь.

По словам самого автора, песня «Это все» — о любви, о самом важном в жизни каждого человека. Также она о печали, тоске по любимому человеку. Посвященное Эльмире Бикбовой, это произведение отличается трогательностью, душевностью. Оно действительно задевает струны души, способно растрогать.

Помимо этого, автор также пытался до нас донести, что смерть любимого — это не конец. Юрий Шевчук в интервью изданию «Газета» за январь 1994 года говорил, что после слов «это все» знак препинания можно поставить любой — точку, многоточие, запятую, даже вопросительный знак. Главное — что после останется только хорошее, только любовь. Иначе — зачем жить?³¹

³¹ URL: <https://kakoy-smysl.ru/meaning-song/smysl-pesni-eto-vse-ddt/> (дата обращения: 24.08.2021).

Приведенная выше последовательность работы, с установкой на максимальную самостоятельность учащихся в процессе интерпретации текста песни и с обращением к биографическому подтексту на последнем этапе, не случайна. «Понимание есть инобытие рефлексии над знаковыми ситуациями. По современным представлениям, рефлексия есть связка между извлекаемым прошлым опытом и ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения» [Богин, 2001].

При возможности выстроить собственную интерпретацию сложного метафорического текста происходит развитие навыков понимания, построенного на «распредмечивающее понимание, построенное на распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых *помимо* средств прямой номинации, но опредмеченных все же именно в средствах текста» [там же].

В том случае, если бы мы сразу предложили биографическую информацию, был бы исключен важнейший этап поисковой активности и упущена возможность свободных проекций лирического текста на собственные переживания, чувства, личный опыт, которые, в сущности, и составляют основу восприятия лирических произведений, в том числе песен.

Необходимо также отметить, что приведенный выше текст, предлагающий интерпретацию, предложенную на основе знания биографии автора, вряд ли может рассматриваться как единственно возможный вариант понимания авторского замысла.

«В последнюю осень» (1992)

Работа со вторым хитом Ю. Ю. Шевчука, рассматриваемым в нашей статье, изначально ведется принципиально иным способом и в иной последовательности, что обусловлено содержанием песни и невозможностью адекватного понимания при отсутствии фоновых знаний. Кроме того, в последние два года подход к работе с данным произведением изменился в связи с вынужденным переходом на дистанционную форму обучения.

Неадекватность интерпретации при недостатке фоновых знаний демонстрируют, к сожалению, некоторые носители

языка, почитатели творчества группы «ДДТ», комментарии которых обнаруживаются на страницах интернета.

Приведем в качестве примера один из отзывов.

«Эта песня вошла в альбом “Актриса Весна”, записанный летом 1992 года. В связи с этим могу предположить, что песня о развале СССР. Давайте попробуем разобрать первые строчки.

*В последнюю осень ни строчки, ни вдоха
Последние песни осыпались летом*

Первые две строки повествуют нам о том, что в августе 1991-го был вооруженный захват власти, обстрел Белого дома, что привело к скорому развалу Союза. Люди стали понимать, чем для страны может закончиться такой переворот, и фактически потеряли надежду на сохранение великой державы. Именно летом растаяла последняя надежда, то есть “Последние песни осыпались летом”.

*Прощальным костром догорает эпоха,
И мы наблюдаем за тенью и светом
В последнюю осень.*

Здесь не зря автор употребляет слово “эпоха”, которое, по сути, подсказывает нам, о чем песня. Действительно, на глазах людей в одночасье рухнуло то, что строили годами, за что воевали наши деды, прадеды — наша Родина. Лучшее в мире образование, промышленность, идеология, низкая преступность — все, что было создано непосильным трудом советских граждан, целая эпоха просто исчезла или, как выразился Юрий Юлианович, “прощальным костром догорела”. И все, что осталось людям, — наблюдать за этим процессом в последнюю осень 1991 года.

Не буду разбирать всю песню целиком. Но я считаю, что здесь в каждой строчке отчетливо прослеживается горечь, сожаление и боль по развалу Советского Союза. Эпохи, о которой остается только вспоминать. Ведь еще “Осталась любовь и ожившие камни”. Вот такое мнение сложилось у меня о смысле этой замечательной песни, при прослушивании которой у меня каждый раз по телу мурашки. Хотя я и не жил в те времена и родился уже после развала, но все равно

как-то грустно за страну. СССР действительно была великая держава». [Ответы Mail.ru]

Приведенные ниже варианты интерпретации, найденные нами на страницах интернета, мы считаем достаточно адекватными. Более того, они представляются нам ценным материалом, дающим возможность показать учащимся, как воспринимают и декодируют текст песни носители языка.

