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

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

PHILOLOGICAL CLASS

filclass.ru

Том 26 • 2021 • № 3

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС
PHILOLOGICAL CLASS

Том 26 • 2021 • № 3
Vol. 26 • 2021 • No. 3

filclass.ru

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

Свидетельство о регистрации ПИ ФС 77-76 120
от 24.06.2019

Учредитель – ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (УРГПУ)
620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

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

Registration certificate ПИ № ФС77-76120
of 24.06.2019

Founder – FSBEO HE "Ural State Pedagogical University" (USPU)
620091, Ekaterinburg, 26 Kosmonavtov Ave

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

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

Журнал индексируется в Web of Science, ERIH PLUS

Входит в Перечень ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

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

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

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

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

Адрес редакции:
Россия, 620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 279

E-mail: edit@filclass.ru

Editorial Board postal address:
Russia, 620091, Ekaterinburg, 26 Kosmonavtov Ave, Office 279

E-mail: edit@filclass.ru

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief: Professor **N. P. Khriashcheva** (Russia, Ekaterinburg, USPU)

DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF

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

EDITORIAL COUNCIL

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

РЕДАКЦИЯ

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

ОТВЕТСТВЕННЫЕ РЕДАКТОРЫ

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

СОДЕРЖАНИЕ

КОНЦЕПЦИИ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ
8 *Борунов А. Б., Шерчалова Е. В.* Авторский миф в современном постмодернистском романе
21 *Барковская Н. В.* Видеопоэзия: проблема субъекта и контекста
34 *Bursina O. A.* Semantic Distinctions in Specialized Vocabulary (on the Example of Notional Terminological Oppositions in the Terminological System of Social Work)

«ИСТИНА БЕЗ ЛЮБВИ – ЛОЖЬ»: К 200-ЛЕТИЮ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО
42 *Ибатуллина Г. М., Старицына Ю. А.* Ономастический миф в поэтике Ф. М. Достоевского и И. А. Гончарова
55 *Пращерук Н. В.* В диалоге с Ф. М. Достоевским: о повести И. А. Бунина «Дело корнета Елагина»
63 *Макаричев Ф. М., Макаричева Н. А.* Душевная жизнь героев романа «Бедные люди» Ф. М. Достоевского: эмоции – впечатления – воображение – идеи

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ
76 *Выстропова О. С.* Концепт «боль» в русских переводах произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache»
88 *Соловьева С. А.* Дейктический модус и его роль в моделировании стратегии интерпретации текста
101 *Недоступова Л. В.* Свадебный обряд 50-х годов XX века на деревенский лад (этнолингвистический аспект)

ГОЛОСА СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА
112 *Кихней Л. Г., Ламзина А. В.* Специфика «рамочного текста» в книгах М. А. Зенкевича «Дикая порфира» и «Под мясной багряницей»

125 *Коптелова Н. Г.* Интерпретация образа дома в поэтическом сборнике В. Ф. Ходасевича «Путём зерна»
138 *Примочкина Н. Н.* Пьеса М. Горького «Фальшивая монета»: новое прочтение
150 *Дырдин А. А.* «Ямская слобода» Андрея Платонова: топосы степного пространства

МИРОВЫЕ ТРЕНДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
164 *Клебан М.* Мировые тенденции в обучении иностранным языкам
166 *Lohrová H., Prošková,A.* Internationalisation as a Strategy of Educating Future Teachers of English

CONTENT

CONCEPTS. PROGRAMS. HYPOTHESES
8 *Borunov A. B., Sherchalova E. V.* Author's Myth in a Contemporary Post-Modern Novel
21 *Barkovskaya N. V.* Video Poetry: the Problem of Subject and Context
34 *Bursina O. A.* Semantic Distinctions in Specialized Vocabulary (on the Example of Notional Terminological Oppositions in the Terminological System of Social Work)

"THE TRUTH WITHOUT LOVE IS A LIE": TO THE BICENTENNIAL OF F. M. DOSTOEVSKY
42 *Ibatullina G. M., Staritsyna Y. A.* Onomastic Myth in the Poetics of F. M. Dostoevsky and I. A. Goncharov
55 *Prashcheruk N. V.* In a Dialogue with F. M. Dostoevsky: about the Story of I. A. Bunin "The Case of the Cornet Elagin"
63 *Makarichev F. V., Makaricheva N. A.* The Inner Life of The Characters of the Novel "Poor People" by F. M. Dostoevsky: Emotions – Impressions – Imagination – Ideas

PROBLEMS OF MODERN LINGUISTICS
76 *Vystropova O. S.* The Concept "Pain" in Russian Translations of the Poem "Address to the Toothache" by R. Burns
88 *Soloveva S. A.* The Deictic Mode And Its Role in Modeling the Strategy of Text Interpretation

101 *Nedostupova L. V.* Wedding Ceremony of the 1950s in a Rustic Way (Ethnolinguistic Aspect)

VOICES OF THE SILVER AGE
112 *Kihney L. G., Lamzina A. V.* Specifics Features of the "Frame Text" in the Books of M. A. Zenkevich "Wild Purple Mantle" and «Under the Meat Purple Mantle"
125 *Koptelova N. G.* Interpretation of the Image of Home in the Collection of Poems by V. F. Khodasevich "By The Way of Grain"
138 *Primochkina N. N.* M. Gorky's Play "The Counterfeit Coin": A New Reading
150 *Dyrdin A. A.* "Yamskaya Sloboda" by Andrei Platonov: Topoi of the Steppe

GLOBAL TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
162 *Kleban M.* Global Trends in Teaching Foreign Languages
166 *Lohrová H., Prošková,A.* Internationalisation as a Strategy of Educating Future Teachers of English

178 *Kleban M.* Academic English Language Teachers' Roles in a Virtual and Hybrid Exchange Project
188 *Trajanovska I., Starkova D. A.* Intercultural Communicative Competence Development as One of the Main Objectives of Business English Course
200 *Rodrigues Ch. B.* How to Train Today the Teachers of French as a Foreign Language of Tomorrow? (The example of an introductory and innovative course in language didactics)
211 *Sergeeva N. N., Tayurskaya S. N.* Multicultural Foreign Language Teaching of Future Lawyers
222 *Makarova E. V., Ivanova E. A.* Blended Learning Models in the Training of Language Students
231 *Makarova E. N., Pirozhkova I. S.* New Educational Technologies to Develop Foreign Language Communicative Competence of Non-Linguistic Students: Digital Storytelling
243 *Дзюба Е. В., Ткаченко Ю. Г.* Художественный текст в учебнике РКИ: объект изучения или средство обучения?

ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

255 *Kotelevskaya V. V.* Between Imitation and Thematization of Music: Towards an Intermedial Utopia in Late German Modernist Literature
270 *Pestova N. V.* To the Centennial of the Collection of German Expressionist Poems: the Anthology "Twilight of Humanity: a Symphony of the Newest Poetry" By Kurt Pinthus as one Whole Literary Work

ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

279 *Галло Я.* О новом специальном словаре М. Войтековой, С. Пахомовой и А. Петриковой (Рецензия на словарь: Войтекова М., Пахомова С., Петрикова А. Словацко-польско-русский словарь лингвистических терминов I Фонетика, фонология, морфонология, орфоэпия, орфография. Прешов: Философский факультет Прешовского университета в Прешове, 2019. 133 с.)
283 *Зверева Т. В.* История русской литературы: от филологов до теологов (Рец. на: Русская литература XIX века: Курс лекций для бакалавриата теологии: в 2 т. М.: Издательский дом «Познание», 2020)

288 *Даниленко Ю. Ю., Катаев Ф. А.* Историческое прошлое как гиперреальность в современной массовой культуре (рецензия на коллективную монографию: Культ-товары. Коммерциализация истории в массовой культуре. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2020. 348 с.)

178 *Kleban M.* Academic English Language Teachers' Roles in a Virtual and Hybrid Exchange Project
188 *Trajanovska I., Starkova D. A.* Intercultural Communicative Competence Development as One of the Main Objectives of Business English Course
200 *Rodrigues Ch. B.* How to Train Today the Teachers of French as a Foreign Language of Tomorrow? (The example of an introductory and innovative course in language didactics)
211 *Sergeeva N. N., Tayurskaya S. N.* Multicultural Foreign Language Teaching of Future Lawyers
222 *Makarova E. V., Ivanova E. A.* Blended Learning Models in the Training of Language Students
231 *Makarova E. N., Pirozhkova I. S.* New Educational Technologies to Develop Foreign Language Communicative Competence of Non-Linguistic Students: Digital Storytelling
243 *Dziuba E. V., Tkachenko Yu. G.* Fiction Text in the Textbook of Russian as a Foreign Language: an Object of Study Or a Means of Learning?

ISSUES OF GLOBAL LITERATURE POETICS

255 *Kotelevskaya V. V.* Between Imitation and Thematization of Music: Towards an Intermedial Utopia in Late German Modernist Literature
270 *Pestova N. V.* To the Centennial of the Collection of German Expressionist Poems: the Anthology "Twilight of Humanity: a Symphony of the Newest Poetry" By Kurt Pinthus as one Whole Literary Work

REVIEWS

279 *Gallo J.* Phonetics, Phonology, Morphonology, Orthoepy and Orthography Terms in New Special Dictionary by M. Vojteková, S. Pakhomova and A. Petríková (Review of the dictionary: Vojteková M., Pakhomova S., Petríkova A. Slovak-Polish-Russian Dictionary of Linguistic Terms I Phonetics, Phonology, Morphonology, Orthoepy, Orthography. Prešov: Faculty of Arts of Prešov University in Prešov, 2019. 133 p.)
283 Zvereva, T. V. (2021). A History of Russian Literature: from Philologists to Theologians (A review of: Russian Literature of the 19th Century: A Course of Lectures for a Bachelor of Theology Degree: in 2 V. M.: POZNANIE Publishers, 2020.)
288 *Danilenko, Yu. Yu., Kataev, F. A.* (2021). The Historical Past as Hyperreality in Modern Mass Culture (Collective monograph review: Cult-goods: Commercialization of History in Mass Culture. Moscow; Ekaterinburg: Kabinetnyy Uchenyy, 2020. 348 p.)

КОНЦЕПЦИИ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 821.161.1-31. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-01. ББК Ш33(2Рос=Рус)64-44.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08

АВТОРСКИЙ МИФ В СОВРЕМЕННОМ ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ РОМАНЕ

Борунов А. Б.
Национальный исследовательский технологический университет МИСиС (Москва, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2507-7218

Шерчалова Е. В.
Институт международного права и экономики им. А. С. Грибоедова (Москва, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7190-1151

Аннотация. Статья раскрывает понятие «авторский миф», также отдельное внимание будет уделено осмыслению роли мифа в литературе. Мифология используется в структуре художественных произведений разных жанровых форм и направлений как отечественных, так и зарубежных авторов в рамках постмодернизма с целью связать художественный мир или частное произведение с мировой литературной традицией. В зависимости от авторской позиции различается и трактовка мифа. Предметом изучения работы является специфика реализации авторского мифа в постмодернистском произведении, которая будет рассмотрена на примере произведений В. Пелевина и Б. Акунина. В статье были использованы метод качественного контент-анализа и нарративный метод, второстепенными методами работы с материалом являются методы идеализации и дедукции. Обращаясь к конкретным примерам, взятым из большой прозы В. Пелевина и Б. Акунина, авторы сформулировали характеристику постмодернистского мифа: так, авторский миф в постмодернизме является нарративом, при этом связь элементов повествования не всегда очевидна для читателя, так как обусловлена авторским восприятием; парадоксально, что фигура автора как оригинального творца незначима: автор в постмодернизме является пересказчиком уже существующих историй, однако он волен наделять их собственной коннотацией, включать в иной контекст мифы или их элементы и идеологемы, а также свободно работать с исходной композицией истории. Главной функцией мифа является отражение определенного образа реальности, будучи надстройкой над ней, содержащей конкретные смысловые модели и роли, распределенные между персонажами, а также выражение позиции автора. Авторский миф можно обозначить как игровой, мозаичный, инверсивный конструкт. Умозаключения, представленные в статье, могут быть использованы при дальнейшем анализе творчества В. Пелевина и Б. Акунина, а также при работе с понятием «авторский миф» и изучении трансформации мифа (как архаического, так и социального, культурного и т. д.) в современной постмодернистской литературе.

Ключевые слова: авторский миф; современная проза; постмодернизм; постмодернистский миф; интертекст; романы; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры.

AUTHOR'S MYTH IN THE CONTEMPORARY POST-MODERN NOVEL

Artem B. Borunov
National University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2507-7218

Ekaterina V. Sherchalova
The Institute of International Law and Economics named after A. S. Griboedov (Moscow, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7190-1151

Abstract. The article explores the concept "author's myth" and pays special attention to the determination of the role of myth in literature. Myths are used in the structure of artistic works of different genre forms and trends of both domestic and foreign authors within the framework of postmodernism in order to connect the artistic world or a particular work of art with the world literary tradition. The interpretation of the myth differs depending on the author's position. The object of the study includes the specificity of the author's myth implementation in a postmodern work, which will be considered on the example of V. Pelevin's and B. Akunin's prose. The article uses the methods of qualitative content-analysis and the narrative method; the methods of idealization and deduction are also employed as supplementary ones. On the basis of concrete examples taken from the V. Pelevin's and B. Akunin's novels, the authors formulate the characteristics of the postmodern myth: thus, the author's myth in postmodernism is a narrative, and the connection between the elements of the narrative is not always obvious to readers, since it largely depends on the author's perception. It is paradoxical that the figure of the author as the original creator is insignificant: the author in postmodernism is a retelling figure of already existing stories, but they are free to endow them with their own connotation, include mythologemes and ideologemes in a different context, and also freely work with the original composition. The main function of the myth is to reflect a certain image of reality, being a superstructure above it, containing certain semantic models and roles distributed among the characters, as well as expressing the author's position. The author's myth can be described as a playful, mosaic, inverse construct. The results of the article can be used in further analysis of V. Pelevin's and B. Akunin's works, as well as when working with the concept of "author's myth" and studying the transformation of myth (both archaic and social, cultural, etc.) in the postmodernist literature.

Keywords: author's myth; modern prose; postmodernism; postmodernist myth; intertext; novels; Russian writers; literary creative activity; literary genres.

Для цитирования: Борунов, А. Б. Авторский миф в современном постмодернистском романе / А. Б. Борунов, Е. В. Шерчалова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 8–20. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-01.

For citation: Borunov, A. B., Sherchalova, E. V. (2021). Author's Myth in the Contemporary Post-Modern Novel. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 8–20. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-01.

Введение. Целью данной работы является изучение бытования авторского мифа в постмодернистском современном произведении. В статье будет рассмотрено понятие на конкретных примерах с целью продемонстрировать специфику работы автора с мифом в контексте постмодернизма. При этом использование мифа (авторского, социального или архаического) становится инструментом для выражения позиции автора.

Изучению термина «авторский миф» посвящены такие работы, как статья В. А. Пьянзиной «Авторский миф как жанр современной литературы», вопрос разграничения работы с мифом в литературе и выстраивания авторского мифа поднимается в статье О. В. Ермоленко «„Мифотворчество“ и „индивидуально-авторское мифотворчество“: проблема разграничения понятий». К анализу работы с мифом в художественном произведении обращаются Т. А. Рытова и Е. А. Щипкова в статье «Проблема исследования мифологизма и сюжета мифа как элемента сюжетной структуры в русской прозе конца XX – начала XXI в.», О. С. Октябрьская в статье «Миф и реальность в повести Марка Ефетова „Письмо на панцире“», О. Анисимова в статье «Обращение к мифу в современной литературе».

Непосредственно миф в романе В. Пелевина рассматривает В. И. Демин в статье «Миф о Чапаеве в романе Виктора Пелевина

© Борунов А. Б., Шерчалова Е. В., 2021

„Чапаев и Пустота“». Исследованию мифа в произведениях Пелевина посвящены диссертации А. В. Дмитриева «Неомифологизм в структуре романов В. Пелевина», Е. А. Вагнер «Национальные культурные мифы в литературе русского постмодернизма», Р. И. Некрашевича «Ритуал в контексте мифа: теоретический аспект» и другие.

Мифы в произведениях Б. Акунина практически не подвергались научному анализу – внимание исследователей, как правило, привлекали аллюзии к классическим произведениям русской и зарубежной литературы. Этим вопросам посвящены, например, коллективные монографии «Весь мир театр? Весь мир – литература! Б. Акунин глазами заинтересованных читателей» (под ред. А. Головачевой), Т. А. Снигиревой, А. В. Подчиненова, А. В. Снигирев «Борис Акунин и его игровой мир», статья А. М. Ранчина «Романы Б. Акунина и классическая традиция», диссертация К. Ф. Герейхановой «Интертекстуальные стратегии в сборнике „Нефритовые четки“ Бориса Акунина», исследования Л. Г. Кихней и К. Ф. Герейхановой, Е. В. Барабан и др. В большинстве работ внимание уделено выявлению элементов игры с читателем, скрытым и явным цитатам из классической литературы, отсылкам к современным реалиям и межтекстовому диалогу с традициями классического детектива.

Также мы ссылались на такие источники, как работа Е. М. Мелетинского «Миф и двадцатый век», монография Л. Г. Кихней и В. А. Гаврикова «Проза Льва Наумова в контексте „мистического реализма“ в русской литературе XX–XXI веков», сборник лекций А. Л. Барковой «Мировая мифология».

При изучении понятия были использованы следующие методы:

1. Метод качественного контент-анализа: для того, чтобы продемонстрировать, что сформулированное определение актуально и может применяться к современному авторскому мифу, реализованному в рамках постмодернистского художественного текста, мы рассмотрим выборочно несколько коммуникативных конструктов, выбранных из романов В. Пелевина и Б. Акунина.

2. Нарративный метод: далее в статье будет доказано, что мифы становятся материалом для построения художественного мира, история излагается так, как воспринимает ее автор.

3. Метод идеализации: при рассмотрении реализации авторского мифа в ряде произведений мы не принимали во внимание остальные составляющие произведений, чтобы продемонстрировать реализацию именно авторской мифологии.

4. Метод дедукции: в статье первоначально будет дано дефинирование термина, далее мы обратимся к рассмотрению конкретных авторских мифов для того, чтобы доказать истинность и актуальность сформулированного определения.

Дефинирование понятия «миф». Мифология в литературе. Создавая уникальный художественный мир и используя при этом миф, автор не ставит перед собой задачу пересказать или сохранить его: миф выступает источником и материалом, но при этом автор имеет право в рамках художественного мира произведения интерпретировать миф согласно задачам художественного текста и авторскому замыслу. Миф как рассказанная история становится «сырьем» для разных жанров и литературных направлений [Ермоленко 2020], в том числе активно используется и постмодернизмом.

Прежде чем переходить к анализу непосредственно авторского мифа, кратко остановимся на определении мифа как такового. Существует множество трактовок понятия: А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, Я. Голосовкер, Ф. Х. Кессиди, Е. М. Мелетинский, М. М. Бахтин, а также К. Г. Юнг, Р. Барт, К. Хюбнер, Р. Кайуа, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс и многие другие изучали вопрос дефинирования мифа, соединяя понятие с литературой, искусством в целом, культурой, политикой, экономикой, психологией, социологией, лингвистикой. Так, Е. М. Мелетинский в статье «Миф и двадцатый век» определяет миф как «описание модели мира» [Мелетинский 1998]. Филолог отмечает, что главная форма мифа – нарративная, то есть миф представляет собой рассказ, в котором четко определены герои, дана их однозначная характеристика и представлены роли.

Главная задача мифа вне зависимости от интерпретации термина и его вида состоит в том, чтобы предложить понятную, устойчивую законченную картину мира, в

которой четко определены роли и функции и которая объясняет окружающие явления, события и т. д. Как отмечает А. Л. Баркова, миф строится на восприятии реальности, построенной на эмоциях, т. е. является глубоко субъективным, но при этом общественным феноменом [Баркова 2019].

Литературные направления поразному реализуют мифологию народов мира в художественном мире. К примеру, античная мифология являлась для классицизма эстетическим образцом [Ермоленко 2020]. Постмодернизм, являясь, с одной стороны, развитием литературной традиции и, с другой стороны, ее переложением и трансформацией, работает с мифом отличным от принятых ранее способом.

Теоретическое обоснование понятия «авторский миф». В статье «Авторский миф как жанр современной литературы» В. А. Пьянзиной звучит следующее определение авторского мифа: «*Авторский миф представляет собой нарратив, созданный при помощи мифа, как с точки зрения структуры, так и с точки зрения содержания*» [Пьянзина 2017: 10]. Отметим, что важным элементом становится восприятие автора: миф представляет собой эмоционально связанный набор фактов, связь выстроена автором. При этом логика этой связи может быть не очевидна, что отсылает нас к такому основополагающему понятию постмодернизма, как игра. Автор «играет» с читателем, свободно распоряжается культурными кодами (в том числе обращаясь и к мифологии), подменяет понятия, включая в текст различные отсылки, которые читателю нужно угадать для того, чтобы полноценно насладиться произведением. Получение наслаждения от текста для интеллектуального читателя как раз и является результатом игры с автором [Сушилина 2001].

В постмодернизме миф сохраняет свою функцию и содержит в себе завершенную картину мира. И если мы говорим о том, что миф отражает определенный образ реальности, но объективной реальностью не является, то такое отношение в постмодернизме доводится до абсурда. В статье «Проблема исследования мифологизма и сюжета мифа как элемента сюжетной структуры в русской прозе конца XX–начала XXI в.» Т. А. Рытова и Е. А. Щипкова отмечают, что постмодернистский авторский миф утрачивает способность быть описательной моделью, стоящей над реальностью, поэтому на первый план работы с мифом, как отметим далее в статье, выходят игра, карнавализация и деконструкция [Рытова, Щипкова 2012].

О. Анисимова в статье «Обращение к мифу в современной литературе» отмечает, что задачей обращения к мифу как к инструменту при создании художественного произведения и конструирования художественного мира является выстраивание связи с мировой литературной традицией [Анисимова 2003]. Ряд авторов (Д. Уэстон «От ритуала к роману», Г. Мерей «Становление героического эпоса» и др.) отмечают генетическую близость и преемственность ритуала, мифа и литературы, поэтому использование мифов в структуре художественного произведения в современной литературе не кажется нарочитым, а позволяет выстроить связь с культурой различных народов на более глубинном уровне.

В постмодернизме фигура автора, создающего оригинальное произведение, стирается. Направление строится на убеждении, что автор является всего лишь пересказчиком или рассказчиком историй, придуманных ранее, поэтому выстраивание взаимосвязи с культурой является основополагающей задачей обращения к мифологическому материалу.

В. А. Пьянзина выявляет следующие черты авторского постмодернистского мифа:

1) авторский миф не считается с традиционной дихотомией «зло – добро»;

2) правда мозаична: категория «истина» уходит, на периферии внимания читателя – позиция автора: «*… для авторского мифа важна не достоверность фактов, а то, как они изображены*»;

3) инверсия, за счет чего происходит снижение эмоционального восприятия и традиционные ценности зачастую обесцениваются;

4) катарсис, переживаемый героями как мифа, так и художественного произведения, а также читателями, вневременен и внеситуативен [Пьянзина 2017].

Перейдем к рассмотрению постмодернистских авторских мифов, которые реализованы современными отечественными авторами.

Реализация авторского мифа в большой прозе В. Пелевина. В работе в качестве материала для анализа были выбраны отрывки из романов В. Пелевина «Тайные виды на гору Фудзи» 2020 г. и «Священная книга оборотня» 2004 г. Основной интерес исследователей направлен на более ранние произведения, однако авторский миф реализуется и в поздних романах.

Следует сразу отметить, что В. Пелевин приводит авторскую трактовку мифов и активно использует интертекст. Для автора в целом характерна компиляция узнаваемых сюжетов, своеобразная игра с читателем: «*Его оригинальные произведения вместе с тем насквозь аллюзийны и интертекстуальны*» [Кихней, Гавриков 2020: 73].

При этом его работа с мифом проводится исключительно в постмодернистском ключе: для него характерно обыгрывание политических, социальных мифологем действительности, а также архаических мифологических сюжетов. Более того, в единый коммуникативный акт соединяются идеологемы и элементы мифов, политическая, социальная, культурная и архаическая мифологии.

В романе «Священная книга оборотня» автор обращается к германо-скандинавской мифологии и отсылает читателя к образу Фенрира – гигантскому волку, сыну Локи и великанши Ангрборы. Персонаж связан с эсхатологическим корпусом сказаний о Рагнареке. Пелевин сохраняет только структуру мифологической истории, наполняя ее деталями, характерными для современности.

Так, главный мужской персонаж романа, оборотень Александр Серый, занимает должность генерал-лейтенанта ФСБ, что, в свою очередь, позволяет включить в семантическое поле еще один миф – городской миф 2000-х годов об «оборотнях в погонах»: так называют сотрудников силовых структур, совершающих преступления. Герой произведения представляет собой буквализацию фразеологизма. В данном примере миф реализован на нескольких уровнях, в едином коммуникативном акте соединяются социальный и эсхатологический мифы.

Миф в постмодернизме ситуативен. В рамках постмодернизма миф разрушается или, как минимум, искажается и деконструируется, узнаваемые образы превращаются в элементы игры: «*...мифы (социальные, культурные, архаические) использовались как материал для сомнения, разрушения...*» [Рытова, Щипкова 2012]. Образ Александра, героя романа «Священная книга оборотня», мозаичен: в фигуре главного героя автор соединяет черты А. С. Пушкина (главная героиня на пропуске в машине видит отрывок из маленькой трагедии «Пир во время чумы» А. С. Пушкина), одного из главных персонажей культового российского многосерийного фильма «Бригада» 2000-го года Саши Белого, императора Александра I (главная героиня сравнивает Александра с императором), а также Фенрира и пса Гарма, которые, в свою очередь, приводят к псу с пятью лапами – итоговой трансформации Александра, который станет концом всего сущего.

Отсылки к германо-скандинавской мифологии возникают и при описании личного пространства героя: главная героиня обнаруживает фотографию статуи Фенрира и его описание, миниатюру Борхеса «Рагнарек», отрывок из «Старшей Эдды» о кончине богов, фотографию немецкой подводной лодки «Нагльфар». Элементы мифов (социальный, культурный, архаический) становятся элементами образа героя.

Так, уже упомянутые образы Фенрира и пса Гарма, а также пятилапого пса в романе «Священная книга оборотня» обыгрываются, и, хотя Александр в конце повествования наделяется разрушающей силой, автор говорит об этом с изрядной долей сарказма. Рассмотрим диалог оборотня и главной героини:

«*– Ты опять не понял. Ты думаешь, ты сверхоборотень, потому что можешь взглядом портить лампочки и валить мух...*

– Не только мух, – сказал он. – И не только взглядом. Ты и представить себе не можешь, что я могу.

– Что ты можешь?

– Мне даже смотреть не надо, поняла? Задуматься достаточно. Вот, например, вчера вечером я наступил политтехнологу Татарскому. Слышала про такого?

– Слышала. Он что, умер?

– Зачем. Забормотал во сне и перевернулся на другой бок. Я его всухую замочил.

– А что это значит?

– Его теперь приглашать никуда не станут, и все. Будет сидеть у себя в фонде, пока с обоями не сольется. Если, конечно, помещение ему оставим» [Пелевин 2016: 354].

«*Концом света*» для современного человека является неупоминание, выход из

круга внимания, над чем явно иронизирует автор. Данный пример иллюстрирует процесс деконструкции мифа и использования мифологических персонажей в постмодернистской литературе.

Кратко остановимся и на образе главной героини произведения. В образе лисы-оборотня видны отсылки к китайской мифологии: слово «х…ли», воспринимаемое в рамках русского языка как обсценная лексика, что обыгрывается автором, является транскрипцией китайских иероглифов, которые переводятся как «лиса». Как и мифологические лисы-оборотни, героиня произведения умеет наводить «морок» – вводить человека в состояние гипноза. Также упоминается, что героиня ранее жила на кладбище – традиционное для китайской лисы-оборотня место жительства [Hearn 1894]. Однако далее приведена авторская интерпретация этого мифологического элемента: «…древняя могила была сложным сооружением из нескольких сухих и просторных комнат, солнечный свет в которые попадал через систему бронзовых зеркал…» [Пелевин 2016: 291]. Канва мифа перенесена в современность, упоминаются объекты современного физического мира (мобильные телефоны, автомобили и т. д.), язык героев также соответствует современному.

Мифотворчество и мифология становятся инструментами выражения авторской позиции и участвуют в конструировании художественного мира. При этом, несмотря на условные декорации, в которых развивается история, она перекладывается автором на другую эпоху без противоречий, что позволяет встроить частный художественный текст в более сложную систему мировой литературы, превращая его в гипертекст. Миф можно сравнить с языком: миф представляет собой устойчивую структуру, позволяющую провести параллель между вопросами, актуальными для читателя и автора, и акцентами, расставленными в мифологическом повествовании.

Миф (и в качестве базы художественного мира, и в качестве инструмента, к примеру, раскрытия героя) в постмодернистской литературе становится клиповым, мозаичным, как и современный социальный или политический миф.

Обратимся к роману «Тайные виды на гору Фудзи». Одной из основных тем, сатирически осмысленных в произведении, становится феминизм – движение, которое может быть обозначено как социальный миф современности, так как представляет собой завершенную устойчивую картину мира, в основе которой лежит социальная модель, а также выражает интересы определенной группы людей. Главная героиня Татьяна знакомится с трансгендером Жизель, становится феминисткой и переживает трансформацию. В тексте романа приведена позиция феминисток, описываются литература, содержание видеофильмов, посвященных их концепции мира, что соответствует социальному мифу.

Однако впоследствии главная героиня переживает мистический опыт: во-первых, она видит сон Аманды Лизард, основательницы течения, а во-вторых, во время посвящения преследует священную игуану, борется с ней и побеждает, приобретая сверхспособности. В произведении также описываются магические практики Татьяны. Аманда Лизард имеет прообразы: ее образ базируется на стыке образов агрессивной радикальной феминистки Андреа Дворкин (в романе Аманда – ее сестра) и женщин-сталкеров из «партии» Карлоса Кастанеды (по легенде Аманда также к ним относилась). Несмотря на то, что автор обратился к реальным прототипам, в романе основательница феминизма становится мистической фигурой. Так, Пелевин осмысляет социальный миф с мистической точки зрения.

Однако социальный миф о феминистках раскрывается не только в главах, где роль повествователя передана Татьяне. В третьей главе «FUJI-Ё СТАРТДАУН» (первая часть романа), где повествователем является главный герой олигарх Федор Семенович, подробно описывается его спальня: в частности, упоминается триптих с голливудским продюсером Х. Вайнштейном, с именем которого связано движение #metoo, посвященное осуждению домогательств и сексуального насилия. Далее в романе, в первой главе четвертой части, повествователем в которой также является Федор, упоминается этот скандал: на виллах, где находятся олигархи, работают филлипинки, одетые в футболки с надписью #metoo. Автор обыгрывает звучание фразы: «…мол, мету, работа такая» [Пелевин 2020: 340].

Движение #metoo связано с феминизмом, и, несмотря на отсутствие мифологического осмысления, прослеживается сарказм, что снижает остроту эмоционального восприятия скандала и, соответственно, влияет на оценку части повествования, посвященной событиям из жизни Татьяны. Два примера показывают работу с социальным мифом и встраивание его в авторскую мифологию: феминистическое движение подается как картина мира, воспринимающаяся различно героями произведения.

Рассказывая о мифологии народов мира и трансформации, которую претерпевают мифы, А. Л. Баркова отмечает, что внутренняя структура и наполнение образов сохраняется, однако то, что для племен было священным, становится штампом [Баркова 2019: 44]. Так, в романе «Тайные виды на гору Фудзи» автор обращается к описанию духовного наслаждения, испытываемого героями, однако далее в произведении автор применяет прием антиэстетизма: олигархи сравнивают опыт погружения в джаны с употреблением наркотических средств и посещением публичных домов, а победа Тани и завершение обряда посвящения обрамляются комментарием о физиологических отправлениях организма. Патетика момента снижается, что снижает и значимость пережитых героями событий.

А. Л. Баркова отмечает, что в основе мифологического восприятия человеком лежит разделение мира на две части: окружающее нас пространство – «мир людей», и некий «иной мир» [Баркова 2019]. Часто главным героем произведения (рассказчик, совершающий реальное или метафорическое путешествие) становится именно тот, кто относится к иному миру (лиса из романа «Священная книга оборотня») или тот, кто к нему примкнул (Роман (Рама) из романа «Ампир В. Повесть о настоящем сверхчеловеке», Таня из романа «Тайные виды на гору Фудзи»).

При этом основополагающими инструментами работы с мифом становятся для Пелевина сатира, гротеск, абсурд. Намеренно говоря о серьезном несерьезно, автор таким образом воплощает базовую установку постмодернизма. О. С. Базылев объясняет это следующим образом: «*Лишь посредством черного юмора и иронии (чем хуже, тем легче) можно заставить людей прийти вначале в недоумение от произведения, а затем и заронить зерно сомнения в души – а не про наш ли мир этот бред?*» [Базылев 2007: 94]

Авторский миф в произведениях Б. Акунина. Материалом для анализа авторского мифа в произведениях Б. Акунина является метацикл текстов об Эрасте Фандорине и связанных с ним персонажах. «Фандоринский корпус» Б. Акунина на август 2021 г. включает в себя: 1) 17 книг из серии «Новый детектив» (13 романов, два сборника повестей, один сборник рассказов и пьеса), всего 29 произведений об Эрасте Фандорине; 2) 4 романа из серии «Приключения магистра», посвященных приключениям предков и потомков Эраста Петровича Фандорина; 3) 3 романа из проекта «Жанры», в которых также действуют представители рода Фандориных; 4) пьесу «Гамлет» («Трагедия»), в которой Гораций позиционируется как представитель рода фон Дорнов, от которых пошла фамилия Фандорины; 5) 10 «фильмов» из цикла «Смерть на брудершафт», сквозным героем которых является Йозеф фон Теофельс, потомок рода фон Дорнов, родовой замок которых носит название «Теофельс». Этот метацикл охватывает в общей сложности временной период продолжительностью около 10 веков, содержит многочисленные интертекстуальные связи с мировой и отечественной литературой и обширный автоинтертекст, являющийся средством скрепления цикла в единое целое.

Центральным мифом «фандоринского корпуса» является, по нашему мнению, конструкт сверхчеловека. Основным репрезентантом данного мифа является сам Эраст Петрович Фандорин, наделенный исключительными умственными и физическими способностями. В первых трех книгах цикла – «Азазель», «Турецкий гамбит» и «Левиафан» – упоминается только о незаурядных умственных способностях Фандорина и его нетривиальных взаимоотношениях с азартными играми – он выигрывает в любой игре, в которой выигрыш связан с удачливостью (в романе «Турецкий гамбит» эта способность помогает ему спасти Варвару Суворову, в повести «Пиковый валет» – понять, что «моментальная лотерея» фальшивая, так как он в этой лотерее не выиграл). Далее, начиная с романа «Смерть Ахиллеса», в цикле рома-

нов о Фандорине обыгрываются и исключительные физические кондиции протагониста: Эраст Петрович совершает рискованные прыжки, забирается на недосягаемую высоту, владеет умением бесшумно передвигаться и пр. Эти физические способности имеют вполне рациональное объяснение: в Японии Фандорин прошел обучение у «крадущихся» синоби – потомственных наемников, тайного клана, представители которого с детства развивают в себе различные умения путем упражнений. Это описано во второй части романа «Алмазная колесница», «Между строк», заполняющей хронологический пробел в цикле: до выхода «Алмазной колесницы» в 2002 году читатель был осведомлен только о том, что Фандорин уехал в Японию («Левиафан»), и о том, что он оттуда вернулся («Смерть Ахиллеса»), а о событиях, произошедших с героем непосредственно в Японии, упоминалось фрагментарно.

Интеллект Фандорина и его способности владеть своим телом, таким образом, имеют вполне рациональные источники – и то, и другое герой последовательно развивает. Умственные способности он дополняет образованием, изучая различные науки, иностранные языки, следя за новинками технического прогресса – так, неоднократно упоминается об окончании Фандориным Массачусетского технологического университета в зрелом возрасте, его интересе к автомобилям и железнодорожному делу. Иррациональную природу имеет только его способность выигрывать в азартные игры, которую он сам объясняет своеобразной компенсацией патологической неудачливости в играх отца, Петра Исаакиевича Фандорина.

Предки и потомки Эраста Петровича, являющиеся главными героями альтернативных проектов, также наделены незаурядными способностями: так, отмечаются интуиция и везучесть внука Эраста Петровича – Николаса Фандорина, а также уникальные способности прадеда Эраста Петровича, Самсона Фондорина (Митридата Карпова). С фигурой Самсона Фондорина, действующего в романах «Внеклассное чтение» из цикла «Приключения магистра» и «Квест» из цикла «Жанры», непосредственно связан мотив происхождения сверхспособностей. В романе «Внеклассное чтение» читатель узнает, что Эраст Петрович и его потомки не являются кровными родственниками фон Дорнов – мальчик-вундеркинд Митридат Карпов был усыновлен под именем Самсона Фондорина, а настоящий Самсон Фондорин в состоянии нервной горячки вылез в окно и скрылся, и о его судьбе больше ничего не известно. Таким образом, все потомки Самсона не имеют никакого отношения к крестоносцу Тео де Дорну и не являются его потомками. Этот мотив отражается в «Детской книге для мальчиков» и «Детской книге для девочек» (написанной Глорией Му). В этих книгах Эраст Фандорин-младший и Ангелина Фандорина отправляются в прошлое, чтобы добыть артефакт исключительной силы – огромный алмаз под названием Райское яблоко. От местонахождения этого артефакта зависят мир и спокойствие во всем мире. По преданию, добыть его может только непосредственный потомок Тео фон Дорна – и у обоих Фандориных не получается реализовать эту задачу, несмотря на проявленные ими ловкость и смекалку. Непосредственными потомками крестоносца фон Дорна оказываются люди с искаженными фамилиями – герой «Шпионского романа» Егор Дорин, герой романа «Ф.М.» Порфирий Петрович Федорин (Порфирий Петрович из «Преступления и наказания» Ф. М. Достоевского), а также, возможно, герои «Фантастики» Роберт Дарновский, Сергей Дронов и Марианна Долина, чье происхождение в тексте не освещено, но фамилии содержат те же опорные согласные. В романе «Квест» главный герой Гальтон Норд, представитель американской ветви рода фон Дорнов, а также потомок Тео фон Дорна, пересекается с Самсоном Фондориным, который в 1812 году стал Черным судьей (ответственным за судьбы мира бессмертным существом, регулирующим миропорядок с помощью волшебных эликсиров).

Таким образом, в «фандоринском цикле» присутствуют две линии «сверхлюдей», чьи способности проявляют себя поразному. Подлинно мифическим сверхчеловеком следует считать Самсона Фондорина – Митридата Карпова, который, в соответствии с текстами «Квеста» и «Внеклассного чтения», с детства проявлял незаурядные способности во всех областях знаний, многократно усилившиеся после встречи с

Черным судьей, передавшим ему свои полномочия. Часть артефактов и эликсиров, которые помогают ему реализовать эти способности, изобретены им лично, часть имеют мистическое происхождение. Его потомки по прямой линии – Эраст Петрович Фандорин, Николас Фандорин, Ангелина Фандорина и Эраст Фандорин-младший, наделены развитым интеллектом, превосходной интуицией и смекалкой.

Ключевым моментом в обретении статуса сверхчеловека становится встреча с фигурой Учителя – некоего старшего товарища, берущего на себя задачу обучить неопытного юношу всему, что знает. По отношению к Самсону Фондорину эту роль играет придворный лекарь Наполеона барон Анкр, впоследствии миллиардер-филантроп Дж. П. Ротвеллер. Для Эраста Петровича Фандорина такими учителями становятся герои романа «Азазель» Ксаверий Феофилактович Грушин и Иван Францевич Бриллинг, герой «Алмазной колесницы» Момоти Тамба.

Другим сверхчеловеком цикла является Тео фон Дорн, и его сверхсущность связана с артефактом – алмазом Райское яблоко. По сути, Тео – типичный герой сказки или мифа, не наделенный исключительными способностями сам по себе, но обнаруживающий нечто, позволяющее ему проявлять сверхспособности. Это герой, напоминающий Али-Бабу, Емелю, выловившего волшебную щуку, и множество других героев мировой мифологии. Среди его потомков превалируют люди, наделенные мужеством, доблестью, смелостью и удачливостью – в судьбах Летиции де Дорн, Корнелиуса фон Дорна, Егора Дорина и других подчеркиваются частое везение и способность избежать опасностей.

Моменты взаимодействия с учителем и получения сверхспособностей благодаря артефакту пародируются в романе «Сокол и ласточка» – рассказчиком в большей части романа является разумный попугай, который получил благодаря своему хозяину способность читать мысли людей и прожил исключительно долгую жизнь.

Авторский миф обыгрывается в характерной для Акунина манере квеста: по нашему мнению, ключом к пониманию концепта сверхчеловека у Акунина является роман «Фантастика» – единственный роман из проекта «Жанры», в тексте которого никак эксплицитно не обозначена связь трех главных персонажей с обширной семьей фон Дорнов – Фандориных. В этом романе три героя, имеющие созвучные корню «Дорн» фамилии – Дарновский, Дронов и Долина – приобретают необыкновенные способности после столкновения с космическим кораблем инопланетян. Роберт Дарновский приобретает дар чтения мыслей, Сергей Дронов – исключительную скорость передвижений, превышающую способности обыкновенного человека в четыре раза, а Марианна Долина – способность интуитивно чувствовать настроение и состояние других людей и внушать им информацию. В романе высказана мысль о природе сверхчеловека, соединяющей в себе три элемента, представленных главными героями: «*идеальную боевую ячейку образует вся ваша троица: Интеллект, Сила плюс Интуиция. Вот союз, который одолеет любую преграду и решит какую угодно проблему. … фактическое лидерство станет определять конкретная ситуация: что́ в данный момент важнее – расчет, чутье или действие*» [Акунин 2021: 372].

Фактически эти три элемента – интеллект, сила и интуиция – составляют основу успеха Эраста Фандорина и его прямых предков и потомков. Они развивают в себе эти качества и добиваются впечатляющих результатов благодаря высокому уровню самодисциплины и постоянным упражнениям. Их мистической особенностью является наследуемый дар, проявляющийся не у всех представителей рода и передающийся по прямой линии от отца к сыну. Любопытным в этом отношении представляется линия наследования в роду Фандориных после усыновления Самсона Фондорина: у Самсона и всех дальнейших продолжателей фамилии рождается только один сын, продолжающий род далее (сын гейши О-Юми и Эраста Петровича, выведенный в романе «Алмазная колесница», не оставил потомков). При этом истинные потомки фон Дорнов чрезвычайно плодовиты: в романе «Алтын-Толобас» упоминается о многочисленных потомках представителей рода. У центральных героев «фандорианы» основные приключения начинаются после смерти их отца. В романе «Азазель», открывающем серию «Новый детектив», упоминается о

смерти Петра Исаакиевича Фандорина, отца Эраста Петровича. Серия «Приключения магистра», посвященная приключениям Николаса Фандорина, также начинается с рассказа о гибели Александра Фандорина. Из романа «Квест» читатель узнает, что Данила Ларионович Фондорин отстранился от участия в судьбе приемного сына, когда тот вошел в сознательный возраст.