«Самой народно любимой, безусловно, является песня “Что такое осень”. Лично же для меня лучшей песней “ДДТ” во всех отношениях является “Последняя осень”, или, как ее назвал сам автор, “В последнюю осень”. Мне даже повезло присутствовать на первом публичном исполнении будущего хита. Произошло это на московском концерте памяти Виктора Цоя в октябре 1990 года. Видимо, песня сильно нравилась не только мне, но и самому автору, который после ее исполнения обратился к толпе со словами: “Если можно, я сыграю ее еще раз”. В песне и упоминался еще один любитель осени — Александр Сергеевич Пушкин. Но если Пушкин к осени относился с умилением и светлой грустью, то у Шевчука звучали нотки какой-то обреченности, приближения к концу. А. С. Пушкин: “И с каждой осенью я расцветаю вновь // Здоровью моему полезен русской холод // К привычкам бытия вновь чувствую любовь // Чредой слетает сон, чредой находит голод // Легко и радостно играет в сердце кровь, // Желания кипят — я снова счастлив, молод, // Я снова жизни полн — таков мой организм // (Извольте мне простить ненужный прозаизм)”. Ю. Шевчук: «Голодное море, шипя, поглотило // Осеннее солнце, и за облаками // Вы больше не вспомните то, что здесь было, // И пыльной травы не коснетесь руками. // Уходят в последнюю осень поэты, // И их не вернуть, закованы ставни. // Остались дожди и замерзшее лето. // Осталась любовь и ожившие камни» [Сергей Курий].

«В последнюю осень”. Именно эту песню, а вовсе не “Что такое осень” выделяет в своем творческом наследии сам Шевчук, называя ее одной из своих любимых. В ней Юрий Юлианович использует образ великого поэта, чьи симпатии к осени совпадают с его собственными. Понятно, что речь идет о Пушкине.

*Ах, Александр Сергеевич, милый,
Ну, что же вы нам ничего не сказали
О том, что держали, искали, любили,
О том, что в последнюю осень вы знали...*

От поэта всегда остается что-то недосказанное. Примечательно, что сам Шевчук предпочел не раскрывать историю написания данного произведения, источники вдохновения. О чем она, мы можем только догадываться, а у каждого слушателя свой уровень понимания и свои интерпретации содержания того или иного произведения» [Яндекс Дзен, Журнал МУЗилка].

Таким образом, мы получаем подтверждение тому, что приближение к пониманию замысла песни (текст которой воспринимается даже носителями языка как допускающий разные интерпретации) невозможно без опоры на фоновые знания.

На наш взгляд, не только у специалистов по русской литературе, но и у любого носителя языка, регулярно посещавшего уроки литературы в средней школе, основная тема произведения не должна вызывать сомнений: песня посвящена памяти великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина, и текст пронизан отсылками к его образу. О влиянии текстов величайшего русского поэта на творчество выдающегося рок-музыканта можно прочитать, в частности, в статье В. А. Михайловой, Т. Н. Михайловой «Пушкинские реминисценции в петербургских текстах Юрия Шевчука» [Михайлова, Михайлова, 2020].

Иностранные учащиеся, которым предстоит прослушать песню, как правило, ознакомлены с тем фактом, что Александр Сергеевич Пушкин — величайший русский поэт, но не всегда имеют представление о том, что его жизнь и творчество стали основой для национального социокультурного мифа, одной из составляющих которого является биографический миф [Шеметова, 2011]. В иностранной аудитории адекватная самостоятельная интерпретация песни «В последнюю осень» обычно вызывает затруднения (за исключением тех редких случаев, когда иностранец, анализирующий текст песни, является студентом-филологом и достаточно близко знаком с биографией и творчеством А. С. Пушкина).

Следовательно, перед прослушиванием необходимо предложить систему заданий, восполняющих лакуны фоновых

знаний и позволяющих настроиться на восприятие содержания звучащего текста. Вместе с тем мы настаиваем на том, чтобы интерпретация по возможности осуществлялась самими учащимися, с учетом предоставленной им информации.

В настоящее время при работе с песней «В последнюю осень» мы предлагаем обучающимся самостоятельно прослушать ее и выполнить задания, представленные в методической разработке, созданной нами на платформе EdPuzzle на основе соответствующего видеоклипа.

Платформа позволяет создавать заметки и предлагать вопросы, в том числе с автоматической проверкой. После чтения вопроса есть две возможности: дать ответ либо вернуться к предыдущему фрагменту для повторного прослушивания. Количество возвратов не ограничено. После выполнения задания учащиеся получают информацию о корректности его выполнения.

В выбранном нами видеоклипе песня предваряется стихами Юрия Шевчука, прочитанными автором.

Перед прослушиванием стихов и песни учащиеся знакомятся со следующим небольшим текстом, настраивающим на восприятие произведения:

«Вы услышите стихи и песню. Автор музыки, текста песни и стихов — Юрий Шевчук, известный рок-музыкант, руководитель группы “ДДТ”.

Песня посвящена гениальному русскому поэту Александру Сергеевичу Пушкину, погибшему в 1837 году.

Одним из самых плодотворных периодов творчества Пушкина была так называемая Болдинская осень, осень 1830 года, когда поэт за короткий период написал лучшие свои произведения.

А осенью 1837 года — не написал ничего...

Юрий Шевчук, современный музыкант, лирик, талантливейший поэт, ведет диалог с классиком. Попробуйте ответить на два вопроса о Пушкине, потом послушайте стихи Юрия Шевчука в исполнении автора».

Первый вопрос — о любимом времени года поэта, ответ на него подсказан названием текста и вводной заметкой.

Второй вопрос значительно сложнее: в каких произведениях А. С. Пушкина «оживают» памятники? Очевидно, что

вопрос может поставить учащихся в тупик, и предполагается, что на занятии преподаватель остановится на нем подробнее.

После прослушивания каждого фрагмента учащиеся видят тест песни с пропущенными словами. Необходимо выбрать правильный вариант. Затем мы предлагаем задания, в которых представлены возможные версии интерпретации услышанного.

Сложные и не предполагающие однозначных трактовок песни лидера группы «ДДТ» было бы некорректно толковать однозначно, поэтому в некоторых заданиях мы допускаем несколько возможных вариантов ответа.

На иллюстрациях ниже продемонстрировано воплощение методической разработки на платформе Edpuzzle.



Вы услышите стихи и песню.
Автор музыки, текста песни и стихов - Юрий Шевчук, известный рок-музыкант, руководитель группы ДДТ.

Песня посвящена гениальному русскому поэту Александру Сергеевичу Пушкину, погибшему в 1837 году.



Голодная буря шутя

Всё то, что ... нас пыльной ночью.

Всё то, что ..., играло, мерцало

Осиновым ветром разорвано в ключья

В последнюю осень.

разбросала



OPEN ENDED QUESTION

1. Попробуйте объяснить фразу: "Голодное море, шипя, поглотило осеннее солнце".
2. Знаете ли вы слова "ставни" и "заколачивать"? В каких случаях заколачивают ставни?
Прослушайте следующий фрагмент и постарайтесь объяснить, что означают в песне слова "заколочены ставни".

Все предложенные нами варианты интерпретации так или иначе представлены в информационном поле носителей языка. Напомним также, что интерактивная методическая разработка рассматривается как материал для первого, подготовительного, этапа работы с текстом песни.

Некоторые из предложенных вариантов интерпретации могут озадачить учащихся и потребовать дополнительных разъяснений, становясь своего рода «точками входа» в неизвестное либо малоизвестное информационное пространство, где преподаватель должен выступить в роли гида.

Таким образом, интерактивная методическая разработка является основой для дальнейшего совместного анализа и интерпретации текста.

*В последнюю осень ни строчки, ни вздоха.
Последние песни осыпались летом.
Прощальным костром догорает эпоха,
И мы наблюдаем за тенью и светом
В последнюю осень.*

Наиболее вероятный подход к интерпретации первого фрагмента — биографический. Преподаватель ведет беседу о судьбе поэта, ставшей мифом русской культуры: отношения с царями, ссылки, относительная бедность, женитьба, положение в обществе, травля, дуэль, гибель и реакция современников Пушкина на это трагическое событие. Важно, чтобы рассказ

преподавателя по возможности не превращался в лекцию, строился по принципу беседы, во время которой учащиеся могут сообщить о том, что им известно, и высказать собственный взгляд на обсуждаемые события. Иными словами, задачу преподавателя мы видим в том, чтобы заполнить имеющиеся в информационном поле обучаемых лакуны.