Таким образом, супергерой «вселенной Фандорина» – это мужчина, единственный сын своего отца, в зрелом возрасте утративший с отцом связь и посвятивший жизнь развитию и приумножению своего уникального дара, тремя составляющими которого являются «интеллект, сила и интуиция». Ключевую роль в развитии дара играет наставник (наставники), помогающий развить данные от природы способности. Дар наследуется и передается потомкам, что роднит его природу с природой престолонаследия. Интересно, что в романах из цикла «Новый детектив» и в «Детской книге для мальчиков» присутствует сквозной мотив «нецарственности» царя: выведенные в романах реальные исторические правители (Иван Грозный, Борис Годунов, Александр II, Николай II и др.) охарактеризованы как слабохарактерные и не обладающие представительной внешностью люди (см. [Борунов 2020: 130]). Истинным «спасителем мира», «спасителем России» (именно так характеризует род деятельности Фандорина его друг и помощник Масахиро Сибата в романе «Весь мир театр») является не действующий царь, а Эраст Петрович Фандорин, скромно остающийся в тени.

Параллельно во «вселенной Фандорина» действуют представители рода фон Дорнов, чья магическая сила объясняется столкновением с внешней силой. Это мужчины и женщины, которые в той или иной форме вступают во взаимодействие с мифическими предметами и существами: находят артефакты, сталкиваются с представителями внеземных цивилизаций и др. Они действуют в параллельных «Новому детективу» малых проектах, в которых автор привлекает элементы фэнтези и компьютерных игр.

В отличие от Пелевина, действие романов которого в основном погружено в современную читателю реальность, Акунин пишет главным образом о различных исторических периодах: в романах из серии «Приключения магистра» параллельно развивается история Николаса в 1990-х годах и история фон Дорнов и Фандориных в XVII–XIX веках. «Новый детектив» полностью посвящен событиям XIX – начала XX столетий, а в «Жанрах» только «Фантастика» и часть глав «Детских книг» повествуют о современной эпохе. В связи с этим мифологемы Акунина ближе стилистике исторического фэнтези и их взаимодействие с современной политикой эксплицитно не обозначено. Только открытый финал романа «Фантастика» позволяет предположить, что его герои приняли участие в событиях 1991 года и последующих.

Заключение. Таким образом, в статье было рассмотрено понятие «авторский миф» в рамках постмодернизма. Мы обратились к реализации дефиниции в творчестве современных авторов, признанных исследователями как постмодернисты. Кратко сформулируем основные выводы статьи:

1. Миф выступает для автора-постмодерниста в качестве «сырья», материала, который позволяет автору выразить свою позицию и выстроить художественный мир. В постмодернизме фигура автора как оригинального создателя является вторичной или исчезает вовсе: автор использует уже имеющиеся структуры для создания своего произведения, миф «погружается» в контекст, нужный автору.

2. Авторский миф является нарративом и представляет собой эмоционально связанный набор различных элементов, при этом связь обусловлена авторским видением, а не логикой. Авторский миф – своеобразная надстройка над реальностью в рамках художественного произведения. Уместно сравнить авторский миф с фреймом: миф является определенной моделью реальности, содержащей роли, распределяющиеся между персонажами.

3. Традиционные ценности часто подаются в постмодернистском произведении посредством сарказма, снижается эмоциональное восприятие читателя.

4. Авторский миф В. Пелевина является игровым, мозаичным, инверсивным. В авторской мифологии В. Пелевина соединяются элементы архаических, социальных, городских и т. д. мифов, произведение представляет собой гипертекст, ав-

тор не работает с мифологией конкретного народа в рамках одного произведения. Авторский миф становится кросскультурным.

5. Постмодернистский авторский миф содержит завершенную картину мира, однако не следует дихотомии «добро – зло». Категория истины не является основополагающей: герои стремятся ее найти, но она вынесена за рамки художественного текста.

6. Мифологические элементы, в частности, часто встраиваются в повествование и обыгрываются саркастически, что позволяет автору фокусировать внимание читателя на конкретных проблемах, актуальных для современности, авторская интерпретация мифологических элементов дает возможность В. Пелевину выражать отношение к актуальным событиям.

Литературные источники

Акунин, Б. Азазель / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2021. – 240 с.
Акунин, Б. Алмазная колесница / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2021. – 704 с.
Акунин, Б. Алтын-толобас / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2012. – 384 с.
Акунин, Б. Весь мир театр / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2019. – 480 с.
Акунин, Б. Внеклассное чтение / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2015. – 576 с.
Акунин, Б. Детская книга для мальчиков / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2014. – 512 с.
Акунин, Б. Квест / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2021. – 640 с.
Акунин, Б. Не прощаюсь / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2020. – 416 с.
Акунин, Б. Левиафан / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2021. – 240 с.
Акунин, Б. Особые поручения / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2021. – 336 с.
Акунин, Б. Планета Вода / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2021. – 416 с.
Акунин, Б. Смерть Ахиллеса / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2021. – 336 с.
Акунин, Б. Сокол и ласточка / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2014. – 448 с.
Акунин, Б. Турецкий гамбит / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2020. – 224 с.
Акунин, Б. Фантастика / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2021. – 384 с.
Акунин, Б. Ф.М. / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2013. – 228 с.
Акунин, Б. Шпионский роман / Б. Акунин. – М. : АСТ, 2014. – 384 с.
Пелевин, В. О. Священная книга оборотня / В. О. Пелевин. – М. : Эксмо-Пресс, 2016. – 416 с.
Пелевин, В. О. Тайные виды на гору Фудзи / В. О. Пелевин. – М. : Эксмо, 2020. – 416 с.

Литература

Анисимова, О. Обращение к мифу в современной литературе / О. Анисимова // Высшее образование в России. Кругозор. – 2003. – № 2. – С. 127–131.

Базылев, О. С. Художественный мир произведения как метод самовыражения автора / О. С. Базылев // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2007. – № 2 (12). – С. 92–96.

Баркова, А. Л. Мировая мифология / А. Л. Баркова. – М. : РИПОЛ Классик, 2019. – 528 с. – (Лекции PRO).

Борунов, А. Б. Сквозные образы как циклообразующие скрепы «фандоринского корпуса» / А. Б. Борунов // Научный диалог. – 2020. – № 12. – С. 123–132.

Весь мир театр? Весь мир – литература! Б. Акунин глазами заинтересованных читателей / под ред. А. Головачевой. – М. : Буки Веди, 2016. – 134 с.

Волкова, Н. Литературная стратегия рубежа XX–XXI веков: вариант Б. Акунина : дис. … канд. филол. наук / Волкова Н… – Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta, 2007. – 234 с.

Ермоленко, О. В. «Мифотворчество» и «индивидуально-авторское мифотворчество»: проблема разграничения понятий / О. В. Ермоленко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, выпуск 3. – С. 90–93.

Герейханова, К. Ф. Интертекстуальные стратегии в сборнике «Нефритовые четки» Бориса Акунина : дис. … канд. филол. наук / Герейханова К. Ф. – – М. : РУДН, 2018. – 200 с.

Кихней, Л. Г. Проза Льва Наумова в контексте «мистического реализма» в русской литературе XX–XXI веков / Л. Г. Кихней, В. А. Гавриков. – М. ; Амстердам : Тардис, 2020. – 240 с.

Мелетинский, Е. М. Литература и мифы / Е. М. Мелетинский // Мифы народов мира. Т. 2. – М., 1982. – С. 220–226.

Мелетинский, Е. М. Миф и двадцатый век / Е. М. Мелетинский. – URL: http://ruthenia.ru/folklore/meletinsky1.htm (дата обращения: 21.12.2020). – Текст : электронный.

Пигулевский, В. О. Ирония и вымысел: от романтизма к постмодернизму / В. О. Пигулевский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Фолиант», 2002. – 418 с. – URL: http://www.urgi.info/urgiinfofiles/sites/pigulevsky-ironiya/ (дата обращения: 16.11.2020). – Текст : электронный.

Попова, Е. Ю. Прецедентные феномены в современном художественном дискурсе (на материале романов В. Пелевина «Generation "П"» и «Числа») : дис. … канд. филол. наук / Попова Е. Ю. – Саратов, 2012. – 241 с.

Пьянзина, В. А. Авторский миф как жанр современной литературы / В. А. Пьянзина // Universum: Филология и искусствоведение. – 2017. – № 9 (43). – С. 9–11.

Ранчин, А. М. Романы Б. Акунина и классическая традиция / А. М. Ранчин. – URL: https://polit.ru/article/2004/08/02/akunin/ (дата обращения: 04.08.2021). – Текст : электронный.

Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Новые художественные стратегии. Кн. 1 / отв. ред. Н. Л. Лейдерман. – Екатеринбург : УрО РАН, 2005. – 465 с.

Рытова, Т. А. Проблема исследования мифологизма и сюжета мифа как элемента сюжетной структуры в русской прозе конца XX – начала XXI в. / Т. А. Рытова, Е. А. Щипкова // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2012. – № 4 (20). – С. 115–128.

Снигирева, Т. А. Борис Акунин и его игровой мир : монография / Т. А. Снигирева, А. В. Подчиненов, А. В. Снигирев. – СПб. : Алетейя, 2017. – 178 с.

Сушилина, И. К. Современный литературный процесс в России / И. К. Сушилина. –URL: http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook027/01/part-004.htm (дата обращения: 04.05.2021). – Текст : электронный.

Baraban, E. V. A Country Resembling Russia: The Use of History in Boris Akunin's Detective Novels / E. V. Baraban // The Slavic and East European Journal. – 2004. – Vol. 48, No. 3, Special Forum Issue: Innovation through Iteration: Russian Popular Culture Today. – P. 396-420.

Gereikhanova, K. F. Modern prose as a multimedia hypertext (on the example of the Table-talk 1882 story by Boris Akunin) / K. F. Gereikhanova, L. G. Kikhney // Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research. XXIII International Conference named after professor L. N. Kogan. – Ekaterinburg, 2020. – P. 119-124.

Hearn, L. Glimpses of Unfamilliar Japan / L. Hearn. – Boston, N.Y. : Houghton Mifflin Company, 1894. – 886 p.

References

Akunin, B. (2012). *Altyn-tolobas* [Altyn-Tolobas]. – Moscow, AST,. 384 p.

Akunin, B. (2013). *F.M.* [F.M.]. Moscow, AST. 228 p.

Akunin, B. (2014). *Detskaya kniga dlya mal'chikov* [Children's Book for Boys]. Moscow, AST. 512 p.

Akunin, B. (2014). *Shpionskii roman* [A Spy Novel]. Moscow, AST. 384 p.

Akunin, B. (2014). *Sokol i lastochka* [Falcon and the Swallow]. Moscow, AST. 448 p.

Akunin, B. (2015). *Vneklassnoe chtenie* [Extracurricular Reading]. Moscow, AST. 576 p.

Akunin, B. (2019). *Ves' mir teatr* [The Whole World a Theater]. Moscow, Zakharov. 480 p.

Akunin, B. (2020). *Ne proshchayus'* [I Do Not Say Goodbye]. Moscow, Zakharov. 416 p.

Akunin, B. (2020). *Turetskii gambit* [Turkish Gambit]. Moscow, Zakharov. 224 p.

Akunin, B. (2021). *Almaznaya kolesnitsa* [The Diamond Chariot]. Moscow, Zakharov,. 704 p.

Akunin, B. (2021). *Azazel* [Azazel]. Moscow, Zakharov,. 240 p.

Akunin, B. (2021). *Fantastika* [Fantasy]. Moscow, AST. 384 p.

Akunin, B. (2021). *Kvest* [Quest]. Moscow, AST. 640 p.

Akunin, B. (2021). *Leviafan* [Leviathan]. Moscow, Zakharov. 240 p.

Akunin, B. (2021). *Osobye porucheniya* [Special Assignments]. Moscow, Zakharov. 336 p.

Akunin, B. (2021). *Planeta Voda* [Planet Water]. Moscow, Zakharov. 416 p.

Akunin, B. (2021). *Smert' Akhillesa* [Death of Achilles]. Moscow, Zakharov. 336 p.

Anisimova, O. (2003). Obrashchenie k mifu v sovremennoi literature [Addressing Myth in Modern Literature]. In *Vysshee obrazovanie v Rossii. Krugozor*. No. 2, pp. 127–131.

Baraban, E. V. (2004). A Country Resembling Russia: The Use of History in Boris Akunin's Detective Novels. In *The Slavic and East European Journal*. Vol. 48. No. 3, Special Forum Issue: Innovation through Iteration: Russian Popular Culture Today, pp. 396–420.

Barkova, A. L. (2019). *Mirovaya mifologiya* [World Mythology]. Moscow, RIPOL Klassik. 528 p.

Bazylev, O. S. (2007). Khudozhestvennyi mir proizvedeniya kak metod samovyrazheniya avtora [The Artistic World of a Work as a Method of Self-Expression of the Author]. In *Vestnik Chelyabinskoi gosudarstvennoi akademii kultury i iskusstv*. No. 2 (12), pp. 92–96.

Borunov, A. B. (2020). Skvoznye obrazy kak tsikloobrazuyushchie skrepy «fandorinskogo korpusa» [Through Images as Cycle-Forming Braces of the "Fandorin Corps"]. In *Nauchnyi dialog*. No. 12, pp. 123–132.

Ermolenko, O. V. (2020). «Mifotvorchestvo» i «individual'no-avtorskoe mifotvorchestvo»: problema razgranicheniya ponyatii ["Myth-Making" and "Individual-Author's Myth-Making": the Problem of Differentiation of Concepts]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Vol. 13. Issue 3, pp. 90–93.

Gereikhanova, K. F., Kihney, L. G. (2020). Modern Prose as a Multimedia Hypertext (on the Example of the Table-talk 1882 story by Boris Akunin). In Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization:

Methodology and Experience of Empirical Research. XXIII International Conference named after Professor L. N. Kogan. Ekaterinburg, pp. 119–124.

Gereikhanova, K. F. (2018). *Intertekstual'nye strategii v sbornike «Nefritovye chetki» Borisa Akunina* [Intertextual Strategies in the Collection "Jade Rosary" by Boris Akunin]. Dis. ... kand. filol. nauk. Moscow, RUDN. 200 p.

Golovacheva, A. (Ed.). (2016). *Ves' mir teatr? Ves' mir – literatura! B. Akunin glazami zainteresovannykh chitatelei* [Is the Whole World a Theater? The Whole World is Literature! B. Akunin through the eyes of Interested Readers]. Moscow, Buki Vedi. 134 p.

Hearn, L. (1894). *Glimpses of Unfamilliar Japan*. Boston, N.Y., Houghton Mifflin Company. 886 p.

Kihney, L. G., Gavrikov, V. A. (2020). *Proza L'va Naumova v kontekste «misticheskogo realizma» v russkoi literature XX–XXI vekov* [Lev Naumov's Prose in the Context of "Mystical Realism" in Russian Literature of the XX–XXI Centuries]. Moscow, Amsterdam, Tardis. 240 p.

Leiderman, N. L. (Ed.). (2005). *Russkaya literatura XX veka: zakonomernosti istoricheskogo razvitiya. Novye khudozhestvennye strategii. Kn. 1* [Russian Literature of the 20th Century: Patterns of Historical Development. New Artistic Strategies. Book. 1]. Ekaterinburg. 465 p.

Meletinsky, E. M. (1982). Literatura i Mify [Literature and Myths]. In *Mify narodov mira. Vol. 2*. Moscow, pp. 220–226.

Meletinsky, E. M. *Mif i dvadtsatyi vek* [The Myth and the Twentieth Century]. URL: http://ruthenia.ru/folklore/meletinsky1.htm (mode of access: 21.12.2020).

Pelevin, V. O. (2016). *Svyashchennaya kniga oborotnya* [The Sacred Book of the Werewolf]. Moscow, Eksmo-Press. 416 p.

Pelevin, V. O. (2020). *Tainye vidy na goru Fudzi* [Secret Views of Mount Fuji]. Moscow, Eksmo. 416 p.

Pigulevsky, V. O. (2002). *Ironiya i vymysel: ot romantizma k postmodernizmu* [Irony and Fiction: from Romanticism to Postmodernism]. Rostov-on-Don, Izdatel'stvo «Foliant». 418 p. URL: http://www.urgi.info/urgiinfofiles/sites/pigulevsky-ironiya/ (mode of access: 16.11.2020).

Popova, E. Yu. (2012). *Pretsedentnye fenomeny v sovremennom khudozhestvennom diskurse (na materiale romanov V. Pelevina «Generation "P"» i «Chisla»)* [Precedent Phenomena in Contemporary Artistic Discourse (Based on V. Pelevin's Novels "Generation P" and "Numbers"). Dis. ... kand. filol. nauk. Saratov. 241 p.

Pyanzina, V. A. (2017). Avtorskii mif kak zhanr sovremennoi literatury [The Author's Myth as a Genre of Modern Literature]. In Universum: Filologiya i iskusstvovedenie. No. 9 (43), pp. 9–11.

Ranchin, A. M. *Romany B. Akunina i klassicheskaya traditsiya* [B. Akunin's Novels and Classical Tradition]. URL: https://polit.ru/article/2004/08/02/akunin/ (mode of access: 04.08.2021).

Rytova, T. A., Shchipkova, E. A. (2012). Problema issledovaniya mifologizma i syuzheta mifa kak elementa syuzhetnoi struktury v russkoi proze kontsa XX – nachala XXI v. [The Problem of Studying Mythologism and the Plot of Myth as an Element of the Plot Structure in Russian Prose of the Late XX – Early XXI Centuries]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. No. 4 (20), pp. 115–128.

Snigireva, T. A., Podchinenov, A. V., Snigirev, A. V. (2017). *Boris Akunin i ego igrovoi mir* [Boris Akunin and His Game World]. Saint Petersburg, Aleteya. 178 p.

Sushilina, I. K. *Sovremennyi literaturnyi protsess v Rossii* [Contemporary Literary Process in Russia]. URL: http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook027/01/part-004.htm (mode of access: 04.05.2021).

Volkova, N. (2007). *Literaturnaya strategiya rubezha XX–XXI vekov: variant B. Akunina* [Literary Strategy at the Turn of the XX–XXI Centuries: B. Akunin's Version]. Dis. ... kand. filol. nauk. Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta. 234 p.

Данные об авторах

Борунов Артем Борисович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Национальный исследовательский технологический университет МИСиС (Москва, Россия).
Адрес: 129226, Россия, Москва, Ленинский проспект, 2.
E-mail: borunov.artem@yandex.ru.

Шерчалова Екатерина Вадимовна – преподаватель кафедры истории журналистики и литературы, Институт международного права и экономики имени А. С. Грибоедова (Москва, Россия).
Адрес: 111024, Россия, Москва, ш. Энтузиастов, 21.
E-mail: e.kabir777@gmail.com.

Authors' information

Borunov Artem Borisovich – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Communication Technologies, National University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia).

Sherchalova Ekaterina Vadimovna – Senior Lecturer of Department of History of Journalism and Literature, Institute of International Law and Economics named after A. S. Griboyedov (Moscow, Russia).

УДК 821.161.1-1. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-02. ББК Ш33(2Рос=Рус)6-45.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08

ВИДЕОПОЭЗИЯ: ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА И КОНТЕКСТА

Барковская Н. В.
Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9131-5937

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотношения стихотворного текста и видеоряда в современной видеопоэзии. Несмотря на то, что данная тема так или иначе уже затрагивалась пишущими о новом направлении в медиаискусстве, далеко не все вопросы решены. Для обсуждения привлекаются примеры из архива фестиваля видеопоэзии «Пятая нога» (кураторы Е. Троепольская, А. Родионов). Рассматриваются разновидности видеопоэзии: видеозапись авторского чтения, ролик-иллюстрация или видеоклип по стихотворению; кинороллик как новая интерпретация, «вторичный» текст, созданный на основе текста «первичного»; видеоработа, изначально, уже на стадии замысла, соединяющая стихотворный и визуальный компоненты. Современная видеопоэзия на новом витке истории культуры продолжает идею Gesamtkunstwerk, вдохновлявшую романтиков (Гете, Байрон, Вагнер) и символистов, а также вербально-визуальные эксперименты авангардистов. В отличие от искусства романтизма и «высокого» модернизма, видеопоэзия демократична по способу интернет-бытования, противостоит арт-рынку, пользуется определенной свободой самовыражения. В целом можно считать видеопоэзию одной из новых практик чтения, привлекательной для поколения визуалов.
Вместе с тем видеопоэзия сталкивается с трудностями, обусловленными различием языков вербального и визуального видов искусства. Изображение словом не претендует на то, чтобы быть понятым буквально, визуальный «подстрочник» только обедняет содержание стихотворения. Язык поэзии метафоричен, поэтому и визуальный ряд должен быть повышено семиотичным. Сложность представляет и решение проблемы воплощения лирического субъекта: выраженный в тексте, как правило, местоимением субъект в лирике противится визуализации-подмене в конкретном персонаже видеоролика. Наконец, особая проблема связана с соотношением стихотворного ритма и видеомонтажа.
Рассмотрены варианты решения обозначенных проблем в видеоработах Р. Осминкина (стихотворение «Жизнь проходит»), О. Ягодина (стихотворение Мандельштама «Кинематограф»), А. Толкачевой («Фрагменты исчезновения»). Конкретные примеры убеждают в том, что между вербальным и визуальным компонентами в видеопоэзии должен быть «зазор», новый смысл возникает именно в момент обыгрывания границы литературы и киноискусства. Ключевыми способами при визуализации стихотворения являются разуподобление субъекта лирического высказывания и смена культурного контекста.

Ключевые слова: современная поэзия; медиапоэзия; видеопоэзия; поэты, поэтическое творчество, поэтические тексты; стихотворения; разновидности видеопоэзии; практики чтения; субъект видеопоэзии.

VIDEO POETRY: THE PROBLEM OF SUBJECT AND CONTEXT

Nina V. Barkovskaya
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9131-5937

Abstract. The article deals with the problem of correlation between the poetic text and the video footage in modern video poetry. Despite the fact that this topic has already been touched upon in one way or another by researchers of the new direction in media art, not all issues have been resolved. Examples from the archive of the *Fifth Leg* video poetry festival (organized by E. Troepolskaya and A. Rodionov) are used for discussion in this article. The study considers the following types of video poetry: a video record of the author's reading; a video illustration or video clip based on a poem; a footage presented as a new interpretation, or as a “secondary” text, created on the basis of the “primary” one; a video production which initially, at the stage of planning already, combines poetic and visual components. Modern video poetry at a new stage in cultural history continues the idea of *Gesamtkunstwerk*, which inspired romantics (Goethe, Byron, Wagner) and symbolists, as well as the verbal-visual experiments of avant-garde artists. In contrast to the art of romanticism and “high” modernism, video poetry is democratic and in the form of its online existence it opposes the art market and enjoys a certain freedom of self-

expression. In general, video poetry can be considered one of the new reading practices that are attractive to the generation of visuals.
At the same time, video poetry faces difficulties due to the differences between the languages of the verbal and visual forms of art. The verbal characteristic does not pretend to be understood literally, and the visual "subtitles" only simplify the content of the poem. The language of poetry is metaphorical; therefore, the footing should be highly semiotic. The solution to the problem of the embodiment of the lyrical subject is also difficult: expressed in the text, as a rule, by a pronoun, the lyrical subject can hardly be visually substituted for by a concrete character of the video footage. Finally, a special problem is associated with the relationship between the poetic rhythm and video editing.
Variants of the solution of the above mentioned issues in the videos of R. Osminkin (the poem "*Life Passes By*"), O. Yagodin (the poem by Mandelstam "*Cinematograph*"), A. Tolkacheva ("*Fragments of Disappearance*") are considered in this article. Concrete examples convince us that there should be a "gap" between the verbal and visual components in video poetry, and that a new meaning arises as a result of experiments precisely on the borderline between literature and cinema. The key methods for visualizing a poem include the dissimilarity of the subject of the lyric expression and the change of the cultural context.

Keywords: modern poetry; media poetry; video poetry; poets; poetic creative activity; poetic texts; poems; various kinds of visual poetry; reading practices; subject of video poetry.

Для цитирования: Барковская, Н. В. Видеопоэзия: проблема субъекта и контекста / Н. В. Барковская. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 21–33. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-02.

For citation: Barkovskaya, N. V. (2021). Video Poetry: the Problem of Subject and Context. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 21–33. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-02.

Благодарности: статья подготовлена в рамках проекта «Поэт и поэзия в постисторическую эпоху». РНФ № 19-18-00205.

Acknowledgments: the article was written within the framework of the project "Poet and Poetry in the Posthistoric Era". RSF No. 19-18-00205.

Литература, по определению, есть искусство слова, непосредственным предметом изображения в ней является речевая деятельность людей. Словесный образ не претендует на то, чтобы быть понятым буквально. Особенно это характерно для поэзии, содержанием которой выступает переживание, а речь повышено метафорична и подчинена не столько смыслу, сколько стиховому ритму. Возникает вопрос: насколько удачны попытки «экранизировать» стихотворение, перспективна ли в художественном отношении столь активно развивающаяся сегодня видеопоэзия? Наиболее очевидный случай кинопоэзии – экранизация так называемого «нового эпоса»: в подобного рода стихотворениях разворачивается событийный сюжет, в который вовлечены некие персонажи, стихотворение в этом случае играет роль «сценария» для мини-фильма (так, например, удачна видеоработа Виктора Алферова по стихотворению Ф. Сваровского «Маша»[1]). Но если исходный текст – это просто лирическое стихотворение, где важны эмоции, а не события и не реалии мира внешнего?

Прежде чем обсудить поставленные вопросы и привести соответствующие примеры, оговоримся, что под видеопоэзией мы понимаем в данном случае разновидность медиапоэзии – кинопоэзию, в русле которой создаются видеоклипы по отдельному стихотворению, то есть поэтические видеоклипы. Это синтез кино и поэзии, в отличие от саунд-поэзии и визуальной поэзии, имеющей богатую традицию, начиная с фигурных стихов эпохи барокко[2]. Видеопоэзия соединяет стихотворный текст, видеоряд, голос, нередко – музыкальное сопровождение, при доминировании поэтического текста. Воспользуемся определением Н. П. Пинежаниновой: «…поэтический видеоклип – это короткий фильм, который репрезентирует поэтический текст в аудиовизуальной

[1] https://www.youtube.com/watch?v=Rw1jWLojE_w.

[2] См., напр.: Бадаев А. Ф., Казарин Ю. В. Поэтическая графика (функционально-эстетический и лингвистический аспекты). Екатеринбург: ИД «Союз писателей», 2007. 188 с.: ил.

© Барковская Н. В., 2021

форме, при этом визуальный ряд ассоциативно вовлекается в художественную систему поэтического текста, актуализируя общие с поэтическим текстом или окказиональные смыслы» [Пинежанинова 2016: 187]. Кратко историю мировой и российской видеопоэзии освещают Жанна Галиева [Галиева 2006] и Дмитрий Голынко-Вольфсон [Голынко-Вольфсон 2012].

Безусловно, видеопоэзия имеет ряд существенных плюсов. Сошлемся на мнение А. А. Житенева: «У видеопоэзии есть, по крайней мере, три неоспоримых преимущества: она соединяет все более расходящиеся сферы культуры (книжно-словесную и масс-медийную), сплавляет качественно разные типы сенситивности (на языке маклюэновской „медиа-аналитики“ – аудиотактильный и визуальный), стремится соединить конфликтно противопоставленные стороны восприятия (удовольствие и познание). Все эти качества в своей совокупности, как кажется, позволяют надеяться, что литература в целом и поэзия в частности смогут найти свое место в тотально медийной культуре современности» [Житенев 2010: 83]. Давно завоевали симпатии зрителей такие работы, как «Свобода» Анны Толкачевой (стихотворение Вс. Некрасова), «Гагарин» Натальи Алфутовой (стихотворение Инны Кабыш), «Осень на заречной улице» Дениса Браницкого (стихотворение Всеволода Емелина), видеопоэма «Конец прекрасной эпохи» Кирилла Серебренникова по тексту Иосифа Бродского, «Куликово поле» по стихотворению Д. А. Пригова, снятое А. Великородной и И. Титовым.

Видеопоэзия востребована публикой. Она демократична в смысле ее создания, являясь своего рода «вовлеченным искусством», здесь пробуют свои силы и непрофессионалы. Впрочем, в доступности кроется опасность, на которую указывают Екатерина Троепольская и Андрей Родионов, кураторы фестиваля видеопоэзии «Пятая нога»: «Сейчас почти любой может не только отправить свои опусы на стихи.ру, но и снять видеоролик, чтоб выложить его на YouTube. Большое кино, как и поэзия, от этого не пострадает, а вот видеопоэзия может и утонуть в бездонном болоте самовыражения» [Троепольская, Родионов 2012]. Видеопоэзия демократична и по способу ее потребления: она бесплатно доступна для просмотра, YouTube позволяет оставить свой краткий комментарий или сохранить понравившийся ролик. Видеопоэзия свободна от надзора и диктата, пусть даже эстетического: это новая, становящаяся, принципиально открытая форма искусства, не предполагающая, как отмечает Андрей Карташов, «набор каких-то ограничений и конвенций» [Карташов http]. Будучи некоммерческим видом творчества, видеопоэзия не вовлечена в арт-рынок. Как все новое и не утилитарное, видеопоэзия охотно допускает и даже требует выдумки, эксперимента, игры, свободы. Кинокритик Алексей Артамонов пишет: «Видеопоэзия – искусство молодое и пограничное, пересекающееся с разными смежными формами, субверсируя их эстетику и способы функционирования, пытаясь нащупать свои собственные, новые основания, средства и формы» [Артамонов 2016].

По сути, это новая практика чтения поэзии, закономерно появившаяся в эпоху широкого распространения компьютерной техники и визуализации информации. Сергей Зенкин, характеризуя немецкую рецептивную эстетику Х.-Р. Яусса и В. Изера, указывает на ее демократичность: «Историческое измерение литературы заключается не в процессе ее производства, а в процессе ее восприятия, и поэтому в литературе в буквальном смысле правит народ, читательская публика…» [Зенкин 2018: 323]. Видеопоэзия меняет «горизонт ожидания» [Яусс 1995: 65] читателя, становясь еще одним этапом в многовековой истории чтения и читательского поведения.

Объединяя словесное, визуальное и (часто) музыкальное искусства, стремясь – в идеале – к их синтезу, видеопоэзия продолжает идеи Gesamtkunstwerk романтиков (Байрона, Шеллинга, Гете, Вагнера) и символистов. Р. Вагнер («Опера и драма») и Ф. Ницше («Рождение трагедии из духа музыки или Эллинство и пессимизм»), Вячеслав Иванов (концепция «соборного театра») видели возможность рождения нового синтетического искусства на сцене обновленного театра; элемент театрализации неизбежно присутствует и в видеопоэзии. Как пишет А. С. Никифорова, Вагнер называл поэзию мужским, а музыку женским началом, сам писал либретто для сво-

их опер» [Никифорова 2015: 76]. Стремление к поэтике интермедиальности, к совокупному воздействию на чувства воспринимающего можно усмотреть и в размышлениях К. Бальмонта о синтезе звука и цвета в поэзии, в музыке и в мироздании в целом («Цветозвук в природе и световая симфония Скрябина», 1917). Но уже авангард начала XX в. сменил «панмузыкальность» на доминанту визуальности (цвет, графика, объемы), не без влияния «великого немого» – кинематографа. Экспериментальное искусство эпохи интернета активно продолжает осваивать наследие «высокого» авангарда, сошлемся на видеоработы Александра Горнона, показанные на поэтическом фестивале «Новая Голландия» (2012): фрагмент из «Танго с коровами. Железобетонной поэмы» Василия Каменского, видео на собственный текст «Быть-Ё-Моё»[1]. Последняя работа строится на речевой игре в стихотворном тексте. Мы слышим какофонию звуков и видим хаос букв на экране, за кадром звучит текст стихотворения, в устном произношении реализуя «сдвигологию», о которой писал В. Крученых: смещаются словоразделы, акцентируются границы метрических стоп, слова деформируются, реализуя идею абсурдного существования: «Быть-Ё-Моё».

Вместе с тем нельзя забывать и о границах видов искусств, о принципиальной непереводимости произведения с языка одного вида искусства на язык другого. О границах живописи и поэзии писал еще Г. Э. Лессинг. В видеопоэзии текст стихотворения звучит за кадром (реже – выводится на экран), но как совместить вербальный текст с визуальным? Картина, возникающая из слов, находится «в неопределенном пространстве с ускользающими представлениями» [Седых 2014: 104–105]. Видеоряд, напротив, фактурен и конкретен в кино еще более, чем достаточно условные декорации в театре. Д. Голынко-Вольфсон отмечает: «По сути, поэтический фильм переводит словесный текст (написанный на национальном языке и отсылающий к далеко не всегда считываемой специфике локальной ситуации) на глобалистский язык общепонятных визуальных кодов» [Голынко-Вольфсон 2012].

Среди всего разнообразия поэтических видеоклипов можно выделить несколько разновидностей, в зависимости от того, как соотносятся стихотворный текст и киноряд. Троепольская и Родионов различают виды: документальная (стихотворение читается автором или исполнителем), игровая (иллюстрация текста или разыгрывание текста по ролям, как в театре), концептуальная видеопоэзия [Троепольская, Родионов 2012]. В последнем варианте стихотворный текст и видеоряд не связаны между собой, их объединяет эмоциональная реакция режиссера на стихотворение. Данила Давыдов полагает, что можно выделить три типа тяготения видеопоэзии: к собственно кинематографу, перформансу и театру [Давыдов 2011]. Далее мы обратимся к конкретным примерам клипов-иллюстраций, клипов-интерпретаций и клипов, сразу создаваемых в единстве стихотворного и визуального рядов.

Клипы-иллюстрации. Именно в силу нетождественности изобразительности в словесном искусстве и в кино получаются неудачными многие любительские клипы по стихотворениям. Клип-иллюстрация дублирует образы (предметы, детали) поэтического мира: если звучит текст «Мороз и солнце; день чудесный!», то камера показывает нам заснеженный лес, санный след, берег реки в отдалении под подходящее музыкальное сопровождение, например «Времена года» Чайковского. Так смонтированы очень многие детские работы, присланные на фестиваль-конкурс «Свободный стих» (Екатеринбург, Объединенный музей писателей Урала, 2020, 2021). Конечно, зимний лес красив, эффекты освещения и музыкальный ряд передают более-менее точно настроение, выраженное в пушкинских строках, – но смыслового приращения не происходит, такая иллюстрация немногим отличается от глянцевых новогодних открыток.

В более концептуальном варианте зафиксированные камерой реальные предметы в их максимальной «вещественности» могут выполнять двоякую семиотическую функцию: либо перед нами иконический знак или предмет-символ, отсылающий к мифу, либо перед нами знак-индекс, то есть предмет, указывающий на нечто за его пределами. Интересный пример индексально-

[1] http://videonoga.ru/byt-e-moe/

го знака демонстрирует клип Андрея Черкасова «Каждый день»[1], выдержанный в принципах found poetry: на экране появляются один за другим, как на ленте конвейера, в одинаковых упаковках продукты из «Ашана» с надписью «Каждый день» (название потребительской линейки продуктов). Женский голос равномерно и бесстрастно прочитывает эти надписи: майонез «Каждый день», вермишель «Каждый день», простокваша «Каждый день»… – мы ощущаем, насколько безлика и отчуждена от человека не только индустрия продажи продуктов питания, но и сама пища, произведенная машинами, и каждый покупатель, бродящий в огромном торговом зале и потребляющий каждый день одну и ту же дешевую еду быстрого приготовления, и сама ежедневная рутина монотонного существования. Благодаря смене кадров и паузам между ними соблюдены признаки стиховой формы: рядность и периодичность, многие реплики ритмизованы, например: «Продукт творожный. Каждый день» (4-ст. ямб) или «Простокваша. Каждый день» (4-ст. хорей с пиррихием на первой стопе). Эта работа хороша своим минимализмом и максимальной смысловой нагруженностью, что отвечает, опять-таки, родовым особенностям лирики, предполагающей лаконизм и «тесноту стихового ряда», по выражению Ю. Н. Тынянова.

Еще один пример концептуального клипа-иллюстрации – видеоработа Романа Осминкина «Жизнь проходит»[2]. Сняты в разных ракурсах отдельные части здания какого-то старого, возможно, уже нерентабельного завода, где-то пятна ржавчины, где-то облупившиеся стены, преобладают довольно депрессивные коричневый и серый цвета. Сквозным становится визуальный мотив решетки, не только на окнах, но и фасад здания с линиями окон подобен решетке, вплоть до последнего кадра, показывающего ограду вентиляционного выхода. Одновременно автор читает стихотворение, осуждающее от лица пролетариев («мы») всяких авангардистов, «беспредметников» и «формалистов» за то, что их «архитектоны» и «дыр бул щылы» остались непонятны народу: «…просто почерк твой оказался неразборчив и коряв мы пытались прочитать меж строчек до сих пор еще глаза болят».

Автор, лидер группы Техно-поэзия[3], комментирует свой видеоряд: «…пока рабочие спят перед понедельничной сменой, смонтировал видео-поэзию, где видео-ряд, вместо того, чтобы поддержать интенцию стихотворения и показать мир „как бы“ глазами другого (рабочего, от чьего имени „как бы“ производится высказывание), только еще более символически насилует теперь еще и глаз смотрящего, экзотизируя образ индустриального пролетария и наслаждаясь эстетикой распада промышленной архитектуры до вневременных абстракций без истории и смысла. Если текст стихотворения еще как-то „извинялся“ перед пролетарием за весь исторический авангард, так и не сумевший воплотить свой жизнестроительный пафос в жизнь и стать полезным простому человеку труда, то этот, с позволения сказать, видеоряд, отбросив всякий стыд, пуще прежнего издевается над теми, кому только что казалось бы предоставил слово молвить. Ну что же, гнилая интеллигенция в очередной раз воочию продемонстрировала всю свою порочную и неискоренимую связь с репрессивной буржуазной культурой. А рабочий опять, чуть пойдя на поводу у этих недоносков идеализма, снова оказался поруганным и забытым, так и не обретя ни свой язык, ни свой взгляд»[4]. Характерная для Осминкина ироническая, ерническая манера, чувствующаяся и в чтении стихотворения, и в тоне комментария, дистанцирует автора текста от его коллективного субъекта (пролетарского «мы»), одновременно сближая его практику видеопоэзии с историческим авангардом – при понимании культурной ограниченности последнего.

Этот пример как раз заостряет проблему субъекта высказывания и расхождения различных точек зрения на изображенное («автора» как субъекта речи в стихотворе-

[1] https://www.youtube.com/watch?v=tInE25Bz-aI.

[2] https://www.youtube.com/watch?v=ofyUIrlR4wI.

[3] Роман Осминкин: «Техно-поэзия – эта лаборатория по скрещиванию разных языков – вербального, аудиального, визуального, телесного – для достижения конкретной задачи: внедрения в культуриндустрию эмансипаторного и критического вируса». URL: https://vtoraya.krapiva.org/tehno-poeziya-ya-18-07-2020.

[4] https://www.youtube.com/watch?v=ofyUIrlR4wI.

нии, пролетариев как субъектов сознания, автора-видеооператора). Проблема субъекта речи важна для всей видеопоэзии, хотя бы уже в силу комплексности «автора» ролика: поэт – режиссер и оператор – композитор (если используется музыкальное сопровождение) – художник – нередко задействован и артист-исполнитель роли.

Д. Голынко-Вольфсон на материале западной видеопоэзии формулирует важную задачу: «… через перекличку двух медиа, словесного и визуального, построить поэтический фильм как исследование того, что являет собой субъективность современного человека, как она формируется и в чем проявляется. В лучших образцах поэтического фильма язык поэзии и язык кино взаимно проблематизируются, или, пользуясь терминами Деррида, стирают и зачеркивают друг друга, – ради того, чтобы возникло новое дискурсивное высказывание о субъективности современного человека, ее шаткости, невозможности и необходимости. Самые сильные и резонансные поэтические фильмы сфокусированы на проблеме формирования субъективности в постиндустриальном или уже посткапиталистическом мире» [Голынко-Вольфсон 2012]. Это относится в первую очередь к социально заостренной поэзии, но в любом случае создатель киноверсии стихотворного текста сталкивается с проблемой представления как минимум двух субъектов: того, кто так или иначе воплощен в тексте стихотворения, и того, кто демонстрирует нам видеоряд.

Видеозапись авторского чтения стихов. Один из самых распространенных видов видеопоэзии – «документальная», по терминологии Е. Троепольской и А. Родионова [Троепольская, Родионов 2012], когда автор сам читает свои стихи. Даже если это просто видеозапись авторского чтения, без элементов театрализации, то уже мы воспринимаем текст не в книжном формате (когда видим объем стихотворения и его положение на странице, разбивку на строки и строфы), а на слух, с живого голоса. Такое восприятие обогащается за счет мимики и жестов автора, тембра его голоса, личностного интонирования. Однако при этом нарушается существенный поэтический «принцип неопределенности», о котором писал Е. Г. Эткинд. Автор-творец пребывает вне созданного им произведения, для описания внутритекстовой проекции автора используется понятие «имплицитный автор», в любом случае, как пишет С. Зенкин, авторство отличается от личностной идентичности [Зенкин 2018: 87, 89]. В тексте стихотворения субъект выражен, как правило, личным местоимением – *я, ты, он*. Эткинд поясняет, что герой стихотворения достаточно нечеток, «чтобы каждый читатель мог подставить на его место себя…» [Эткинд 2001: 45]. О зыбкости границы между «я» и «другим» в неклассической поэзии, о «нераздельности и неслиянности» автора и лирического героя неоднократно писал С. Н. Бройтман [например: Бройтман 2008: 371, 372].

В случае видеозаписи авторской читки лирическое «я» для воспринимающего замещается автором биографическим, конкретным человеком, с его возрастом, национальностью, особенностями лица и фигуры. Вероятно, запись авторского чтения считать видеопоэзией нельзя. Не ставя под сомнение важность таких видеозаписей, как и любого историко-биографического комментария, все же подчеркнем, что для видеопоэзии необходим момент театрализации, перформанса, ролевого поведения автора, читающего свой текст. Правда, Леонид Костюков как раз полагает, что «актерство» автора портит впечатление от стихотворения [Костюков 2006]. Мы имеем в виду не вольное или невольное «позирование» автора, а сознательное разыгрывание им самого акта чтения стихотворения, то есть поэтический перформанс, фиксируемый на камеру. Таковы многие перформансы Романа Осминкина, например «О причинах раннего ухода одних и нежелании уходить других поэтов»[1] (2013). Алексей Ушаков, читая текст своего стихотворения в клипе «Золотая Орда», включает в кадр только часть своего лица, а на остальном пространстве экрана сменяются панорамы современной Москвы и кадры из исторического фильма о нашествии кочевников[2]. С горькой иронией звучит в конце текста аллюзия к песне И. Дунаевского на слова М. Лисянского «Моя Москва»: «Дорогая моя столица, / Золотая моя Орда». Если в годы Великой Оте-

[1] https://www.youtube.com/watch?v=NrCucAxvCD4.

[2] https://www.youtube.com/watch?v=HREtAyUWJqI.

чественной войны Москва не сдалась врагу, то сегодня, как следует из стихотворения и видеоряда, город завоеван другими «хозяевами».