Далее можно переходить к анализу текста. Строка «Последние песни осыпались летом», как правило, не представляет сложности, особенно после выполнения интерактивных заданий на платформе Edpuzzle.

«Прощальным костром догорает эпоха, и мы наблюдаем за тенью и светом» — эти строки после проведенной беседы тоже воспринимаются достаточно однозначно, в связи с чем интересно рассмотреть интерпретацию одного из поклонников творчества группы «ДДТ», представленную выше, а именно — восприятие песни как рассказа о распаде СССР. Это заставляет учащихся задуматься о мироощущении человека, живущего в эпоху перемен, и научиться избегать прямого и однозначного толкования поэтических строк.

*Голодная буря шутя разметала
Все то, что душило нас пыльной ночью.
Все то, что давило, играло, мерцало,
Осиновым ветром разорвано в клочья
В последнюю осень.*

Приведенный выше фрагмент песни, на наш взгляд, не поддается однозначной интерпретации и может вызвать интересное обсуждение в аудитории.

Местоимение «нас» заставляет предположить, что речь идет не о чувствах великого поэта, а о переживаниях автора. Фрагмент обладает серьезным эмоциональным воздействием на слушателя и побуждает к размышлениям.

Приведем варианты интерпретаций, предложенные нашими учащимися.

«Голодная буря» — это похоже на революцию или хотя бы перестройку. Советский Союз давил. Пушкин тоже хотел перемен, поэтому во время перестройки Юрий Шевчук переживает происходящее, потому что жизнь во время перестрой-

ки, как рассказывают русские, была очень трудной, и поэтому певец вспоминает о великом русском поэте, который думал о революции». «Это о том, что жизнь Пушкина стала мифом. О том, как певец понимает стихи поэта. Он, наверное, много читал Пушкина и много думал о том, что писал Пушкин. И он страдает из-за тех стихов, которые Пушкин мог бы написать, но не успел». «Думаю, это на самом деле о любви Пушкина к жене и о его ревности. А местоимение “нас” — это потому, что многие люди испытывают такие же чувства».

Следующее четверостишие, прямо называющее того, кому посвящена песня, представляется самым «прозрачным», более того, проливающим свет на содержание всего текста.

*Ах, Александр Сергеевич, милый —
Ну что же вы нам ничего не сказали
О том, как дышали, искали, любили,
О том, что в последнюю осень вы знали?
В последнюю осень...*

Далее следуют строки, отсылающие читателя к определению роли Пушкина в русской поэзии («солнце русской поэзии» — «осеннее солнце») и значимому в его творчестве образу моря. Но если у Пушкина море — символ свободы, то у Юрия Шевчука...

*Голодное море, шипя, поглотило
Осеннее солнце, и за облаками
Вы больше не вспомните то, что здесь было,
И пыльной травы не коснетесь руками.*

Здесь открывается возможность для работы учащихся по самостоятельной интерпретации фрагмента текста. В частности, во время занятий с группой, уже знакомой с песней «Это все...», «Голодное море» было связано с «морем вины», было высказано предположение, что море и в той и в другой песне — это прежде всего обозначение большого количества, причем в обоих случаях чего-то негативного. Голодное море, которое, шипя, поглощает солнце, — это «ординарные пустые люди, с удовольствием распространяющие злые сплетни, и желтая пресса, которой нужен скандал».

Значительно чаще предлагаются толкования иного плана, в которых море рассматривается как символ жизни и смерти, великая и страшная стихия.

*Уходят в последнюю осень поэты,
И их не вернуть, заколочены ставни.
Остались дожди и замерзшее лето,
Осталась любовь и ожившие камни
В последнюю осень.*

Интерпретация последних строк подготовлена интерактивными заданиями, о которых мы говорили выше: предполагается, что учащиеся самостоятельно познакомились с традицией заколачивания ставен в деревенском доме, который оставляют надолго.

«Заколоченные ставни» в тексте — знак того, что дом опустел. Учащиеся достаточно часто говорят о метафоре «человек — дом». Душа поэта — «за облаками», душа лишена даже воспоминаний, но после поэта остаются: дожди, замерзшее лето, ожившие камни.

Интерпретацию строчек «Остались дожди и замерзшее лето» можно назвать разнонаправленной: одни воспринимают эти строки как рассказ о потере («солнце умерло, остались только дожди и холод»; «дождь — это слезы и грусть»), другие — как символ наследия поэта (наравне с любовью и ожившими камнями). В этой связи можно рассказать, в частности, о разрушительном дожде в поэме «Медный всадник». Имеет смысл также упомянуть частое обращение к теме дождя в творчестве Ю. Ю. Шевчука и рекомендовать для прослушивания песню «Дождь».

Толкование выражения «ожившие камни» было бы неверно связать только с темой оживших памятников (важная деталь: зачастую учащиеся сами замечают, что памятник Петру I — медный). Приведем одно из наиболее интересных высказываний: «Это о том, что настоящий поэт делает живым все, о чем пишет, даже камни».

В процессе интерпретации, как правило, учащиеся выходят самостоятельно или при помощи преподавателя на тему

памяти о прошлом. Можно ввести понятия «пушкинская Москва», «пушкинский Петербург».

Общее восприятие песни, как правило, оптимистическое: осталась любовь, и даже камни становятся живыми. Жизнь побеждает смерть.

Необходимо отметить, что для многих современных молодых людей, настроенных на восприятие рок-музыки значительно в большей степени, нежели на чтение классической поэзии, песня «В последнюю осень» становится не только свидетельством неослабевающего интереса россиян к творчеству великого поэта, но и своего рода «точкой входа» в мир поэтического текста.

Список литературы

1. *Артемяева И. П.* Музыка в учебном литературном видеотексте // Вестник ЦМО МГУ. № 7. Часть 1–2. «Филология. Культурология. Методика». Материалы всероссийского симпозиума секции новых технологий РОПРЯЛ. Гибкие технологии обучения. М., 2007. С. 3–5.
2. *Артемяева И. П., Колосницына Г. В.* Образ, музыка и речь в учебном процессе // Вестник ЦМО МГУ. № 7. Часть 1–2. «Филология. Культурология. Методика». Материалы всероссийского симпозиума секции новых технологий РОПРЯЛ. Гибкие технологии обучения. М., 2007. С. 34–39.
3. *Богачева А. В.* Работа с песней как способ создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 7–9.
4. *Болотова Ю. В.* Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного (Уровни А2 — В1): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
5. *Богин Г. И.* Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. 2001 // Библиотека учебной и научной литературы [Электронный ресурс]. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/bogin_obretenie/09.aspx (дата обращения: 11.09.2021).
6. *Кондаков Б. В., Абрамова В. С.* Автор и читатель в пространстве художественного текста // Филологические заметки. 2009. — Cyberleninka [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtor-i-chitatel-v-prostranstve-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 18.09.2021).
7. *Кудрявцева Е. Л.* Научно-методические основы работы с поэтическим текстом на занятиях со студентами-иностранцами гуманитарного профиля: продвинутый этап обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2001.

8. *Мирзоева С. А.* (Не)переводимость русской души: использование переводов песен Высоцкого на занятиях РКИ // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного. Материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. А. Вишнякова. М., 2019. С. 297–301.
9. *Михайлова В. А., Михайлова Т. Н.* Пушкинские реминисценции в петербургских текстах Юрия Шевчука // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pushkinskie-reminisentsii-v-peterburgskih-tekstah-yuriiya-shevchuka> (дата обращения: 15.09.2021).
10. *Мокрова Н. И.* Песня как явление комплексного характера // Вестник Иркутского государственного технического университета. № 6(101). 2015. С. 389–393.
11. *Овчинникова М. В.* Использование песенных текстов на занятиях по РКИ на подготовительном отделении для иностранных граждан // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ / под общ. ред. С. А. Вишнякова. 2020. С. 555–560.
12. *Павлова Е. В.* Язык и музыка: взаимоустремление и взаимоуподобление // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языковедение. Культурология. № 11(54), 2010. С. 111–116.
13. *Павловская Л. Г.* Фонетическая работа в обучении РКИ на основе текстов песен // Русский язык в современном мире, № 1, 2009. С. 333–338.
14. *Стародубова О. Ю.* Языковые механизмы моделирования субъекта как способ интерпретации действительности и конструирования картины мира в художественном тексте // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. № 2. 2020. С. 114–122.
15. *Стародубова О. Ю., Столетова Е. К.* Обучение интерпретации художественного текста в практике преподавания РКИ (на примере анализа стихотворения Арсения Тарковского «Посредине мира») // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2021. М.: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. С. 512–516.
16. *Черкес Т. В.* Мотивационно-ценностная роль песни на уроке РКИ // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации // Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2017. С. 178–187.