Видеоряд создает новый контекст для субъекта стихотворения, позволяет увидеть этого субъекта как персонажа, не только говорящего, но и совершающего какие-то действия, о которых повествует не стихотворение, а киноряд. Образ города, запечатленный в реалиях (дома, улицы, машины, пешеходы, большие и малые подробности), «добавляет» то пространство (насквозь семиотичное), которое составляет контекст для читаемого стихотворения. На фестивале «Пятая нога» в 2013 г. жюри признало лучшей работу Артура Пунте «Улица Таллинас»[1] – это документация поэтического перформанса, ставшего видеопоэзией. Экран разделен диагонально на две части: в левой – молодой человек (сам Пунте) выходит на улицу, звонит по сотовому телефону. В правой – снятый сверху и сбоку раскрытый рояль, у которого стоит девушка (Линда Леймане). Мужчина сообщает, что машина проехала справа – девушка нажимает одну клавишу, потом, на реплику о машине, проехавшей слева, нажимает другую клавишу. Так передается музыкальный ритм улицы города, налагающийся затем на ритм читаемого верлибра. Автор читает стихотворение «Улица Таллинас», в котором характеризуется эта улица: здесь мрачную шпану развеселит только огромный джип, мчащийся слишком быстро, и лучше всего тут не ходить ночью. Стихотворение достаточно мрачное, разговоры едущих в машине персонажей стихотворения затрагивают и безнравственность чиновников, и проблему национальной чужести, и неблагополучие сегодняшней жизни в целом. Как известно, поэзия не дает читателю конкретно-чувственного образа пространства, зато поэтический мир легко трансформируется. Наложение нескольких пространственных планов (улица и концертный зал), напряженный ритм города создают тот сверхтекст, в котором стихотворение Пунте приобретает расширенный смысл, открывающий возможности разной его интерпретации.

[1] https://www.youtube.com/watch?v=8Oy4GEm38MI.

Видеопоэзия-интерпретация. Когда видеоклип создается на стихотворения другого автора, то, безусловно, имеет место интерпретация, своего рода вторичный текст, созданный на основе текста первичного. Интерпретатор (режиссер) вносит свой смысл, который может идти в одном направлении с изначальным содержанием (по аналогии с «однонаправленным двуголосым словом», в трактовке М. М. Бахтина), но может вступать в смысловой конфликт с авторской интенцией («разнонаправленное двуголосое слово»). И вот этот «второй голос» (точку зрения, кругозор интерпретатора) способно зафиксировать заснятое пространство. А. А. Житенев отмечает: «В видеопоэзии текст и изображение находятся не только в отношениях конкуренции, но и в отношениях взаимодополнительности: видео может сюжетно „достраивать“ текст, переориентируя ход и содержание ассоциаций. (…) Видео открывает новые смыслы, когда „перерастает“ текст, не „преодолевая“ его» [Житенев 2010: 82].

Приведем в качестве примера работу екатеринбургского школьника (гимназия «Арт-этюд») Егора Граматчикова по стихотворению О. Э. Мандельштама. Работа была прислана на фестиваль-конкурс «Свободный стих» в 2021 г.

Скудный луч холодной мерою
Сеет свет в сыром лесу.
Я печаль, как птицу серую,
В сердце медленно несу.
Что мне делать с птицей раненой?
Твердь умолкла, умерла.
С колокольни отуманенной
Кто-то снял колокола.
И стоит осиротелая
И немая вышина,
Как пустая башня белая,
Где туман и тишина…
Утро, нежностью бездонное,
Полуявь и полусон –
Забытьё неутолённое –
Дум туманный перезвон…
1911 [Мандельштам 1991: 49]

Видеоработа представляет собой иллюстрацию к стихотворению, музыкального сопровождения нет, голос мальчика звучит за кадром. Сохранена атмосфера светлой печали: мальчик идет по весеннему, но еще заснеженному лесу, что-то находит под комлем упавшего дерева, бережно несет в руках… Но дальше поэтический мир меня-

ется, это уже не мандельштамовский лес, а лес именно этого, конкретного мальчика. «Переключателем» послужило выражение «пустая башня белая», образ у Мандельштама вполне аллегорический, но для подростка, живущего на Уралмаше, это вполне реальная Белая башня – памятник архитектуры конструктивизма, перешедший ныне в разряд «заброшек». Водонапорная башня была построена по проекту Моисея Рейшера в 1929–1931 гг. почти полностью из железобетона, в виде четких геометрических контуров. Ныне она не используется и медленно разрушается. Мальчик поднимается по ступеням лестницы, на верхней площадке в его ладонях, бережно сомкнутых, загорается теплый свет, а в пустых проемах окон видна панорама города. Наконец, камера останавливается в финальной точке – на видимом вдали куполе и шпиле Вознесенской церкви у дворца Расторгуевых-Харитоновых, символе старого, еще «купеческого», Екатеринбурга. Два противопоставленных памятника архитектуры позволяют трактовать мандельштамовское «забытье неутоленное» (в контексте видеоклипа) двояко: с одной стороны, заброшенное наследие индустриализации города не может радовать, но с другой стороны, восстановленный храм можно воспринять и как символ возрождения прерванных революцией традиций, в том числе и модернизма Серебряного века.

Екатеринбургские реалии играют существенную роль в клипе Олега Ягодина (артиста «Коляда-театра», лидера рок-группы «Курара») по стихотворению Мандельштама «Кинематограф» (1913). Клип вошел в состав независимого трибьют-альбома, созданного разными исполнителями к 130-летию поэта[1].

Выбор текста удачен: стихотворение Мандельштама пунктирно набрасывает фабулу мелодрамы эпохи «великого немого», так что слово о кино вернулось в стихию визуальности. Марк Альтшуллер восстанавливает сюжет «фильма» из стихотворения Мандельштама: «Автор озорно и действительно весело рассказывает лихо закрученный примитивный сюжет. Главный герой, очевидно, молодой красавец, побочный сын богача-графа. Он военный моряк, видимо, искатель приключений (скитается в пустыне). В него влюблены две женщины. Одна „хорошая“, богатая аристократка, возможно, жена графа. Тогда она – мачеха бастарда (сниженный вариант расиновской Федры). Другая – „плохая“ (злодейка). Первая из любви к красавцу-лейтенанту становится шпионкой, похищает ценные бумаги. Герой-бастард получает наследство. Влюбленная красавица – тюрьму. О „плохой“ поэт не рассказывает» [Альтшуллер 2020]. Сюжетные лакуны и нестыковки, отмеченные Альтшуллером, выявляют «клиповую» природу немой мелодрамы.

В работе Ягодина сразу удивляет разница в эмоциональной тональности: динамичный, авантюрный сюжет у Мандельштама с увлечением смотрится зрителем, а клип Ягодина депрессивный и несколько затянутый. На первый план вынесена судьба актрисы (как в немом кино, не произносящей ни слова), вынужденной исполнять разные роли (снималась актриса «Коляда-театра» Василина Маковцева).

Олег Ягодин рассказывает: «История придумалась сразу. Кинематограф сегодня – это сериал. (…) У Николая Владимировича Коляды есть пьеса про актеров „Птица Феникс“, там такие слова: „То ли дело у артистов – там копейку заработал, там две, там Дедом Морозом, тут – День Города и надо сосиской с мясокомбината попрыгать, там еще чего, а вечером – Гамлета играешь, такой диапазон“. Вот такой ключ. И, конечно, одиночество актрисы, в голове каша из чужих слов, мыслей, образов, и никого дома, потому что некогда. Такое может понять или артист, или поэт. В этой истории все соединилось. Надеюсь»[2].

В клипе чередуются сцены из фильмов или спектаклей и реальная жизнь актрисы, которая идет домой по улице, мимо ларьков, через подземный переход, через железнодорожный мост. У нее отрешенное усталое лицо, то и дело в голове всплывают эпизоды репетиций или съемок. Трудно сказать, где жизнь актрисы более реальна: в спектакле или фильме – или в сутолоке повседневности. За кадром звучит песня на

[1] https://www.youtube.com/watch?v=P3JSlXzFyzE.

[2] https://www.znak.com/2021-02-18/gruppa_kurara_vypustila_klip_na_stihotvorenie_mandelshtama_premera_na_znak_com.

слова Мандельштама в исполнении Ягодина, достаточно монотонно и меланхолично. В самом конце мы видим, что актриса, наконец, сидит дома, пьет горячий чай и смотрит на экране телевизора только что отснятые эпизоды. Но камера отъезжает, оказывается, что одинокая квартира – тоже декорация, а Ягодин снимает эту сцену на камеру в телефоне. Невозможно не вспомнить крайне выразительное название одной из статей Марка Липовецкого – «Театр насилия в обществе спектакля: философские фарсы Владимира и Олега Пресняковых».

Таким образом, в клипе Ягодина звучат новые оттенки смысла, не заложенные в первотексте, но смежные с ним (если, например, вспомнить трагические судьбы актрис немого кино). Героиню окружает реквизит, имитация обстановки, декорация. Отснятые эпизоды тут же оцифровываются, т. е. иллюзия жизни переходит в еще более эфемерную форму существования. Размывается идентичность субъекта, стирается грань между игрой и реальностью, своим и чужим. Фоном присутствует не только мотив одиночества среди людей, но и мотив слежения, фиксации передвижений, действий, покупок: Ягодин постоянно снимает актрису на улице, в магазине, в студии. Эти мотивы одиночества и поднадзорности не звучали в стихотворении Мандельштама, но звучали в его судьбе. Художественное пространство в видеоработе расширяется, захватывая наш сегодняшний мир.

Наиболее радикальный пример вторжения видеопоэзии в реальное городское пространство дает «Пунктирная композиция» Монастырского в проекте Павла Арсеньева и Дины Гатиной. Кевин Платт подробно проанализировал данный перформанс и его видеофиксацию [Платт 2017]. Арсеньев и Гатина нанесли отдельные строки «Пунктирной композиции» Монастырского на различные поверхности городского пространства, не только осуществив тем самым вторжение поэзии в урбанистическую среду, «используя город в качестве визуальной рифмы», но и создав диалог фрагментов текста с уже имеющимися граффити. Платт делает вывод: «Это не просто повторное использование чужих стихов в новой форме; любой анализ транспозиции текстов А. Монастырского в видеодокумент, распространяемый к тому же в социальных сетях, не может не принимать во внимание их изменившийся статус, – статус граффити, обретающих в городской среде неожиданные новые смыслы и новую непредсказуемую уличную аудиторию, которая находится за пределами циркуляции механизмов художественного и литературного рынка и которая, возможно, вообще не интерпретирует их как эстетическое высказывание. Иными словами, видеопроект Арсеньева и Гатиной является не вторичной, а троичной медиацией текстов, которые первоначально должны были подвергаться совсем другой вторичной медиации». Проект Арсеньева и Гатиной не только направлен на реактивизацию нонконформистского авангардного искусства, но и выступает против засилья арт-рынка, коммерциализации авангарда и андеграунда, – делает вывод исследователь.

Наконец, видеопоэзия может создаваться как *оригинальное художественное произведение*, синкретичное по своей природе, когда видеоряд не накладывается на уже существующий текст, а сразу создаются и текст, и видеоряд. В качестве примера обратимся к видеоработе Анны Толкачевой «Фрагменты исчезновения»[1] (2014). Сергей Зенкин, размышляя о миметичности слов, подчеркивает мысль Ю. М. Лотмана: визуальные изображения континуальны, словесные тексты дискретны [Зенкин 2018: 292]. Взаимодействие пространственной континуальности и временной дискретности лежит в основе композиции данного произведения. Действие разворачивается в садике рядом с домом, в очень локальном «малом» пространстве семьи – но вписанном в вечный круговорот природы, жизни и смерти. Анна Толкачева подробно прокомментировала свое произведение:

«Мне интересно работать с визуальной средой. В каждом месте нужно прожить некоторое время, понять его особенности, ландшафты и потом уже взаимодействовать с ними. В какой-то момент окружающее пространство начинает само продиктовывать способы такого взаимодействия. В этом смысле, конечно, видеоработа „Фрагменты исчезновения“ определена ло-

[1] http://videonoga.ru/fragments-of-disappearing.

кацией. (…) Что касается непосредственно видеосоставляющей, в ходе работы над ней я пыталась локализовать некоторые небольшие участки – фрагменты сада. Мне было интересно выявить особенности каждого выбранного мной места, сделав его самостоятельным пространством с неясными границами. Временные рамки в них также должны быть сняты с максимальной равномерностью и несобытийностью происходящего действия. В последней же сцене эти кусочки собираются в единое лаконичное место действия. В его ограниченности все и завершается при появлении младенца. (…) Поэтический текст я писала специально для этой работы, по ходу ее создания. Он представляет собой 13 фрагментов, разделенных паузами. Каждый из этих фрагментов маркирован придыханием чтеца в начале, они последовательно прочитываются в основной части работы»[1].

Сначала на экране мы видим только ноги в черных ботинках, шагающие по слегка пожухлой траве. Звучит музыка Моцарта (Lacrimosa из «Реквиема»). Затем начинается основная часть. Крупным планом показаны ноги девочки в синих колготках, опирающиеся на синие пластмассовые качели. Долго звучит нота, затем за кадром начинает звучать текст стихотворения:

Осень, мой маленький,
Это когда земля покрыта
прелыми листьями.

Желтым и красным
замшелым пухом.

Осень, малыш,
это когда не переставая
течет вода,
Так же весной.

Земля тут,
ее кожа чувствует нежно,
как ты,
исступление солнца.

Или знаешь,
пойдет дождь, пойдет дождь

Как ты узнаешь это?
Предчувствие знания.

Поочередно в поле зрения попадают детские ноги в желтых колготках, осторожно спускающиеся по стволу дерева, само дерево, стоящее в луже, образующей незамкнутый круг. Параллельно звучат следующие ноты и текст.

Ты вырастешь, ты.

Воздушные,
они плыли и плыли,
не касаясь зыбкой поверхности.

Осторожно, не порви ее кожицы,
Натяжной пленки, самых кончиков.

Выше, выше!
Замри.

Далее видим фигурку девушки в голубом, шагающей по лежащим на земле шинам с одного круга на другой. Потом появляется фигурка девушки в красном.

Дыши,
глубоко и внимательно.
Не будь один, летай сам.

Осенью круги расходятся каждый год,
Замыкается один круг.

Не прыгай (зачеркнуто), лети (зачеркнуто), вверх (зачеркнуто),
вниз (зачеркнуто).

Нельзя касаться воды.
Нельзя погружаться в осень.
Запрещено умирать.

Эта последняя часть видео постепенно охватывает все пространство дворика, причем отдельные детали показываются крупным планом (например, ствол дерева, похожий на ноги человека), из фрагментов складывается целое. В завершающей части женщина в черном, стоя на краю альпийской горки у небольшого округлого водоема, оглядывается на женщину (в тех черных ботинках, которые мы видели в начале произведения), выкатывающую во двор детскую коляску. По мере приближения коляски с младенцем женщина в черном медленно погружается в воду, ломая тонкий лед. Появление новой жизни, по мысли автора, связано с уходом старого. Символика круга, акцентированная в видео (округлая лужа, годовые кольца дерева, ограда, полукруг дорожки), указывает на мифологическую цикличность всех процессов. Одновременно подчеркнуты хрупкость жизни, вплоть до тонкой пленки на воде, бережное внимание ко всему живу-

[1] Когда появляется новое. Медиапоэзия Анны Толкачевой. URL: https://arterritory.com/ru/vizualnoe_iskusstvo/sut_dnja_qa/12464-kogda_pojavljaetsja_novoe._mediapoezija_anny_tolkacevoi.

щему, тем более что в конце пленка превращается в лед, жидкое становится твердым, живое мертвым. Яркая цветовая гамма (синий, голубой, желтый, красный) сменяется черным.

Если пространство постепенно обретает замкнутую целостность, то время в этой видеоработе, напротив, дискретно: каждая отдельная нота звучит долго, перед произнесением строки текста мы слышим вдох читающего, после строки – пауза, иногда довольно длительная. Время от времени изображение как бы на секунду рвется, словно бы это дефект монтажа. В результате возникает дополнительный ритм, свои «рядность» и «периодичность». Андрей Карташов отмечает: «Обычно ритм кино и видео построен при помощи монтажных переходов, но у Анны они дополнены паузами разной степени длительности и интенсивности, возникающими прямо посередине монтажных планов и совпадающими с дыханием чтицы (которое, в свою очередь, организовано поэтическим текстом)» [Карташов http]. Кроме того, паузы обозначают разрыв не только пространственного континуума, но и логической связи, ведя к возникновению подтекста: мы, словно в медитации, проникаем в тайную жизнь дерева, воды, отработавшей свой век шины, травы… Анна Толкачева комментирует соединение фрагментов:

«Я соединяю их вместе формальным способом: каждый раз, когда в одной из них появляется новый элемент (звучит нота, вдох чтеца перед текстом, очередная видеолокация), остальные две линии приостанавливаются. В них возникает пауза. Таким образом создается общий ритм работы. Паузы держат внимание зрителя и одновременно подчеркивают отдельные моменты, заставляя на них фокусироваться. Но такой способ также отвечает лейтмотиву этого видео: „Когда появляется новое, все вокруг замирает, прислушиваясь, предчувствуя свою смерть“».

Подведем итоги. Рассмотренные примеры видеопоэзии можно сгруппировать в несколько разновидностей: видеозапись авторского чтения стихотворения, видео как иллюстрация к тексту, видео как интерпретация исходного текста стихотворения, видео, которое создается сразу в сочетании со специально написанным стихотворением. Последний вариант является, очевидно, самым сложным и достаточно редким.

Необходим «зазор» между вербальным и визуальным компонентами видеопоэзии, только тогда возможно возникновение нового, «третьего», смысла. Чаще всего авторство кинороликa является комплексным. Но даже в случае, когда автор стихотворения сам читает текст и сам снимает и монтирует видео, он выполняет разные функции и вынужден искать баланс между ними, реализуя те «нераздельность и неслиянность», которые характерны в неклассической поэзии для автора биографического и лирического героя, тем более – героя ролевой или персонажной лирики.

Широко используются изобразительные возможности видео: текст стихотворения помещается в новый/иной культурный или исторический контекст, этот контекстуальный «сдвиг» способен генерировать у воспринимающего новые ассоциации и оттенки смысла.

Особую сложность представляет передача поэтического ритма. Чаще всего текст стихотворения звучит за кадром. Ритм в визуальном ряду может возникать за счет особенностей монтажа и смены планов, может отмечаться звуковыми сигналами (как в «Золотой Орде» А. Ушакова), подчеркиваться музыкальным сопровождением; этот «визуальный» ритм может соответствовать ритму стихотворения или быть контрастным по отношению к нему, но он должен так или иначе ощущаться воспринимающим.

Литература

Альтшуллер, М. «Стрекочет лента, сердце бьется»: «Великий немой» в поэзии Мандельштама и Симонова / М. Альтшуллер. – Текст : электронный // Сайт «Горький». – 20 ноября 2020. – URL: https://gorky.media/context/strekochet-lenta-serdtse-betsya-velikij-nemoj-v-poezii-mandelshtama-i-simonova/ (дата обращения: 27.07.2021).

Артамонов, А. Стихи vs видео / А. Артамонов. – Текст : электронный // Сеанс. – 2016. – 20 декабря. – URL: https://seance.ru/articles/videopoetry2016/ (дата обращения: 27.07.2021).

Бройтман, С. Н. Поэтика русской классической и неклассической лирики. – М. : РГГУ, 2008.

Галиева, Ж. Смотрители стихов, режиссеры поэтов / Ж. Галиева. – Текст : электронный // Октябрь. – 2006. – № 11. – URL: http://magazines.russ.ru/october/2006/11/ga8.html (дата обращения: 27.07.2021).

Голынко-Вольфсон, Д. Поэтический фильм: постановка проблемы и материалы для экспертизы / Д. Голынко-Вольфсон. – Текст : электронный // Транслит. – 2012. – № 9. – URL: http//litbook.ru/article/261/ (дата обращения: 27.07.2021).

Давыдов, Д. Видеопоэзия как феномен и как разнообразие практик / Д. Давыдов. – Текст : электронный // Видеопоэзия. – 2011. – URL: http://videopojezija.ru/stat/videopoeziya-kak-fenomen (дата обращения: 27.07.2021).

Житенев, А. А. Современная литература в контексте медиа: феномен видеопоэзии / А. А. Житенев // Русская и белорусская литературы на рубеже XX–XXI веков : сб. науч. статей : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. С. Я. Гончаровой-Грабовской. – Минск : РИВШ, 2010. – С. 78–83.

Зенкин, С. Теория литературы. Проблемы и результаты. – М. : Новое литературное обозрение, 2018.

Карташов, А. Смотреть и видеть стихи: современная видеопоэзия глазами фестиваля «Пятая нога». – URL: https://www.colta.ru/articles/literature/5621-smotret-i-videt-stihi (дата обращения: 27.07.2021). – Текст : электронный.

Костюков, Л. Поэтический клип как явление литературы / Л. Костюков. – Текст : электронный // Арион. – 2006. – № 3. – URL: http://magazines.russ.ru/arion/2006/3/ko30.html (дата обращения: 27.07.2021).

Мандельштам, О. Э. Избранное / О. Э. Мандельштам ; сост., предисл. и коммент. П. М. Нерлер. – М. : Интерпринт, 1991.

Никифорова, А. С. Идея синтеза искусств в культуре немецкого романтизма (от И. Г. Гердера до Р. Вагнера) / А. С. Никифорова // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2015. – № 3. – С. 68–82.

Пинежанинова, Н. П. Актуализация пространства повседневности как форма интерпретации в поэтическом видеоклипе К. Серебренникова «Конец прекрасной эпохи» / Н. П. Пинежанинова // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. – 2016. – Т. 1, № 4. – С. 185–196.

Платт, К. М. Ф. Пожар в голове: Павел Арсеньев, эстетическая автономия и «Лаборатория поэтического акционизма» / К. М. Ф. Платт. – Текст : электронный // Новое литературное обозрение. – 2017. – № 145. – URL: http://www.intelros.ru/readroom/nlo/145-2017/33103-pozhar-v-golove-pavel-arsenev-esteticheskaya-avtonomiya-i-laboratoriya-poeticheskogo-akcionizma.htm (дата обращения: 27.07.2021).

Троепольская, Е. Алхимический жанр / Е. Троепольская, А. Родионов. – Текст : электронный // Октябрь. – 2012. – № 3. – С. 150–153. – URL: http://magazines.russ.ru/october/2012/3/tr.html (дата обращения: 27.07.2021).

Седых, Э. В. К проблеме интермедиальности: живописное в поэтическом / Э. В. Седых // Паверманoвские чтения. Литература. Музыка. Театр : сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. О. Н. Турышевой. – Екатеринбург : Ажур, 2014. – С. 103–111.

Эткинд, Е. Г. Проза о стихах / Е. Г. Эткинд. – СПб. : Знание, 2001.

Яусс, Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения / Х.-Р. Яусс // Новое литературное обозрение. – 1995. – № 12. – С. 34-84.

References

Altshuller, M. (2020). «Strekochet lenta, serdtse b'etsya»: «Velikii nemoi» v poezii Mandel'shtama i Simonova ["The Ribbon Chirps, the Heart Beats": "The Great Mute" in the Poetry of Mandelstam and Simonov]. In *Sait «Gor'kii»*. November, 20. URL: https://gorky.media/context/strekochet-lenta-serdtse-betsya-velikij-nemoj-v-poezii-mandelshtama-i-simonova/ (mode of access: 27.07.2021).

Artamonov, A. (2016). Stikhi vs video [Verses vs Video]. In *Seans*. December, 20. URL: https://seance.ru/articles/videopoetry2016/ (mode of access: 27.07.2021).

Broytman, S. N. (2008). *Poetika russkoi klassicheskoi i neklassicheskoi liriki* [Poetics of Russian Classical and Non-classical Lyrics]. Moscow, RGGU.

Davydov, D. (2011). Videopoeziya kak fenomen i kak raznoobrazie praktik [Video Poetry as a Phenomenon and as a Variety of Practices]. In *Videopoeziya*. URL: http://videopojezija.ru/stat/videopoeziya-kak-fenomen (mode of access: 27.07.2021).

Etkind, E. G. (2001). *Proza o stihakh* [Prose about Poetry]. Saint Petersburg, Znanie.

Galieva, Zh. (2006). Smotriteli stikhov, rezhissery poetov [Poet Watchers, Poets Directors]. In *Oktyabr'*. No. 11. URL: http://magazines.russ.ru/october/2006/11/ga8.html (mode of access: 27.07.2021).

Golynko-Wolfson, D. (2012). Poeticheskiu fil'm: postanovka problemy i materialy dlya ekspertizy [Poetic Film: Problem Statement and Materials for Examination]. In *Translit*. No. 9. URL: http//litbook.ru/article/261/ (mode of access: 27.07.2021).

Kartashov, A. *Smotret' i videt' stikhi: sovremennaya videopoeziya glazami festivalya «Pyataya noga»* [To Watch and See Poetry: Modern Video Poetry through the Eyes of the *Fifth Leg* Festival]. URL: https://www.colta.ru/articles/literature/5621-smotret-i-videt-stihi (mode of access: 27.07.2021).

Kostyukov, L. (2006). Poeticheskii klip kak yavlenie literatury [Poetic Clip as a Phenomenon of Literature]. In *Arion*. No. 3. URL: http://magazines.russ.ru/arion/2006/3/ko30.html (mode of access: 27.07.2021).

Mandelstam, O. E. (1991). *Izbrannoe* [Selected Works] / compiled, foreword and commentary by P. M. Nerler. Moscow, Interprint.

Nikiforova, A. S. (2015). Ideya sinteza iskusstv v kul'ture nemetskogo romantizma (ot I. G. Gerdera do R. Vagnera) [The Idea of the Synthesis of Arts in the Culture of German Romanticism (from J. G. Herder to R. Wagner)]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya*. No. 3, pp. 68–82.

Pinezhaninova, N. P. (2016). Aktualizatsiya prostranstva povsednevnosti kak forma interpretatsii v poeticheskom videoklipe K. Serebrennikova «Konets prekrasnoi epokhi» [Actualization of the Space of Everyday Life as a Form of Interpretation in K. Serebrennikov's Poetic Video Clip "The End of a Beautiful Epoch"]. In *Praktiki i interpretatsii: zhurnal filologicheskikh, obrazovatel'nykh i kul'turnykh issledovanii*. Vol. 1. No. 4, pp. 185–196.

Platt, K. M. F. (2017). Pozhar v golove: Pavel Arsen'ev, esteticheskaya avtonomiya i «Laboratoriya poeticheskogo aktsionizma» [Fire in the Head: Pavel Arseniev, Aesthetic Autonomy and the "Laboratory of Poetic Actionism"]. In *Novoe literaturnoe obozrenie*. No. 145. URL: http://www.intelros.ru/readroom/nlo/145-2017/33103-pozhar-v-golove-pavel-arsenev-esteticheskaya-avtonomiya-i-laboratoriya-poeticheskogo-akcionizma.htm (mode of access: 27.07.2021).

Sedykh, E. V. (2014). K probleme intermedial'nosti: zhivopisnoe v poeticheskom [On the Problem of Intermediacy: the Picturesque in the Poetic]. In Turysheva, O. N. (Ed.). *Pavermanovskie chteniya. Literatura. Muzyka. Teatr: sb. nauch. tr. Issue 2*. Ekaterinburg, Azhur, pp. 103–111.

Troepolskaya, E., Rodionov, A. (2012). Alkhimicheskii zhanr [Alchemy Genre]. In *Oktyabr'*. No. 3, pp. 150–153. URL: http://magazines.russ.ru/october/2012/3/tr.html (mode of access: 27.07.2021).

Yauss, H.-R. (1995). Istoriya literatury kak provokatsiya literaturovedeniya [Literary History as a Provocation of Literary Criticism]. In *Novoe literaturnoe obozrenie*. No. 12, pp. 34–84.

Zenkin, S. (2018). *Teoriya literatury. Problemy i rezul'taty* [Literature Theory. Problems and Results]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie.

Zhitenev, A. A. (2010). Sovremennaya literatura v kontekste media: fenomen videopoezii [Contemporary Literature in the Context of Media: the Phenomenon of Video Poetry]. In Goncharova-Grabovskaya, S. Ya. (Ed.). *Russkaya i belorusskaya literatury na rubezhe XX–XXI vekov: sb. nauch. statei, in 2 vols. Vol. 2*. Minsk, RIVSh, pp. 78–83.

Данные об авторе

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

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

E-mail: n_barkovskaya@list.ru.

Author's information

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

УДК 811.161.1'374.3:364. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-03. ББК Ш141.12-4.
ГРНТИ 16.21.27. Код ВАК 10.02.19

SEMANTIC DISTINCTIONS IN SPECIALIZED VOCABULARY (ON THE EXAMPLE OF NOTIONAL TERMINOLOGICAL OPPOSITIONS IN THE TERMINOLOGICAL SYSTEM OF SOCIAL WORK)

Olga A. Bursina
Vologda State University (Vologda, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3873-2269

Abstract. The article deals with the specificity of semantic distinctions in the terminological system of social work. The urgency of the study is determined by interdisciplinary relations between various fields of knowledge, by the role of a certain terminological system in the process of scientific research, and by the need to regulate and classify the terminological corpus of social work in order to study the semantic word building aspect of the given terminological system. The study is performed on the basis of component analysis of 77 notional terminological oppositions (NOTs). The continuous sampling method was used to select terms from special literature on the basis of notional criterion. The sample makes up a representative and reliable set. The substantiation of antonymic relations between the terminological units under study rests on the analysis of the semantic content of the terms constituting the NTO. Being a subsystem of the literary English language, the terminological system of social work undergoes the same semantic processes, and we can observe NTOs with complementary, contrary and conversive types of antonymy in them. Moreover, word building antonymy dominates over the lexical one. The results of the study can be of certain interest to specialists in general linguistics and in special terminological studies. They can be used in the theory and practice of social work and in creation of modern dictionaries on social work.

Keywords: special terminology; special terms; terminological oppositions; terminological studies; complementary antonyms; contrary antonyms; conversive antonyms; word building models; word building; social work; lexicography.

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗЛИЧИЯ В КОРПУСЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПОНЯТИЙНЫХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ОППОЗИЦИЙ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ)

Бурсина О. А.
Вологодский государственный университет (Вологда, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3873-2269

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей семантического различия в корпусе терминов социальной работы. Актуальность исследования определяется междисциплинарными научными связями, ролью отдельно взятой терминосистемы в процессе научного познания, необходимостью лингвистической систематизации корпуса терминов социальной работы с целью изучения семантического и словообразовательного аспектов терминосистемы. Исследование выполнено на материале компонентного анализа 77 понятийных терминологических оппозиций (ПТО). Термины были отобраны методом сплошной выборки из текстов специальной литературы на основе понятийного критерия. Исследуемая выборка представляется репрезентативной и достоверной. Доказательство антонимичных отношений между терминологическими единицами строится на анализе семантического значения терминов, входящих в ПТО. Являясь подсистемой общего литературного английского языка, терминосистема социальной работы переживает те же семантические процессы, и мы находим ПТО, в которых представлены комплементарный, контрарный и конверсивный типы антонимии. Словообразовательная антонимия преобладает над лексической. Результаты исследования представляют интерес как для общего языкознания, так и для терминоведения в частности, а также могут быть использованы в процессе систематизации научных знаний в теории социальной работы и при составлении специальных словарей и словников.

Ключевые слова: специальная терминология; специальные термины; терминологические оппозиции; терминоведение; комплементарные антонимы; контрарные антонимы; конверсивные антонимы; словообразовательные модели; словообразование; социальная работа; лексикография.

Для цитирования: Бурсина, О. А. Особенности семантического различия в корпусе специальной лексики (на примере понятийных терминологических оппозиций в терминосистеме социальной работы) / О. А. Бурсина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 34–41. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-03.

For citation: Bursina, O. A. (2021). Semantic Distinctions in Specialized Vocabulary (on the Example of Notional Terminological Oppositions in the Terminological System of Social Work). In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 34–41. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-03.

Introduction. The genuine interest in studying theoretical and applied problems of Terminologies stems from the mutual influence of scientific knowledge and discoveries on all spheres of human activity. It has always been necessary to name new special notions and things, to classify them, to analyze their functions in a certain field of knowledge and in the language in general. Various extralinguistic factors lead to the necessity of a deeper analysis and a systematic approach to forms and functions of terms of social work. The factors are: social economic changes and reforms in the society in the 20th–21st centuries; the unique interdisciplinary character of the term system of social work due to the fact that it combines several spheres of human activity, i.e. psychology, medicine, education, etc.,

Linguists all over the world have had various opinions on whether antonymic relationships occur in terminologies and if they do whether antonymic relationships have a specific character. Taking into account the statement that any term system is part of the literary language which helps specialists to communicate in scientific professional spheres we have to acknowledge the fundamental truth that terms being the words of the literary language are involved in various regular semantic relationships with other words. Nowadays the majority of linguists studying languages and specialized languages admit that semantic relationships of opposition are a frequent phenomenon in various term systems. Therefore, it is important to analyze the specificities of forms and functions of semantic relationships of opposition within terminologies.

Modern terminology studies prove the existence of relationships of opposition in all types of terminologies. V. P. Danilenko claims that the phenomenon of antonymy, far from being absolutely excluded from a system of terms, helps to name and define things and phenomena in various fields of knowledge [Danilenko 1977: 79]. Indeed, scientific notions describe the reality as a system that is why they are based on logical opposition. Moreover, to obtain specialist knowledge and to reach the high professional level a specialist in any sphere needs to learn and use a certain specialized language including the understanding of semantic relationships of opposition. A. K. Suleimanova says that antonymy in terminologies is one of the most important factors in improving a system of terms, classifying and systematizing the notions. Therefore, it helps a specialist to analyze the essence of any concept, phenomenon and process [Suleimanova 2005: 124]. E. G. Khomyakova claims that antonyms are used to specify the essential differences in objects and phenomena of the reality; these differences are reflected in the language as opposite characteristics of one and the same essence [Khomyakova 2002: 176].

A number of classifications of antonyms are offered in various linguistic studies on antonymy. Each classification is based on the peculiarities of antonyms relevant for this or that study: 1) precision of antonymic relationships between two meanings (precise / approximate antonyms); 2) possibility of combination of meanings of antonyms (complete / incomplete antonyms); 3) number of antonymic meanings of two words; 4) morphological structure of antonyms (antonyms of the same / different roots); 5) types of linguistic units which form antonymic relationships (grammar / lexical antonymy, antonymic words / idioms); 6) part of speech of antonyms; 7) functioning in the system of language and contexts (usual / contextual antonyms); etc. While studying specialized languages linguists face some more problems such as studying any specificities of a term system, defining the special character of antonymy in terminologies, analyzing the peculiarities of functioning antonymic terms in a specialist text / context, etc.

Antonymic relationships are quite regular

© Бурсина О. А., 2021

in terminologies. There are various views on the definition and aspects of this phenomenon among linguists but they all usually come to the same conclusion. S. Jones proposes to use the term 'antonymy' in its broader sense, referring to any pair of words which could be intuitively recognized as 'opposites' [Jones 2002: 1]. A. Mettinger introduces a more specific term 'semantic opposition' which is also suitable [Mettinger 1994: 3]. Speaking about antonymic relationships in terminologies I. S. Kulikova and D. V. Salmina propose the term 'notional oppositions of terms' (NOTs) [Kulikova, Salmina 2002: 28] and S. E. Nikitina introduces the term 'contradictory opposition' [Nikitina 1987: 48]. According to them, units of NOTs or contradictory oppositions help to identify the boundaries of specialized languages and to analyze their logical potential for semantic relationships.

It must be noted that the problem of antonymy is not just the problem of finding and analyzing bipolar oppositions. Such an approach to studying antonymy is quite a primitive way of perceiving the world around us. M. Ya. Tsvilling and V. M. Leichik prove this statement to be relevant and important while studying terminologies of the social humanitarian sphere (e.g. the terminology of social work) because they have their own specific features and are quite a contrast to terminologies of the sphere of natural sciences and mathematics [Leichik, 2006; Tsvilling, 1989]. The meanings of terms of social humanitarian sphere do not just clarify nature of phenomena and objects of reality, they also imply professional experience. Thus, an opposition is not always bipolar; it may consist of a number of terms organized in more complex rows of words.

In this research a case of antonymy in the term system of social work is broadly regarded as a notional opposition of terms (NOT). Such an approach to terminological antonymy emphasizes its specific aspects: semantic diversity of terms-antonyms which can be described as multidirectional; terms-antonyms as qualitative opposites, or as comparative / contradictory opposites. Thanks to this approach terms-antonyms can be regarded not just as words with opposite meanings but as terms which are opposed to each other and at the same time correlate with each other. This research studies various types of NOTs and their components, formal morphological structure of terms included in NOTs in order to analyze antonymic relationships within the specialized language, to clarify specificities of the terminology of social work in particular and terminologies of social humanitarian sphere in general.

Discussion and Results. Undoubtedly, the basis for antonymy in the terminology of social work is the basic principles of the literary language. However, due to specificities in term formation, meanings and functioning of the terms under consideration it seems to be more convenient, logical and effective to systematize and analyze terms not as antonymic pairs of words, but as NOTs which consist of 2 or more components with multidirectional meanings or comparative / contradictory meanings.

First, components of a NOT can form a bipolar opposition. In this case they denote specialized notions with diametrically opposite meanings. Thus, NOTs can be represented by contradictories:

(1) able-bodied (adj.) :: disabled (adj.)

NOT (1) represents the contradictory antonyms which are mutually opposed and deny one another; their meanings say about presence / absence of the characteristic. It is seen, first of all, on the morphological level: the second component of the NOT has the negative prefix *dis-* which is used to form the adjective with the opposite meaning (*dis-* means *the opposite of*); and also from the meanings of both adjectives: ***able-bodied*** – *having all the physical abilities that most people have* ***:: disabled*** – *impaired or limited by a physical, mental, cognitive, or developmental condition.*

(2) gender-blind (adj.) :: gendered (adj.)

NOT (2) represents two opposed adjectives denoting different characteristics of people. It is seen on the morphological level: the first component of the NOT is a compound adjective formed with the help of *-blind* that means *that does not make a difference between people on the basis of the quality mentioned, or favour one group over another*, the second component of the NOT is formed with the stem of the noun and the ending *-ed* which means that the object / subject has the characteristic expressed in the stem: ***gender-blind*** – *not discriminating on the basis of gender, or not making a distinction between the sexes* :: ***gendered*** – *reflecting the experience, prejudices, or orientations of one sex more than the other; having or making gender-based distinctions.*

(3) external locus of control (n.) :: internal locus of control (n.)

NOT (3) represents two opposed nouns denoting personality traits. These compound nouns have the components which are different in their meanings: *external – connected with or located on the outside of something/somebody* and *internal – connected with the inside of your body*. In this NOT the compound terms are contradictories due to the meanings of their contradictory components: ***external locus of control*** *– a person's perception, the belief that the environment has more control over life circumstances than the individual does. People view the world as the primary contributor to their life situations and believe forces outside of themselves are responsible for their misfortunes or success* ***:: internal locus of control*** *– a belief regarding responsibility for actions. Individuals with an internal locus of control generally hold themselves responsible for actions and consequences.*

Second, components of a NOT can form a contrary / gradual / incompatible opposition.

(4) long-term foster care (n) :: short-term foster care (n)

NOT (4) represents a case of contrary opposition which is based on the differences in the meanings of the components included in the compound nouns: *long-term – that will last or have an effect over a long period of time* and *short-term: lasting a short time; designed only for a short period of time in the future.* Thus, ***long-term foster care*** *– the intentional and planned placement of a child in foster care for an extended period of time* ***:: short-term foster care*** *– a kind of foster care that is intended to provide short-term care to children whose parents may be experiencing special or emergency needs of their own.* It should be noted that in the literary language the words *long / short, low / high, etc.* have the diametrically opposite meanings. However, being the components of the compound words in NOTs they help to form terms with relatively opposite meanings but not the absolute terms-antonyms.

(5) stress-free job (n.) :: low stress job (n .) :: optimum stress job (n.) :: high stress job (n.)

NOT (5) represents a case of gradual opposition. This type of opposition shows gradual change in characteristics, properties or quality of a person, object or phenomenon. In NOT (5) gradual opposition is based on the meaning of the following components: *-free – without the thing mentioned; low – below the usual or average amount; optimum – the best possible; producing the best possible results* and *high – greater or better than normal in quantity or quality, size or degree*. Thus, ***stress-free job*** *– occupation that causes no stress* ***:: low stress job*** *– occupation that involves a high level of freedom and control regarding how the work will be accomplished, no frequent pressing deadlines, no routine overtime, no hostile or hazardous work conditions* ***:: optimum stress job*** *– occupation with the amount of job-related stress an individual can experience* ***:: high stress job*** *– occupation when work demands exceed the worker's ability and she/he cannot cope or control them.*

Third, the category of opposition can be represented in NOTs by means of the relationships of incompatibility.

(6) husband (n.) :: wife (n.)

NOT (6) represents two nouns of different roots. According to their meanings they are terms-incompatibles: ***husband*** *– the man that somebody is married to; a married man* ***:: wife*** *– the woman that somebody is married to; a married woman.*

(7) social worker (n.) :: client (n.)

Terms-incompatibles are often formed according to different models of word formation. NOT (7) represents two nouns of different roots, one of them is a compound noun written with spaces. The relationships of incompatibility is seen in the meanings of the terms: ***social worker*** *– a person whose job is social work* ***::*** *client – a person who uses the services or advice of a professional person or organization.*

(8) adoptee (n.) :: adopter (n.)

The components of NOT (8) are the terms of the same root. The relationships of incompatibility is proved by the meanings of the suffixes: *-ee – added to a verb to form a noun that refers to the person to whom the action of the verb is being done* and *-er – added to some verbs to form nouns that refer to people or things that do that particular activity*. Thus, ***adoptee*** *– a person who has been adopted* ***:: adopter*** *– a person who adopts a child of other parents as his or her own child.*

(9) cared-for (n.) :: caregiver (n.)

NOT (9) represents two compound nouns formed according to different models of word formation but sharing one root *care-* with the corresponding meaning: *the process of caring for somebody / something and providing what they need for their health or protection.* In the first component of the NOT we see the phrasal verb *care for* which is transformed into the noun with the help of the ending *-ed* and the semi-affix *-for* which is written with a hyphen. The meaning of the phrasal verb is preserved: *to look after*

somebody who is sick, very old, very young, etc. The second component of the NOT is a compound noun consisting of two roots *-care* and *-give* which means *to provide somebody with something* and the suffix *-er* which is *added to some verbs to form nouns that refer to people or things that do that particular activity*. Thus, ***cared-for*** *– a person having needed care and attention* **::** ***caregiver*** *– an individual, such as a physician, nurse, or social worker, who assists in the identification, prevention, or treatment of an illness or disability.*

The components of NOTs (6) – (9) are the incompatibles which show the social relationships between two people.

There are various approaches to studying terms-antonyms. Studying formal morphological structure of terms included in NOTs is of great interest. According to V. P. Danilenko there are two most frequent major types of antonymy: lexical and morphological [Danilenko 1977: 80].

Lexical antonymy implies that NOTs consist of terms of different roots. Morphological structures of such terms-antonyms also differ from each other. The models of NOTs can be as follows:

– simple adjectives and nouns of different roots:

(10) ***major (adj.) :: minor (adj.)***

In NOT (10) there are two simple adjectives: ***major*** *– of full legal age* **::** ***minor*** *– below the age of legal majority*. See also NOT (6).

– simple words and derivatives (nouns and adjectives) in different combinations:

(11) ***risky (adj.) :: safe (adj.)***

NOT (11) represents terms-adjectives of different roots. The first component of the NOT is a derived word formed with the suffix *-y*, the second component is a simple word: ***risky*** *– involving the possibility of something bad happening* **::** ***safe*** *– not involving much or any risk; not likely to be wrong or to upset somebody.* See also NOT (8).