17. Чубарова О. Э. Работа с текстом песни на уроках РКИ (сценарий фрагмента урока) // Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство». М., 2016. С. 458–464.
18. Шеметова Т. Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореферат дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01 / Шеметова Татьяна Геннадьевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова]. М., 2011.

Интернет-источники

19. Какой смысл: смысл песен, текстов и книг [Электронный ресурс]. URL: <https://kakoу-smysl.ru/meaning-song/smysl-pesni-eto-vse-ddt/> (дата обращения: 24.08.2021).
20. Ответы Mail.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://otvet.mail.ru/question/64281116https://otvet.mail.ru/question/64281116> (дата обращения: 24.08.2021).
21. Сергей Курий // Shkolazhizni.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://www.shkolazhizni.ru/culture/articles/61258/> (дата обращения: 24.08.2021).
22. Яндекс Дзен, Журнал МУЗилка [Электронный ресурс] URL: <https://zen.yandex.ru/media/muzilka/vspomnim-10-izvestnyh-hitoviuriiia-shevchuka-i-gruppy-ddt-k-40letiiu-kollektiva-5fa952bf89ace40-d9a217545> (дата обращения: 24.08.2021).
23. Edpuzzle [Электронный ресурс]. <https://edpuzzle.com/media/60-200fbff35043422f43a02a> (дата обращения: 18.09.2021).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В коллективной монографии «Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства» мы изложили наше понимание преподавания русского языка иностранным обучающимся в свете такой гуманистически ориентированной науки, как антропологическая лингводидактика.

Антропологическая лингводидактика — относительно молодая наука, изучающая закономерности обучения иностранным языкам, базирующиеся на принципах философской и педагогической антропологии. Поскольку мы рассматриваем преподавание иностранных языков (прежде всего — русского языка как иностранного), то в качестве методологической основы мы выбрали личностно-деятельностный подход к обучению как подход, в наибольшей мере обеспечивающий реализацию идей и принципов антропологической лингводидактики.

В своей работе мы опираемся на три базовых принципа антропологической лингводидактики: антропологический, коммуникативный и когнитивный.

Главная идея при реализации антропологического принципа — опора на личность / языковую личность учащегося. Обычно в педагогических системах антропологической лингводидактики личность / языковая личность моделируется, как минимум, дважды: 1) «на входе» (когда личность начинает изучение языка); 2) на «выходе» (когда личность заканчивает изучение языка). В данной работе личность / языковая личность рассматривается преимущественно «на выходе». Так, первая глава посвящена личности, какой ее видели ученые-антропологи — представители философской, психологической и педагогической антропологии. Здесь мы опирались на идеи как зарубежных, так и отечественных исследователей: Л. Фейербаха, И. Канта, А. И. Герцена, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева и многих других ученых.

Во второй главе мы представляем личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства в языковом аспекте. В связи с этим мы сочли целесообразным опираться не только на психологическое понятие «личность», но и на лингвистическое и лингводидак-

тическое понятие «языковая личность». При этом мы, как лингводидакты, выносим принципиально важное для нас решение по поводу лингвистического понятия «вторичная языковая личность»: мы считаем, что в лингвистике такое понятие допустимо, поскольку ученый-лингвист при анализе «расщепляет» личность на компоненты, на слои и т. п. Лингводидакт же ведет «конструкторскую» деятельность, смысл которой состоит в созидании личности как целостного образования, а, следовательно, ставить задачу «расслоения» языковой личности на первичную и вторичную — недопустимо. Особенности на этом решении настаивают представители антропологической лингводидактики.

В третьей главе мы касаемся вопросов моделирования учебного процесса по формированию языковой личности в профессиональном аспекте (на примере подготовки профессиональных переводчиков). Исследование проводится преимущественно на материале художественного текста. В качестве ключевого понятия здесь выступает понятие «сильный текст». Именно на сильных текстах, наиболее репрезентативных в отношении той или иной национальной культуры, можно оптимизировать учебный процесс по подготовке будущих профессионалов. Поскольку мы живем в эпоху глобализации и цифры, в данной главе особенное внимание уделяется внедрению в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий, моделированию текстов в целях их перевода в цифру.