– compound words and derivatives (nouns and adjectives) in different combinations:

(12) ***colour-blind (adj.) :: racist (adj.)***

NOT (12) represents two terms-adjectives of different roots. The first term is a compound word written with a hyphen. It consists of two stems: *colour-: the colour of a person's skin, when it shows the race they belong to* and *-blind: does not make a difference between people on the basis of the quality mentioned, or favour one group over another*. The second term is a derived word formed with the suffix *-ist* which has the meaning: *prejudiced on the basis specified*. Thus, ***colour-blind*** *– not discriminating on grounds of skin colour or ethnic origin* **::** ***racist*** *– having the belief that some races of people are better than others; showing this through violent or unfair treatment of people of other races.*

(13) ***commercial (adj.) :: not-for-profit (adj.)***

NOT (13) represents two terms-adjectives of different roots. The first term is formed with the suffix *-al* added to the stem of the noun. The second term is a compound word which consists of one stem of the noun and two semiaffixes, one of which is a negative one. Thus, ***commercial*** *– making or intended to make a profit* **::** ***not-for-profit*** *– not intended to make a profit, but to make money for a social or political purpose or to provide a service that people need.*

NOTs (1) – (5), (7), (9) are also the examples of lexical antonymy.

Morphological antonymy implies that NOTs consist of terms of the same root. This type of antonymy is based on the regular usage of prefixes and semiaffixes added to the opposites in NOTs. The following models of NOTs are possible:

– presence / absence of prefixes with the negative meaning in one component of a NOT: *anti-, dis-, in-, im-, non-, un-*.

(14) ***racist (adj.)*** *– having the belief that some races of people are better than others; showing this through violent or unfair treatment of people of other races* **::** ***anti-racist (adj.)*** *– opposed to the unfair treatment of people who belong to other races;*

(15) ***empower (v.)*** *– to give someone official authority or the freedom to do something* **::** ***disempower (v.)*** *– to deprive of power, authority, or influence: make weak, ineffectual, or unimportant;*

(16) ***discriminatory (adj.)*** *– treating a person or group differently from and usually worse than other people, because of their skin colour, sex, sexuality, etc.* **::** ***non-discriminatory (adj.)*** *– used to describe a situation in which everyone is treated in the same way;*

(17) ***abusive (adj.)*** *– using or involving physical violence or emotional cruelty* **::** ***non-abusive (adj.)*** *– not treating someone badly or cruelly, esp. physically, not using rude and offensive words;*

(18) ***paid (adj.)*** *– for which people receive money* **::** ***unpaid (adj.)*** *– done or taken without payment;*

(19) ***earner (n.)*** *– a person who earns money for a job that they do* **::** ***non-earner (n.)*** *– one who is not earning money;*

– usage of the prefixes with polar meanings in the components of a NOT: *pre- / post-, anti- / pro-*, etc.

(20) *antinatal (adj.)* *– relating to the medical care given to pregnant women* ***:: postnatal (adj.)*** *– connected with the period after the birth of a child;*

(21) *pre-partum (adj.)* *– relating to the period before parturition: before childbirth* ***:: post-partum (adj.)*** *– connected with the period after the birth of a child;*

(22) *antisocial (adj.)* *– hostile or harmful to organized society, especially being or marked by behavior deviating sharply from the social norm* ***:: prosocial (adj.)*** *– relating to or denoting behaviour which is positive, helpful, and intended to promote social acceptance and friendship;*

– usage of the semiaffixes with polar meanings in the components of a NOT: *out- / in-*, etc.

(23) *outpatient (n.)* *– a person who goes to a hospital for treatment but does not stay there ::* ***in-patient (n.)*** *– a person who stays in a hospital while receiving treatment.*

The components of NOTs (14) – (23) are either simple or derived words. Each NOT includes the components of the same root. The meaning of each prefix or semiaffix can change, specify and / or supplement the meaning of this or that term.

This research shows that morphological antonymy is characteristic of the terminology of social work. 60,8% of NOTs represent the cases of morphological antonymy. It is reasonable because, adding affixes to the beginning or end of a word is a productive way of word formation in modern English. Suffixes, prefixes and semiaffixes are popular among specialists and non-specialists, their meanings are quite clear, they are available and easy to use not only in the literary language but especially in specialized languages. They are quite functional in forming oppositions of terms. From the logical and cognitive points of view in any professional sphere it is easier to form, recognize, identify and use terms-antonyms which are of the same root. The meanings of such terms are obvious and easy to understand, especially when it comes to international communication and cooperation of specialists. Besides, it is characteristic of the terms of social work to form word families. It is common knowledge that word families can assist with deriving related words via affixes, along with decreasing the time and effort needed to derive and recognize such words.

Conclusion. Studying the phenomenon of antonymy in specialized languages we conclude that it has certain specificities in the system of terms of social work in comparison with the literary language. Antonymic relationships are represented in the research as notional oppositions of terms (NOTs). In the terminology of social work multidirectional character and difference in meanings of terms are the results of the predominance of morphological antonymy over lexical antonymy. This predominance is predictable and reasonable because it is easier to form the second component of a NOT with the same root as the first component has. It is convenient to use prefixes with polar meanings, prefixes with a negative meaning, semiaffixes with opposite or supplementary meanings, etc. As a result both components of a NOT are recognizable and understandable within the specialist field due to one and the same root and an affix with the clear meaning.

This research proves that notional words of three parts of speech (nouns, adjectives and verbs) can form notional oppositions. Simple terms, derivatives and compound terms in different combinations can form NOTs. It is also of great interest to study terms-collocations or terms-combinations of words. It is the topic for further consideration.

The components of NOTs can define notions with diametrically opposite meanings or notions with various meanings that correlate with each other multidirectionally. The latter help to realize the boundaries of a term system, to consider the logical relationships within a term system and to specify additional notions and meanings which are close to this or that term system and the corresponding sphere of knowledge. Therefore, NOTs are necessary and even obligatory from the point of view of regulation and systematization of the terminology of social work. They improve the quality of terms and make terms clear, easy to form and use. That is why the phenomenon of antonymy is characteristic of terminologies and proves the fact the any terminology is part of the literary language and the same linguistic processes and principles occur in the systems of terms. However, these processes and principles are transformed according to the needs of a specialized language.

Литература

Даниленко, В. П. Русская терминология / В. П. Даниленко. – Москва : Наука, 1977. – 246 с.

Куликова, И. С. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии) / И. С. Куликова, Д. В. Салмина. – Санкт Петербург : Издательство «Сага», 2002. – 352 с.

Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Москва : ДомКнига, 2006. – 256 с.

Никитина, С. Е. Семантический анализ языка науки. На материале лингвистики / С. Е. Никитина. – Москва : Наука, 1987. – 144 с.

Сулейманова, А. К. Терминосистема нефтяного дела и ее функционирование в профессиональном дискурсе специалиста : монография / А. К. Сулейманова. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – 268 с.

Хомякова, Е. Г. Эгоцентризм речемыслительной деятельности: На материале английского языка : дис. ... д-ра филол. наук / Хомякова Е. Г. – Санкт Петербург, 2002. – 250 с.

Цвиллинг, М. Я. Специфика научно-общественного текста (к вопросу о внутриотраслевой дифференциации языка науки) / М. Я. Цвиллинг // Разновидности и жанры научной прозы. Лингвостилистические особенности. – Москва : Наука, 1989. – С. 27–36.

Burke, P. Learning Disabilities in Children / P. Burke, K. Cigno. – Blackwell Science, 2000. – 176 p.

Jones, S. Antonymy. A Corpus-based Perspective / S. Jones. – London and New York : Routledge, 2002. – 193 p.

Mettinger, A. Aspects of Semantic Opposition in English / A. Mettinger. – Oxford : Clarendon Press, 1994. – 205 p.

The Blackwell Companion to Social Work / ed. by M. Davis. – Blackwell Publishing Ltd, 2008. – 538 p.

Источники дефиниций

Словарь английского языка Мериам Вебстер. – URL: https://www.merriam-webster.com/thesaurus/colour-blind (дата обращения: 30.09.2020). – Текст : электронный.

Кембриджский словарь английского языка. – URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/non-profit (дата обращения: 30.09.2020). – Текст : электронный.

Оксфордский словарь английского языка. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/not-for-profit_1?q=not-for-profit (дата обращения: 30.09.2020). – Текст : электронный.

Словарь английского языка Коллинза. – URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/racist (дата обращения: 30.09.2020). – Текст : электронный.

References:

Burke, P., Cigno, K. (2000). *Learning Disabilities in Children*. Blackwell Science. 176 p.

Danilenko, V. P. (1977). *Russkaya terminologiya* [Russian Terminology]. Moscow, Nauka. 246 p.

Davis, M. (Ed.). (2008). *The Blackwell Companion to Social Work*. Blackwell Publishing Ltd. 538 p.

Jones, S. (2002). *Antonymy. A Corpus-based Perspective*. London and New York, Routledge. 193 p.

Kembridzhskii slovar' angliiskogo yazyka [Cambridge Dictionary]. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/non-profit (mode of access: 30.09.2020).

Khomyakova, E. G. (2002). *Egotsentrism rechemyslitelnoi deyatelnosti: Na materiale angliiskogo yazyka* [Egocentricity of Verbal and Cognitive Behaviour: Based on the Studies of English]. Dis. … d-ra folol. nauk. Saint Petersburg. 250 p.

Kulikova, I. S., Salmina, D. V. (2002). *Vvedenie v metalingvistiku (sistemnyi, leksikograficheskii I kommunikativno-pragmaticheskii aspekty lingvisticheskoi terminologii)* [Introduction to Metalinguistics (System, Lexicography and Communication Pragmatics as Language Terminology Aspects]. Saint Petersburg, Saga. 352 p.

Leichik, V. M. (2006). *Terminologiya: predmet, metody, struktura* [Terminology Studies: Subject Matter, Methodology, Structure]. Moscow, DomKniga. 256 p.

Mettinger, A. (1994). *Aspects of Semantic Opposition in English*. Oxford, Clarendon Press. 205 p.

Nikitina, S. E. (1987). *Semanticheskii analiz yazyka nauki. Na materiale lingvistiki* [Semantic Analysis of the Language of Science. Based on Linguistics Language]. Moscow, Nauka. 144 p.

Oksfordskii slovar' angliiskogo yazyka [Oxford Learners' Dictionaries]. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/not-for-profit_1?q=not-for-profit (mode of access: 30.09.2020).

Slovar' angliiskogo yazyka Kollinza [Collins Online Dictionary]. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/racist (mode of access: 30.09.2020).

Slovar' angliiskogo yazyka Meriam Vebster [Dictionary by Merriam Webster]. URL: https://www.merriam-webster.com/thesaurus/colour-blind (mode of access: 30.09.2020).

Suleimanova, A. K. (2005). *Terminosistema neftyanogo dela I ee funktsionirovanie v professional'nom diskurse spetsialista* [Term System of Oil Engineering and its Functioning in Professional Discourse]. Ufa, RIO BashGU. 268 p.

Tsvilling, M. Ya. (1989) Spetsifika nauchno-obshchestvennogo teksta (k voprosu o vnutriotraslevoi differentsiatsii yazyka nauki) [Specificity of Scientific-Public Texts (On Intra-branch Differentiation of the Language of Science)]. In *Raznovidnosti I zhanry nauchnoi prozy. Lingvisticheskie osobennosti*. Moscow, Nauka, pp. 27-36.

Данные об авторе

Бурсина Ольга Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Институт социальных и гуманитарных наук, Вологодский государственный университет (Вологда, Россия).

Адрес: 160000, Россия, Вологда, ул. Ленина, 15.

E-mail: olgasazanova@yandex.ru.

Author's information

Bursina Olga Alekseevna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of English, Institute of Social and Humanitarian Sciences, Vologda State University (Vologda, Russia).

«ИСТИНА БЕЗ ЛЮБВИ – ЛОЖЬ»: К 200-ЛЕТИЮ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

УДК 821.161.1-31. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-04. ББК Ш33(2Рос=Рус)5-44.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08

ОНОМАСТИЧЕСКИЙ МИФ В ПОЭТИКЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО И И. А. ГОНЧАРОВА

Ибатуллина Г. М.
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета (Стерлитамак, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9016-760X

Старицына Ю. А.
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета (Стерлитамак, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3982-64013

Аннотация. В статье впервые рассматриваются особенности ономапоэтологии Ф. М. Достоевского и И. А. Гончарова в типологическом аспекте. Предметом изучения является поэтика онимов главных героев в романах «Преступление и наказание», «Идиот» Ф. М. Достоевского и «Обломов», «Обрыв» И. А. Гончарова. Исследование опирается на методологические принципы мифопоэтического, структурно-семантического, системно-сопоставительного анализа текста.
Типологический подход к поэтике имени в данных произведениях писателей обусловлен спецификой их мифопоэтического и философского мышления. В основе воссоздаваемой в романах художественной онтологии и историософии лежит солярно-хтоническая оппозиция Хаос – Космос и ее инвариантные проявления в образно-смысловых парадигмах произведений: Раскол / Обрыв / Облом – Гармония / Целостность / Единство / Равновесие. Художественная ономастика писателей в рамках данной парадигмы также приобретает мифологизированный характер. Антропонимы Родиона Раскольникова и Льва Мышкина у Достоевского не только отражают их личностную амбивалентность, но и являются воплощением противоречий современной им исторической эпохи, где гармония и хаос существуют в неустойчивом равновесии. Подобная диалектика обнаруживается и в ономапоэтологии Гончарова. Образно-смысловая амбивалентность онимов Ильи Ильича Обломова и Бориса Райского актуализирует семантические оппозиции, типологически параллельные ономамифологии Достоевского. «Обломы» и «обрывы» в сознании и судьбах героев – это метафорическое выражение кризисного состояния социума и связанных с этим искажений космоургических процессов созидания – разрушения – восстановления гармонии.
Таким образом, ономапоэтика, историософия и сакрально-мифологическая онтология существуют в анализируемых романах Ф. М. Достоевского и И. А. Гончарова в отношениях диалогических взаимопроекций, обнаруживая типологическое родство духовно-экзистенциальных и нравственно-философских идеалов писателей.

Ключевые слова: ономапоэтика; ономастика; ономастические мифы; символы; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные образы; романы.

ONOMASTIC MYTH IN THE POETICS OF F. M. DOSTOEVSKY AND I. A. GONCHAROV

Guzel M. Ibatullina
Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9016-760X

Yulia A. Staritsyna
Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3982-64013

Abstract. The article presents a new approach to the analysis of the specific features of the onomasiological vocabulary of F. M. Dostoevsky and I. A. Goncharov in the typological aspect. The object of the study includes the poetics of the onyms of the main characters in the novels "Crime and Punishment" and "The Idiot" by Dostoevsky and "Oblomov" and "The Precipice" by Goncharov. The research rests on the methodological principles of mythopoetic, structural-semantic, and systemic-comparative analysis of the text.
The typological approach to the poetics of the name in these works of the writers is determined by the specificity of their mythopoetic and philosophical thinking. At the heart of the artistic ontology and historiosophy, recreated in the novels, there lies the solar-chthonic opposition Chaos – Cosmos and its invariant manifestations in the figurative-semantic paradigms of the works: Split / Precipice / Break – Harmony / Integrity / Unity / Equilibrium. The literary onomastic practice of the writers within the framework of this paradigm also acquires a mythologized character. The anthroponyms of Rodion Raskolnikov and Lev Myshkin in the novels by Dostoevsky do not only reflect their personal ambivalence, but are the embodiment of the contradictions of their contemporary historical era, where harmony and chaos exist in an unstable balance. A similar dialectic is found in the onomasiological vocabulary of Goncharov. The figurative and semantic ambivalence of the onyms of Ilya Ilyich Oblomov and Boris Raysky actualizes semantic oppositions, typologically parallel to Dostoevsky's onomamythology. "Precipices" and "breaks" in the consciousness and destinies of the characters are metaphorical expressions of the crises of society and the related distortions of the cosmourgical processes of creation – destruction – restoration of harmony.
Thus, onomasiology, historiosophy and sacred-mythological ontology exist in the novels by Dostoevsky and Goncharov in the relations of dialogical mutual projections, revealing the typological kinship of the spiritual-existential and moral-philosophical ideals of the writers.

Keywords: onomasiology; onomastics; onomastic myths; symbols; Russian writers; literary creative activity; literary genres; literary images; novels.

Для цитирования: Ибатуллина, Г. М. Ономастический миф в поэтике Ф. М. Достоевского и И. А. Гончарова / Г. М. Ибатуллина, Ю. А. Старицына. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 42–54. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-04.

For citation: Ibatullina, G. M., Staritsyna, Y. A. (2021). Onomastic Myth in the Poetics of F. M. Dostoevsky and I. A. Goncharov. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 42–54. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-04.

Ономапоэтика стала одной из самых популярных научных областей как в литературоведении, так и в лингвистике последних десятилетий, породив множественность подходов к интерпретации семантики имени в художественном произведении[1]. Изучение творчества Ф. М. Достоевского и И. А. Гончарова в данном аспекте также вписывается в парадигму актуальных исследовательских векторов и уже имеет свою традицию, см., например: [Альтман 1975; Касаткина 2004; Белов 2014; Орнатская 1991; Звиняцковский 2003; Уба 2005] и др. Из работ, в которых обозначены определенные образно-смысловые пересечения в ономапоэтологии двух писателей, можно назвать книгу Ю. И. Мармеладова «Тайный код Достоевского: Илья-пророк в русской литературе» [Мармеладов 1992], с оговоркой, однако, что автор здесь не ставит задач типологического исследования этих пересечений. Цель же нашей статьи – именно типологический анализ особенностей именологии в произведениях названных авторов: в романах «Преступление и наказание», «Идиот» Ф. М. Достоевского и «Обломов», «Обрыв» И. А. Гончарова; при этом непосредственным предметом исследования являются антропонимы главных героев.

Правомерность таких типологических сближений обусловлена, на наш взгляд, спецификой мифопоэтического и философского мышления писателей. Фундамен-

[1] О дифференциации этих подходов, а также о существующих в филологии терминологических дефинициях см.: [Фомин 2009]. Значительная часть терминов в этой области используется в равной мере и с идентичным содержанием как в литературоведческих, так и в лингвистических работах, поскольку сама сфера исследований носит во многом пограничный характер.

тальные «сопряжения» в произведениях Достоевского и Гончарова обнаруживаются в области их историософии и философско-этического идеала. И у того и у другого взгляд на современное кризисное социально-историческое состояние России оказывается одновременно взглядом нравственно-аксиологическим; семантическим полем пересечения этих философем становится мифологизированная дихотомия Хаос – Гармония. Оба художника эксплицируют в своей историософии символические смысловые контексты, связанные с образами хаоса / раскола / облома / обрыва / бездны, – как в их архаико-мифологическом понимании, так и в их социально-историческом модусе[1]. Оба смысловых топоса, каждый по-своему, проявляют логику солярно-хтонического мифа.

Базовая в рамках этого мифа оппозиция Хаос – Космос не только становится миромоделирующей основой для анализируемых в статье романов, но и приобретает в них сюжетопорождающее значение, а также наделяется особыми образотворческими функциями, в частности, в ономапоэтологической системе произведений. Именология здесь оказывается глубоко мифологизированной: в отличие от других литературных ситуаций, где семантика имени тоже играет существенную роль, в символической структуре данных романов Ф. М. Достоевского и И. А. Гончарова художественная семантизированность антропонимов перерастает в своеобразный ономастический миф, диалогически резонирующий с мифопоэтической парадигмой текста в целом. Еще раз отметим, что речь идет в первую очередь о центральных персонажах произведений, определяющих движение сюжета.

Рассмотрим, как реализуются отмеченные особенности ономамифологии в образно-смысловых контекстах «Преступления и наказания» и «Идиота» Ф. М. Достоевского, сосредоточившись на антропонимах главных героев. Поэтика имени, отчества и фамилии Родиона Романовича Раскольникова неоднократно и разновекторно эксплицировалась исследователями: [Альтман 1975; Белов 2014; Ма Вэньин 2015; Титов 2016] и др. – и, разумеется, мы здесь не будем повторять уже предложенные трактовки, а обратимся к тем их аспектам, которые связаны с нашей концепцией.

Как правило, художественную этимологию фамилии Раскольникова исследователи, начиная еще с М. С. Альтмана [Альтман 1975: 40–47], возводят к семе «раскол» и к русским раскольникам-староверам, объясняя функции данного поэтонима в системе социально-исторических, психологических, религиозно-нравственных координат романа. Между тем масштаб образно-смысловой символизации фамилии героя явственно шире, и адекватное ее прочтение требует также учета духовно-экзистенциальных и мифопоэтических контекстов произведения. В фамилии Раскольникова откровенно проявлен мотивный комплекс Хаоса, связанный с образами распада, разрушения, смерти. Хтоническая символика онима конструируется в семантическом поле смыслообраза «раскол» и является непосредственной проекцией личности и судьбы героя. Метафорически выражаясь, он расколот / распят на «древе познания», плоды которого пытался вкусить, опираясь на рационально-логическую часть своего существа, и в результате лишился плодов с древа Жизни. В этом плане его действительно можно назвать «типическим лицом» – не просто своей эпохи, а всей европейской цивилизации Нового времени, базирующейся на рассудочно-«арифметическом» подходе к миру, на принципах «меры и веса». Парадокс в том, что духовный хаос, воцарившийся в эту эпоху, порожден не энергиями Хаоса изначального – «древнего», «родимого», говоря словами Ф. И. Тютчева[2], – а искаженными энергиями солярно-аполлонического, рационально-космизированного мышления, утратившего связь с «Матерью Сырой Землей», олицетворяющей хтонические первоосновы бытия.

Выбраться из заколдованного круга дуальностей, в котором он оказался, герой никогда бы не смог, даже благодаря безусловной любви Сонечки, если бы его натура изначально же не заключала в себе потенциальную целостность и возможность

[1] Говоря о Хаосе с точки зрения его архаико-мифологической семантики, мы пишем это слово с прописной буквы, в остальных случаях – со строчной.

[2] Ф. И. Тютчев: «О, страшных песен сих не пой, про древний хаос, про родимый» [Тютчев 1987: 119].

восстановления гармонии, что отражено в его имени. Амбивалентность героя Достоевского спроецирована в смысловую амбивалентность его поэтонима: Родион Раскольников. Если к семантике данной фамилии исследователи обращаются не столь часто – в силу «говорящего» ее характера, то символическая аура имени неоднократно была описана и эксплицирована в ряде уже названных выше работ. Из обширного круга интерпретаций имени Родион нас интересует семантика, которая практически не актуализируется достоевсковедами, а именно, этимология, связывающая этот антропоним с греческим именованием розы. Подобную трактовку мы находим в работе О. А. Титова [Титов 2016: 189], где амбивалентность данного онима он объясняет наличием у розы шипов; безусловно, данное объяснение правомерно и отчасти вписывается в образно-смысловую парадигму «расколотости» героя. Вместе с тем символические контексты романа Достоевского строятся прежде всего на культурологических ассоциациях, связанных с определенными архетипическими моделями, и в данном случае, на наш взгляд, важна более универсальная семантика розы.

Как ни парадоксально, роза как символ, в отличие от своего ботанического прототипа, мотив «шипов» актуализирует периферийно, можно сказать, «оговорочно»; в культурах разных времен и народов она, хотя и отражает амбивалентность красоты и страдания, в первую очередь воспринимается как олицетворение высшей гармонии, преодолевающей противоречия. «„Розовый Сад" – символ рая и место мистического брака, единения противоположностей» [Роза http]. Роза связана с женским божественным началом, воплощающим в себе единство и целостность бытия, и в этом плане становится эмблематичным образом не только для архаических / языческих божеств (Афродита, Венера, Изида и др.), но и для христианской Девы Марии (см., например, об этом: [Купер 1995: 275–277]). Значима в культурной традиции онтологическая интерпретация розы, акцентирующая в ней солярно-космизирующие энергии либо же солярно-хтоническое единство мировых сил (см.: [Роза http; Купер 1995: 275–277]). Имя Родион, на уровне внутренней формы актуализирующее сему гармонии / целостности, оказывается в «Преступлении и наказании» в отчетливой оппозиции к смыслообразу раскола, вписываясь в результате в общий бинарный код романа и в его мифопоэтические парадигмы. В этих контекстах имя и фамилия героя в их единстве могут быть прочитаны также как транскрипция эмблематичной для европейской культуры мифологемы «Роза и крест», поскольку крест графически представляет собой двойной раскол – по вертикали и горизонтали. Как и в мифологической традиции, здесь у Достоевского он становится амбивалентным образом: с одной стороны, это символ распятого на кресте мира, его утраченной целостности и олицетворение разрушающихся мировых осей, с другой – это «крест животворящий», залог жертвенного искупления и грядущего воскресения. И в том и другом случае он остается символом страдания, а его амбивалентной (в единстве противоположностей данной) оппозицией оказывается символ / эмблема розы – как воплощение / отражение единства и гармонии всего сущего.

Итак, мы видим, что оним Родион Раскольников у Достоевского имеет не только нравственно-психологическую мотивированность, но также экзистенциальную и онтологическую смысловую векторность. Он свидетельствует о том, что внутренняя суть героя является, в глазах писателя, выражением «основного мифа» (выражение Вяч. Иванова) современной ему эпохи, где гармония и хаос существуют в неустойчивом равновесии – как во внешней по отношению к человеку реальности, так и во внутренней реальности человека как субъекта сознания. Современная действительность в контексте ономамифологии Достоевского может быть интерпретирована как «расколотый рай» – это результат тех разрывов / обрывов в человеческом сознании, которые приводят его к «краю бездны». Однако этот «край», с точки зрения писателя, может быть как местом падения, так и местом духовного взлета, местом возрождения. Характерно, что мистическое преображение Раскольникова в эпилоге романа происходит на краю обрыва, возвращающего его во времена утраченного рая, к «векам Авраама и стад его»: это эпоха, когда экзистенциальное самоощущение человека еще не было разо-

рванным, он существовал в свободном единении с Богом, с собой, с миром, с природой, с другими людьми, и герой Достоевского обретает это откровение, пройдя через ад расколотой души.

Завершая разговор о «Преступлении и наказании», отметим, что ономастический миф живет здесь в диалогических взаимоотражениях и с мифом софиологическим. Репрезентантом последнего в романе служит еще один ономастический текст, проявленный поэтонимом «вечной Сонечки» – Софьи Мармеладовой. Мариологические коннотации имени Родион диалогически встречаются с софиологическим ореолом онима героини. Софийный код ее имени прочитывается как инвариант богородичного кода, инкарнированного в имени Раскольникова, в результате общая мифологизированная парадигма взаимоотражения персонажей выстраивается не только на духовно-личностном уровне, но и на уровне ономапоэтологии.

Рассмотренные нами в «Преступлении и наказании» особенности имянаречения мы обнаруживаем и в романе «Идиот»: ономапоэтика, связанная с именем главного героя произведения, – Лев Николаевич Мышкин – здесь также перерастает в мифопоэтику, имеющую аналогичную внутреннюю логику. Антропоним Лев в мифологизированных символических контекстах романа прочитывается как образ с выраженной солярной семантикой, и данная интерпретация коррелирует также с изначальным замыслом Достоевского – создать образ «положительно прекрасного человека», которого в набросках к роману он называет «князь Христос». Как известно, солнце – один из распространенных в христианской традиции символических репрезентантов Христа, а лев – укорененный в культурной традиции многих народов зооморфный репрезентант солнца. Семантика солнца у Достоевского парадоксальным образом ставит в один ряд Христа и Аполлона, несмотря на то, что традиционно Христос соотносится с антиподом Аполлона Дионисом – через мотивные комплексы жертвенности и страдания.

В изображении Достоевского аполлоническое начало в Мышкине, как и в Иисусе Христе, связано с идеей «положительно прекрасного», то есть с жизнеутверждающими и мироустрояющими энергиями, проявляющимися в герое через стремление к гармонизации себя самого и окружающей его реальности. Аполлонически-радостное приятие мира – этот тот идеал, которого жаждет душа Мышкина: «Знаете, я не понимаю, как можно проходить мимо дерева и не быть счастливым, что видишь его? Говорить с человеком и не быть счастливым, что любишь его! … Посмотрите на ребенка, посмотрите на божию зарю, посмотрите на травку, как она растет, посмотрите в глаза, которые на вас смотрят и вас любят…» [Достоевский 1973, VIII: 461]. Потенциальный аполлонизм Мышкина выражается и в его художественно-эстетической одаренности: он, например, замечательный каллиграф, талантливый рассказчик, наделен творческим мышлением, благодаря которому быстро находит сюжет для картины Аделаиды Епанчиной. Однако сам же герой признает, что в нем нет аполлонической меры и самодостаточной оформленности «жеста»: «Я не имею жеста. Я имею жест всегда противоположный, а это вызывает смех и унижает идею. Чувства меры тоже нет, а это главное; это даже самое главное…» [Достоевский 1973, VIII: 460].

Дионисийско-экстатические энергии, выражающие себя в Мышкине в том числе и через эпилепсию, амбивалентно, как и в Раскольникове, сосуществуют с энергиями гармонической целостности, в таком же состоянии неустойчивого равновесия[1]. И так же, как в Раскольникове, солярно-хтоническая суть героя отражена в структуре его поэтонима: Лев Мышкин. Мышь, как известно, одно из самых популярных в мифологии и фольклоре хтонических существ, связанных со сферами Хаоса. Исследователи нередко противопоставляют семантику имени и фамилии главного героя «Идиота», трактуя их как оппозицию силы (лев) и слабости (мышь), однако в действительности мышь в мифологии символизирует стихийные иррациональные энергии Хаоса, обладающие силой разрушать любые аполлонические иллюзии, см., например, об этом в статье М. Волошина «Аполлон и мышь» [Волошин 1988: 96–112]. В этой же статье М. Волошин

[1] О том, что личность и сознание Мышкина определяются оппозицией хаос – гармония см. также в работе Р. Х. Якубовой: [Якубова 1981: 5–6].

объясняет солярно-хтоническую антиномичность названных образов и связанный с ней символизм статуи Аполлона Сминфея – Аполлона Мышиного – работы Скопаса, где солнечное божество представлено придерживающим пятою мышь. Статуя олицетворяет солярно-хтоническое равновесие, необходимое как для гармоничного существования мироздания, так и для гармонии человеческой личности.

В герое «Идиота» потенциально задано такое равновесие, что отражено ономастическим мифом его антропонима, и даже внутренние аномально-болезненные состояния Мышкина не препятствуют его движению к идеалу, отражаемому в культуре образом Аполлона Сминфея. Однако разрушительные энергии окружающей (внешней) реальности проникают в его существо, превращая неустойчивое равновесие в дисгармонию, а изначальную амбивалентность (единство противоположностей) в двойственность – подобно тому, как мы видели это у Раскольникова.

Архетип спасителя / целителя – своеобразная солярная кульминация ономамифологии Льва Мышкина, и проявляется данный архетип в первую очередь в отношениях с Настасьей Филипповной. В отношениях же с Аглаей получает развитие хтоническая тема, одним из смысловых апофеозов которой можно считать эпизод с разбитой вазой на вечере у Епанчиных. Своей «неуместной» исповедью-проповедью Мышкин выполняет дионисийскую миссию «нарушителя спокойствия» в собравшемся здесь аристократическом обществе. По мысли Достоевского, аристократия его времени, как и утверждающий свое господство буржуа, погрузилась в «золотой аполлонический сон», в «аполлонические иллюзии», утратив свое исконное естественное предназначение и облекшись в статуарно-застывшие декоративно-социальные формы. Если продолжить аналогии М. Волошина, проецирующего аполлоническо-дионисийский миф в смысловую парадигму сказки «Курочка Ряба»[1], современная Достоевскому цивилизация одержима жаждой «золотого яйца» / «золотого мешка», олицетворяющего иллюзорно-аполлоническое господство над миром и отрыв от Матери Сырой Земли – от энергий хтонических.

Поэтому князь Мышкин (отметим, что определение «князь» тоже связано с солярной семантикой) на этом вечере в буквально-ироническом смысле оказывается в роли той самой фольклорной мыши, которая разбивает псевдоаполлоническую гармонию мира «меры и веса», где «золотой мешок» «поставлен на пьедестал» (выражения Ф. М. Достоевского). Удивительно, но в контексте эпизода проявляет себя и сказочное «золотое яйцо»[2]: эмблематическим отражением его становится дорогая китайская ваза, столь же случайно-роковым, иррациональным образом разбитая Мышкиным, как и ее сказочный «прототип»: «Пробежала мышка, / Хвостиком вильнула, / Яичко упало / И разбилось [цит. по: Волошин 1988: 101]. Ср.: «При последних словах своих он вдруг встал с места, неосторожно махнул рукой, как-то двинул плечом – и… раздался всеобщий крик! Ваза покачнулась, сначала как бы в нерешимости: не упасть ли на голову кому-нибудь из старичков, но вдруг склонилась в противоположную сторону, в сторону едва отскочившего в ужасе немчика, и рухнула на пол. Гром, крик, драгоценные осколки, рассыпавшиеся по ковру, испуг, изумление…» [Достоевский 1973, VIII: 456].

В контексте русского народного миропонимания, отраженного в сказке о курочке Рябе, функция князя Мышкина в данном эпизоде – это функция «князя Хаоса», восстанавливающего утраченное солярно-хтоническое равновесие, пробуждающего заснувшее в аполлонической иллюзии сознание окружающих – аристократии / буржуа. В глазах же самих окружающих он оказывается в роли «агрессора», разрушающего регламентированный миропорядок и вносящего смуту, и здесь в символическом контексте / подтексте повествования его поэтоним Лев Мышкин иронически обыгрывается как «король

[1] Вслед за М. Волошиным к интерпретации мифологической символики этой сказки неоднократно обращались и другие исследователи, такие как В. Н. Топоров, В. П. Руднев, С. З. Агранович и др.

[2] Отметим, что для нас пока не столь важно, насколько хорошо знал или не знал сказку о курочке и золотом яйце Достоевский, так как мы говорим в первую очередь о параллелях, берущих начало на уровне архетипического мышления писателя.

мышей», поскольку с образом льва традиционно связывается королевская семантика. «Мышиный король» – персонаж уже не русского, а западноевропейского фольклора, известный нам более всего по рождественской повести-сказке Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король». Не случайно, видимо, разбитая Мышкиным ваза, как бы поразмыслив в «нерешимости», «не упасть ли на голову которому-нибудь из *старичков*» (может быть прочитано как отсылка к бабе и деду из русской сказки – Г. И.), «вдруг склонилась в противоположную сторону, в сторону едва отскочившего в ужасе *немчика*» [Достоевский 1973, VIII: 456].

Идеал «золотого яйца» / «золотого мешка», ориентированный на псевдокосмизацию мира, в понимании Достоевского, – это идеал, уже утвердившийся на Западе и начинающий утверждаться в России второй половины XIX века. Мышкину в данном историософском контексте отведена миссионерская роль личности, стремящейся восстановить онтологический, духовно-экзистенциальный и социально-исторический баланс. На первый взгляд, кажется, что попытки Мышкина, как и его речь на вечере Епанчиных, нелепы, бесплодны и не приводят к практическим результатам. Однако в изображении писателя назначенную ему миссию Мышкин выполняет уже одним своим «нелепым» появлением в мире петербургской аристократии: его странная, нестандартная личность, его слишком оригинальные, «юродивые» жесты и поведенческие модели, как и его речь, репрезентируют возможность существования иных аксиологических ориентиров и констант, помимо регламентированных в застывшем сне псевдоаристократии / буржуа.

Если Раскольников в «Преступлении и наказании» реализует провиденциальный смысл своей судьбы, преодолевая собственную внутреннюю расколотость, то Мышкин в «Идиоте» парадоксальным образом призван осуществить миссию «спасения мира» через жертвенное погружение в хаос и раскол, разбивая не только вазы, но и все внешне-декоративные оболочки, скрывающие истинную суть человеческой души. В этом плане особенно показательны фамилии персонажей, с которыми он оказывается в наиболее тесных отношениях, – фамилии Епанчиных и Рогожина (исключаем из этого круга героев Настасью Филипповну, поскольку она выполняет такую же миссионерскую роль, как и сам Мышкин). «Епанча» (вид верхней одежды) и «рогожа» (вид грубого полотна) семантически и символически оказываются в ономамифологии романа в одном ряду – как олицетворение тех внешне-отвердевших, косных, «плотяных» форм, за которыми глубинный «образ и подобие Божие» в человеке уже малоразличимы.

Итак, мы видим, что в «Идиоте» Достоевского, как и в «Преступлении и наказании», ономастический миф включается в полифонически выстроенный диалог с другими, уже названными ранее мифопоэтическими парадигмами. В том числе здесь не менее, чем в «Преступлении и наказании», значимы контексты солярно-хтонического и историософского мифов, которые мы сейчас попытались контурно наметить, и далее нам предстоит рассмотреть, как подобная диалогическая ситуация реализуется в художественном мире произведений И. А. Гончарова.

Мы уже отмечали, что имятворчество в произведениях Гончарова обнаруживает типологические параллели с ономапоэтологией Достоевского прежде всего на уровне мифологизации антропонимов. При этом сам процесс мифологизации у Гончарова совершается через актуализацию метафор, закодированных на уровне внутренней формы слова, – в отличие от Достоевского, у которого имянаречение основано в первую очередь на символических, а не метафорических коннотациях.

Большинство исследователей фамилию Обломова связывают с ключевым мотивным комплексом романа, репрезентированным мифологемой сна. Так, Т. И. Орнатская [Орнатская 1991] детально рассматривает особенности актуализации в поэтониме героя диалектного слова «обломон», впервые обозначенного еще В. И. Далем. Оба автора возводят этимологию онимов Обломов – Обломовка к фольклорно-поэтической метафоре «сон – обломон», связанной с образом зачарованного сном царства – такова Обломовка из главы «Сон Обломова». В то же время это и «обломный сон», гибельный для героя, придавивший его «обломком» как могильным камнем –

такова Выборгская Обломовка. В результате смысловых взаимоотражений этих образов мифологема сна в контексте романа приобретает амбивалентный характер: в первом случае она эксплицируется как подключенность к сферам хтонического, во втором – как «могила», ограничивающая жизненные реакции героя.

Исследователями Гончарова также неоднократно отмечено, что в ониме Обломова актуализирована семантика разрушения, разрыва, осколочности бытия героя: Обломов – облом – обломок. С другой стороны, через аллюзийно-звуковые ассоциации фамилия героя соотносится с концептом «облако» и глаголом «обволакивать» (см.: [Звиняцковский 2003]), метафорически отражая тем самым его внутреннюю органику, причастность к сферам «небесным», душевную целостность, пусть даже несколько аморфную, и потенциальное стремление обрести внутреннее единство на глубинных уровнях своего существа. Мы видим, таким образом, что солярно-хтоническая оппозиция Хаос (облом / обрыв / раскол) – Гармония приобретает для Обломова такой же сюжетопорождающий и судьбоносный смысл, как и для героя «Преступления и наказания» Достоевского.

Солярный текст романа имеет многовекторный характер, и один из наиболее выраженных векторов связан с символикой круга. Этот образ в «Обломове» становится ключевым для понимания героев и их судеб, не случайно его аллюзийная проекция прочитывается даже в самом графическом начертании фамилии героя, где трижды повторяется буква «о». (Отметим, что аналогичную знаковость графики онима Раскольникова обнаруживает О. А. Титов, обращая внимание на троекратное повторение буквы «Р» [Титов 2016: 187–189].)

Гончаров воссоздает модель миропорядка, в которой каждый проходит отведенный ему круг и в то же время может разомкнуть его, пойти другим путем / дорогой – не вслед собственным страстям, а двигаясь к высокому нравственному идеалу. В «Обломове» сначала «определенный круг деятельности» [Гончаров 1953, IV: 77] очерчивает для себя Захар, чтобы никогда добровольно за него не переступать, постепенно он отображается в круге жизни Обломовки, который движется «правильно и невозмутимо» [Гончаров 1953, IV: 128], а затем «разрывается» историей любви главного героя, возлюбленная которого Ольга Ильинская с грустью размышляет: «Куда же идти? Некуда. Дальше не дороги… Ужели нет, ужели ты совершила круг жизни?» [Гончаров 1953, IV: 469]. В судьбе Обломова обозначенный мотив звучит трагическими нотами роковой неизбежности и актуализируется в структуре сюжета его жизненного пути: герой движется словно по замкнутому магическому кругу: сон – пробуждение – сон. Взращенный патриархальным укладом мифологически-райской Обломовки герой осознанно изолирует себя от иной, утверждающейся в современной ему России реальности, полной бессмысленной, с его точки зрения, суеты, ложных идеалов, пытаясь сохранить таким образом целостность своей души. Однако эти попытки драматически «обламываются», сталкиваясь с логикой окружающей его действительности: невозможно «законсервировать» личностную гармонию, пребывая в мире, лишенном цельности. Семантическая оппозиция «круг» – «облом» в фамилии Обломова, так же как «раскол» – «роза» в поэтониме Раскольникова, оказывается репрезентантом не только их собственных внутренних противоречий, но и драматического состояния современной им реальности.

«Облом» у Гончарова, как и «раскол» в «Преступлении и наказании», становится своеобразным «кодовым словом» к историософскому мифу, воссоздаваемому в романе. Гончаров, как и Достоевский (и Островский в «Грозе»), изображает один из наиболее кризисных, «грозовых» этапов российской истории – эпоху разрушения традиционного патриархального уклада с его «вековыми» идеалами и прихода ему на смену эры буржуа с откровенно прагматическими ценностями. Процесс перехода, даже независимо от того, насколько он целесообразен и необходим, неизбежно сопровождается нарушением бытийных ритмов и утратой того солярно-хтонического равновесия, которое является основой гармонии – как в судьбах индивидуальных, так и общенациональных.

Жизнь Обломовки когда-то была воплощением подобных гармонических ритмов, реализацией тех идиллических архетипов, которые превращали обычную

русскую деревню в подобие солярно-мифологического рая, царства сна и сказки. Однако, с другой стороны, в изображении Гончарова Обломовка – это не только «потерянный рай», но и утопия (сон / сказка), несовместимая с логикой и реалиями социально-исторического движения. Здесь интерпретация солярно-хтонического мифа в его соотнесенности с мифом историософским в романе Гончарова вновь обнаруживает параллели с Достоевским. Круг как солярный символ и эмблематическое отражение циклически-бесконечных ритмов обломовского рая становится образом амбивалентным: с одной стороны, он репрезентирует эпическую завершенность и устойчивую гармонию этого мира, с другой – оказывается олицетворением «аполлонического сна» и «аполлонических иллюзий», не имеющих реальной бытийной перспективы. Перед нами вновь то самое «золотое яйцо» из упоминавшейся уже сказки, разбить / обломать которое страшится герой Гончарова, и, однако же, по мысли писателя, это процесс неизбежный, поскольку связан не только с разломами в личности и судьбе, но и с пробуждением души и сознания человека.

Возможность такого пробуждения отражена в имени Обломова – Илья Ильич. Дважды повторенный антропоним Илья содержит отчетливую отсылку к двум особо почитаемым в народе мифологическим персонажам – к образу громовержца Ильи-пророка, связанного с культом плодородия, и к былинному богатырю Илье Муромцу.

Семантическая аура имени Ильи-пророка эксплицируется прежде всего через библейский текст, где она амбивалентно связана с образами силы, славы, внутренней цельности, пророческого дара, с одной стороны, и с мотивами изгнания, отверженности, изоляции – с другой. Если второй ряд мотивов прозрачно высвечивается в герое Гончарова, то первый остается в нем на уровне внутреннего нереализованного потенциала, который лишь время от времени пробуждается в спящем сознании Обломова. Вместе с тем смерть героя можно интерпретировать как трагическую и одновременно ироническую актуализацию его личностной ономамифологии – в семантическом поле образа Ильи-громовержца последние сцены жизни Обломова обнаруживают ряд знаковых деталей.