Четвертая глава посвящена когнитивно-языковому аспекту формирования языковой личности будущего выпускника. По сути, в главе описывается оптимальный, по мнению автора, механизм интегрирования изучаемого языка, языковых и речевых моделей в когнитивно-языковое пространство (в языковое сознание) национальной языковой личности. В данной части исследования показана тонкая, ювелирная работа языковеда и лингводидакта по реализации когнитивного принципа антропологической лингводидактики; на примерах вычленения моделей и представления способов их организации мы видим, что создаваемая методика предлагает учащемуся, представителю иной культуры и языка, единственно верный путь учебного межкультурного общения: путь интеграции

в иную культуру (а не путь адаптации, как это предлагают представители традиционных методик).

В пятой главе представлена авторская рефлексия над языком поэтического дискурса (анализируется стихотворение А. Тарковского «Посредине мира»). Дискурсивный подход к художественному слову позволяет включить в анализ и личность автора, и эпоху создания литературного произведения во всей многоликости. Герменевтические практики, обогащенные методом анализа как по горизонтали, так и по вертикали, позволяют эксплицировать тончайшие оттенки представленной поэтом идеи. В рассматриваемой главе также представлены варианты понимания текста стихов иностранными учащимися, которые привносят в дискурс некоторую, весьма интересную, долю национального компонента. Данная часть монографии особенно ценна для студентов-переводчиков, поскольку помогает глубоко и точно уловить авторский посыл, замысел.

Шестая глава посвящена пониманию авторской песни как неотъемлемому компоненту русской/российской культуры. На примере двух песен Ю. Шевчука даются две весьма разные по педагогической стратегии методики понимания. Первая методика исключает предтекстовую подготовку (в отличие от традиционных методик), погружая учащихся сразу в музыкально-поэтическое пространство и задавая накал страстей (что в отношении восприятия произведений данного жанра вполне оправдано). Вторая методика осуществляется по алгоритму традиционных методик, однако и здесь весьма ярко проявляет себя личность методиста-преподавателя, предпочитающего интерактивный режим и предоставляющего возможность учащимся самим высказать свое видение описываемых в стихах ситуаций, картин.

Таким образом, в данной монографии мы представили наш коллективный труд, посвященный личностноформирующему потенциалу инокультурного (в данном случае — российского) образовательного пространства и формированию языковой личности иностранного обучающегося, будущего профессионала, начиная с моделирования его языковой личности, какой мы хотим видеть ее «на выходе» (первая и вторая главы), и заканчивая описанием психолингвистических, культурологических и лингвометодических особенностей «присво-

ения» и усвоения данной личностью (в учебном процессе) лингвокультурного компонента в целях успешной межкультурной коммуникации на изучаемом, русском, языке.

Новизна работы очевидна. Она состоит в научном осмыслении весьма сложной современной ситуации, касающейся преподавания русского языка как иностранного в российских вузах, в определении педагогической стратегии развития и совершенствования языковой личности в условиях интегрированной языковой среды, а также в моделировании единого образовательного пространства, ориентированного на интересы личности обучающегося.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ДОТ — дистанционные образовательные технологии.

ИКК — итоговая коммуникативная компетенция.

ИЯ — иностранные языки.

МКК — межкультурная коммуникация.

НКРЯ — Национальный корпус русского языка.

ПФ — подготовительный факультет.

РД — речевая деятельность.

РКИ — русский язык как иностранный.

РЯ — русский язык.

ЯЛ — языковая личность.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Альбрехт Федор Борисович — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»; заведующий кафедрой русского языка и стилистики ФГБОУ ВО «Литературный институт имени А. М. Горького».