Герой в финале находит утешение в том, что все жизненные грозы прошли мимо него: «Он торжествовал внутренно, что ушел от докучливых требований и *гроз*, из-под того горизонта, под которым блещут молнии великих радостей и раздаются внезапные удары великих скорбей, где играют ложные надежды и великолепные призраки счастья» [Гончаров 1953, IV: 487]. Однако вскоре Обломова ждет удар, напрямую связанный с его небесным покровителем – Ильей-пророком (впервые на это обстоятельство указал Ю. И. Мармеладов [Мармеладов 1992: 98]): «К несчастью, *громовой удар*, потрясая основания гор и огромные воздушные пространства, раздается в норке мыши, хотя слабее, глуше, но для норки ощутительно <…>. Илью Ильича привели в чувство, пустили кровь и потом объявили, что это был апоплексический удар и что ему надо повести другой образ жизни» [Гончаров 1953, IV: 488]. Фраза «надо повести другой образ жизни» в контексте символической поэтики романа приобретает, конечно, метафорический смысл, который не ограничивается медицинской рекомендацией, а подразумевает более глубокое изменение рисунка своей судьбы. Здесь можно увидеть и аллюзийную отсылку к истории Ильи Муромца, судьба которого полностью переменилась, когда он внял совету «калик перехожих»: былинный герой, как известно, «сиднем сидел» «тридцать лет и три года», пока не пришли в его избу странствующие калики, исцелившие богатыря и наставившие его на стезю подвигов.

Судьба библейского Илии – движение от социума к изоляции (а затем к вознесению), в истории же фольклорного Ильи Муромца мы обнаружим обратную логику. Однако и тот и другой Илья прошли свои пути до конца, в то время как для Обломова подобный путь поступков и деяний остается лишь «неосуществленными внутренними возможностями» (выражение В. А. Зарецкого): «Он любит вообразить себя иногда каким-нибудь непобедимым полководцем, перед которым не только Наполеон, но и Еруслан Лазаревич ничего не значит» [Гончаров 1953, IV: 69]. Не случайно звучит в словах Гончарова едва уловимая ирония, когда он называет Обломова «доб-

рым молодцем»: былинный и сказочный богатырь определяется прежде всего поступком, Обломов же не воин, а мечтатель и поэт – отрешенный от практических дел «гамлетизирующий» тип сознания, столь известный в русской литературе по образам «лишних людей».

Два мифологических первообраза, отраженных в имени Обломова, также оказываются вписанными в солярно-хтоническую парадигму романа, причем каждый из них обнаруживает внутреннее диалектическое единство этих начал. Как мы уже отметили, Илья-пророк в народной культуре выполняет функции бога-громовержца, соответственно, его образ связан как с солярно-космической (небесный мир), так и с хтонической семантикой (мир природных стихий). Такое же солярно-хтоническое равновесие мы видим в Илье Муромце: его богатырские подвиги – это путь космизации и гармонизации мира, но силу при этом он черпает из хтонических недр Матери Сырой Земли. В отличие от своих мифологически-легендарных тезок и покровителей, Обломов лишен подобного внутреннего духовно-энергетического баланса, и драматизм ситуации, по Гончарову, усиливается тем, что найти опору во внешнем мире для героя невозможно, ибо мир и сам утратил равновесие, выбившись из привычной вековой колеи, – той «колеи», в пространстве которой существовали когда-то Богатыри, Герои и Пророки. Это была иная реальность, где Пророки (например, былинные калики) могли помочь Герою / Богатырю найти свой путь, чтобы изменить мир к лучшему. Один из парадоксов, открываемых и Гончаровым, и Достоевским, в том, что современному миру «меры и веса» не нужны ни Богатыри, ни Герои, ни Пророки – в чем, например, убеждает сцена с миссионерской исповедью-проповедью Мышкина в «Идиоте» Достоевского. Поэты же и философы сами бегут из мира, подобно Обломову, не найдя путей к самореализации.

Рассмотрим теперь кратко значимые в контексте наших рассуждений особенности ономапоэтологии Гончарова в романе «Обрыв», ограничившись в рамках данной статьи антропонимами двух главных героев произведения. Даже частичная и лаконичная интерпретация их поэтонимов позволяет обнаружить образно-смысловые резонансы с ономамифологией Гончарова в «Обломове» и Достоевского в «Преступлении и наказании» и «Идиоте».

Борис Райский – художник. Его фамилия семантически прозрачна и соотносится с мифологическим мотивным комплексом рая, а его имение Малиновка приобретает ассоциативный ореол райского сада, райской красоты, райского уголка и т. д.; символичен тот факт, что он приезжает сюда из Петербурга, который определяется им как «омут», «ад». Перед нами вновь выстраивается солярно-хтоническая оппозиция Космос – Хаос, однако если «омут» – отчетливая отсылка к сферам природно-хтоническим, то «ад» отождествляет хаос Петербурга (как и в «Преступлении и наказании» и «Идиоте» Достоевского) с преисподней. Мифологический Нижний мир у Гончарова и Достоевского не только амбивалентно сосуществует с Верхним, но и сам по себе оказывается амбивалентным, поскольку включает в себя как рождающие энергии Матери Сырой Земли (Хаос), так и энергии инфернальных сфер (хаос).

Рай с точки зрения библейского претекста также оказывается амбивалентным локусом – это не только царство гармонии, но и место грехопадения. Аналогично этому мифологема сада в романе Гончарова непосредственно связана как с солярно-космическим образом горы, так и с парадигмой обрыва / бездны, и, помимо этого, с мотивом кражи запрещенного плода (яблока) из сада Бережковой. Марк Волохов и Вера каждый по-своему переживают искушение: один – искушение страстью и красотой, вторая – страстью и знанием, противостоящим глубинно-интуитивной вере. Марк «закусил одно яблоко. <…> Не хотите ли? – говорил он, подвигаясь к ней по забору и предлагал ей другое» [Гончаров 1953, V: 257], – и далее рассуждает: «Вот если б это яблоко украсть» [Гончаров 1953, V: 258]. Развитие данной мифологизированной метафоры в сюжетной структуре романа перерастает в конфликт, приводящий героиню к обрыву.

Фамилия Райского оказывается также в амбивалентном «единстве противоположностей» с его именем, семантически и символически подключаясь к солярно-хтонической парадигме романа, – подобную диалектику мы уже видели в поэтони-

мах Родиона Раскольникова и Льва Мышкина в романах Достоевского. Оним Борис имеет множественные этимологические трактовки, а в русской духовной традиции еще и особый культурологический ореол, порожденный образом мученика князя Бориса, ставшего одним из первых русских святых, что обусловило достаточную распространенность этого имени. Семантика мученичества / страдания, с одной стороны, с очевидностью связана с дионисийско-хтоническими сферами жизни и в этом плане составляет смысловую оппозицию к солярно-космизированному образу рая; с другой – мотив мученичества резонирует с амбивалентностью самого райского сада как места грехопадения. Будучи ограниченными рамками данной работы, мы пока оставляем в стороне вопрос о том, как отражена обозначенная диалектика ономамифологии героя в особенностях его личности, сознания и судьбы, поскольку наша цель в настоящий момент – сама специфика этой ономамифологии.

И здесь, на наш взгляд, следует отметить еще один существенный аспект поэтонима Борис: в символической ономастической парадигме романа имя может быть интерпретировано как аллюзийная актуализация не только дионисийского мифа – художник / творец / мученик, – но и мифа аполлонического. Звукосемантика имени Борис в ассоциативно-культурологических контекстах резонирует со словом «борей», и далее, по ассоциативной цепочке, с именованием одной из ипостасей мифологического Аполлона – Аполлона гиперборейского. Борис Райский в ономапоэтологии Гончарова предстает как художник, в личности которого проявлены и дионисийские, и аполлонические творческие энергии, и смысл его судьбы – в гармоническом их слиянии и взаимодействии. Потенциальная возможность достижения такой гармонии задана семантическими взаимоотражениями аполлонического и «райского» топоса в поэтониме героя. Гиперборея в греческой мифологии, по сути, – инвариант земного рая – страна, где «блаженная жизнь» ее обитателей сопровождается «песнями, танцами, музыкой и пирами; вечное веселье и благоговейные молитвы характерны для этого народа – жрецов и слуг Аполлона». «Мудрецы и служители Аполлона *Абарис* и Аристей, обучавшие греков, считались выходцами из страны гипербореев» [Лосев 1991: 304]. Борис Райский у Гончарова – отчасти уже реальный, отчасти еще потенциальный житель этой страны, способный, подобно жрецам Аполлона, привносить свет гармонии в мир человеческий. Как и Лев Мышкин у Достоевского – пришелец из далекого швейцарского рая, – Райский выполняет миссионерскую функцию восстановления нарушенного солярно-хтонического равновесия, однако «с обратной стороны»: Мышкин разбивает аполлонические иллюзии современной действительности, Райский привносит солярные энергии воссоединения «обрывов», в том числе и возможность исцеления для Веры.

Семантика онима Вера не менее прозрачна, чем у фамилии Райский. Обрыв в сознании и судьбе Веры – это метафорическая репрезентация тех обрывов / обломов / расколов, которые переживает современная цивилизация, утратившая изначальную (как во «времена Авраама и стад его» – Достоевский) цельность богообщения и, соответственно, мироустроения. Расколы и обрывы веры как глубинной причастности к фундаментальным космоургическим процессам приводят к распаду не только в человеческой душе, но и в самом пространстве – времени, когда, говоря словами шекспировского Гамлета, рвется «дней связующая нить» и нарушается изначальное космологическое равновесие мировых сфер. Подобный катаклизм представлен символически в видении Татьяны Марковны, где в результате «грехопадения» ухоженный сад превращается в обрыв. История грехопадения в райском саду для Гончарова – это не далекое сакрально-мифологическое прошлое или священное предание, это архетипическая матрица, реализующаяся здесь и сейчас, в современной истории и в современном человеке.

Однако кризисное состояние мира, которое в «малом времени» (обыденности) воспринимается как грозящее человеку несчастиями и обрывами судьбы, в «большом времени» открывает возможность перерождения и обновления. Обрыв для Веры становится метафорой не только грехопадения, но и пробуждения, тем неизбежным этапом расколотого «золотого яйца» / «аполлонического сна», которого страшился Обломов и через который пришлось пройти героям

Достоевского. Судьба Веры, как и Раскольникова в «Преступлении и наказании», – неизбежность погружения в дионисийское страдание, в хтонические бездны и даже инфернальные сферы бытия – через и вследствие сопричастности к обрывам, расколам, страстям окружающей их действительности. И у Достоевского, и у Гончарова этот путь становится путем искупления и воскресения героев, что в свою очередь понимается как залог возможного искупления и «восстановления падшего человека» в современной им пошатнувшейся реальности. Судьба Бориса Райского и Сони Мармеладовой рядом с этими героями – сохранение и удержание духовно-экзистенциального баланса и соответственно космологического равновесия на краю той бездны, к которой подходят в своих поисках истины их духовные антиподы / двойники. В интерпретации И. А. Гончарова и Ф. М. Достоевского логика космоургических процессов созидания – разрушения – восстановления гармонии (как мировых сфер, так и социума) равно актуализирована и судьбоносно проявлена в жизненном пути героев и того и другого ряда, даже в тех случаях, когда земная биография персонажа заканчивается *«обрывом»* – трагической катастрофой князя Мышкина или смертью Обломова. Во всех вариантах судьбы герои писателей идут путями Жизни, а не смерти, поскольку ищут полной внутренней самоотдачи и пытаются реализовать чаямый ими идеал в мире, все более удаляющемся от этого идеала.

Литература

Альтман, М. С. Достоевский. По вехам имен / М. С. Альтман. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 1975. – 280 с.

Белов, С. В. Имена и фамилии у Достоевского / С. В. Белов // Телескоп. – 2014. – № 6. – С. 42–43.

Волошин, М. А. Аполлон и мышь / М. А. Волошин // Волошин М. А. Лики творчества. – М. : Наука, 1988. – С. 96–111.

Гончаров, И. А. Обломов / И. А. Гончаров // Гончаров И. А. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 4. – М. : Гос. изд-во худож. лит., 1953.

Гончаров, И. А. Обрыв / И. А. Гончаров // Гончаров И. А. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 5. – М. : Гос. изд-во худож. лит., 1953.

Достоевский, Ф. М. Идиот / Ф. М. Достоевский // Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. Т. VIII. – Л. : Наука, 1973. –

Звиняцковский, В. Я. Мифологема огня в романе «Обломов» / В. Я. Звиняцковский // И. А. Гончаров. Материалы Международной научной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова. – Ульяновск : Корпорация технологий продвижения, 2003. – С. 82–92.

Касаткина, Т. А. О творящей природе слова. Онтологичность слова в творчестве Ф. М. Достоевского как основа «реализма в высшем смысле» / Т. А. Касаткина. – М. : ИМЛИ РАН, 2004. – 480 с.

Купер, Дж. Энциклопедия символов / Дж. Купер. – М. : Ассоциация духовного единения «Золотой век», 1995. – 401 с.

Лосев, А. Ф. Гипербореи / А. Ф. Лосев // Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2-х т. Т. 1: А – К / гл. ред. С. А. Токарев. – Москва : Советская энциклопедия, 1991. ––

Ма Вэньин. Антропонимика романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» как художественная система : дис. … канд. филол. наук / Ма Вэньин. – М., 2015. – 167 с.

Мармеладов, Ю. И. Тайный код Достоевского: Илья-пророк в русской литературе / Ю. И. Мармеладов. – СПб. : Петровская акад. наук и искусств, 1992. – 141 с.

Орнатская, Т. И. «Обломок» ли Илья Ильич Обломов? (К истории интерпретации фамилии героя) / Т. И. Орнатская // Русская литература. – 1991. – № 4. – С. 229–231.

Роза (символ). – Текст : электронный // Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия. – URL: https://megabook.ru/article/%D0% (дата обращения: 10.10.2021).

Титов, О. А. Родион Романович Раскольников: семантическая «многослойность» имени героя Ф. М. Достоевского и лингвистические средства ее создания / О. А. Титов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7–2 (61). – С. 187–190.

Тютчев, Ф. И. Полное собрание стихотворений / Ф. И. Тютчев. – Л. : Сов. писатель, 1987. – 448 с.

Уба, Е. В. Поэтика имени в романной трилогии И. А. Гончарова / Е. В. Уба. – Ульяновск, 2005. – 185 с.

Фомин, А. А. Всегда ли литературная ономастика тождественна поэтической ономастике? / А. А. Фомин // Вопросы ономастики. – 2009. – № 7. – С. 57–67.

Якубова, Р. Х. Идейно-композиционное единство романов Ф. М. Достоевского конца 1860-х – начала 1870-х годов («Идиот», «Бесы») : автореф. дис. … канд. филол. наук / Якубова Р. Х. – Л., 1981. – 20 с.

References

Altman, M. S. (1975). *Dostoevskii. Po vekham imen* [Dostoevsky. By Milestones of Names]. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta. 280 p.

Belov, S. V. (2014). Imena i familii u Dostoevskogo [Names and Surnames of Dostoevsky]. In *Teleskop*. No. 6, pp. 42–43.

Dostoevsky, F. M. (1973). Idiot [The Idiot]. In *Polnoe sobranie sochinenii, in 30 vols. Vol. VIII*. Leningrad, Nauka.

Fomin, A. A. (2009). Vsegda li literaturnaya onomastika tozhdestvenna poeticheskoi onomastike? [Is Literary Onomastics Always Identical with Poetic Onomastics?]. In *Voprosy onomastiki*. No. 7, pp. 57–67.

Goncharov, I. A. (1953). Oblomov [Oblomov]. In *Sobranie sochinenii, in 8 vols. Vol. 4*. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhennoi literatury.

Goncharov, I. A. (1953). Obryv [Break]. In *Sobranie sochinenii, in 8 vols. Vol. 5*. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhennoi literatury.

Kasatkina, T. A. (2004). *O tvoryashchei prirode slova. Ontologichnost' slova v tvorchestve F. M. Dostoevskogo kak osnova «realizma v vysshem smysle»* [About the Creative Nature of the Word. Ontology of the Word in the Works of F. M. Dostoevsky as the Basis of "Realism in the Highest Sense"]. Moscow, IMLI RAN. 480 p.

Kuper, Dzh. (1995). *Entsiklopediya simvolov* [Encyclopedia of Symbols]. Moscow, Assotsiatsiya dukhovnogo edineniya «Zolotoi vek». 401 p.

Losev, A. F. (1991). Giperborei [Hyperborea]. In Tokarev, S. A. (Ed.). *Mify narodov mira. Entsiklopediya, in 2 vols. Vol. 1: A – K*. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya.

Ma Wenying. (2015). *Antroponimika romana F. M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» kak khudozhestvennaya sistema* [Anthroponymy of the Novel by F. M. Dostoevsky «Crime and Punishment» as an Artistic System]. Dis. … kand. filol. nauk. Moscow. 167 p.

Marmeladov, Yu. I. (1992). *Tainyi kod Dostoevskogo: Il'y-aprorok v russkoi literature* [Dostoevsky's Secret Code: Ilya the Prophet in Russian Literature]. Saint Petersburg, Petrovskaya akademiya nauk i iskusstv. 141 p.

Ornatskaya, T. I. (1991). «Oblomok» li Il'ya Il'ich Oblomov? (K istorii interpretatsii familii geroya) [Is Ilya Ilyich Oblomov a "Fragment"? (To the History of the Interpretation of the Hero's Surname)]. In *Russkaya literatura*. No. 4, pp. 229–231.

Roza (simvol) [Rose (Symbol)]. In *Megaentsiklopediya Kirilla i Mefodiya*. URL: https://megabook.ru/article/%D0% (mode of access: 10.10.2021).

Titov, O. A. (2016). Rodion Romanovich Raskol'nikov: semanticheskaya «mnogosloinost'» imeni geroya F. M. Dostoevskogo i lingvisticheskie sredstva ee sozdaniya [Rodion Romanovich Raskolnikov: Semantic "Layering" of the Name of the hero F. M. Dostoevsky and Linguistic Means of Its Creation]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. No. 7–2 (61), pp. 187–190.

Tyutchev, F. I. (1987). *Polnoe sobranie stikhotvorenii* [Complete Collection of Poems]. Leningrad, Sovetskii pisatel'. 448 p.

Uba, E. V. (2005). *Poetika imeni v romannoi trilogii I. A. Goncharova* [Poetics of the Name in the Novel Trilogy by I. A. Goncharov]. Ulyanovsk. 185 p.

Voloshin, M. A. (1998). Apollon i mysh' [Apollo and the Mouse]. In *Liki tvorchestva*. Moscow, Nauka, pp. 96–111.

Yakubova, R. Kh. (1981). Ideino-kompozitsionnoe edinstvo romanov F. M. Dostoevskogo kontsa 1860-kh – nachala 1870-kh godov («Idiot», «Besy») [Ideological and Compositional Unity of F. M. Dostoevsky's Novels of the Late 1860s – Early 1870s ("The Idiot", "Demons")]. Avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Leningrad. 20 p.

Zvinyatskovsky, V. Ya. (2003). Mifologema ognya v romane «Oblomov» [The Mythologeme of Fire in the Novel "Oblomov"]. In *I. A. Goncharov. Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchyonnoi 190-letiyu so dnya rozhdeniya I. A. Goncharova*. Ulyanovsk, Korporatsiya tekhnologii prodvizheniya, pp. 82–92.

Данные об авторах

Ибатуллина Гузель Мртазовна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета (Стерлитамак, Россия).
Адрес: 453103, Россия, Стерлитамак, пр. Ленина, 49.
E-mail: guzel-anna@yandex.ru.

Старицына Юлия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета (Стерлитамак, Россия).
Адрес: 453103, Россия, Стерлитамак, пр. Ленина, 49.
E-mail: zodp24@bk.ru.

Authors' information

Ibatullina Guzel Mrtazovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Russian and Foreign Literature, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia).

Staritsyna Yulia Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language and Literature, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia).

УДК 821.161.1-31(Бунин И. А.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-05. ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,444.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08

В ДИАЛОГЕ С Ф. М. ДОСТОЕВСКИМ: О ПОВЕСТИ И. А. БУНИНА «ДЕЛО КОРНЕТА ЕЛАГИНА»

Пращерук Н. В.
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
(Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4407-5293

Аннотация. В статье исследуется интертекстуальная составляющая повести И. А. Бунина «Дело корнета Елагина». Показывается, что произведение выстраивается в диалоге с романом Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы». Выявляются не только структурное и стилевое сходство, но и прямые текстовые переклички, свидетельствующие об отсылке Бунина-художника к опыту своего предшественника. Повествование сложно организовано, разворачивается преимущественно в вопросно-ответной форме и фактически воспроизводит субъектную структуру «Судебной ошибки», полифоническую манеру письма Достоевского. Слово повествователя перемежается монологами защитника, прокурора, главного героя, репликами свидетелей. Речи защитника и обвинителя представлены в той же логике, что и у предшественника, оба пытаются восстановить историю преступления, трактуя его в социальном и психологическом ключе. При этом за структурным и стилевым сходством выявляется близость авторских позиций Достоевского и Бунина: защитник и обвинитель далеки от истины, поскольку судят о происшедшем, не вникая в его духовные первопричины. Повествователь трактует преступление Елагина сугубо в эротическом ключе, также не учитывая его ценностной и духовной подоплеки. Работа в стиле «под Достоевского» становится тем самым не только аргументом в пользу высокой оценки Буниным предшественника как мастера художественного слова. Это еще и актуализация смыслов великого романа в другом временном и эстетическом контексте, осуществленная через стилевую и повествовательную организацию произведения, своеобразная авторская подсказка читателю, в каком ключе следует понимать повесть. Таким образом, Бунин создает оригинальное произведение, которое в содержательной глубине обнаруживает особую преемственность опыта предшественника, связанную именно с духовным измерением изображенных событий. Повесть «Дело корнета Елагина» органична в контексте произведений писателя, дающих оценку нравственного и духовного состояния своих соотечественников в модернистскую эпоху.

Ключевые слова: диалоги; литературные сюжеты; игра; литературные стили; субъектная структура; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные образы; повести.

IN A DIALOGUE WITH F. M. DOSTOEVSKY: ABOUT THE SHORT STORY BY I. A. BUNIN “THE CASE OF THE CORNET ELAGIN”

Natalia V. Prashcheruk
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4407-5293

Abstract. The article examines the intertextual constituent of the short story by I. A. Bunin “The Case of the Cornet Elagin”. It is shown that Bunin’s short story seems to lead a dialogue with the novel by F. M. Dostoevsky “The Karamazov Brothers”. The article reveals not only the typological and structural similarity of the works, but also direct textual correspondences, which testify to the reference of Bunin-the-artist to the experience of his predecessor. The narrative has a sophisticated composition and unfolds mainly in a question-and-answer form and reproduces the subject structure of the “Judicial Error” and the polyphonic manner of writing. The narrator’s words are interspersed with monologues of the defender, the prosecutor, the main character, and remarks of the witnesses. The speeches of the defender and the prosecutor are presented in the same logic as in the text of the predecessor, both trying to get to the roots of the crimes. At the same time, behind the structural and stylistic similarities, the author of the article sees the closeness between the author’s positions of Dostoevsky and Bunin: both the defender and the prosecutor are far from the truth, since they try to find out what happened, but disregard its spiritual origin. The narrator describes Elagin’s crime exclusively in an erotic context overlooking its spiritual aspect.

Creating a "Dostoevsky-style" work is not only an argument in favor of Bunin's respect for Dostoevsky as a master of artistic expression. It is also an actualization of the meanings of the great novel in a different temporal and aesthetical context performed via the organization of the literary work in terms of style and narration, a sort of writer's clue to the reader on how to interpret the story. Building a dialogue with Dostoevsky in his short story, Bunin creates an original work, which in its deep content displays special continuity with the experience of the predecessor, associated with the spiritual dimension of the events portrayed. The story "The Case of the Cornet Elagin" is organic in the context of the writer's works that assess the spiritual state of his compatriots in the modernist era.

Keywords: dialogues; literary plots; acting; literary styles; subject structure; Russian writers; literary creative activity; literary genres; literary images; novels.

Для цитирования: Пращерук, Н. В. В диалоге с Ф. М. Достоевским: о повести И. А. Бунина «Дело корнета Елагина» / Н. В. Пращерук. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 55–62. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-05.

For citation: Prashcheruk, N. V. (2021). In a Dialogue with F. M. Dostoevsky: about the Short Story by I. A. Bunin "The Case of the Cornet Elagin". In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 55–62. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-05.

И. А. Бунин – художник чрезвычайно динамичный, что недостаточно учитывается современным литературоведением. На протяжении всего творческого пути он был в поиске адекватного художественного языка, экспериментировал с жанрами, создавая произведения неясной жанровой природы [Пономарев 2019], с формами повествования, соединяющими эпическое и лирическое, художественное и документальное, «переписывал» классические произведения, опираясь на возможности литературы к интермедиальному взаимодействию с языками других искусств [Качков 2020; Hansen-Love 1982], а также широко задействуя интертекстуальный диалог [Пращерук 2016]. Отсюда его «живописные» композиции, основывающиеся на рядоположенности картин, а не на последовательности событий, кинематографичность письма, музыкальность, а также прямые отсылки к творчеству предшественников (преимущественно) и современников, явные и скрытые переклички с их произведениями. Потому выявление и исследование интертекстуальной составляющей является одним из продуктивных подходов к прочтению многих сочинений И. А. Бунина, позволяющим четче или по-новому прояснить природу оригинальности / уникальности творческого почерка художника. К произведениям такого рода, безусловно, можно отнести повесть «Дело корнета Елагина», написанную в 1925 г. на основе подлинной уголовной истории – убийства русским офицером Бартеневым польской актрисы Висновской (1890).

В повести достаточно много отсылок к литературным произведениям. В частности, упоминаются «Египетские ночи» А. С. Пушкина (героиня примеряет на себя личность Клеопатры), А. Мюссе, польский поэт XIX века З. Красинский. Однако главный диалог, который помогает прояснить авторскую позицию в повести, ведется с И. С. Тургеневым и Ф. М. Достоевским. В «Деле корнета Елагина» интертекстуально «присутствуют» «После смерти. Клара Милич» и «Братья Карамазовы». Ранее мы писали [Пращерук, Жарова, Ползунова 2020], что феномен игры со смертью и эстетизации смерти, свидетельствующий о глубоком духовном кризисе, который переживали русские люди в модернистскую эпоху, раскрывается в повести Бунина с опорой на тургеневское произведение. Аспект духовного прочтения рассказанной истории еще более проясняется в сопоставлении с «Братьями Карамазовыми».

Л. К. Долгополов в свое время оценивал бунинское произведение как эксперимент автора в освоении полифонической манеры письма Достоевского [Долгополов 1985: 297]. Далее исследователь пояснил свою мысль кратким экскурсом в характерологию бунинской повести, замечая, что в ней писатель обращается, во-первых, к психологическому типу человека, «совмещающему в себе противоположные чувства и качества души» [Долгополов 1985: 297], а во-вторых, – рисует героев, составляющих «две не пересекающие ни в чем и не совпа-

© Пращерук Н. В., 2021

дающие сферы сознания, существующие как бы независимо друг от друга, но в своей противоположности сцепленные друг с другом» [Долгополов 1985: 298]. Думается, ученый наметил перспективную для будущих исследований тему, которая во многом прояснена в более поздних работах, посвященных проблеме «Достоевский и Бунин» [Захаров 2019; Марченко 2020; Туниманов 1992; Пращерук 2016 и др.].

Уже заголовком, принятым автором далеко не сразу, и еще в большей степени структурой и стилем повесть отсылает к «Братьям Карамазовым», в частности к книге «Судебная ошибка». Поразительно, но факт – Бунин словно «примеряет на себя» возможность писать, как его предшественник. Думаю, что можно говорить о стиле этого произведения в целом как о стиле «под Достоевского». Подобная стилизация не является при этом ни пародией, ни подражанием, а чем-то иным, связанным с поисками оптимальных форм выражения, которые ведутся зрелым, самостоятельным художником.

«Дело корнета Елагина», как и «Судебная ошибка», начинается предваряющими монологи суждениями повествователя о рассматриваемом в судебном заседании «деле»: «*Ужасное дело это – дело странное, загадочное, неразрешимое. С одной стороны, оно очень просто, а с другой – очень сложно, похоже на бульварный роман, – так все и называли его в нашем городе, – и в то же время могло бы послужить к созданию глубокого художественного произведения… Вообще справедливо сказал на суде защитник…*» [Бунин 1966: 260]. Сравните у Достоевского: «*Именно: все знали, что дело это заинтересовало слишком многих, что все сгорали от нетерпения, когда начнется суд, что в обществе нашем много говорили, предполагали, восклицали, мечтали уже целые два месяца. Все знали тоже, что дело это получило всероссийскую огласку, но все-таки не представляли себе, что оно до такой уже жгучей, до такой раздражительной степени потрясло всех и каждого, да и не у нас только, а повсеместно, как оказалось это на самом суде в этот день*» [Достоевский 1976, 15: 89].

С самого начала акцентируются *дело*, с его обезличенной (канцелярской) семантикой, контрастирующее с конкретностью человеческих судеб, большой общественный резонанс вокруг него («*все и называли…*»; «*все знали…*»; «*потрясло всех и каждого, да и не у нас только, а повсеместно*») и оговаривается принцип «палки о двух концах».

Повествование строится на рассуждении, оно сложно организовано, разворачивается преимущественно в вопросно-ответной форме и фактически воспроизводит субъектную структуру «Судебной ошибки». Слово повествователя перемежается монологами защитника, прокурора, главного героя, репликами свидетелей. Разве что повествователь – по примеру прокурора и адвоката – активнее, чем в романе Достоевского, задает вопросы, обращенные непосредственно к читателю. Субъектная организация осложнена введением письма, что также отсылает читателя к роману Достоевского, фрагментами из дневника убитой, ее записками.

Речи защитника и обвинителя представлены в той же логике, что и у предшественника, оба пытаются восстановить историю преступления, трактуя его в социальном и психологическом ключе.

Бунинский прокурор, как и Ипполит Кириллович, выстраивает схемы, упрощая психологию подсудимого, огрубляя мотивировку его поведения. Он называет Елагина «уголовным волком», что никак не соотносится с тем, каким он предстает на суде и в повести в целом: «*Есть два разряда преступников. Во-первых, преступники случайные, злодеяния которых есть плод несчастного стечения обстоятельств и раздражения, научно называемого „коротким безумием“. И, во-вторых, преступники, совершающие то, что они совершают, по злому и преднамеренному умыслу: это прирожденные враги общества и общественного порядка, это – уголовные волки. К какому же разряду причислим мы человека, сидящего перед нами на скамье подсудимых? Конечно, ко второму. Он, несомненно, уголовный волк, он совершил преступление, потому что озверел от праздной и разнузданной жизни…*» [Бунин 1966: 267]. А предваряя этот монолог прокурора и ссылаясь именно на него, адвокат тоже называет Елагина «уголовным волком», правда, не соглашаясь с обвинителем: «*Однако даже и в этом случае мог ли бы я избежать спора с обвинителем, определившим преступника не более не менее, как „уголовным волком“? Во всяком деле все можно воспринять по-разному, все можно осветить так или иначе, представить по-своему, на тот или иной лад*» [Бунин 1966: 261].

Именование Елагина «уголовным волком» повторяется в бунинском произведении трижды, и это, думается, не случайно. «Волчья тема» имеет непосредственное отношение к горькому восклицанию Мити: «*Я волк, а вы охотники, ну и травите волка*» [Достоевский 1976, 15: 424]. Однако если у Достоевского этой метафорой герой выражает субъективное ощущение от происходящего в судебном заседании, то в бунинской повести столь жесткая оценка – и уже в ином смысле – прямо звучит в речи обвинителя. Следовательно, не только смещаются акценты изображения судебного процесса, но еще более подчеркивается разрыв между психологическим состоянием подсудимого, «качеством» его личности и тем, что понимают про подсудимого представители закона. В качестве аргументов для такого рода определений подсудимого обвинитель, как указывает повествователь, приводит рассказ о поведении Елагина после убийства, игнорируя те значимые характеристики, которые дают ему его сослуживцы: «*На суде прокурор много говорил о цинизме и ужасе некоторых сцен, составляющих драму Елагина, не раз упирал и на эту сцену. Он забыл, что в это утро ротмистр Лихарев только в первую минуту не заметил „сверхъестественной“, как он выразился, бледности Елагина и чего-то „нечеловеческого“ в его глазах, а затем был „просто поражен и тем, и другим“…*» [Бунин 1966: 263].

Показательно, что и у Достоевского, и у Бунина в речах обвинителей есть отсылки к шекспировским персонажам, до которых подсудимые личностно «не дотягивают»: «*…я не знаю, думал ли в ту минуту Карамазов, „что будет там“, и может ли Карамазов по-гамлетовски думать о том, что там будет? Нет, господа присяжные, у тех Гамлеты, а у нас еще пока Карамазовы!*» [Достоевский 1976, 15: 144–145]; «*…перед нами низкорослый и сутулый молодой человек с белобрысыми усиками и крайне неопределенным, незначительным выражением лица, в своем черном сюртучке весьма мало напоминающий Отелло, то есть личность, по-моему, с резко выраженными дегенеративными особенностями…*» [Бунин 1966: 272].

Кроме того, бунинский обвинитель так же, как и прокурор у Достоевского, стремится опровергнуть все предположения об аффекте и ненормальности Елагина: «*А в основном прокурор был прав: аффекта не было. Он говорил: – Врачебная экспертиза пришла к заключению, что Елагин был „скорее“ в спокойном, чем в аффективном состоянии; а я утверждаю, что не только в спокойном, но удивительно спокойном*» [Бунин 1966: 270]; «*Экспертиза медиков стремилась доказать нам, что подсудимый не в своем уме и маньяк. Я утверждаю, что именно в своем уме…*» [Достоевский 1976, 15: 131]. Показательно здесь полное совпадение формы речи: *я утверждаю* – как знак сходного отношения к героям и убежденности в собственной правоте, подчеркнутой особым усилением высказанного суждения («*не только в спокойном, но удивительно спокойном*»; «*именно*»).

Защитник, в свою очередь, ведет партию рассуждений о том, что каждое событие можно трактовать с противоположных точек зрения, продолжая тему «палки о двух концах», известную по речи Фетюковича: «*Во всяком деле все можно воспринять поразному, все можно осветить так или иначе, представить по-своему, на тот или иной лад. А что же мы видим в нашем деле? То, что нет, кажется, ни одной черты, ни одной подробности в нем, на которую бы мы с обвинителем смотрели одинаково, которую мы могли бы передать, осветить в согласии: „Все так, да не так!“ – должен каждую минуту говорить я ему. Но что всего важнее, так это то, что „все не так“ в самой сути дела…*» [Бунин 1966: 261].

И защитник, и обвинитель при этом далеки от истины, поскольку судят о происшедшем, не вникая в его духовные первопричины, не беря во внимание состояние внутреннего мира подсудимых. Комментируя речь прокурора, повествователь замечает: «*…Все-таки видел в этой правде только очень небольшую часть правды*» [Бунин 1966: 272]. Эта реплика прямо отсылает к суждению Мити о речах Карамазова-отца во время встречи со старцем Зосимой: «*Снаружи правда, внутри ложь*» [Достоевский 1976, 15: 66]. Тот же Митя в конце романа очень точно определяет сущность личности Ракитина: «*… сухо у них в душе, плоско и сухо*» [Достоевский 1976, 15: 27]. Такими «Ракитиными», мыслящими плоско, заключающими «живую жизнь» в «прокрустово ложе» построений, основанных на стереотипах, показаны в повести Бунина и защитник, и прокурор. Однако, в отличие от романа Достоевского, в котором представители судопроизводства изображены личностями со своими истори-

ями, характерами, психологическими особенностями, в бунинской повести о них, напротив, ничего не сообщается, даются только их монологи. Так, вероятно, Бунин хотел еще больше, чем его предшественник, акцентировать мысль о бездушности и безликости судебной машины. Поэтому закономерно, что отсутствие личностных характеристик судебных чиновников резко контрастирует с достаточно подробной репрезентацией преступника и его «жертвы». Мы узнаем истории их жизни, имеем возможность заглянуть в их внутренний мир. При этом Бунин не только дает слово заинтересованному повествователю и вводит показания свидетелей, рисующих героев «со стороны». Он обращается к дневниковым записям Сосновской, цитирует личное письмо Елагина, дает большой фрагмент его исповеди. Виртуозным оперированием разными повествовательными формами решается задача постижения личностей фигурантов этого «ужасного дела». Отношение же представителей закона к тому, как ведется судебный процесс, и к самим подсудимым в обоих произведениях типологически сходно: «*На дело Карамазовых, как оказалось потом, он смотрел довольно горячо, но лишь в общем смысле. Его занимало явление, классификация его, взгляд на него как на продукт наших социальных основ как на характеристику русского элемента, и проч., и проч. К личному же характеру дела, к трагедии его, равно как и к личностям участвующих лиц, начиная с подсудимого, он относился довольно безразлично и отвлеченно…*» [Достоевский 1976, 15: 92]. Именно так, реализуя установку на «общий смысл» и классификацию явлений, строит прокурор свою речь, в которой делит преступников на два типа и относит Елагина к «прирожденным врагам общества и общественного порядка». А защитник опирается в своих построениях на расхожие психологические подходы, далекие от существа дела и личности подсудимого.

У Бунина нет героя, подобного Алеше, который «зрит в корень» страдающего сердца Мити и прямо, без оговорок и околичностей, заявляет о невиновности подсудимого. Отчасти его роль выполняют в бунинской повести свидетели, товарищи Елагина по службе, отзывающиеся о нем положительно. Их свидетельства, а также приведенный текст письма и комментарии повествователя вступают в прямое противоречие с характеристикой и рассуждениями прокурора. В частности, в письме Елагин предстает перед нами не только человеком искренним и добрым, но и, в определенном смысле, натурой безудержной в своих страстях, «широкой» – в своей устремленности к разным идеалам и образам жизни. В этом видится своеобразное напоминание о Митиной «широте», его «противоречиях», которые «вместе живут», хотя, конечно, необходимо учитывать при таком соотнесении масштаб личности того и другого персонажа: «*Добился я репутации славной: первый пьяница и дурак чуть ли не во всем городе. А, вместе с тем, поверишь ли? Чувствую иногда в душе такую силу и муку и влечение ко всему хорошему, высокому, вообще, черт его знает, к чему, что грудь ломит*» [Бунин 1966: 275].

Следует специально остановиться на позиции и дискурсе повествователя. В отличие от хроникера Достоевского, лица неавторитетного, не претендующего на владение истиной, бунинский повествователь, как уже указывалось, более активен, он стремится вникнуть в суть происшедшего, понять психологию Елагина и Сосновской. Своими комментариями к суждениям прокурора и защитника, вопросами, обращенными к читателю, он стремится вовлечь и читателя в процесс постижения случившегося, объяснить героев и их поступки: «*Эта тирада необыкновенно странна (хотя и выражала почти общее мнение нашего города насчет Елагина), и странна тем более, что на суде Елагин все время сидел, опершись на руку, закрываясь ею от публики, и на все вопросы отвечал тихо, отрывисто и с какой-то душу раздирающей робостью и печалью*» [Бунин 1966: 268]; «*Но где граница здоровья и нездоровья, нормальности или ненормальности?*» [Бунин 1966: 269–270]; «*Неужели неизвестно, что есть странное свойство всякой сильной и вообще не совсем обычной любви даже как бы избегать брака?*» [Бунин 1966: 270]; «*Так ли это? Вот в этом-то и весь вопрос: так ли это?*» [Бунин 1966: 271] и мн. др. Взгляд повествователя на рассказанную историю выражен в повести вполне определенно, он интерпретирует происшедшее сугубо в эротическом ключе как трагическую «мессу пола»: «*О Елагине я сказал бы прежде всего то, что ему двадцать два года: возраст роковой, время страшное, определяющее человека на все*

его будущее. Обычно переживает человек в это время то, что медицински называется зрелостью пола, а в жизни – первой любовью, которая рассматривается почти всегда только поэтически и в общем весьма легкомысленно. Часто эта „первая любовь“ сопровождается драмами, трагедиями, но совсем никто не думает о том, что как раз в это время переживают люди нечто гораздо более глубокое, сложное, чем волнения, страдания, обычно называемые обожанием милого существа; переживают, сами того не ведая, жуткий расцвет, мучительное раскрытие, первую мессу пола» [Бунин 1966: 271].

Однако было бы ошибкой считать это суждение выражением авторской позиции, даже имея в виду контекст многих произведений Бунина о «трагическом значении любви». Дело не только в эросе и возрасте героев. Любовные отношения в повести, с одной стороны, окрашены играми со смертью, культом смерти, а с другой – разворачиваются по якобы «Божьей воле», на которую уповают Елагин и Сосновская, сопровождаются нарочито повторяющимися их обращениями к Богу, Богородице, желанием обставить свою историю высокой церковной атрибутикой: *«Ты мой рок, моя судьба, Божья воля…»* [Бунин 1966: 294]; *«…наша несчастная встреча с ней – рок, Божья воля, что она умирает не по своей, а по Божьей воле»* [Бунин 1966: 294]; *«Боже, не оставь меня»* [Бунин 1966: 267]; *«Боже, спаси, помоги»* [Бунин 1966: 267]; *«один Бог за нас»* [Бунин 1966: 293]; *«клянусь Иисусом»* [Бунин 1966: 294] и др. При этом подобные словесные манипуляции насчет Божьей воли соединяются с признаниями Елагина другого рода: *«Это была ее воля писать их. Я вообще беспрекословно повиновался всему тому, что она приказывала мне в эту ночь вплоть до самого последнего момента…»* [Бунин 1966: 295]; «…я виновен в лишении жизни Сосновской, *но по ее воле…»* (курсив автора) [Бунин 1966: 281]. Другими словами, Бунин показывает, что поведение героев никакого отношения не имеет к исполнению ими Божьей воли, оно всецело во власти их собственного злого, страстного своеволия. Так автор указывает на более глубокие причины происшедшего, связанные с ценностным, духовно-нравственным сломом, который Бунин считал характерной чертой эпохи конца XIX – начала XX вв. Потому прямо-таки кощунственно звучит одна из последних реплик героини перед тем, как убить себя руками другого человека: *«Довольно. И уж если делать, так скорее. Дай же мне портеру, благослови, Матерь Божия!»* [Бунин 1966: 296]. Следовательно, и позиция повествователя – при всей его лояльности и сочувствии к Елагину и Сосновской – демонстрирует еще одно стереотипное прочтение отношений героев, не затронувшее истинных причин происшедшего.

Завершается произведение монологом Елагина, который повествует о том, что с ним произошло, восстанавливая все подробности – без патетики, рисовки, очень искренно. Наступает как будто момент прозрения. Не случайно в финальной реплике герой говорит не об исполнении воли Бога, а о возможной вине перед Ним: *«Может быть, я виноват перед людским законом, виноват перед Богом…»* [Бунин 1966: 296].

Подводя итоги, вновь обратимся к уже упомянутой ранее работе Л. К. Долгополова. Завершая свои краткие размышления о бунинской повести, он заметил: «Никогда в дальнейшем Бунин к подобной манере повествования уже не обращался. Возможно, он ощутил слишком большую зависимость свою от Достоевского; возможно, перевесил взгляд на человека как на некую цельность, как на единство внутренней однородности, а не как на единство противоположностей» [Долгополов 1985: 298]. С этим трудно согласиться, поскольку один из итоговых трудов Бунина сложной жанровой и повествовательной природы «Освобождение Толстого» строится именно в манере Достоевского как развертывающийся грандиозный диалог, понимаемый в глубоком концептуальном смысле и проявленный на уровне формальной организации текста. И это еще одно убедительное свидетельство того, какое место занимал Достоевский в творчестве и миросозерцании Бунина. В связи с этим уместно вспомнить свидетельство Г. Кузнецовой о том, как отзывался Бунин о стиле предшественника. Это свидетельство – при всем осторожном отношении к мемуарным источникам – представляется верным: «А я утверждаю, что он иначе и не мог писать, и в свою меру отделывал так, что дальше уже нельзя… Вслушайтесь в то, что я говорю: все у него так закончено и отделано, что из этого кружева ни одного за-

витка не расплетешь… Иначе он и не мог писать» [Кузнецова 1973: 272]. Бунинские произведения показывают, что художник ценил в русском классике XIX в., в том числе, и мастера художественного слова, демонстрируя это самим фактом организации текста «под Достоевского». Однако такая работа была не только аргументом в пользу высокой оценки Буниным письма предшественника. В «Окаянных днях», например, Достоевский выступает единомышленником Бунина, автором, близким ему по мировоззрению. А в повести «Дело корнета Елагина» это еще и своеобразная подсказка читателю, как, в каком ключе понимать рассказанную писателем историю. Это актуализация смыслов великого романа Достоевского в другом временном и художественном контексте, осуществленная через стилевую и повествовательную организацию повести.

«Дело корнета Елагина» – одна из попыток художника дать оценку духовного состояния русских людей в модернистскую эпоху, предшествующую национальной катастрофе Первой мировой войны и революции. Повесть можно рассматривать в ряду произведений, ярко представляющих эту эпоху – рассказов «Старуха» (1916), «Безумный художник», «Петлистые уши», «Чистый понедельник» и др. [Пращерук 2019]. В повести исследуется феномен игры со смертью, культа и эстетизации смерти, столь характерный для этой эпохи и свидетельствующий о тяжелом духовном кризисе, переживаемом русскими людьми, об отпадении их от веры и традиционных ценностей. Что касается характера преступлений, то здесь просматривается хоть и не очевидная, но вполне читаемая связь. Когда уже совершено отцеубийство («Братья Карамазовы»), понимаемое и в символическом (религиозном) смысле, ничего другого не остается: либо пополнить ряды Соколовичей («Петлистые уши»), людей-мутантов, вобравших в себя не только извращенные черты Раскольникова, но и Свидригайлова, Лужина, Кириллова, либо вести игры со смертью, приправляя их якобы высокой мистической атрибутикой. Но Бунин, как и его предшественник, дает надежду на покаяние, воскресение и преображение.

Таким образом, выстраивая в повести диалог с Достоевским, Бунин создает оригинальное произведение, которое в содержательной глубине обнаруживает особую преемственность опыта классика XIX в., связанную именно с духовным измерением изображенных событий.

Литература

Бунин, И. А. Собрание сочинений : в 9 т. Т. 5 / И. А. Бунин. – М. : Художественная литература, 1966. – 544 с.

Грачева, А. М. Рецепция символизма в эмигрантском творчестве И. А. Бунина («Дело корнета Елагина») / А. М. Грачева. – Текст : электронный // Постсимволизм : [интернет-портал]. – URL: http://postsymbolism.ru/joomla/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=45 (дата обращения: 10.11.2017).

Долгополов, Л. На рубеже веков / Л. Долгополов. – Ленинград : Советский писатель, 1985. – 372 с.

Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Изд-во «Наука», 1976. – Т. 14. – 512 с.; Т. 15. – 624 с.

Захаров, В. Н. Кто обругал Достоевского за Христа – Бунин или Набоков? / В. Н. Захаров // Неизвестный Достоевский. – 2019. – № 1. – С. 164–167.

Качков, И. А. Стихотворение И. А. Бунина «Игроки»: интермедиальный аспект / И. А. Качков // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2020. – № 4. – С. 25–29.

Кузнецова, Г. Н. Из «Грасского дневника» / Г. Н. Кузнецова // Иван Бунин. Кн. 2. – М. : Наука, 1973. – С. 251–299. – (Лит. наследство. Т. 84 : в 2 кн.).

Марченко, Т. В. И. А. Бунин и Ф. М. Достоевский: из размышлений над поэтикой / Т. В. Марченко // Философские науки. – 2020. – Т. 63, № 6. – С. 49–64.

Пономарев, Е. Р. Преодолевший модернизм: Творчество И. А. Бунина эмигрантского периода / Е. Р. Пономарев. – М. : Литфакт, 2019. – 340 с. – (Академический Бунин; вып. 2).

Пращерук, Н. В. Проза И. А. Бунина в диалогах с русской классикой / Н. В. Пращерук. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 206 с.

Пращерук, Н. В. Духовное измерение модернистской эпохи в 1910-40-х гг.: знаки катастрофы и возможностей ее преодоления / Н. В. Пращерук // Quaestio Rossica. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 413–424.

Пращерук, Н. В. Игры со смертью как знаки духовной катастрофы в произведениях позднего Тургенева и Бунина / Н. В. Пращерук, А. И. Жарова, Ю. С. Ползунова // Трижды юбилейный… : сборник статей молодых ученых, посвященный 150-летию И. А. Бунина, 80-летию филологического факультета, 5-летию Бунинского общества УрФУ. – Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2020. – С. 248–255.

Туниманов, В. Н. Бунин и Достоевский. (По поводу рассказа И. А. Бунина «Петлистые уши») / В. Н. Туниманов // Русская литература. – 1992. – № 3. – С. 55–73.

Hansen-Love, A. Die «Realiesierung» und «Entfaltung» semantischen Figuren zu Texten / A. Hansen-Love // Wiener Slavischer Almanach. – 1982. – Vol. 10. – S. 197–252.

References

Bunin, I. A. (1966). *Sobranie sochinenii: v 9 t. T. 5* [Collected Works, in 9 vols. Vol. 5]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura. 544 p.

Dolgopolov, L. (1985). *Na rubezhe vekov* [At the Turn of the Century]. Leningrad, Sovetskii pisatel'. 372 p.

Dostoevsky, F. M. (1976). *Polnoe sobranie sochinenii: v 30 t.* [Complete Set of Works, in 30 vols.]. Leningrad, Nauka.

Gracheva, A. M. Retseptsiya simvolizma v emigrantskom tvorchestve I. A. Bunina («Delo korneta Elagina») [Reception of Symbolism in the Emigrant Creativity of I. A. Bunin ("The Case of Cornet Elagin")]. In *Postsimvolizm: [internet-portal]*. URL: http://postsymbolism.ru/joomla/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=45 (mode of access: 10.11.2017).

Hansen-Love, A. (1982). Die «Realiesierung» und «Entfaltung» semantischen Figuren zu Texten. In *Wiener Slavischer Almanach*. Vol. 10, pp. 197–252.

Kachkov, I. A. (2020). Stikhotvorenie I. A. Bunina «Igroki»: intermedial'nyi aspekt [I. A. Bunin's Poem "The Players": an Intermediate Aspect]. In *Vestnik VGU. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*. No. 4, pp. 25–29.

Kuznetsova, G. N. (1973). Iz «Grasskogo dnevnika» [From the "Grasse Diary"]. In *Ivan Bunin. Kn.* 2. Moscow, Nauka, pp. 251–299.

Marchenko, T. V. (2020). I. A. Bunin i F. M. Dostoevskii: iz razmyshlenii nad poetikoi [I. A. Bunin and F. M. Dostoevsky: from Reflections on Poetic]. In *Filosofskie nauki*. Vol. 63. No. 6, pp. 49–64.

Ponomarev, E. R. (2019). *Preodolevshii modernizm: Tvorchestvo I. A. Bunina emigrantskogo perioda* [Overcoming Modernism: The Work of I. A. Bunin of the Emigrant Period]. Moscow, Litfakt. 340 p.

Prashcheruk, N. V. (2016). *Proza I. A. Bunina v dialogakh s russkoi klassikoi* [Ivan Bunin's Prose in the Dialogue with Russian Classics]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 206 p.

Prashcheruk, N. V. (2019). Dukhovnoe izmerenie modernistskoi epokhi v proze I. A. Bunina 1910–1940-kh gg. [The Spiritual Dimension of the Modernist Era in the Prose of I. A. Bunin in the 1910s and 1940s]. In *Quaestio Rossica*. Vol. 7. No. 2, pp. 413–424.

Prashcheruk, N. V., Zharova, A. I., Polzunova, Yu. S. (2020). Igry so smertäyu kak znaki dukhovnoi katastrofy v proizvedeniyakh pozdnego Turgeneva i Bunina [Games with Death as Signs of Spiritual Catastrophe in the Works of Late Turgenev and Bunin]. In *Trizhdy yubileinyi…: sbornik statei molodykh uchenykh, posvyashchennyi 150-letiyu I. A. Bunina, 80-letiyu filologicheskogo fakul'teta, 5-letiyu Buninskogo obshchestva UrFU*. Ekaterinburg, Izdatel'skii Dom «Azhur», pp. 248–255.

Tunimanov, V. N. (1992). Bunin i Dostoevskii. (Po povodu rasskaza I. A. Bunina «Petlistye ushi») [Bunin and Dostoevsky. (About the Story of I. A. Bunin "Loopy Ears")]. In *Russkaya literatura*. No. 3, pp. 55–73.

Zakharov, V. N. (2019). Kto obrugal Dostoevskogo za Khrista – Bunin ili Nabokov? [Who Cursed Dostoevsky for Christ – Bunin or Nabokov?]. In *Neizvestnyi Dostoevskii*. No. 1, pp. 164–167.

Данные об авторе

Пращерук Наталья Викторовна – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия).
Адрес: 620083, Россия, Екатеринбург, пр. Ленина, 51.
E-mail: pnv1108@gmail.com.

Author's information

Prashcheruk Natalia Viktorovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Russian and Foreign Literature, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia).

УДК 821.161.1-31(Достоевский Ф. М.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-06. ББК Ш33(2Рос=Рус)5-8,444.
ГРНТИ 17.07.41. Код ВАК 10.01.01

ДУШЕВНАЯ ЖИЗНЬ ГЕРОЕВ РОМАНА «БЕДНЫЕ ЛЮДИ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО: ЭМОЦИИ – ВПЕЧАТЛЕНИЯ – ВООБРАЖЕНИЕ – ИДЕИ

Макаричев Ф. М.
Военный институт железнодорожных войск и военных сообщений военной академии
МТО им. Генерала армии А. В. Хрулева (Санкт-Петербург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0811-2034

Макаричева Н. А.
Санкт-Петербургский государственный экономический университет (Санкт-Петербург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0218-825X

Аннотация. Изображение внутренних переживаний героев – важный аспект творчества Ф. М. Достоевского-художника и психолога. Однако в достоевистике внутренний мир героев писателя никогда ранее не рассматривался *с* точки зрения взаимосвязанности эмоций, впечатлений и воображения, что определяет новизну исследования и делает востребованным герменевтический метод.
Душевные движения героев Достоевского подчиняются определенной парадигме: эмоции – впечатление – воображение – мысли. В ряде случаев, когда речь идет о таком типе, как герой-идеолог, это может привести к порождению идеи, ее эмоциональному переживанию на новом уровне и подчинению героя собственной идее, вплоть до одержимости ей. Душевные переживания героев, их эмоции и содержание идей включают оценочный элемент, а значит, в перспективе могут быть рассмотрены с точки зрения аксиологии.
Цель представленной работы – на основе анализа романа «Бедные люди» проследить, как изображается душевная жизнь главных героев: эмоциональная рассогласованность Макара Девушкина и Вареньки, впечатлительность каждого из них и особенность работы воображения, стимулированная эмоциями. Варенька в большей степени сосредоточена на переживаниях о собственной судьбе в настоящем и прошлом. Макар Девушкин имеет «слишком доброе сердце», и поэтому более эмоционально отзывчив к переживаниям другого человека, чем Варенька. Поэтому он не воспринимает горе другого – Горшкова или Вареньки – как чужое. В определенные моменты Макар Девушкин доходит до формулирования «идей», которые он именует «вольнодумством», хотя в этом образе способность к идеологизации не является приоритетной для характеристики героя. Анализ романа в обозначенном аспекте позволяет обогатить представление о психологизме романов Достоевского и художественной индивидологии писателя.
Результаты предложенного исследования могут использовать преподаватели русской литературы, исследователи творчества Достоевского для развития собственных научных концепций.

Ключевые слова: герои-идеологи; душевный мир; творческое воображение; воображение героя; литературные герои; романы; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры.

THE INNER LIFE OF THE CHARACTERS OF THE NOVEL “POOR PEOPLE” BY F. M. DOSTOEVSKY: EMOTIONS – IMPRESSIONS – IMAGINATION – IDEAS

Felix V. Makarichev
Military Institute of Railway Troops and Military Communications of the Military Academy
of the MTO named after General of the Army A. V. Khrulev (Saint Petersburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0811-2034

Natalya A. Makaricheva
Saint Petersburg State University of Economics (Saint Petersburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0218-825X

Abstract. The portrayal of inner life experiences of the characters is an important aspect of F. M. Dostoevsky’s oeuvre, as an artist and psychologist. However, in Dostoevsky Studies, the inner world of the writer’s characters has

never been considered in terms of the interconnection of emotions, impressions and imagination, which determines the novelty of the study and popularizes the hermeneutic method.
The movements of the soul of Dostoevsky's characters follow a certain paradigm: emotions – impression – imagination – ideas. In some cases, when it comes to such a type as character-ideologist, this can lead to the generation of an idea, its emotional experience at a new level and the submission of a character to their own idea, which may turn into an obsession. The mental experiences of the characters, their emotions and the content of ideas include an evaluation element, which means that in the future they can be considered from the point of view of axiology.
The purpose of this study is to trace on the basis of the analysis of the novel "Poor People" how the mental life of the main characters is depicted: the emotional mismatch between Makar Devushkin and Varen'ka, the impressiveness of each of them and the peculiarity of the work of imagination, stimulated by emotions. Varen'ka is more focused on thoughts about her own fate in the present and past. Makar Devushkin has "too kind a heart", and therefore he is more emotionally responsive to the feelings of another person than Varen'ka. Therefore, he perceives the grief of another person – Gorshkov or Varen'ka – as his own. At certain points, Makar Devushkin arrives at the formulation of "ideas", which he calls "freethinking", although in this image, the ability to ideologize is not more important than characterizing the personage. The analysis of the novel in the indicated aspect allows us to enrich the idea of psychologism of Dostoevsky's novels and the writer's artistic individuology.
The results of the study can be used by teachers of Russian Literature and scholars exploring Dostoyevsky's legacy to develop their own scientific concepts.

Keywords: characters-ideologists; inner world; creative imagination; character's imagination; literary characters; novels; Russian writers; literary creative activity; literary genres.

Для цитирования: Макаричев, Ф. М. Душевная жизнь героев романа «Бедные люди» Ф. М. Достоевского: эмоции – впечатления – воображение – идеи / Ф. М. Макаричев, Н. А. Макаричева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 63–75. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-06.

For citation: Makarichev, F. V., Makaricheva, N. A. (2021). The Inner Life of The Characters of the Novel "Poor People" by F. M. Dostoevsky: Emotions – Impressions – Imagination – Ideas. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 63–75. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-06.

Эмоциональный мир человека или литературного героя не однажды привлекал внимание специалистов в различных областях знаний. В гуманитарных науках: философии, социологии, психологии и литературоведении, в разное время ставились проблемы, связанные с эмоциями, и решались они на основе различных методологий. История этого вопроса изложена в работе А. Л. Зорина «Появление героя» [Зорин 2016]. Автор особо отмечает вклад Люсьена Февра [Февр 1991] и Яна Плампера [Plamper 2010, 2015] в разработку «истории эмоций».

Достаточно долго оставался открытым вопрос: как связаны «чувства и мысли»? Приоритет, как правило, отдавался началу «разумному»: «„Аффекты“ и „моральные чувства“ <…> всегда понимали *как рациональные и сознательные движения души*, которые в то же время были теплыми и живыми психологическими состояниями. Неверно предполагать, что до 1970-х годов никто не осознавал, что *чувства и мысли всегда были (должны быть) связаны тем или иным способом*. Напротив того, это осознавали почти все» [Зорин 2016: 14][1]. Большинство исследователей считали, что эмоции, как минимум, лишены самостоятельности, «сама способность человека чувствовать так, а не иначе определяется культурой, которой он принадлежит» [Зорин 2016: 10], или, например, любая устойчивая власть навязывает своим подданным специфический «эмоциональный режим» (emotional regime), т. е. набор нормативных эмоций, реализующийся в официальных ритуалах и практиках и системе соответствующих «эмотивов» [Зорин 2016: 11]. А поэтому достаточно долгое время велось «изучение скорее типовых реакций сообществ и групп, чем уникального опыта отдельных личностей» [Зорин 2016: 20]. А. Л. Зорин опирается на понятие «эмоциональные матрицы», которые являются культурнообусловленными: «Набор таких матриц вместе с регламентами их социальной, возрастной и гендерной дистрибуции предлагает культура [Зорин 2016: 20]. И при этом

[1] Курсив здесь и далее повсюду в цитатах (за исключением особо оговариваемых случаев) – наш.

© Макаричев Ф. М., Макаричева Н. А., 2021

ставит исследовательскую задачу, которая актуальна для литературоведения и приложима к изучению героя произведения, в котором типологическое сочетается с индивидуальным: «Однако цель дойти до эмоционального мира „отдельного человека" остается пока, на наш взгляд, в значительной степени недостигнутой» [Зорин 2016: 12].

Наибольшее внимание в творчестве Достоевского традиционно уделялось героям-идеологам. Однако собственно героев-идеологов у Достоевского не так много: герой-парадоксалист из «Записок из подполья», Раскольников, Ставрогин и Иван Карамазов. Потенциально к ним могут быть отнесены «подростки»: Ипполит Терентьев, Аркадий Долгорукий и Коля Красоткин. Но любой герой-идеолог не только носитель какой-то идеи. Достоевский «...доказал, что знает жизнь сердца, умеет следить за тончайшими движениями души. Мы с большим сочувствием следовали за ним, и он показал нам чувствующих и мыслящих людей в тех кругах, где таковых обычно не находят...» [Лёве 2013: 639]. Внутренний мир героя намного сложнее, в нем сочетаются переживания, впечатления, в разной степени работает воображение. Чаще всего герой своими мыслями и идеями впечатляется, а затем еще раз эмоционально их переживает. В произведениях Достоевского у героев многое начинается с эмоций, а затем, после осмысления, вновь переживается на новом эмоциональном уровне. Причем это характерно для внутреннего мира любого человека: мы чувствуем больше, чем размышляем, эмоциональный опыт первичен и более разнообразен, чем логическое постижение мира. Персонажей Достоевского, конечно, условно, можно разделить на героев чувствительных, впечатлительных и таких, для которых характерно богатое воображение. Несомненно, что по таким признакам нельзя создать типологию героев писателя. Однако мы вполне обоснованно можем говорить о доминировании чувств, впечатлений или воображения в том или ином герое.

По особенностям душевных движений (эмоции – впечатления – воображение – идеи) персонажей Достоевского, как уже сказано, невозможно различать типологически, но наблюдения за особенностями этих душевных движений способны расширить представления о художественной индивидологии писателя [Макаричев 2016]. В то же время всех героев можно разделить по половому признаку, и это также будет продуктивно в свете обозначенной темы, поскольку *герои* и *героини* достаточно серьезно различаются как по душевному складу, так и по динамике внутренних переживаний. Женщины не просто эмоциональны, но они более, чем герои-мужчины, сосредоточены на переживаниях о собственной судьбе, а потому их эмоциональность и впечатлительность не приводят к порождению «идей», как у героев-мужчин [Макаричев 2016: 301]. Потому герои-идеологи у Достоевского – это исключительно мужчины. Это нельзя расценивать как отрицательную характеристику со стороны автора или как недостаток, который писатель хотел подчеркнуть в женщинах. Героини Достоевского примечательны и значимы особыми, женскими чертами характера, женским взглядом на мир. Они эмоциональны и впечатлительны – *иначе*; и воображение у женщин носит иной характер, чем у мужчин.

Внутренний мир героя и его душевные движения могут быть оценены с привлечением аксиологической методологии. Это оправдано, поскольку за эмоциональными реакциями стоят определенные ценностные ориентиры героев. Впечатления, воображение, идеи так или иначе обусловлены аксиологическими нормами и идеалами [Власкин 2012].

Внимание к психологизму Достоевского было и остается неотъемлемой частью исследований творчества писателя. На рубеже XIX–XX веков большой вклад в раскрытие психологических особенностей прозы Достоевского внесли философы и писатели: Н. А. Бердяев, К. Д. Мочульский, С. А. Аскольдов, Д. И. Мережковский и др. Много ценных наблюдений было сделано в рамках психоаналитического похода («Психоаналитические этюды» А. Л. Бема). Мастерству Достоевского-психолога уделялось внимание в рамках различных научных концепций исследователями нескольких поколений: М. М. Бахтиным, В. Г. Переверзевым, В. Д. Днепровым, Г. С. Померанцем, В. А. Тунимановым, Ю. Ф. Карякиным, С. Г. Бочаровым. Однако, несмотря на богатый опыт изучения психологических особенностей метода Достоевского, в достоеви-

стике до сих пор не было специальных исследований, посвященных анализу внутреннего мира героев с точки зрения соотношения и связи эмоций, впечатлений, воображения и порождения идей. В то же время очевидно, что существует определенная закономерность процесса внутренних переживаний и размышлений: эмоциональность и впечатлительность стимулируют работу воображения, а затем, пройдя этап осмысления, герой приходит к какой-либо идее. Но и это не является последним этапом, поскольку герой не просто порождает идею в процессе мыслительной деятельности, но после переживает ее на новом эмоциональном витке (идея-чувство), оказывается захвачен этой идеей порой до одержимости. В настоящей работе мы уделим внимание закономерностям этих процессов внутренней жизни героев и характеристике этапов этого процесса. Разумеется, возникает еще целый ряд вопросов, которые требуют наблюдений и размышлений: где пролегает граница между воображением автора и героев? Где – между воображением авторским и читательским? Чтобы ответить на эти вопросы нам потребуется герменевтическая методология хотя бы в ограниченных масштабах.

Душевная жизнь персонажей – их эмоции, впечатления, воображения, мысли, – разумеется, неотделима от творческого воображения автора. Однако мы должны учитывать, что воображение автора неизбежно будет превосходить воображение персонажа и являться «избыточным» по отношению к нему. Разница в ракурсе «персонажном» сказывается в том, что мы называем индивидологией образов, когда образы героев тоже приобретают некоторую встречную избыточность по отношению к авторскому воображению [Макаричев 2016]. То есть речь может идти о художественной самостоятельности таких героев и о полифонии сознаний в бахтинском смысле. В авторском же ракурсе та же разница сказывается в особенностях писательского метода, которую мы называем художественной избыточностью [Власкин 2014–2015]. Она в первом романе Достоевского, в силу его жанровой, эпистолярной природы, выражена преимущественно в названии и эпиграфе, но не только в них, как мы еще убедимся.

Глубокий эмоциональный потенциал заложен уже в заглавие первого романа Достоевского – «Бедные люди». Жалость является одной из ярких и гуманистических эмоций. Была замечена и возможная перспектива для *идейного* развития смысла этого заглавия [Власкин, Рудакова 2021]. Коротко говоря, оно выражает некоторое авторское впечатление, распространяясь на всех без исключения персонажей романа, в том числе и на материально благополучных. А также заглавие подразумевает генеральное обобщение понятия «люди»: по разным причинам они все «бедные» – не только в социальном, но и в морально-этическом плане («умудрились потерять себя, утратить настоящие ценности, загасить в себе искру божию» [Власкин, Рудакова 2021: 119]). И это можно определить как некую авторскую *идею*, основанную прежде всего на жалости.

Принято считать, что в силу эпистолярной формы «Бедных людей» от автора в романе дано только заглавие. Однако обратим внимание еще и на эпиграф. Для Достоевского-романиста это случай в некотором смысле уникальный. В позднем творчестве писатель использовал эпиграфы лишь дважды, с цитатами из авторитетных для него текстов: из Пушкина и из Евангелия от Луки в «Бесах»; из Евангелия от Иоанна в «Братьях Карамазовых». В «Бедных людях» эпиграф взят из текста В. Ф. Одоевского, с ироничным упреком в адрес современных «сказочников», то есть сочинителей. В этой цитате необходимо отметить принципиально важное для раскрытия обозначенной нами темы описание последовательности внутренних переживаний человека. Приведем ее в незначительном сокращении: «Нет чтобы написать что-нибудь полезное, приятное, усладительное, а то всю подноготную в земле вырывают!.. <…> Ну, на что это похоже: читаешь… невольно задумаешься, – а там всякая дребедень и пойдет в голову» [Достоевский 1972: 13]. То есть в эпиграфе уже отмечается определенная логика, по которой происходят изменения в душевных переживаниях героев. Все начинается с предпочтительных эмоций («полезное, приятное, усладительное»), затем фиксируются негативные эмоции и впечатления. Вслед за этим закономерно включается

воображение. И наконец, может дойти и до формулирования возможных *идей* («всякая дребедень и пойдет в голову»). Обратим внимание, что все это конкретно выражено в душевной жизни персонажей первого романа Достоевского.

Как это характерно для большой литературы, эпиграф, наряду с названием, не просто венчает произведение, но задает некоторые закономерности, которые мы можем назвать парадигмой. Она в вариативном виде просматривается фактически во всех письмах Макара Девушкина и Варвары Доброселовой. Доминируют у них эмоции, впечатления, воображение и реже «мысли» в разной очередности и сочетаниях. Так, Макар в своих письмах неоднократно упоминает свои или чужие «мысли», но формулирование «идей» у героя практически не происходит, за очень редким исключением, и мы на эти случаи укажем.

Рассмотрим для примера первые три письма (Макар – Варенька – Макар). Случай для романа уникальный, когда все три достаточно пространных текста датированы 8-м апреля – своеобразный эпистолярный взрыв. По два письма в день будут датированы единым числом еще дважды в финале, в кризисные для обоих героев моменты прощания. Письма имеют особую значимость в общении Вареньки и Макара Девушкина. Несмотря на то, что встречи героев ограничены, они все же происходят (в церкви, на прогулке и т. д.), и об этом есть упоминания в тексте романа. Но вполне обоснованно можно утверждать, что письма – это и есть главные события во взаимоотношениях Макара и Вареньки. Более того, как верно замечено Т. П. Баталовой, «письма здесь играют не столько информационную роль, сколько литературную <…>. Письма нужны им чаще всего для того, чтобы обменяться впечатлениями о пережитом вместе, о своей прежней жизни» [Баталова 2012: 273].

Письмо Макара и фактически весь роман открывается сверх-эмоционально: «Вчера я был счастлив, чрезмерно счастлив, донельзя счастлив!» [Достоевский 1972: 13]. Однако по логике сюжета эмоции персонажа здесь не первичны, поскольку чрезмерное счастье вызвано впечатлением: «…подымаю глаза, – право, *у меня сердце вот так и запрыгало*! Так вы-таки поняли, чего мне хотелось, чего сердчишку моему хотелось! Вижу, уголочек занавески у окна вашего загнут и прицеплен к горшку с бальзамином, точнехонько так, как я вам тогда намекал» [Достоевский 1972: 13].

Сразу вслед за этим начинается работа воображения Макара Девушкина: «… показалось мне, что и личико ваше мелькнуло у окна, что и вы ко мне из комнатки вашей смотрели, что и вы обо мне думали. <….> Однако же в воображении моем так и засветлела ваша улыбочка <….>. … мне даже показалось, что вы там мне пальчиком погрозили?» [Достоевский 1972: 13–14].

Разыгравшееся воображение вызывает эмоции с новыми оттенками – радость за открытие дополнительного канала коммуникации и гордость за свою идею с занавесочкой. Воображение Девушкина порождает мечтания. Если точнее, то мечтания можно признать усложненной отвлеченными мыслями формой воображения. Макару Девушкину, с его дефицитом позитивных жизненных впечатлений, без мечтаний психологически невозможно было обойтись.

В начале романа обнаруживается ограниченность собственного воображения героя, которое будет восполнено позднее. Сперва он вынужден черпать впечатления из книг, поэтому следует такое признание: «А вот теперь весна, так и мысли всё такие приятные, острые, затейливые, и мечтания приходят нежные; всё в розовом цвете. Я к тому и написал это всё; *а впрочем, я это всё взял из книжки*. Там сочинитель обнаруживает такое же желание в стишках и пишет – Зачем я не птица, не хищная птица! Ну и т. д. Там и еще есть разные мысли, да бог с ними!» [Достоевский 1972: 13–14].

Книжные впечатления Макара развернутся шире и глубже, станут оригинальными и продуктивными, когда он благодаря Вареньке прочитает произведения Пушкина и Гоголя. Но до этого он будет впечатляться сочинениями соседа-графомана Ратазяева. Однако вновь обратимся к первым письмам героев.

Варвара свой ответ начинает с упреков «счастливому» корреспонденту. Во-первых, ей тяжело принимать от него даже мизерные подарки – комнатные цветы и конфеты. В. Н. Захаров об этом верно замечает: «…героиня с первого своего ответа воспротивилась „романтическому“ тону начально-

го письма Макара Девушкина. Если и есть в переписке „роман“, то только со стороны героя – и это его чувство неразделенной любви. Давно замечено, уже в первых отзывах на роман, что Варенька Добросёлова втайне тяготится привязанностью Макара Девушкина» [Захаров 1985: 121–122].

Во-вторых, Макар «*донельзя* счастлив», и это можно понимать дословно: «потому что *нельзя* быть счастливым таким» в его положении, для бедняка как бы даже неприлично испытывать счастье. Но Макар Девушкин вопреки всему настроен на лирический лад, и Варвара спешит несколько охладить его душевные порывы: «Ведь, право, *одних стихов и недостает в письме вашем*, Макар Алексеевич! И ощущения нежные, и мечтания в розовом цвете – всё здесь есть! Про занавеску и не думала; она, верно, сама зацепилась, когда я горшки переставляла; вот вам!» [Достоевский 1972: 18]. Строго говоря, Варвара несправедлива по отношению к своему собеседнику и даже не очень внимательна, поскольку стихи в письме Макара Алексеевича цитируются. Но главное состоит в другом.

Варвара в первом своем ответном письме невольно навязывает Макару Девушкину психологию *несчастливости*: «Неужели ж вы так всю свою жизнь прожили, в одиночестве, в лишениях, без радости, без дружеского приветливого слова, у чужих людей углы нанимая? Ах, добрый друг, как мне жаль вас!» [Там же]. Позднее она выразит это еще отчетливее: «…несчастие – заразительная болезнь. Несчастным и бедным нужно сторониться друг от друга, чтоб еще более не заразиться» [Достоевский 1972: 65]. Права она или нет в том, что «несчастье заразительно», но по первому ее письму очевидно, что Варвара пытается эмоционально перенастроить счастливого Макара, а возможно и «*заразить*» его.

Примечательно, что общее утро у них начиналось на близкой, позитивной эмоциональной волне. Варвара делает признание: «Мне было так хорошо; Федора давно уже работала, да и мне работу достала». Как видим, важная разница в том, что Макар был счастлив «занавесочкой» и мыслями о Вареньке, а она – швейной работой, которая позволила заработать немного денег. Но у Вареньки достаточно быстро наступает смена эмоционального состояния, и девушка переходит к «черным мыслям» о собственной судьбе: «Тяжело то, что я в такой неизвестности, что я не имею будущности, что я и предугадывать не могу о том, что со мной станется. Назад и посмотреть страшно. Там всё такое горе, что сердце пополам рвется при одном воспоминании. Век буду я плакаться на злых людей, меня погубивших!» [Достоевский 1972: 65].

Таким образом, в первых двух письмах уже выражен отчетливо разный настрой героев. Они эмоционально и душевно рассогласованы. Заметим, что ближе к финалу романа подобная рассогласованность будет доведена автором до кризисного выражения. При этом герои как бы поменяются местами. Варвара будет захвачена мыслями и хлопотами о предстоящей свадьбе с г-ном Быковым. Макар, которого девушка тоже вовлекает в эти приготовления к свадьбе, периодически будет впадать в отчаяние от «черных мыслей» о близком расставании с Варенькой.

Отповедь Варвары произвела на Макара Алексеевича сильное впечатление и эмоционально ввергла его в уныние: «Да; подшутили вы надо мной, стариком, Варвара Алексеевна! Впрочем, сам виноват, кругом виноват! Не пускаться бы на старости лет с клочком волос в амуры да в экивоки… <…> А ведь случается же иногда заблудиться так человеку в собственных чувствах своих да занести околесную. Это ни от чего иного происходит, как от излишней, глупой горячности сердца» [Достоевский 1972: 19]. Единственный признак того, что отповедь корреспондентки Макара обидела и покоробила, можно увидеть в редком для него случае – он единожды в романе обратился к своей собеседнице по имени-отчеству.

Много позднее Варвара даст свою трактовку «горячности сердца». Более того, именно в этой «горячности» она упрекнет Макара Девушкина: «Какой у вас странный характер, Макар Алексеевич! Вы *уж* слишком сильно всё принимаете к сердцу; от этого вы всегда будете несчастнейшим человеком. Я внимательно читаю все ваши письма и вижу, что в каждом письме вы обо мне так мучаетесь и заботитесь, как никогда о себе не заботились. Все, конечно, скажут, что у вас доброе сердце, но я скажу, что оно уж слишком доброе. <…> Если принимать всё чужое так к сердцу и

если так сильно всему сочувствовать, то, право, есть отчего быть несчастнейшим человеком» [Достоевский 1972: 75–76].

Важнейший нюанс в *мыслях* Варвары о «слишком добром» сердце Макара состоит в том, что он будто бы напрасно горячо реагирует на *всё чужое*. Но едва ли это можно принять за нечто вроде самоотвержения со стороны Варвары. Скорее, здесь можно отметить оттенки эгоистичной гордости: «моя беда! Сама буду горевать, и сама справлюсь, или будь что будет!» Макар Девушкин, согласно замыслу Достоевского, раскрывается как принципиально иной характер: «чужая» беда часто воспринимается героем именно как *своя*. Характерна его реакция на судьбу семейства Горшковых. Макар Алексеевич слышит плач ребенка за соседней дверью, а потом пишет Вареньке, что заснуть всю ночь не мог, потому что у него сердце надрывалось от мыслей об этих бедняках.

В свою очередь, Варваре также случалось проводить бессонные ночи от горя – но от *своего*, и не только от горя. Например, она признается в своих дневниковых записях о том, как зарождались ее чувства к студенту Покровскому: «…мы насильно заставили его, несчастного, бедного, о своем лютом жребии вспомнить! *Я всю ночь не спала от досады, от грусти, от раскаянья*. Говорят, что раскаянье облегчает душу, – напротив. Не знаю, как *примешалось к моему горю и самолюбие*. Мне не хотелось, чтобы он считал меня за ребенка. Мне тогда было уже пятнадцать лет. С этого дня *я начала мучить воображение мое*, создавая тысячи планов, каким бы образом вдруг заставить Покровского изменить свое мнение обо мне» [Достоевский 1972: 32].

Здесь необходимо обратить внимание на разное отношение героев к воспоминаниям. Особый их статус можно видеть в том, что это память о прежних впечатлениях и ретроспективное, обращенное в прошлое воображение. У Варвары отношение к ним бывает однозначным и часто негативным. У Макара оно сложнее (во втором его письме): «Странное дело – *тяжело, а воспоминания как будто приятные*. Даже что дурно было, на что подчас и досадовал, и то в воспоминаниях как-то очищается от дурного и предстает воображению моему в привлекательном виде» [Достоевский 1972: 19]. Фактически посредством воображения Макар способен облагораживать даже тяжкие, но давние свои впечатления.

Для воспоминаний Варвары Достоевский предусматривает более сложный вариант – он разворачивает их в форме дневниковых записей, которые героиня пересылает Макару. Здесь позволим себе самоцитирование: «Можно предположить, что в ответ на его невысказанные, но горячие, далеко не отцовские чувства она хочет раскрыть ему свою душу, незабываемую историю ее девичьей влюбленности. Ее сердце занято, пусть даже „герой ее романа", студент Покровский, давно умер. Здесь достоверно автором распознан и открыт глубокий женский инстинкт – потребность засвидетельствовать, что, вопреки нынешнему положению, *и ее любили, и она любила* по-настоящему!» [Макаричева 2019: 24].

К этому наблюдению добавим: воспоминания Варвары, изложенные в ее дневниковых записях, играют сложно-составную роль в романе. Во-первых, в них рассказано о ее детских впечатлениях – сначала о жизни в деревне, затем в столичном Петербурге. Во-вторых, в них раскрыты нюансы ее личной женской судьбы (роль сводни Анны Федоровны, начало взаимоотношений с Быковым). В-третьих, важен выразительный образ Покровского-старшего, судьба которого «откликается» в судьбе Макара Девушкина. В-четвертых, развернут «роман в романе» – история взаимоотношений Варвары с Покровским-младшим. Наконец, находит объяснение очевидное в «Бедных людях» первоначальное превосходство Варвары над Макаром в читательских предпочтениях и общем культурном уровне.

Как становится ясно из дневника героини, на развитие девичьего воображения изначально оказал решающее влияние студент Покровский, который давал ей книги: «…я читала <…> передо мной внезапно открылось много нового, доселе неведомого, незнакомого мне. Новые мысли, новые впечатления разом, обильным потоком прихлынули к моему сердцу. И чем более волнения, чем более смущения и труда стоил мне прием новых впечатлений, тем милее они были мне, тем сладостнее потрясали всю душу» [Достоевский 1972: 39].

По ходу переписки проясняются особенности в смене впечатлений и эмоций у

Макара и Варвары. На первый взгляд, решающую роль для обоих играют именно впечатления, которые и определяют эмоциональный фон восприятия. Так это было у Макара, например, в случае с «занавесочкой». Однако пролонгированное влияние мог при этом оказывать сохранявшийся светлый эмоциональный настрой героя после его встречи с Варварой. Японские исследователи, например, обращают внимание на следующее: «В первом своем письме от 8 апреля Девушкин вспоминает о некоем „поцелуе“: „Однако же в воображении моем и засветила ваша улыбочка и на сердце моем было точно такое ощущение, как тогда, как я поцеловал вас“» [Достоевский 1972: 13–14]. Эгава придает этому мотиву большое значение. Согласно его мнению, речь идет о праздновании Пасхи, которое состоялось 26 марта 1844 г., за две недели до даты первого письма Девушкина. «Эмоциональное наполнение этого поцелуя для Девушкина явно превышает обычное его ритуальное значение» [Киносита 2013: 217–218].

Героиня тоже позднее признается, что эмоциональный фон, преимущественно депрессивный, у нее зачастую обусловливает восприятие впечатлений: «*Я больно, раздражительно чувствую; впечатления мои болезненны*. Безоблачное, бледное небо, закат солнца, вечернее затишье – все это, – я уж не знаю, – но *я как-то настроена была вчера принимать все впечатления тяжело и мучительно*, так что сердце переполнялось и душа просила слез» [Достоевский 1972: 46]. Но это касается реальности, в которой бытие определяет эмоциональное состояние (а потом уже сознание). Иное дело – книжные впечатления Варвары. Во время ее общения с Покровским книжные впечатления доминировали и вели к эмоциям, и это вполне логично и *правильно*: читать – значит впечатляться. Однако при этом имеется в виду подлинная литература, когда впечатления эмоционально обогащают и развивают[1].

Иной вариант – «ратазяевщина», которой поначалу увлекается Макар. Это ранняя стадия его приобщения к литературе. Когда Варвара как зрелая читательница вполне обоснованно критикует выдержки из сочинений Ратазяева, Макар возражает: «Вы, может быть, *без чувства читали*, Варенька, или не в духе были, когда читали <…>. Нет, вы *прочтите-ка это с чувством*, получше, *когда вы довольны и веселы и в расположении духа приятном находитесь…*» [Достоевский 1972: 56]. То есть, с точки зрения Макара Девушкина, нужно быть эмоционально готовой, позитивно настроиться на восприятие, и в этом случае книги понравятся, и впечатления, как отмечает герой, будут «сладостными».

Заслуга Вареньки в том, что она приобщает Макара Девушкина к подлинной литературе – повестям Пушкина и Гоголя. Восприятие героем «Станционного смотрителя» Пушкина и «Шинели» Гоголя является одним из важнейших художественных и идейно-методологических «узлов» романа Достоевского.

В реакции Макара на «Станционного смотрителя» доминирует прежде всего *сочувствие*, которое заложено и в авторский пафос повести Пушкина: «Ведь *я то же самое чувствую*, вот совершенно так, как и в книжке, да я и сам в таких же положениях подчас находился…» [Достоевский 1972: 59]. Сильнейшее впечатление подкрепляется и воображением, когда взволнованный Макар уже *домысливает* то, что у Пушкина не было описано: «Меня чуть слезы не прошибли, маточка, когда я прочел, что он спился, грешный, так, что память потерял, горьким сделался и спит себе целый день под овчинным тулупом, да горе пуншиком захлебывает, да плачет жалостно, грязной полою глаза утирая, когда вспоминает о заблудшей овечке своей, об дочке Дуняше!» [Достоевский 1972: 59]. Дело доходит до читательской интерпретации (*воображение – мысль – идея*) и некоего обобщения, от которого возможен переход к идее: «Я сам это видал, – это вот все около меня живет; вот хоть Тереза – да чего далеко ходить! – вот хоть бы и наш бедный чиновник, – ведь

[1] О разном круге чтения героев и их разном читательском вкусе: Щенников Г. К. Достоевский и русский реализм. Свердловск: Изд. Уральского ун-та, 1987. 352 с.; Захаров В. Н. Дебют гения // Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений. Канонические тексты. Т. 1. Петрозаводск: Изд. Петрозаводского ун-та, 1995. С. 609–637; Чернова Н. В. Литературные пристрастия героев Достоевского как способ их характеристики // Достоевский и мировая культура: Альманах. № 23. СПб.: Наука, 2007. С. 107–120; и др.

он, может быть, такой же Самсон Вырин, только у него другая фамилия, *Горшков* (курсив Достоевского). Дело-то оно общее, маточка, и над вами и надо мной может случиться» [Достоевский 1972: 59]. Варвара, при всем своем читательском вкусе, именно *так* прочесть не умеет и не может. Возможно, поэтому в романе нет упоминаний о восприятии героиней повестей Пушкина и Гоголя, ведь у нее самой не такое «слишком доброе» сердце, как у Макара Девушкина. Можно лишь предполагать, что она скорее посочувствует пушкинской Дуне Выриной, чем ее спившемуся отцу.

Гоголевская «Шинель» оказывает на Макара совершенно другие впечатления, чем повесть Пушкина, во многом потому, что – как ни парадоксально – Акакий Акакиевич еще ближе герою Достоевского, чем Самсон Вырин. Но вместо *сочувствия* предполагается как бы *соучастие* в общей беде, которая интересует сторонних наблюдателей: «Прячешься иногда, прячешься, скрываешься в том, чем не взял, боишься нос подчас показать <…> и вот уж вся гражданская и семейная жизнь твоя по литературе ходит, все напечатано, прочитано, осмеяно, пересужено!» [Достоевский 1972: 63].

Несомненно, это эмоции, вызванные сильным впечатлением. Но теперь Макар испытывает обиду и чувствует негодование. На этом этапе происходит включение воображения героя. Но теперь Макаром Девушкиным предлагается трансформация гоголевского образа и сюжета: «А лучше всего было бы не оставлять его умирать, беднягу, а сделать бы так, чтобы шинель его отыскалась, чтобы тот генерал, узнавши подробнее об его добродетелях, перепросил бы его в свою канцелярию, повысил чином и дал бы хороший оклад жалованья…» [Достоевский 1972: 63].

Таким образом, Макар воспринимает «Шинель» как дополнительное и потому жестокое ущемление и без того страдающей собственной амбиции, как *разоблачение*. Эти впечатления героя явно обусловлены творческой реакцией самого молодого Достоевского на произведения своих кумиров, Пушкина и Гоголя. Его оригинальные впечатления от «Станционного смотрителя» и «Шинели» стимулируют авторское воображение, реализованное в отзывах героя, Макара Девушкина.

А пока что от книжных впечатлений Макара вернемся к его восприятию событий, описанных в романе. Они различны, но, как правило, душевные движения героя проходят следующие этапы: *эмоции – впечатление – воображение – мысли*. Достаточно часто Макар называет мысли «вольнодумными». Вот, например, он в очередной раз переживает за свою Вареньку (эмоции) – затем сравнивает ее со знатными дамами в каретах (впечатление и воображение) – и, наконец, формулируется важная, острая мысль о несправедливости жизни: «*зачем одному еще во чреве матери прокаркнула счастье ворона-судьба, а другой из воспитательного дома на свет божий выходит?*» [Достоевский 1972: 86]. До *идей* у Макара доходит редко, но доходит. Идеей можно считать мысль, выраженную в лаконичной и обобщающей формулировке. На такое изредка оказывается способен и Макар, но называет это «иносказательностью». Как, например, в таком случае: «…в каком-нибудь дымном углу, в конуре сырой <…> мастеровой какой-нибудь от сна пробудился; а во сне-то ему, примерно говоря, всю ночь сапоги снились, что вчера он подрезал нечаянно… <…> и богатейшему лицу все те же сапоги, может быть, ночью снились, <…> ибо в смысле-то, здесь мною подразумеваемом, маточка, *все мы, родная моя, выходим немного сапожники*» [Достоевский 1972: 88]. И далее Макар Девушкин продолжает размышления о равнодушии и эгоизме: «нет человека, который бы шепнул ему на ухо, что „полно, дескать, о таком думать, о себе одном думать, для себя одного жить <…>, оглянись кругом, не увидишь ли для забот своих предмета более благородного, чем свои сапоги!"» [Достоевский 1972: 89].

В этой пространной цитате курсивом мы выделили подлинно идейную формулировку героем заветной его мысли о равенстве всех людей в их заботах, оправданных и неоправданных. И это возвращает нас к тому, чем открывалась настоящая глава, – к идейной перспективе подспудного смысла всего романа: *бедные люди*!

Показательно, что Макар при этом как бы закрепляет за собой «авторское право» на такую идею: «Нет, маточка, вы разуверьтесь, – не то: клеветою гнушаюсь, хандра не находила и ни из какой книжки ничего не выписывал, – вот что!» [Достоевский 1972: 88–89].

Здесь было уже указано, что у Макара и Варвары душевные движения, как правило, рассогласованы, хотя на первый взгляд проходят по сходным этапам. Очередной яркий пример этого находим в двух сентябрьских письмах героев. Волны эмоциональной тревоги в них почти совпадают по времени. Варвара пишет: «Я вся в ужасном волнении. <…> Я что-то роковое предчувствую. Вот посудите сами, мой бесценный друг: господин Быков в Петербурге» [Достоевский 1972: 96]. Далее следует рассказ о том, как этот «роковой» персонаж с неясными еще целями расспрашивал о ее нынешнем положении, в том числе и о роли в ее судьбе Макара. Это уже – предвестие тревожных перемен для обоих.

Тем более показательно, что в следующем же письме у Макара нет ни слова про Быкова и никакого предчувствия роковых перемен в их пока еще совместной судьбе. Он делится своим эмоциональным волнением совсем по другому поводу – судьбы Горшкова, который выиграл судебное дело. Казалось бы, произошла счастливая перемена в участи человека. Однако настрадавшийся от нищеты, перенесший недавнюю смерть ребенка сосед Макара не вынес эмоционального потрясения: «…умер, маточка, умер Горшков, внезапно умер, словно его громом убило! *А отчего умер – бог его знает*. Меня это так сразило, Варенька, что я до сих пор опомниться не могу. Не верится что-то, чтобы так просто мог умереть человек» [Достоевский 1972: 98–99].

Возможно, автором предполагалось, что Горшков умер от *эмоционального* потрясения – слишком радикальным и потому роковым для него оказался перепад переживаний, от длящихся несчастий до внезапного счастливого исхода его судебных дел. *Умер от эмоций* – здесь было чему поразиться впечатлительному Макару Девушкину. Вот почему это трагичное событие *чужой, но близкой ему судьбы* временно заслонило для героя тревоги Вареньки. Здесь тоже есть место провиденциализму Макара, как и в случае восприятия им судьбы Самсона Вырина. В полной мере это прорвется в финальных письмах героя.

Покидаемый Варварой Макар поначалу пытается солидаризироваться с ней хотя бы на эмоциональном уровне: «Ну, будьте счастливы, маточка! Я рад; да, я буду рад, если вы будете счастливы» [Достоевский 1972: 105]. Однако долго он такой тон выдержать не способен, и центральной темой следующего, уже финального письма оказывается отчаяние: «Кого же я маточкой называть буду; именем-то любезным таким кого называть буду? Где мне вас найти потом, ангельчик мой? Я умру, Варенька, непременно умру; не перенесет мое сердце такого несчастия!» [Достоевский 1972: 107].

Примечательно, что последнее письмо Макара обращено как будто «в никуда»: в нем нет ни даты, ни адреса. Конечно, Макар Девушкин, действительно не знает, где искать Вареньку после свадьбы с Быковым. Но отсутствие даты и адреса имеет и символическое значение: пространство и время как будто разомкнуты и слова Макара Алексеевича обращены уже ко всем читателям, и в этом проявляется уже воля самого автора – Достоевского.

Здесь уместно вспомнить слова Н. Я. Берковского о знаменитом чеховском рассказе: «Ванька надписывает свое письмо, через которое, он надеется, будет он услышан и спасен: на деревню дедушке. <…> С адресом Ванька сделал печальнейший промах. <…> До дедушки Константина Макарыча письмо не дошло, до нас – дошло, уже сменилось несколько поколений, и до всех оно доходит» [Берковский 1985: 260]. По той же закономерности *до всех доходит* трагедия Макара Девушкина, которая пронзительно звучит в его последнем письме.

Это письмо Макара перекликается с недописанным письмом Вареньки. Когда Макар приходит в комнату Вареньки, уже покинутую ее хозяйкой, он находит начатое и неоконченное ею письмо: «В столике нашел бумажки листочек, а на бумажке написано – „Милостивый государь, Макар Алексеевич, спешу“ – и только» [Достоевский 1972: 105]. Но роман заканчивается другим письмом Варвары, в котором есть такое прощальное пожелание: «Вам нужно будет теперь отвыкать от меня! Как вы одни здесь останетесь! <…> Оставляю вам книжку, пяльцы, начатое письмо; *когда будете смотреть на эти начатые строчки, то мыслями читайте дальше все, что бы хотелось вам услышать или прочесть от меня, все, что я ни написала бы вам*; а чего бы я ни написала теперь! Вспоминайте о бедной вашей Вареньке, которая вас так крепко любила» [Достоев-

ский 1972: 106]. То есть Варвара прямо советует Макару от чувств переходить к воображению («мыслями читайте дальше все, что бы хотелось вам услышать или прочесть от меня»), чтобы заполнить надвигающуюся после разлуки пустоту. Эта недописанная строчка письма Варвары, открытая в перспективу воображения, перекликается с последним безадресным письмом Макара. Иносказательно ее письмо может бесконечно «домысливаться» и «дописываться» одиноким тоскующим Макаром, а его письмо – вечно искать адресата.

Литература

Баталова, Т. П. Роман Ф. М. Достоевского «Бедные люди»: к поэтике сюжета / Т. П. Баталова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. – № 1. – С. 271–276.

Берковский, Н. Я. О русской литературе : сб. статей / Н. Я. Берковский. – Л. : Худож. лит., 1985. –260 с.

Берсенева, В. А. Рецепция «Повестей покойного Ивана Петровича Белкина» А. С. Пушкина в романе Ф. М. Достоевского «Бедные люди»: образы и мотивы / В. А. Берсенева // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 431. – С. 12–18.

Буяновская, В. И. «Бедные люди» Ф. М. Достоевского как диалог старого и нового слова / В. И. Буяновская // Studia Litterarum. – 2018. – Т. 3, № 4. – С. 152–169.

Власкин, А. П. Аксиологическая составляющая художественного мира романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» / А. П. Власкин // Достоевский: Философское мышление, взгляд писателя. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2012. – С. 400–410.

Власкин, А. П. Художественная избыточность романного творчества Достоевского и «Вечный муж» / А. П. Власкин // The Dostoevsky Journal: An Independent Review. Vols. 14–15. – Charles Schlacks Publisher Idyllwild, California, 2014–2015. – P. 41–51.

Власкин, А. П. Метасмыслы заглавий романов Достоевского / А. П. Власкин, С. В. Рудакова // LIBRI MAGISTRI. – 2021. – Вып. 2 (16). – С. 117–127.

Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. Т. 1 / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1972. – 519 с.

Захаров, В. Н. Дебют гения / В. Н. Захаров // Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений. Канонические тексты. Т. 1. – Петрозаводск : Изд. Петрозаводского ун-та, 1995. – С. 609–637.

Зорин, А. Л. Появление героя. Из истории русской эмоциональной культуры конца XVIII – начала XIX века / А. Л. Зорин. – М. : НЛО, 2016. – 366 с.

Киносита, Т. Восприятие и изучение творчества Достоевского в Японии за последние 40 лет в свете истории восприятия творчества писателя с конца XIX в. / Т. Киносита // Достоевский: Материалы и исследования. Т. 20. – СПб. : Нестор-история, 2013. – С. 194–219.

Комментарий к публикации: Лёве Ф. «Бедные люди». Роман (в письмах) Ф. М. Достоевского «Die armen Leute». Roman (In Briefen) von F. M. Dostojewski (Sankt-Petersburgische Zeitung. – 1846. – 15–18 (27–30) August. – No. 183-186. – P. 737–751) // Достоевский. Материалы и исследования. Т. 20. – СПб. : Нестор-история, 2013. – С. 648–652.

Макаричев, Ф. В. Художественная индивидология Ф. М. Достоевского / Ф. В. Макаричев. – СПб. : ЭлекСис, 2016. – 374 с.

Макаричева, Н. А. Художественная гендерология в творческих исканиях Ф. М. Достоевского / Н. А. Макаричева. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2019. – 301 с.

Февр, Л. Чувствительность и история / Л. Февр // Февр Л. Бои за историю. – М. : Наука, 1991. – С. 109–125.

Чернова Н. В. Литературные пристрастия героев Достоевского как способ их характеристики / Н. В. Чернова // Достоевский и мировая культура: Альманах. № 23. – СПб. : Наука, 2007. – С. 107–120.

Plamper, J. Emotions in History / J. Plamper. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 352 p.

Plamper, J. The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein and Peter Stearns / J. Plamper // History and Theory. – 2010. – Vol. 49, № 2. – P. 237–265.

References

Batalova, T. P. (2012). Roman F. M. Dostoevskogo «Bednye lyudi»: k poetike syuzheta *[Novel by F. M. Dostoevsky "Poor People: to the Poetics of the Plot]*. In *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. No. 1, pp. 271–276.

Berkovsky, N. Ya. (1985). O *russkoi literature* [*About Russian Literature*]. Leningrad, Khudozhestvennaya literatura. 260 p.

Berseneva, V. A. (2018). Retseptsiya «Povestei pokoinogo Ivana Petrovicha Belkina» A. S. Pushkina v romane F. M. Dostoevskogo «Bednye lyudi»: obrazy i motivy [*Reception of "The Tales of the Late Ivan Petrovich Belkin" by A. S. Pushkin in the Novel by F. M. Dostoevsky "Poor People": Images and Motives*]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 431, pp. 12–18.

Buyanovskaya, V. I. (2018). «Bednye lyudi» F. M. Dostoevskogo kak dialog starogo i novogo slova ["*Poor People" F. M. Dostoevsky as a Dialogue between the Old and the New Word*]. In *Studia Litterarum*. Vol. 3. No. 4, pp. 152–169.

Chernova N. V. (2007). Literaturnye pristrastiya geroev Dostoevskogo kak sposob ikh kharakteristiki [*Literary Predilections of Dostoevsky's Heroes as a Way of Characterizing Them*]. In *Dostoevskii i mirovaya kul'tura: Al'manah. No. 23*. Saint Petersburg, Nauka, pp. 107–120.

Dostoevsky, F. M. (1972). *Polnoe sobranie sochinenii: v 30 t.* [The Complete Set of Works, in 30 vols.]. Vol. 1. Leningrad, Nauka. 519 p.

Fevr, L. (1991). Chuvstvitel'nost' i istoriya [*Sensitivity and History*]. In Fevr, L. *Boi za istoriyu*. Moscow, Nauka, pp. 109–125.

Kinosita, T. (2013). Vospriyatie i izuchenie tvorchestva Dostoevskogo v Yaponii za poslednie 40 let v svete istorii vospriyatiya tvorchestva pisatelya s kontsa XIX v. [*Perception and Study of Dostoevsky's Work in Japan over the Past 40 Years in the Light of the History of Perception of the Writer's Work since the End of the 19th Century*]. In *Dostoevskii: Materialy i issledovaniya. Vol. 20*. Saint Petersburg, Nestor-istoriya, pp. 194–219.

Kommentarii k publikatsii: Leve F. «Bednye lyudi». Roman (v pis'makh) F. M. Dostoevskogo «Die armen Leute». Roman (In Briefen) von F. M. Dostojewski (Sankt-Petersburgische Zeitung. – 1846. – 15–18 (27–30) August. – No. 183-186. – P. 737–751) ["Comments on the Publication: Loewe F. "Poor People". Novel (in letters) by F. M. Dostoevsky "Die armen Leute". Roman (In Briefen) von F. M. Dostojewski (Sankt-Petersburgische Zeitung. 1846. 15–18 (27–30) August. No. 183–186. S. 737–751)]. // In *Dostoevskii: Materialy i issledovaniya. Vol. 20*. Saint Petersburg, Nestor-istoriya, pp. 639–650.

Makarichev, F. V. (2016). *Khudozhestvennaya individologiya F. M. Dostoevskogo* [*Artistic Individuology of F. M. Dostoevsky*]. Saint Petersburg, ElekSis. 374 p.

Makaricheva, N. A. (2019). *Khudozhestvennaya genderologiya v tvorcheskikh iskaniyakh F. M. Dostoevskogo* [*Artistic Gender Studies in F. M. Dostoevsky*]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo SpbGU. 301 p.

Plamper, J. (2010). The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein and Peter Stearns. In *History and Theory*. Vol. 49. No. 2, pp. 237–265.

Plamper, J. (2015). *Emotions in History*. Oxford, Oxford University Press. 352 p.

Vlaskin, A. P. (2012). Aksiologicheskaya sostavlyayushchaya khudozhestvennogo mira romana F. M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» [*The Axiological Component of the Artistic World of F. M. Dostoevsky's "Crime and Punishment"*]. In *Dostoevskii: Filosofskoe myshlenie, vzglyad pisatelya*. Saint Petersburg, Dmitrii Bulanin, pp. 400–410.

Vlaskin, A. P. (2014–2015). Khudozhestvennaya izbytochnost' romannogo tvorchestva Dostoevskogo i «Vechnyi muzh» [*Artistic Redundancy of Dostoevsky's Novels and "The Eternal Husband"*]. In *The Dostoevsky Journal: An Independent Review. Vols. 14–15*. Charles Schlacks Publisher Idyllwild, California, pp. 41–51.

Vlaskin, A. P., Rudakova, S. V. (2021). Metasmysly zaglavii romanov Dostoevskogo [*Meta-Meanings of the Titles of Dostoevsky's Novels*]. In *LIBRI MAGISTRI*. Issue 2 (16), pp. 117–127.

Zakharov, V. N. (1995). Debyut geniya [*Debut of a Genius*]. In *Dostoevsky, F. M. Polnoe sobranie sochinenii. Kanonicheskie teksty. Vol. 1*. Petrozavodsk, Izdatelstvo Petrozavodskogo universiteta, pp. 609–637.

Zorin, A. L. (2016). *Poyavlenie gerova. Iz istorii russkoi emotsional'noi kul'tury kontsa XVIII – nachala XIX veka* [*The Appearance of the Hero. From the History of Russian Emotional Culture of the Late 18th – Early 19th Centuries*]. Moscow, NLO. 366 p.

Данные об авторах

Макаричев Феликс Вячеславович – доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военный институт Железнодорожных войск и военных сообщений Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва (Санкт-Петербург, Россия).
Адрес: 198504, Россия, Санкт-Петербург, Петергоф, ул. Суворовская, 1.
E-mail: spbfell@mail.ru.

Authors' information

Makarichev Felix Vyacheslavovich – Doctor of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Military Institute Railway Troops and Military Communications of the Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev (Saint Petersburg, Russia).

Макаричева Наталья Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Санкт-Петербургский государственный экономический университет (Санкт-Петербург, Россия).
Адрес: 191023, Россия, Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова, 30/32.
E-mail: 812nataly@mail.ru.

Makaricheva Natalya Alexandrovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Russian Language and Literature, Saint Petersburg State University of Economics (Saint Petersburg, Russia).

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 81'255.2:821.111-1(Бернс Р.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-07. ББК Ш33(4Вел)5-8,445+Ш307.
ГРНТИ 16.21.27; 16.31.41. Код ВАК 10.02.19

КОНЦЕПТ «БОЛЬ» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Р. БЁРНСА «ADDRESS TO THE TOOTHACHE»

Выстропова О. С.
Волгоградский государственный медицинский университет (Волгоград, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4926-9516

Аннотация. Цель статьи – исследование языковой репрезентации концепта «боль» разнообразными фигурами речи на материале русских поэтических переводов произведения Роберта Бёрнса «Address to the Toothache», выполненных С. Я. Маршаком, Е. Д. Фельдманом, С. Сапожниковым, А. Булынко и Г. Девяткиной. Актуальность исследования обусловлена вниманием лингвоконцептологов к вопросу языковой концептуализации и вербализации феномена боли. Новизна исследования продиктована тем, что концепт «боль», выраженный при помощи фигур речи в текстах русских переводов произведения Роберта Бёрнса «Address to the Toothache», еще не становился объектом специального изучения лингвистами. Автором статьи проводится детальный анализ понятийной составляющей концепта «боль», а также подробно описывается экспликация образного и ценностного компонентов концепта «боль» на материале русских переводов. Сделаны выводы о том, что доминантными средствами вербализации концепта «боль» в текстах русских переводов произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» являются метафора (в том числе олицетворение), гипербола, антитеза и эпитеты как способы вторичной / косвенной номинации. В русских переводах произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» концепт «боль» образно ассоциирован с мучителем, орудующим иглой, сверлом и пилой, для которого нервы человека словно нитки, которые он рвет, с мучителем, кусающим жертву, с образом мучителя средневековой инквизиции, который сыплет соль в раны, а также с образом ревущего мотора. Для решения задач были применены такие лингвистические методы исследования, как концептуальный анализ, дистрибутивный метод, а также метод анализа словарных дефиниций. Результаты исследования могут быть применены при дальнейшем анализе языковой концептуализации и вербализации боли на материале русских переводов произведений других зарубежных писателей. Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов в курсах языкознания, стилистики и интерпретации текста, в спецкурсах по лингвопоэтике и лингвоконцептологии.

Ключевые слова: боль; зубная боль; здоровье; болезни; концепты; фигуры речи; русские переводы; поэтические переводы; переводоведение; переводческая деятельность; шотландские поэты; поэтическое творчество, поэтические тексты.

THE CONCEPT “PAIN” IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE POEM “ADDRESS TO THE TOOTHACHE” BY R. BURNS

Olga S. Vystropova
Volgograd State Medical University (Volgograd, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4926-9516

Abstract. The aim of this article is to study the linguistic representation of the “pain” concept by means of various figures of speech on the material of Russian translations of the poem “Address to the Toothache” by Robert Burns performed by S. Ya. Marshak, E. D. Feldman, S. Sapozhnikov, A. Bulynko and G. Devyatkina. The urgency

of this study is demonstrated by the attention of linguo-conceptologists to the issue of linguistic conceptualization and verbalization of the phenomenon of pain. The novelty of this is seen from the fact that the "pain" concept, expressed with the help of figures of speech in Russian translations of the poem "Address to the Toothache" by Robert Burns, has not become an object of special linguistic analysis yet. The author of the article conducts a deep analysis of the notional component of the concept "pain" and provides a detailed description of the explication of the figurative and axiological components of the "pain" concept in the texts of Russian translations. It is concluded that metaphor (including personification), hyperbole, antithesis and epithets as tools of secondary/indirect nomination are the dominant means of verbalization of the concept of "pain" in the texts of Russian translations of the poem "Address to the Toothache" by Robert Burns of the above mentioned authors. To achieve the aims of the research, the author turned to such linguistic methods as conceptual analysis, distributive method, and analysis of dictionary definitions. The results of the study can be used for further study of linguistic conceptualization and verbalization of pain on the basis of Russian translations of works of other foreign writers. The practical value of this work lies in the possibility to implement its results in courses of linguistics, stylistics and text interpretation, in special courses of linguopoetics and linguoconceptology.

Keywords: pain; toothache; health; disease; concepts; figures of speech; Russian translation; poetic translations; translation studies; translation activity; Scottish poets; poetic creative activity; poetic texts.

Для цитирования: Выстропова, О. С. Концепт «боль» в русских переводах произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» / О. С. Выстропова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 76–87. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-07.

For citation: Vystropova, O. S. (2021). The Concept "Pain" in Russian Translations of the Poem "Address to the Toothache" by R. Burns. In *Philological Class.* Vol. 26. No. 3, pp. 76–87. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-07.

Вопрос языковой концептуализации является актуальным для лингвистики. Корреляция культуры, национального сознания и языка обнаруживается в базисных концептах культуры того или иного народа. Детальному анализу и изучению концептов, как общенациональных, так индивидуально-авторских, в настоящее время посвящено множество современных работ, которые выполнены учеными на стыке нескольких смежных с лингвистикой наук [Хайдарова 2003; Туленинова 2008; Bonch-Osmolovoskaya, Rakhilina, Reznikova 2009; Новичков 2009; Рудова, Жура 2014; Раренко 2015; Вольская 2020; Krasavsky 2020; Karabulatova, Lagutkina, Amiridou 2021].

В предыдущих наших работах на материале отдельной лексико-семантической группы диалекта скотс был рассмотрен вопрос номинации и словообразования болезней [Выстропова 2020: 222–226], а также на материале оригинальных произведений на шотландском диалекте нами были предложены результаты исследования фигур речи как способов репрезентации индивидуально-авторской концептосферы поэта и фольклориста Роберта Бёрнса [Выстропова 2020].

В данной статье мы ставим задачу проанализировать вербализацию концепта «боль» в русскоязычных переводах известного произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache». Мы предпринимаем попытку проанализировать языковые средства, выступающие в качестве репрезентантов концепта «боль».

Материалом исследования послужили тексты поэтических переводов «Address to the Toothache» в рецепции известных русских советских переводчиков, таких как С. Я. Маршак, а также переводы современных авторов, таких как Е. Д. Фельдман, С. Сапожников, А. Булынко и Г. Девяткина.

В работе нами используются такие лингвистические методы исследования, как концептуальный анализ, дистрибутивный метод, а также метод анализа словарных дефиниций.

Очевидно, феномен боли принадлежит к смысловым универсалиям, так как боль – это опыт, который переживает любой человек вне его принадлежности к конкретной расе и национальности, гендеру и возрасту, социальному статусу и уровню образования.

Современными учеными были разработаны различные методики измерения,

© Выстропова О. С., 2021

оценки и описания степени и интенсивности боли.

В статье Ю. А. Харченко приводятся примеры измерения степени боли: «Наиболее распространены так называемые „аналоговые шкалы боли“, предполагающие ассоциацию выраженности боли с цветом („цветовая шкала“) или с длиной отрезка, указанного испытуемым между точками „боли нет“ и „невыносимая или максимальная боль“ – визуально-аналоговая шкала – ВАШ, Visual Analog Scale, VAS» [см. подробнее Харченко 2014].

В 2020 г. авторы работы «„Dr. Google, I am in Pain“ – Global Internet Searches Associated with Pain: A Retrospective Analysis of Google Trends Data» изложили результаты анализа данных 2004–2019 годов, полученных в ходе исследования с помощью Google Trends (GT), с целью выявления и исследования глобального интереса к темам, связанным с локализацией боли, и их развития с течением времени, а также ранжирования наиболее распространенных причин боли среди пользователей Google [подробнее см. Kaminski, Łoniewski, Marlicz 2020].

К одной из наиболее труднопереносимых болей относится зубная боль, которая является особым видом физиологической боли. Сюжеты, навеянные предрассудками, а также боль и мучение несчастных пациентов от зубной боли нашли свое отражение во многих произведениях изобразительного искусствах, музыкальных произведениях. Тема боли, в том числе и зубной, широко освещена и в русской литературе: М. А. Булгаков «Записки юного врача», С. Я. Маршак «Зубная быль» (В дверь поликлиники зубной…), В. В. Вересаев «Записки врача», Г. М. Флейшер «Стихи про зубную боль» и у многих других авторов.

Проблема концептуализации боли уже была подробно изложена в работах ряда современных авторов [Bonch-Osmolovoskaya, Rakhilina & Reznikova 2009; Новичков 2009; Рахилина, Резникова, Бонч-Осмоловская 2010; Раренко 2015]. Тем не менее концепт «боль» остается не до конца изученным и не был еще предметом специального исследования на материале русской переводческой рецепции оригинальных текстов Роберта Бёрнса.

Профессором Н. Н. Болдыревым при сравнении слова и концепта подмечается, что «в отличие от слова, это явление меняющееся, развивающееся, зависящее от субъектного начала, в его содержание могут постоянно включаться новые характеристики» [Болдырев 2001: 27].

Профессор Н. А. Красавский подчеркивает, что «понятие „концепт“ выполняет интегрирующую функцию. Оно объединяет ученых, работающих в разных парадигмах…» [Красавский 2012: 108].

Когда тот или иной концепт приобретает выражение в языке, то языковые средства, используемые автором в тексте произведения, служат способом языковой репрезентации, вербализации, языковой объективации этого концепта. Профессор Н. А. Красавский утверждает: «… вербальная (собственно языковая) знаковость концептов – самый надежный, достоверный материал для всякого культурологического исследования» [Красавский 2012: 109].

Трудно переоценить роль художественного перевода литературных произведений в обмене мыслями, идеями и чувствами в процессе кросс-культурной коммуникации между представителями разных культур и народов.

На сегодняшний день вопрос советской русской и современной переводческой рецепции творчества Роберта Бёрнса, а также история изучения лингвистических особенностей произведений Роберта Бёрнса исследуется многими современными отечественными и зарубежными учеными-лингвистами. Многочисленные научные труды профессора Д. Н. Жаткина о русском поэтическом переводе оригинальных произведений Роберта Бёрнса по праву занимают сегодня почетное место среди глобальных лингвистических исследований в области современного русского переводоведения. В своем научном труде, анализируя творчество Р. Бёрнса в восприятии современных российских переводчиков, профессор Д. Н. Жаткин справедливо подмечает: «С. Я. Маршак был целой эпохой в судьбе русского Бёрнса. Именно благодаря С. Я. Маршаку этот замечательный шотландский поэт стал известен не только ценителям поэзии, поклонникам английской литературы, но и простым обывателям в отдаленных деревнях, станицах и аулах…» [Жаткин 2015: 146].

Смеем предположить, что произведение «Address to the Toothache», хотя и написанное Робертом Бёрнсом в 1786 г., не утратило свою актуальность и сегодня спустя три столетия, так как иллюстрирует отношение и эмоции человека к боли, в частности к зубной боли. Благодаря трудам современных авторов-переводчиков произведение «Address to the Toothache» продолжает жить и сегодня своей многогранной жизнью в современном мире в печатных и электронных изданиях, в социальных сетях, на личных страницах интернет-сайтов критиков и литераторов, на порталах веб-мастерских поэтов-переводчиков и даже на страницах сайтов стоматологических клиник с рекламами их услуг.

Исследование и результаты. Интерпретация языковых данных, изучение и анализ языкового материала нами проводились в исследовании поэтапно в соответствии с подробно изложенным нами ранее алгоритмом анализа языкового материала и методикой исследования концептов [Выстропова 2013: 40–46].

Ранее в нашем диссертационном исследовании мы отмечали, что «исследования текста позволяют выявить концептуальную основу текста…» [Выстропова 2013: 46].

Ученый В. И. Карасик разграничивает «в структуре концепта понятийный (информационно-фактуальный) компонент, образно-перцептивный компонент и ценностную составляющую (оценка и поведенческие нормы)» [Карасик 2004: 118]. По его мнению, концепт «здоровье» относится к непараметрическим концептам [Карасик 2005: 98].

Как отмечает в своем исследовании Л. В. Туленинова, ценностная составляющая «заключается в признании физиолого-психологического состояния человека важнейшим аспектом его жизни…» [Туленинова 2008: 4].

Ученые Ю. В. Рудова и В. В. Жура также в своем труде подмечают, что «здоровье – не скрытая, не подразумеваемая или выводимая аксиологическая субстанция» [Рудова, Жура 2014: 7].

Нам видится возможным отнести концепт «боль», как и концепт «здоровье», к непараметрическому типу концепта, в структуре которого, согласно В. И. Карасику, ценностный компонент занимает немаловажное место [Карасик 2005: 98], поскольку феномен боли непосредственно связан со здоровьем человека, боль является ключевым клиническим симптомом многих заболеваний.

Об аксиологической значимости боли уже подробно сообщалось в 2003 году в исследовании Г. Р. Хайдаровой «Феномен боли»: «С одной стороны, она выступает чуждой помехой, которую каждый стремится избежать, с другой стороны, она – проявление организма, предупреждающее об опасности и мобилизующее его силы…» [Хайдарова 2003: 2]. Далее, рассуждая о представлении о принятии и самостоятельном переживании боли, философ справедливо заметила в своем труде, что «боль дана каждому как первоопыт, поэтому имеет объединяющий все живые существа характер» [Хайдарова 2003: 3].

Рассмотрим подробно понятийный компонент концепта «боль». Анализ понятийной составляющей концепта «боль» в энциклопедических, лексикографических словарях и в научных работах авторов позволил нам выделить следующие дефиниции боли.

В энциклопедии боли находим следующее толкование: «Боль является сигналом многих болезней, особенно тех, которые угрожают жизни. Она чрезвычайно часто является первым симптомом (признаком) заболевания. Явление боли, как правило, окружено другими, подчиненными ей, болезненными проявлениями, что позволяет говорить не просто о боли как таковой, но о болевом симптомокомплексе (синдроме)» [Филин, Толстой 1996: 14].

В своей работе И. В. Понкин и А. А. Понкина сообщают, что «боль всегда субъективна, поэтому с трудом поддается объективной оценке; соответственно, восприятие боли подчинено влиянию со стороны личностных ценностно-культурных ориентаций, особенностей восприятия, проистекающих из пола и возраста человека, его психологического склада…», и это, по мнению авторов, создает затрудненность выработки исчерпывающе точной дефиниции боли [Понкин 2016: 3].

В своем диссертационном исследовании 2018 г. кандидат медицинских наук О. Г. Ярошевская сообщает: «Боль – это первый из описанных врачами Древней Греции и Рима симптомов, признаков вос-

палительного повреждения. Боль – это то, что сигнализирует о каком-либо неблагополучии, возникающем внутри организма или о действии некоего разрушающего и раздражающего фактора извне…» [Ярошевская 2018: 5]. Вслед за физиологом П. К. Анохиным, О. Г. Ярошевская при описании боли также отмечает, что «боль призвана мобилизовать разнообразные функциональные системы организма для его защиты от воздействия вредящих факторов» [Ярошевская 2018: 5].

В книге «Энциклопедия боли» В. И. Филин, А. Д. Толстой также сообщают, что «зубная боль возникает вследствие поражения твердых тканей зуба, околозубных тканей, при воспалительных заболеваниях надкостницы, челюстей или мягких тканей, окружающих челюсть, а также при невралгиях второй и третьей ветви тройничного нерва. Чаще всего зубная боль бывает при кариесе, его осложнениях (пульпит, периодонтит) и пародонтите» [Филин, Толстой 1996: 73].

Важное место в истории изучения феномена боли занимает проблема вербализации болевых ощущений. В лингвистическом труде М. Б. Раренко точно подмечено: «Только выражая боль посредством ее номинации, человек становится человеком, испытывающим боль. Язык боли использует разные языковые образные средства…» [Раренко 2015: 128].

Рассмотрим вопрос о выявлении и характеристике языковых средств, а именно фигур речи, служащих средством экспликации образного и ценностного компонентов концепта «боль» на материале произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» в русской рецепции С. Я. Маршака «Ода к зубной боли» 1959 г. издания.

В процессе анализа произведения в переводе С. Я. Маршака нами выявлена вербализация образного компонента концепта «боль» (образ мучителя) при помощи олицетворения «*пронзаешь, сверлишь, пилишь*» и ценностного компонента концепта «боль» (характер восприятия болевых ощущений самим субъектом) при помощи вещественной метафоры, основанной на сравнении восприятия воздействия боли с восприятием физического воздействия такими инструментами (орудиями пыток), как игла, сверло и пила: *"My curse on your envenom'd stang, That shoots my tortur'd gums alang"*[1] – «*Пронзаешь десны мне иглой, Сверлишь сверлом, пилишь пилой*» [Левидова 1982: 343]. Объективация ценностного компонента концепта «боль» (локализация, масштаб и сила воздействия на субъект) представлена синекдохой «*Ты, завладев моей скулой*» (вместо зуба – скула) и гиперболой *"Wi' gnawin vengeance"*[2] – «*Без остановки*». Ценностный компонент концепта «боль» эксплицирован также милитарной (военной) метафорой, основанной на сравнении опыта болевых ощущений с опытом, который переживает человек во время пыток, мучений и казни: *"Sad sight to see! The tricks o' knaves, or fash o' fools, Thou bear'st the gree"*[3] – «*Но не терпел я никогда Подобной пытки!*», *"Thou' Tooth-ache, surely bear'st the bell Aboon them a'"*[4] – «*Ты будешь первою в ряду Моих мучений*», *"Gie a' the faes o' Scotland's weal A TOWMOND'S TOOTH-ACHE"*[5] – «*Казни врагов моей страны Зубною болью!*» [Левидова 1982: 345]. Вербализация ценностного компонента концепта «боль» (степень восприятия болевого ощущения субъектом) представлена посредством антитезы, включающей олицетворение болезней: *"A' down my beard the slavers trickle, I cast the wee stools owre the meikle, While round the fire the hav'rels keckle, To see me loup"*[6] – «*Так много видим мы забот, Когда нас лихорадка бьет, Когда подагра нас грызет Иль резь в желудке*» [Левидова 1982: 343], которым противопоставляется «боль рта» посредством синекдохи (локализация зубной боли перенесена на боль во рту) и иронической метафоры: *"I curse an' ban, an' wish a heckle Were i' their doup"*[7] – «*А рта боль – предмет острот И праздной шутки!*» [Левидова 1982: 343]. Отметим, что ценностная составляющая концепта «боль» (степень восприятия болевого ощущения субъектом) представлена при помощи эпитетов «истерзанный и злой», «шальной»: «*Ломаю стулья, как шальной*», в то время как сравнение с существом в мышеловке является

[1] Бёрнс Р. Стихотворения. Сборник / сост. И. М. Левидова: на англ. и русск. яз. М.: Радуга, 1982. С. 342.
[2] Там же. С. 342.
[3] Там же. С. 342.
[4] Там же. С. 344.
[5] Там же. С. 344.
[6] Там же. С. 342.
[7] Там же. С. 342.

средством экспликации образного компонента концепта (образ жертвы, пойманной в капкан): *"Tearing my nerves wi' bitter twang, Like racking engines"*[1] – «*Мечусь, истерзанный и злой, Как в мышеловке*» [Левидова 1982: 343].

Далее проанализируем фигуры речи, выступающие средством вербализации образного и ценностного компонентов концепта «боль», на материале произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» в переводе Е. Д. Фельдмана «Послание зубной боли», опубликованном на портале «Английская поэзия» в 2000 году.

В процессе анализа фрагмента произведения *"My curse on your envenom'd stang, That shoots my tortur'd gums alang, An' thro' my lugs gies mony a bang Wi' gnawin vengeance; Tearing my nerves wi' bitter twang, Like racking engines"*[2] в переводе Е. Д. Фельдмана нами выявлена вербализация ценностного компонента (сила воздействия на субъект) и образного компонентов концепта «боль» при помощи таких фигур речи, как развернутая антропоморфная метафора и сравнение «*Меня подвергнув страшной пытке, Ты нервы дергаешь, как нитки*» [здесь и далее Фельдман 2000], где концепт «боль» образно ассоциируется с мучителем, для которого нервы человека словно нитки. Здесь же посредством оксюморона «*И я сдыхаю от завидки Умершим раньше*», эпитета «поганейший» и гиперболической метафоры «*Я зла, которого в избытке Не знал поганьше*» актуализирована ценностная составляющая концепта «боль» (степень восприятия болевого ощущения субъектом). Посредством развернутой антитезы, которая представлена следующими оппозиционными цепочками: *"A' down my beard the slavers trickle, I cast the wee stools owre the meikle, While round the fire the hav'rels keckle, To see me loup; I curse an' ban, an' wish a heckle Were i' their doup"*[3] – «*Когда б я бился в лихорадке Иль в ревматическом припадке, Друзья б на помощь без оглядки Ко мне спешили*» и «*Так что ж зубные неполадки Их насмешили?*» [Фельдман 2000], отражена вербализация ценностного компонента концепта «боль» (степень восприятия болевого ощущения субъектом). Здесь же отмечаем в структуре первой цепочки гиперболу «*без оглядки ко мне спешили*», а в структуре второй цепочки – перифраз и иронию «*зубные неполадки Их насмешили*», которые усиливают контраст восприятия болевого ощущения самим субъектом и отношения к чужой боли другим субъектом. Далее при помощи гиперболической метафоры *"Sad sight to see! The tricks o' knaves, or fash o' fools, Thou bear'st the gree"*[4] – «*Но я не знаю Несчастья гадостней и злее Чем Боль Зубная*» и развернутой гиперболы *"An' plagues in ranked number tell In deadly raw, Thou' Tooth-ache, surely bear'st the bell Aboon them a'!"*[5] – «*Но на земле и там, за гробом, Могу поспорить: Зубную Боль – другим хворобам Не перехворить!*» репрезентована в тексте перевода Е. Д. Фельдмана объективация ценностного компонента концепта «боль» (масштаб и сила воздействия болевого синдрома на субъект).

Рассмотрим репрезентацию концепта «боль» в русских переводах стихотворения «Address to the Toothache» таких авторов, как С. Сапожников, А. Булынко и Г. Девяткина.

Проанализируем фигуры речи, которые являются средством экспликации образного и ценностного компонентов концепта «боль» на материале произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» в переводе С. Сапожникова «Обращение к зубной боли», изданном в 2014 году.

В процессе анализа перевода С. Сапожникова нами была выявлена вербализация образного компонента концепта «боль» (образ мучителя, кусающего жертву) при помощи физиологической метафоры *"My curse on your envenom'd stang"*[6] – «*Укус будь проклят лютый твой*» [Сапожников 2014: 257], а также нами была выявлена объективация ценностного компонента (характер восприятия болевого ощущения субъектом) посредством эпитета «лютый» с отрицательно-оценочной коннотацией. Вербализация образного компонента концепта «боль» (образ мучителя) представлена при помощи олицетворения и ценностного компонента концепта «боль» (характер восприятия болевых ощущений самим субъектом) при помощи вещественной метафоры, основанной на сравнении восприятия воздействия боли с восприятием физического воздей-

[1] Там же. С. 342.
[2] Там же. С. 342.
[3] Там же. С. 342.
[4] Там же. С. 342.
[5] Там же. С. 344.
[6] Там же. С. 342.

ствия таким инструментом, как пила: *"Wi' gnawin vengeance; Tearing my nerves wi' bitter twang, Like racking engines"*[1] – *«Терзает нервы, рвет пилой – Орудьем пытки!»* [Сапожников 2014: 257]. Посредством развернутой антитезы, которая представлена оппозиционными цепочками *"A' down my beard the slavers trickle, I cast the wee stools owre the meikle, While round the fire the hav'rels keckle, To see me loup; I curse an' ban, an' wish a heckle Were i' their doup"*[2] – *«Будь жар, озноб иль, колик злее, ломота – хоть в спине, хоть в шее – Соседи, искренне жалея, Испустят стон»* и *«Но коль с зубами эпопея – Поди ты вон!»* [Сапожников 2014: 259], внутренней антитезы в структуре цепочки *«Но коль с зубами эпопея – Поди ты вон!»*, а также посредством трагической иронии *«с зубами эпопея»* представлена вербализация ценностного компонента концепта «боль»: характеру восприятия болевого ощущения самим субъектом противопоставлен характер восприятия чужой боли другим субъектом. Мы также выявили актуализацию ценностного компонента концепта «боль» (степень восприятия болевого ощущения субъектом) в тексте перевода С. Сапожникова при помощи гипербол *"That shoots my tortur'd gums alang"*[3] – *«Что десны мне пронзил, хоть вой»* [Сапожников 2014: 257] и *"Thou' Tooth-ache, surely bear'st the bell Aboon them a'!"*[4] – *«За всякий грех, Ты, боль зубная, во сто крат Страшней их всех!»* [Сапожников 2014: 259]. Также посредством гиперболы *"And through my ear gives many a twinge With gnawing vengeance"*[5] – *«Сквозь ухо приступ болевой Бьет под микитки»* [Сапожников 2014: 257] отмечаем объективацию ценностного компонента концепта «боль». Поясним, что «микитки» – это лексическая единица с пометой «просторечная» в значении «место в нижней части груди под ребрами; подвздошье». В современных словарях данная лексема представлена только в выражениях «под микитки (ударить, толкнуть)» [ССРЛЯ 1957: 971]. Согласно словарю Т. Ф. Ефремовой, «микитки» – это разговорно-сниженная лексическая единица в форме множественного числа в значении «место в нижней части груди под ребрами» [Ефремова 2000: 866]. В данном примере вербализован ценностный компонент концепта «боль» – локализация, масштаб и сила воздействия боли на субъект, то есть сила и масштаб воздействия зубной боли настолько мощные, что достигают области под ребрами.

Рассмотрим фигуры речи, выступающие средством экспликации образного и ценностного компонента концепта «боль», на материале произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» в переводе Александра Булынко «Ода к зубной боли», опубликованном на современном литературном сервере национальной поэзии Стихи.ру в 2013 году.

Анализируя строки произведение Р. Бёрнса *"My curse on your envenom'd stang, That shoots my tortur'd gums alang, An' thro' my lugs gies mony a bang Wi' gnawin vengeance; Tearing my nerves wi' bitter twang, Like racking engines"*[6] в русском переводе А. Булынко, мы выявили репрезентацию образного компонента концепта «боль» (образ мучителя средневековой инквизиции) посредством олицетворения *«терзаешь вглубь и вдоль»*, *«Рвешь нервы, в раны сыплешь соль»* [здесь и далее Булынко 2013] и сравнения *«Как инквизитор»*. Вербализация ценностной составляющей концепта «боль» была выявлена нами посредством синекдохи *(вместо зуба) «скулу терзаешь вглубь и вдоль»* (масштаб и сила воздействия болевого синдрома на субъект), а также при помощи отрицательно-оценочного эпитета *«Ты, нечеловеческая хворь»* (степень восприятия болевых ощущений самим субъектом). В переводе Александра Булынко зубная боль – это пытка и кара, и посредством таких военных метафор, как *"Thou' Tooth-ache, surely bear'st the bell Aboon them a'!"*[7] – *«Зубная боль там, говорят, Из пыток – главная!»* и *"Gie a' the faes o' Scotland's weal A TOWMOND'S TOOTH-ACHE"*[8] – *«Карай врагов страны моей Пульпитом чаще!»*, и гиперболы *"Sad sight to see! The tricks o' knaves, or fash o' fools, Thou bear'st the gree"*[9] – *«Открою дурачью секрет – Страшней нет боли!»* [Булынко 2013] мы также отмечаем вербализацию ценностного компонента кон-

[1] Там же. С. 342.
[2] Там же. С. 342.
[3] Там же. С. 342.
[4] Там же. С. 344.
[5] Там же. С. 342.
[6] Там же. С. 342.
[7] Там же. С. 344.
[8] Там же. С. 344.
[9] Там же. С. 342.

цепта «боль» (степень восприятия болевых ощущений самим субъектом). Вербализация ценностного компонента концепта «боль» (отношение и восприятие чужой боли другим субъектом) репрезентована в тексте перевода Александра Булынко строк Р. Бёрнса *"A' down my beard the slavers trickle, I cast the wee stools owre the meikle, While round the fire the hav'rels keckle, To see me loup; I curse an' ban, an' wish a heckle Were i' their doup"*[1] посредством оппозиционных цепочек развернутой антитезы, где «*Случится язва иль гастрит Жалеть возьмутся*» противопоставляется «*Но если скажешь – „Зуб болит!" Все рассмеются*» [Булынко 2013].

Далее сосредоточимся на проблеме выявления и характеристики языковых средств, которые служат средством вербализации образной и ценностной составляющих концепта «боль» на материале работы Р. Бёрнса «Address to the Toothache» в русской рецепции Галины Девяткиной «Ода Зубной боли», чей перевод был опубликован на современном литературном сервере национальной поэзии Стихи.ру в 2015 году.

В процессе анализа русскоязычного перевода Г. Девяткиной строк Р. Бёрнса " *My curse on your envenom'd stang, That shoots my tortur'd gums alang, An' thro' my lugs gies mony a bang Wi' gnawin vengeance; Tearing my nerves wi' bitter twang…"*[2] нами были выявлены экспликация концепта «боль» лексемой, совпадающей с его наименованием «зубная боль», а также олицетворение «терзает десны, достает» и гипербола «через уши достает» как средства объективации ценностного компонента концепта «боль» (локализация, масштаб и сила воздействия болевого синдрома на субъект) в следующих фрагментах произведения: «*Будь проклята зубная боль, Мои терзает десны вдоль; И через уши достаёт!*» [здесь и далее Девяткина 2015], *"But thou – the hell o' a' diseases, They mock our groan"*[3] – «*Но зубы! – Ой, донимают, О, как они терзают!*» [Девяткина 2015]. Вербализацию образного компонента концепта «боль» (образ ревущего мотора) при помощи сравнения отмечаем в примере *"Like racking engines"*[4] – «*Будто мотор ревёт!*». Ценностная составляющая концепта «боль» (характер восприятия болевых ощущений самим субъектом) эксплицируется сравнением чувства боли с чувством мести: *"Wi' gnawin vengeance"*[5] – «*Как будто месть меня грызёт*», а также олицетворением *"Tearing my nerves wi' bitter twang"*[6] – «*И нервы этой болью рвёт*». Также ценностный компонент концепта «боль» (характер и степень восприятия болевых ощущений самим субъектом) вербализован посредством гиперболической религиозной метафоры в переводе Г. Девяткиной в следующем фрагменте *"Thou' Tooth-ache, surely bear'st the bell Aboon them a'!"*[7] – «*Но так, как зубоньки болят, Вот это настоящий Ад!*» [Девяткина 2015]. Репрезентацию эмоционально-оценочного компонента концепта «боль», а именно субъективного восприятия зубной боли и отрицательной аксиологической оценки переживаемого опыта болевого синдрома самим испытуемым, отмечаем в переводе строк Р. Бёрнса *"Sad sight to see! The tricks o' knaves, or fash o' fools, Thou bear'st the gree"*[8] у Г. Девяткиной при помощи перифраза «*Печальней в мире нет затей*», иронической метафоры «*Всех дураков любой сюрприз*» и оксюморона «*Вот наихудший приз!*».

Выводы. Резюмируем изложенное выше. В данном исследовании нами был выявлен корпус фигур речи, опредметивших концепт «боль» в русских переводах произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache».

Доминантными средствами вербализации образного и ценностного компонентов концепта «боль» в текстах переводов произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» являются метафора (в том числе олицетворение), гипербола, антитеза и эпитеты как способы косвенной номинации, которые наделены значительным прагматическим потенциалом.

Нами были выявлены у С. Я. Маршака такие типы метафор, как вещественная и военная, у Е. Д. Фельдмана – антропоморфная метафора, у С. Сапожникова – физиологическая и вещественная типы метафор, у А. Булынко – военная метафора, в переводе Г. Девяткиной – гиперболиче-

[1] Там же. С. 342.
[2] Там же. С. 342.
[3] Там же. С. 342.
[4] Там же. С. 342.
[5] Там же. С. 342.
[6] Там же. С. 342.
[7] Там же. С. 344.
[8] Там же. С. 342.

ская религиозная метафора, а также ироническая метафора.

В процессе анализа выявлена сложная развернутая антитеза как средство вербализации ценностного компонента концепта «боль» в переводах С. Я. Маршака, Е. Д. Фельдмана, С. Сапожникова и А. Булынко, и только в переводе Г. Девяткиной использование антитезы как способа репрезентации концепта «боль» нами выявлено не было.

В переводах С. Я. Маршака, Е. Д. Фельдмана, С. Сапожникова и А. Булынко концепт «боль» образно ассоциирован с мучителем. В частности, в переводе С. Я. Маршака актуализирован образ мучителя, орудующего инструментами пыток, иглой, сверлом и пилой, а также образ жертвы, пойманной в мышеловку. В переводе Е. Д. Фельдмана концепт «боль» образно ассоциирован с мучителем, для которого нервы человека, словно нитки, которые он рвет. У С. Сапожникова концепт «боль» образно ассоциирован с мучителем, кусающим жертву. У А. Булынко концепт «боль» ассоциируется с образом мучителя средневековой инквизиции, который сыплет соль в раны. В то время как в переводе Г. Девяткиной концепт «боль» ассоциируется с образом ревущего мотора.

Аксиологическая значимость боли заключается в том, что боль представляет собой ценный субъективный опыт, который переживает каждый человек, но в то же время переживаемый опыт боли объединяет все живые существа. С другой стороны, боль в организме является предупреждением об опасности и угрозе здоровью и жизни человека.

В процессе анализа текстов русских поэтических переводов произведения «Address to the Toothache» нами была выявлена простая и развернутая гипербола: у С. Я. Маршака – простая «*Без остановки*», в тексте перевода Е. Д. Фельдмана – развернутая «*Но на земле и там, за гробом, Могу поспорить: Зубную Боль – другим хворобам Не перехворить!*», у С. Сапожникова – развернутая «*Сквозь ухо приступ болевой Бьет под микитки*» и у Г. Девяткиной – развернутая «*И через уши достает*». Отмечаем также у Е. Д. Фельдмана гиперболическую метафору «*Я зла, которого в избытке Не знал поганьше*» и «*Но я не знаю Несчастья гадостней и злее Чем Боль Зубная*», посредством которой актуализирована ценностная составляющая концепта «боль» (степень восприятия болевого ощущения субъектом). У С. Сапожникова развернутая гипербола «*Что десны мне пронзил, хоть вой*» также эксплицирует ценностный концептуальный компонент степени восприятия болевого ощущения субъектом.

Нами было выявлено использование С. Я. Маршаком, Е. Д. Фельдманом, С. Сапожниковым и А. Булынко эпитетов с отрицательно-оценочной коннотацией как способа объективации ценностного компонента концепта «боль». Средством объективации ценностного концептуального признака степени и характера восприятия болевых ощущений самим субъектом в переводе С. Я. Маршака являются эпитеты «истерзанный и злой», «шальной», у Е. Д. Фельдмана – эпитет «поганейший», в переводе С. Сапожникова – эпитет «лютый», у А. Булынко – эпитет «нечеловеческий».

В переводах С. Я. Маршака и А. Булынко была обнаружена синекдоха: у С. Я. Маршака – «*Ты, завладев моей скулой*» и «*боль рта*» (локализация зубной боли перенесена на боль во рту), у А. Булынко – «*скулу терзаешь вглубь и вдоль*», как способ объективации ценностного компонента концепта «боль» (локализация, масштаб и сила воздействия болевого синдрома на субъект).

В работах Е. Д. Фельдмана и Г. Девяткиной нами было выявлено использование оксюморона: у Е. Д. Фельдмана – «*И я сдыхаю от завидки Умершим раньше*», у Г. Девяткиной – «*Вот наихудший приз!*». В переводе Е. Д. Фельдмана посредством оксюморона актуализирована ценностная составляющая концепта «боль» (степень восприятия болевого ощущения субъектом), в то время как в труде Г. Девяткиной мы выявили вербализацию эмоционально-оценочного компонента субъективного восприятия зубной боли и отрицательной аксиологической оценки переживаемого опыта болевого синдрома самим испытуемым как посредством оксюморона, так и при помощи перифраза и иронической метафоры.

Использованная Г. Девяткиной гиперболическая религиозная метафора «*Вот это настоящий Ад!*», основанная на сравнении характера и степени восприятия зубной боли самим субъектом с адом, выступает средством вербализации ценностного компонента концепта «боль».

Исследовательский материал нашей работы иллюстрирует, что использованные фигуры речи в русских переводах произведения Р. Бёрнса «Address to the Toothache» характеризуют с аксиологической позиции концепт «боль» как негативно-ценностный с ярко выраженной отрицательной оценкой авторов-переводчиков.

Литература

Бёрнс, Р. Английская поэзия. Избранные стихотворения: в переводах Евг. Фельдмана / Р. Бернс. – URL: http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=1281 (дата обращения: 20.03.2021). – Текст : электронный.

Бёрнс, Р. Собрание стихотворений = Collected poems / Р. Бернс ; пер. С. Сапожникова. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехнического ун-та, 2014. – 1192 с.

Бёрнс, Р. Стихотворения. Сборник / Р. Бёрнс ; сост. И. М. Левидова : на англ. и русск. яз. – М. : Радуга, 1982. – 705 с.

Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – С. 25–36.

Болдырев, Н. Н. Концептуальные структуры и языковые значения / Н. Н. Болдырев // Филология и культура : материалы II Междунар. конф. (12–14 мая 1999 г.) : сб. : в 3-х ч. Ч. III. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 1999. – С. 62–69.

Булынко, А. Ода к зубной боли / А. Булынко – Текст : электронный // Стихи.ру. – 2013. – URL: https://stihi.ru/2013/11/23/5886 (дата обращения: 27.03.2021).

Вольская, Ю. А. База данных лексических единиц, описывающих боль: перспективы исследования / Ю. А. Вольская // Филология и культура. – 2020. – № 3 (61). – С. 18–23.

Выстропова, О. С. Базисные индивидуально-авторские концепты в поэзии Роберта Бёрнса : дис. … канд. филол. наук / Выстропова О. С. – Волгоград, 2013. – 276 с.

Выстропова, О. С. Индивидуально-авторская концептосфера Роберта Бёрнса : монография / О. С. Выстропова. – Казань : Бук, 2020. – 164 с.

Выстропова, О. С. Специфика словообразования наименований болезней в скотс / О. С. Выстропова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, вып. 6. – С. 222–226.

Девяткина, Г. Ода зубной боли / Г. Девяткина. – Текст : электронный // Стихи.ру. – 2015. – URL: https://stihi.ru/2015/02/25/4979 (дата обращения: 09.04.2021).

Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. Т. 1: А–О / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1209 с.

Жаткин, Д. Н. Освоение творчества Р. Бернса русской литературой второй половины 1850–1870-х гг. / Д. Н. Жаткин // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2015. – № 6 (38). – С. 116–135.

Жаткин, Д. Н. Творчество Р. Бернса в восприятии современных российских переводчиков / Д. Н. Жаткин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10–1. – С. 145–149.

Карасик, В. И. Концепты-регулятивы / В. И. Карасик // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. Вып. 30 / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2005. – С. 95–108.

Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 389 с.

Красавский, Н. А. Индивидуально-авторская концептосфера Германа Гессе: образные и ценностные характеристики / Н. А. Красавский // Немецкая концептосфера: национальные и индивидуально-авторские концепты : кол. моногр. / науч. ред. В. И. Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2012. – С. 107–149.

Новичков, П. Ю. Глаголы боли в английском языке / П. Ю. Новичков, А. А. Бонч-Осмоловская // Концепт боль в типологическом освещении / под общ. ред. В. М. Брицына [и др.]. – Киев : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. – С. 199–209.

Понкин, И. В. Юридическое определение понятия «боль» / И. В. Понкин, А. А. Понкина // Медицина. – 2016. – Т. 4, № 1 (13). – С. 1–15.

Раренко, М. Б. Концептуализация боли в языке на примере английской лингвокультуры / М. Б. Раренко // Человек ощущающий: Перцепция в современном гуманитарном знании. – М. : ИНИОН РАН, 2015. – С. 112–115.

Рахилина, Е. В. Типология преобразования конструкций: предикаты боли / Е. В. Рахилина, Т. И. Резникова, А. А. Бонч-Осмоловская // Лингвистика конструкций / под ред. Е. В. Рахилиной. – М., 2010. – С. 456–540.

Рудова, Ю. В. Осмысление здоровья и болезни в наивной и научной картинах мира / Ю. В. Рудова, В. В. Жура // Волгоградский научно-медицинский журнал. – 2014. – № 4 (44). – С. 7–9.

Словарь современного русского литературного языка / ред. коллегия: канд. филол. наук А. М. Бабкин, д-р филол. наук Ф. П. Филин (пред.). – М. ; Л. : Издательство Академии наук СССР. – Т. 6: Л–М / ред. Э. И. Коротаева и Л. В. Омельянович-Павленко. – 1957. – 1462 с.

Туленинова, Л. В. Концепты «здоровье» и «болезнь» в английской и русской лингвокультурах : автореф. дис. … канд. филол. наук / Туленинова Л. В. – Волгоград, 2008. – 20 с.

Филин, В. И. Энциклопедия боли: О возникновении боли, её причинах и избавлении от неё / В. И. Филин, А. Д. Толстой. – СПб. : Фламинго, 1996. – 479 с.

Хайдарова, Г. Р. Феномен боли : дис. … канд. филос. наук / Хайдарова Г. Р. – Санкт-Петербург, 2003. – 136 с.

Харченко, Ю. А. Адекватная оценка боли – залог её успешного лечения / Ю. А. Харченко. – Текст : электронный // Universum: Медицина и фармакология. – 2014. – № 4 (5). – URL: http://7universum.com/ru/med/archive/item/1229 (дата обращения: 27.03.2021).

Ярошевская, О. Г. Анальгетическая, антипиретическая и противовоспалительная активность производных пиридо[2,1-b][1,3,5]тиадиазина : дис. … канд. мед. наук / Ярошевская О. Г. – Луганск, 2018. – 125 с.

Bonch-Osmolovoskaya, A. Conceptualization of pain: A database for lexical typology / A. Bonch-Osmolovoskaya, E. Rakhilina & T. Reznikova // Logic, Language, and Computation / ed. by P. Bosch, D. Gabelaia & J. Lang. – Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag, 2009. – P. 110–123.

Kamiński, M. "Dr. Google, I am in Pain" – Global Internet Searches Associated with Pain: A Retrospective Analysis of Google Trends Data / M. Kamiński, I. Łoniewski, W. Marlicz. – Text : electronic // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – No. 17 (3). – P. 954. – URL: https://doi.org/10.3390/ijerph17030954 (mode of access: 09.03.2021).

Karabulatova, I. S. The Mythologeme "Coronavirus" in the Modern Mass Media News in Europe and Asia / I. S. Karabulatova, M. D. Lagutkina, S. Amiridou // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2021. – Vol. 14, No 4. – P. 558–567.

Krasavsky, N. A. Philosophical and conceptual presentation of the emotional cluster of sadness: Metaphorization of German artistic consciousness / N. A. Krasavsky, K. M. Baranova, V. L. Muzykant, V. V. Barabash, E. Yu. Burdovskaya. – Text : electronic // XLINGUAE. – 2020. – Vol. 13, –No. 3. – P. 134–144. – URL: http://xlinguae.eu/files/XLinguae3_2020_11.pdf (mode of access: 02.03.2021).

References

Berns, R. *Angliiskaya poeziya. Izbrannye stikhotvoreniya: v perevodakh Evg. Fel'dmana* [English poetry. Selected Poems: translated by Eug. Feldman]. URL: http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=1281 (mode of access: 20.03.2021).

Berns, R. (2014). *Sobranie stikhotvorenii* [Collected Poems] / transl. by S. Sapozhnikova. Saink Petersburg, Izdatel'stvo Politekhnicheskogo universiteta. 1192 p.

Berns, R. (1982). *Stikhotvoreniya. Sbornik* [Poems. Collection] / ed. by I. M. Levidova. Moscow, Raduga. 705 p.

Boldyrev, N. N. (2001). Kontsept i znachenie slova [Concept and Meaning of the Word]. In *Metodologicheskie problemy kognitivnoi lingvistiki*. Voronezh, pp. 25–36.

Boldyrev, N. N. (1999). Kontseptual'nye struktury i iazykovye znacheniia [Conceptual Structures and Linguistic Meanings]. In *Filologiya i kul'tura: materialy II Mezhdunar. konf. (12–14 maya 1999 g.): sb., in 3 parts. Part III*. Tambov, Izdatel'stvo Tambovskogo gosudarstvennovo universiteta im. G. R. Derzhavina, pp. 62–69.

Bonch-Osmolovoskaya, A., Rakhilina, E., Reznikova, T. (2009). Conceptualization of Pain: A Database for Lexical Typology. In Bosch, P., Gabelaia, D. & Lang, J. (Eds.). *Logic, Language, and Computation*. Berlin, Heidelberg, Springer-Verlag, pp. 110–123.

Bulynko, A. (2013). Oda k zubnoi boli [An Ode to Toothache]. In *Stikhi.ru*. URL: https://stihi.ru/2013/11/23/5886 (mode of access: 27.03.2021).

Devyatkina, G. (2015). Oda zubnoi boli [An Ode to Toothache]. In *Stikhi.ru*. URL: https://stihi.ru/2015/02/25/4979 (mode of access: 09.04.2021).

Efremova, T. F. (2000). *Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi* [New Dictionary of the Russian Language. Explanatory and Derivational], in 2 vols. Vol. 1: A–O Moscow, Russkii yazyk. 1209 p.

Filin, V. I., Tolstoy, A. D. (1996). *Entsiklopediya boli: O vozniknovenii boli, ee prichinakh i izbavlenii ot nee* [Encyclopedia of Pain: On the Occurrence of Pain, Its Causes and Getting Rid of It]. Saint Petersburg, Flamingo. 479 p.

Yaroshevskaya, O. G. (2018). *Anal'geticheskaya, antipireticheskaya i protivovospalitel'naya aktivnost' proizvodnykh pirido[2,1-b][1,3,5]tiadiazina* [Analgesic, Antipyretic and Anti-Inflammatory Activity of Pyridium Derivatives]. Dis. … kand. med. nauk. Lugansk. 125 p.

Kamiński, M., Łoniewski, I., Marlicz, W. (2020). "Dr. Google, I am in Pain" – Global Internet Searches Associated with Pain: A Retrospective Analysis of Google Trends Data. In *International Journal of Environmental Research and Public Health*. No. 17 (3), p. 954. URL: https://doi.org/10.3390/ijerph17030954 (mode of access: 09.03.2021).

Karabulatova, I. S., Lagutkina, M. D., Amiridou, S. (2021). The Mythologeme "Coronavirus" in the Modern Mass Media News in Europe and Asia. In *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. Vol. 14. No. 4, pp. 558–567.

Karasik, V. I. (2004). *Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Moscow, Gnozis. 389 p.

Karasik, V. I. (2005). Kontsepty-reguliativy [Regulatory Concepts]. In Krasnykh, V. V., Izotov, A. I. (Eds.). *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya: sb. statei. Issue 30.* Moscow, MAKS Press, pp. 95–108.

Khaidarova, G. R. (2003). *Fenomen boli* [Pain Phenomenon]. Dis. ... kand. filos. nauk. Saink Petersburg. 136 p.

Kharchenko, Yu. A. (2014). Adekvatnaia otsenka boli – zalog ee uspeshnogo lecheniya [Adequate Pain Assessment Is the Key to Its Successful Treatment]. In *Universum: Meditsina i farmakologiya*. No. 4 (5). URL: http://7universum.com/ru/med/archive/item/1229 (mode of access: 27.03.2021).

Krasavsky, N. A. (2012). Individual'no-avtorskaya kontseptosfera Germana Gesse: obraznye i tsennostnye kharakteristiki [Individual Author's Conceptual Sphere of Hermann Hesse: Figurative and Value Characteristics]. In Karasik, V. I. (Ed.). *Nemetskaya kontseptosfera: natsional'nye i individual'no-avtorskie kontsepty* . Volgograd, Paradigma, pp. 107–149.

Krasavsky, N. A., Baranova, K. M., Muzykant, V. L., Barabash, V. V., Burdovskaya, E. Yu. (2020). Philosophical and Conceptual Presentation of the Emotional Cluster of Sadness: Metaphorization of German Artistic Consciousness. In *XLINGUAE*. Vol. 13. No. 3, pp.134–144. URL: http://xlinguae.eu/files/XLinguae3_2020_11.pdf (mode of access: 02.03.2021).

Novichkov, P. Yu., Bonch-Osmolovskaya, A. A. (2009). Glagoly boli v angliiskom yazyke [Pain Verbs in English]. In Britsyna, V. M. et al. (Eds.). *Kontsept bol' v tipologicheskom osveshchenii*. Kiev, Vidavnichii Dim Dmitra Burago, pp. 199–209.

Ponkin, I. V., Ponkina, A. A. (2016). Yuridicheskoe opredelenie ponyatiya «bol'» [Legal Definition of "Pain"]. In *Meditsina*. Vol. 4. No. 1 (13), pp. 1–15.

Rakhilina, E. V., Reznikova, T. I., Bonch-Osmolovskaya, A. A. (2010). Tipologiya preobrazovaniya konstruktsii: predikaty boli [Construct Transformation Typology: Pain Predicates]. In Rakhilina, E. V. (Ed.). *Lingvistika konstruktsii*. Moscow, pp. 456–540.

Rarenko, M. B. (2015). Kontseptualizatsiya boli v yazyke na primere angliiskoi lingvokul'tury [Conceptualization of Pain in Language on the Example of English Linguistic Culture]. In *Chelovek oshchushchaiushchii: Pertseptsiya v sovremennom gumanitarnom znanii*. Moscow, INION RAN, pp. 112–115.

Rudova, Yu. V., Zhura, V. V. (2014). Osmyslenie zdorov'ya i bolezni v naivnoi i nauchnoi kartinakh mira [Health and Illness Understanding in a Naive and Scientific Picture of the World]. In *Volgogradskii nauchno-meditsinskii zhurnal*. No. 4 (44), pp. 7–9.

Babkin, A. M., Filin, F. P. (Eds.). (1957). *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [Dictionary of Modern Russian Literary Language]. Moscow, Leningrad, Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR. Vol. 6: / ed. by E. I. Korotaeva, L. V. Omelianovich-Pavlenko. 1462 p.

Tuleninova, L. V. (2008). *Kontsepty «zdorov'e» i «bolezn'» v angliiskoi i russkoi lingvokul'turakh* [The Concepts "Health" and "Disease" in English and Russian Linguocultures]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd. 20 p.

Vol'skaya, Yu. A. (2020). Baza dannykh leksicheskikh edinits, opisyvaiushchikh bol': perspektivy issledovaniya [Database of Lexical Units Describing Pain: Research Perspectives]. In *Filologiya i kul'tura*. No. 3 (61), pp. 18–23.

Vystropova, O. S. (2013). *Bazisnye individual'no-avtorskie kontsepty v poezii Roberta Bernsa* [Basic Individual-Author's Concepts in the Poetry of Robert Burns]. Dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd. 276 p.

Vystropova, O. S. (2020). *Individual'no-avtorskaya kontseptosfera Roberta Bernsa* [Individual Author's Concept Sphere by Robert Burns]. Kazan, Buk. 164 p.

Vystropova, O. S. (2020). Spetsifika slovoobrazovaniya naimenovanii boleznei v skots [Specificity of Word Formation of Disease Names in Scots]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Vol. 13. Issue 6, pp. 222–226.

Zhatkin, D. N. (2015). Osvoenie tvorchestva R. Bernsa russkoi literaturoi vtoroi poloviny 1850–1870-kh gg [Mastering the Creativity of R. Burns by Russian Literature in the Second Half of the 1850s–1870s]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. No. 6 (38), pp. 116–135.

Zhatkin, D. N. (2015). Tvorchestvo R. Bernsa v vospriyatii sovremennykh rossiiskikh perevodchikov [R. Burns' Creativity in the Perception of Modern Russian Translators]. In *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanii*. No. 10–1, pp. 145–149.

Данные об авторе

Выстропова Ольга Станиславовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Волгоградский государственный медицинский университет (Волгоград, Россия).

Адрес: 400131, Россия, Волгоград, площадь Павших Борцов, 1.

E-mail: oberega@yandex.ru.

Author's information

Vystropova Olga Stanislavovna – Candidate of Philology, Senior Lecturer, Volgograd State Medical University (Volgograd, Russia).

УДК 821.161.1-32(Пастернак Б.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-08. ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,44.
ГРНТИ 16.21.27. Код ВАК 10.02.19

ДЕЙКТИЧЕСКИЙ МОДУС И ЕГО РОЛЬ В МОДЕЛИРОВАНИИ СТРАТЕГИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

Соловьева С. А.
Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7688-2108

Аннотация. Статья посвящена проблеме моделирования стратегии интерпретации текста. Важность постановки проблемы связана и со специфичностью материала исследования. Фрагментарность, прерывистость пространственно-временных отношений, чередование точек зрения, нелинейность организации прозы Б. Пастернака 1910–1920 осложняют процесс адекватной интерпретации текста, который требует от читателя концентрации внимания, многократного возвращения в предтекст с целью проверки правильности понимания. В связи с этим особое значение в процессе интерпретации модернистского монтажного текста приобретают приемы, фокусирующие внимание читателя. Цель исследования – выявление системы языковых средств, способствующих концентрированию внимания читателя, направляющих его в процессе взаимодействия с текстом, формирующих стратегию интерпретации. Применение описательного метода, метода сплошной выборки, контекстуального анализа и интерпретативного метода позволило выявить систему языковых средств, их функциональную специфику, систему дейктических отношений, активирующих читательское внимание путем включения определенных когнитивных механизмов. Это языковые средства и приемы персонального дейксиса (система личных местоимений), и средства диалогизации (дискурсивные элементы), и неоформленные реплики, и пространственные координаты, отражающие процесс передвижения взгляда рассказчика с объекта на объект. В совокупности все они образуют сетку дейктических координат, каждая из которых должна зацепить внимание читателя и определить его перемещение из одной точки отсчета в другую. Участвуя в организации продукционной стратегии текста, они программируют стратегии читательского восприятия и интерпретации текста. Опираясь на систему дейктических средств, читатель получает возможность адекватной интерпретации текста. Выявленная система языковых средств и принципов их взаимодействия, использованных Б. Пастернаком в ранней прозе, впоследствии станет одним из наиболее регулярных способов моделирования дейктического модуса текста, определяющим стратегию его интерпретации читателем.

Ключевые слова: интерпретация текста; художественные тексты; дейктический модус; дискурсивные элементы; монтажные тексты; художественный дискурс; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; ранняя проза.

THE DEICTIC MODE AND ITS ROLE IN MODELING THE STRATEGY OF TEXT INTERPRETATION

Svetlana A. Soloveva
Cherepovets State University (Cherepovets, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7688-2108

Abstract. The article is devoted to the category of deictic mode and its role in modeling the strategy of text interpretation. The importance of the problem statement is associated with the specifics of the material under study. Fragmentation, discontinuity of spatial-temporal relations, alternation of points of view, nonlinearity of the organization of B. Pasternak's 1910–1920 prose complicate the process of adequate interpretation of the text, which requires the reader to concentrate attention and go back several times to check the relevance of understanding. In this regard, the techniques that focus the reader's attention, acquire special significance in the process of interpreting a modernist cento text. The aim of the study is to reveal the system of linguistic means that help focus the reader's attention, direct it in the process of interacting with the text, and form a strategy for interpretation. The use of the descriptive method, the method of continuous sampling, contextual analysis and the interpretive method made it possible to identify the system of linguistic means, their functional specifics, and the system of deictic relations that activate the reader's attention by turning on certain cognitive mechanisms. These are both linguistic means and methods of personal deixis (the system of personal pronouns), and means of dialogization (discursive elements), and ungrammatical remarks, and spatial coordinates reflecting the process

of the narrator's gaze movement from object to object. Together, they form a grid of deictic coordinates, each of which should attract the reader's attention and determine their movement from one point of reference to another. By participating in the organization of the strategies of perception and interpretation of the text by the reader. The identified system of linguistic means and the principles of their interaction, used by Pasternak in early prose, may in future become one of the most regular ways of modeling the deictic mode of the text, which determines the strategy of its interpretation by the reader and reflecting the peculiarities of his idiostyle.
Keywords: text interpretation; fiction texts; deictic mode; discursive elements; cento texts; literary discourse; Russian writers; literary creative activity; literary genres; early prose.

Для цитирования: Соловьева, С. А. Дейктический модус и его роль в моделировании стратегии интерпретации текста / С. А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 88–100. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-08.

For citation: Soloveva, S. A. (2021). The Deictic Mode And Its Role in Modeling the Strategy of Text Interpretation. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 88–100. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-08.

Введение. Художественный текст включает систему языковых единиц, которые активизируют читательское внимание, моделируя стратегии восприятия. По утверждению У. Эко, определенный тип текста выбирает для себя модель возможного читателя, способ кодирования информации, стиль [Эко 2005: 20]. В этом случае основным понятием становится когниция. Она включает как совокупность ментальных процессов, так и познавательный процесс в целом [КСКТ 1996: 81]. Интерпретация при этом является одним из способов понимания текста, инструментом его объективации, возможно, совпадающим с термином «техника понимания текста» – «набор приемов, применяемых в процессе понимания» [Гадамер 1988: 452; Богин 2001: 3]. Являясь частью ментальной деятельности, интерпретация (понимание) представляет собой динамический процесс[1] опосредованной коммуникации, процесс взаимодействия интерпретатора и текста. Механизм восприятия и осмысления текста, заложенный в его семантической системе, запускается при взаимодействии «с языковой способностью читателя и его энциклопедической, ценностно ориентированной базой знаний» [Золян 2014: 9]. В работах К. Бюлера [Бюлер 1993], Т. В. Булыгиной, А. Д. Шмелева [Булыгина, Шмелев 1997], А. В. Кравченко [Кравченко 2013] и др. интерпретация представлена как дейктическое единство, основой которого может служить когнитивная триада «субъект – место – время».

Термин «стратегии понимания» был введен Т. Бивером [Bever 1970] в связи с рассмотрением проблем интерпретации предложения. В данной статье это понятие используется на уровне текста. Наиболее важными для нас типами стратегий, выделяемыми Т. ван Дейком и В. Кинчем, являются стратегии локальной когерентности, макростратегии и продукционные [ван Дейк, Кинч 1988: 112–153]. Стратегии локальной когерентности требуют от читателя поиска потенциальных связей между фактами, обозначенными пропозициями. Этот процесс происходит в кратковременной памяти под общим контролем управляющей системы и, следовательно, в рамках макропропозиции (текста). С помощью макростратегии связываются в последовательности макропропозиции, образуя макроструктуру текста. Продукционные стратегии связаны с осознанным выбором системы эксплицитных и имплицитных средств и приемов, устанавливающих локальную связность, формирующих поверхностные структуры с различными семантическими, прагматическими и контекстуальными данными. В совокупности все они определяют стратегию читательской интерпретации текста.

Специфика ранней прозы Бориса Пастернака заключается в ее особой поэтичности. Этой проблеме посвящены труды Р. Якобсона, А. К. Жолковского, Н. А. Фатеевой, Б. М. Гаспарова, В. И. Хименок и др. О парадоксальности взаимоотношений между прозой и поэзией как «неотделимых

[1] Признание интерпретации динамическим процессом обусловлено динамичностью объекта – текста [Смирнов 2012: 6; Лотман 1996: 87; Кузьмина 1999: 27–29].

© Соловьева С. А., 2021

друг от друга» полюсах и началах Б. Пастернак писал в эссе «Несколько положений» (1918, 1922). Р. Якобсон, характеризуя прозу поэта, выделял ряд ее типологических черт, связанных с особенностями поэтического мышления ее автора, и «внутреннюю конфигурацию» его языка [Якобсон 1987]. Пастернаковский «лиризм» в прозе, по мнению исследователя, основывается на метонимическом принципе [Там же: 329], тесно связанном с монтажным принципом организации текста. По мнению Н. А. Фатеевой, возникающая на уровне синтагматики и парадигматики монтажная упорядоченность текста, основывающаяся «не на линейной связи предложений и абзацев, а на памяти каждого отдельного слова или даже звука», говорит о «поэтическом модусе» ее словесной семантики [Фатеева 2010: 286].

Нелинейность организации модернистского текста монтажного типа, к которому относится проза Б. Пастернака 1910–1920, формирует условия для множественности текстовых интерпретаций. К его основным признакам относятся дробление текста на фрагменты, скачки повествования во времени, разрыв причинно-следственных связей, резкое, чаще имплицитное чередование точек зрения, которое является результатом либо частой смены повествователей, либо включением в текст других текстов. Это в значительной степени осложняет процесс адекватной интерпретации текста, который требует от читателя концентрации внимания, многократного возвращения в предтекст с целью проверки правильности понимания. Поэтому особое значение в процессе интерпретации модернистского монтажного текста приобретают приемы, фокусирующие внимание читателя. Прежде всего это приемы, связанные с понятием дейктического модуса текста [Дымарский 1998][1], включающего субъектный, пространственно-временной дейксис. Процесс декодирования читателем получаемой информации базируется на точке отсчета, которая задается и проецируется автором текста. Дейктический паритет возможен, если и читатель, и автор воспринимают создаваемый в тексте мир глазами персонажа синхронно. В этом случае он становится «когнитивной основой дейктического модуса текста». Сдвиг характера локализации автора в структуре текста является способом его «дискурсивизации» [Дымарский 1998].

Дейктический модус реализуется системой языковых средств, нацеленных на актуализацию читательского внимания путем включения определенных когнитивных механизмов и процессов. С их помощью автор как бы программирует стратегии читательского восприятия и интерпретации текста. Иными словами, средства воплощения дейктического модуса участвуют в организации продукционной стратегии текста, осуществляющей стратегическое управление процессом читательской интерпретации текста. Выявление системы этих языковых средств и особенностей их функционирования в тексте и является основной целью данной статьи.

Материалом исследования стала ранняя проза Пастернака, датированная 1910–1920 годами. К ней относится вся художественная проза (опубликованные и неопубликованные тексты), объединенная в собрании сочинений 1991 года в разделы Первые опыты («Я спускался к Третьяковскому проезду» 1910, «Уже темнеет. Сколько крыш и шпилей!» 1910, «У Драгомиловской заставы» 1910, «Смерть [Пурвита] Релинквимини» 1910, «Мышь» 1910, «Заказ драмы» 1910 «Верба» 1912, «Прежде чем мне хочется говорить» 1912); Неоконченная проза («Был странный год» 1916, «История

[1] Понятие дейктический модус основывается на теории дейктического сдвига [Duchan, Bruder, Hewitt 1995]. Она связана с метафорой перенесения читателя внутрь повествуемого мира, в процессе чего он получает собственную точку зрения в рамках нарратива и воспринимает описываемые события в перспективе, связанной с этой точкой зрения. Результатом дейктического сдвига становится возникающее ментальное пространство, в рамках которого существует *здесь* и *сейчас*, отличное от реальных координат, в которых находится читатель [Segal 1995: 15].

Близкие понятия: дейктическая проекция [Сребрянская 2005; Stockwell 2002: 43], смещенный дейксис [Stockwell 2002: 43–46], дискурсивный [Fillmore 1985], текстовый [Tsur 2003: 46], когнитивный дейксис – совокупность перцептуального, пространственного, темпорального, реляционного, текстуального и композиционного типов указания, определяющих жанровый тип текста [Ахапкин 2012].

одной контроктавы» 1917, «Петербург» 1917, Безлюдье» 1918, «Три главы из повести»); Повести («Аппелесова черта» 1915, «Письма из Тулы» 1918, «Детство Люверс» 1918, «Воздушные пути» 1924, «Повесть» 1928). Ранняя проза (особенно 1910-х годов) представляет скорее «поэтические фрагменты», балансирующие между прозой и поэзией. Малоизученность этих текстов и важность объекта анализа – моделирование стратегии интерпретации текста, делают исследование актуальным.

Основными методами исследования стали: описательный метод, который применялся для выявления системы языковых средств и приемов формирования дейксиса и определения особенностей функционирования и взаимодействия в тексте; метод сплошной выборки использовался при выборе фрагментов текстов для анализа и иллюстрации теоретических положений; контекстуальный анализ способствовал определению функциональной специфики средств дейксиса в зависимости от их контекстуального окружения; интерпретативный метод дал возможность выявить систему дейктических отношений, связанных с пространственной, темпоральной, субъектной организацией фрагментов текста.

Результаты исследования. Средства субъектного дейксиса и их роль в формировании стратегии интерпретации. В структуре модернистского монтажного текста дейктический паритет между автором, рассказчиком, героем, наблюдателем утрачивается, а вместе с тем исчезает и определенность субъектного дейксиса. На языковом уровне смена точки зрения не всегда четко маркируется. В этом случае логичнее говорить о комплексе средств, использующихся одновременно. Это могут быть и личные местоимения (средства персонального дейксиса), и средства диалогизации (дискурсивные элементы), выполняющие роль вторичных дейктических элементов, активизирующих внимание читателя и формирующих имплицитную диалогичность текста, и неоформленные реплики, и пространственные координаты, отражающие процесс передвижения взгляда рассказчика с объекта на объект. В совокупности все они образуют сетку дейктических координат, каждая из которых должна удержать внимание читателя и определить его перемещение из одной точки отсчета в другую (из дейктического поля одного персонажа в дейктическое поле другого). Дейктические координаты одновременно стабилизируют сложную структуру текста, часто выполняя функцию монтажных швов. Опираясь на систему дейктических указателей, читатель получает возможность адекватной интерпретации художественного смысла художественного текста. *«Я спускался по Третьяковскому проезду. Если бы я сказал вот что: толпы, толпы, смешались лошадиные морды… среди общего движения …среди крохотных строчек на тротуарах ползла приводным ремнем эта графа падающих лаком в тишину копыт и колышущихся дуг и силуэтов…*

Как сырая папиросная бумага, в бюро наложен копировальный слой сумерек на скопища газетчиков и городовых, и домов, и башен… и вот за ними эти крылышки неба, наколотые в пролеты переулков, трепеща потеряли всю свою золотисто-бурую торжественную пыльцу… На площади небо покоится в резьбе бульвара. Тут оно цвело, цвело, опыляло стекла гостиниц, потом небо было накошено, как сено, и слепло душистым глубоким покоем на площадь… теперь оно разметалось и сушится…, и галки наследили от Кремля до самой невидной еще вечерней звезды.

А там галки вернулись со звезды на усопшие силуэты Китай-города, а над английской одышкой лотков с антоновскими яблоками, боже, как холодно, кряхтя, склонилась стриженная крупная дама, у нее вывороченная текстом наружу раскрытая книга и красный карандаш в руке…

По улице бездна народу. Разве они и раньше шли; кажется, как будто где-то раскрыли двери… а площадь совсем другая, там сухие умытые пути скрещиваются, так тонкий и трепещущий чертеж отдельных направлений. Оттого вечер трепещет площадью как призрачной листвой…» («Я спускался по Третьяковскому проезду» 1910) [Пастернак 1999: 711]. Динамика отражения пространства, связанная с перемещением взгляда с объекта на объект в процессе движения, соединяется с динамикой пространства *(копировальный слой сумерек, небо цвело, опыляло, было накошено, как сено, и слепло на площадь, теперь оно разметалось и сушится)*, увлекая за собой читателя. Сложность восприятия обусловливается насыщенностью синтаксических конструкций, большая часть которых паратаксические.

Открытость рядов, проницаемых для неопределенного количества объектов, попадающих в поле зрения рассказчика (Я), их метонимичность увеличивают концентрацию смыслов, затрудняя процесс восприятия. Особая динамика фрагмента текста и сложность его темпоральной организации, создаваемая рядами однородных сказуемых и частями бессоюзных сложных предложений, заставляет читателя «бежать» за рассказчиком, стремясь освоить постоянно увеличивающийся объем информации, смену образов и многомерность дискретного пространства. Едва наметившиеся в начале условные отношения растворяются в линейности паратаксиса: «*Если бы я сказал вот что: … среди крохотных строчек на тротуарах ползла приводным ремнем эта графа …*». Однако неполнота союза затрудняет восстановление условных отношений между частями сложноподчиненного предложения. По сути, единственным фокусом повествования остается повествование от первого лица, актуализированное в начале текста. Но и здесь возникают сложности, связанные с использованием двух основных приемов:

1. Появлением элементов неоформленной прямой речи в структуре паратаксической конструкции: «*А там галки вернулись со звезды на усопшие силуэты Китай-города, а над английской одышкой лотков с антоновскими яблоками, боже, как холодно, кряхтя, склонилась стриженная крупная дама, у нее вывороченная текстом наружу раскрытая книга и красный карандаш в руке…*» («Я спускался по Третьяковскому проезду» 1910) [Пастернак 1999: 711]. Сфера функционирования «реплики» *боже, как холодно* оказывается ограниченной рамками отдельного высказывания. Значима при этом ситуация сбоя читательского восприятия, связанная с отсутствием вводящего «упаковочного средства», предназначенного для приспособления чужой речи к тексту (по Дымарскому, – особый тип текстового монологического высказывания). Одновременно это и смена модуса восприятия, точнее синтез видимого и ощущаемого. Неожиданность появления дискурсивного элемента в структуре паратаксического ряда создает диалогичность пространства художественного текста и заставляет читателя возвратиться к прочитанному, испытать некое недоумение по поводу вновь введенного с помощью реплики образа, далее совершенно не актуального в тексте. Этот прием дает возможность автору не только соединить несколько точек зрения (автора, рассказчика, героя), показать их общее ощущение, но и создать уникальный метафорический художественный образ.

2. Другим средством становятся вопросительные