Гусейнова Иннара Алиевна — доктор филологических наук, профессор, проректор ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

Ипполитова Любовь Викторовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

Мухаммад Людмила Петровна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного, заведующий Лабораторией по изучению русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

Стародубова Ольга Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

Столетова Екатерина Константиновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, заместитель заведующего Лабораторией по изучению русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

Чубарова Ольга Эдуардовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

Оглавление

Предисловие	3
Глава I. Моделирование личности учащегося в динамическом аспекте (в аспекте роста, развития, совершенствования)	9
Глава II. Проблемы и «болезни» современной лингводидактики в аспекте гуманистически ориентированных наук	24
Глава III. Прикладные аспекты подготовки литературных переводчиков в условиях цифровых трансформаций (введение в проблему).....	45
Глава IV. Формальная грамматика <i>versus</i> естественный коммуникативный процесс: лингводидактический аспект	67
Глава V. Субъектность как ключ к пониманию текста. О стратегии чтения поэтического произведения в иностранной аудитории (на примере стихотворения Арсения Тарковского «Посредине мира»).....	95
Глава VI. Приемы работы с авторской песней на занятиях по русскому языку как иностранному. Два шедевра группы «ДДТ».....	106
Заключение	134
Список сокращений	138
Сведения об авторах.....	139

Научное издание

**ЛИЧНОСТНОФОРМИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА**

Коллективная монография

Ответственный редактор *Ю. Барабанщикова*
Корректор *Е. Новопольцева*
Верстальщик *Т. Руднева*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел./факс: +7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru
www.directmedia.ru



Издайте свою книгу у нас!

Издательство «Директ-Медиа» публикует учебники, монографии, литературу NON-FICTION, аудиокниги, новые издания и те, что с годами не утратили своей актуальности, коллективные научные сборники.

Наше издательство берет свои корни в книгоиздательских традициях и технологиях Германии. Мы – лидеры современного книгоиздательского процесса, охватывающего цифровые образовательные платформы для школ и вузов, издание электронных и печатных книг. Нашу продукцию отличает высокое полиграфическое качество и высокотехнологичный процесс продвижения книги.

Наши авторы – ведущие ученые и преподаватели страны. За 20 лет работы в России нами издано более 10 000 изданий учебной, академической и научно-популярной литературы.

Приобрести наши книги можно в интернет-магазине DIRECTMEDIA.RU и в ЭБС «Университетская библиотека онлайн» (BIBLIOTHECA.RU), в книжных и в интернет-магазинах страны.

***Хотите приобрести книгу издательства «Директ-Медиа»
или издать свое произведение?***

Мы ждем Вас!

www.directmedia.ru

Email: manager@directmedia.ru

Tel.: 8-800-333-6845 (звонок бесплатный)



Наши проекты

www.biblioclub.ru – Университетская библиотека онлайн, электронная библиотека для вузов и ссузов

www.lib.biblioclub.ru – Библиотека NON-FICTION, онлайн-библиотека научной и познавательной литературы

www.art.biblioclub.ru – Арт-портал «Мировая художественная культура» и Арт-библиотека, интерактивная галерея произведений мирового искусства

www.biblioschool.ru – «Библиошкола» и «Читающая школа», онлайн-библиотека школьной образовательной литературы и книг для внеклассного чтения

www.read-analytic.ru – «Аналитик чтения», программа для оценки сложности текстов и читательских компетенций учащихся

www.new-gi.ru – «Новое поколение», интеллектуальный центр дистанционных технологий

www.english-direct.ru – Ресурсный центр изучения иностранных языков и курсы иностранного языка онлайн

www.enc.biblioclub.ru – «Энциклопедиум», сайт классических, академических и авторских энциклопедий и онлайн-справочников

www.directacademia.ru – «Директ-Академия», учебно-методический центр обучения цифровым технологиям в образовании

www.lms.biblioclub.ru – Центр профессионального онлайн-обучения «Электронные курсы». Платформа дистанционного обучения





Direct-media — полный цикл издательских услуг

- Редактура, корректура
- Присвоение ISBN
- Передача в Российскую книжную палату
- Присвоение DOI
- Печатный тираж
- Верстка
- Дизайн обложки
- Продвижение
- Поддержка
- Кратчайшие сроки подготовки издания

www.directmedia.ru — магазин электронных и аудиокниг. В нашем каталоге вы найдете тысячи нон-фикшн-книг, которые помогут в учебе и жизни: мировые бестселлеры по саморазвитию, учебники, научную и научно-популярную литературу, обучающие курсы для взрослых и детей. Мы сотрудничаем с ведущими издательствами, а также выпускаем собственные электронные и печатные книги, которые ставим на полки ведущих магазинов и маркетплейсов – OZON, Wildberries, Лабиринт и других.



Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru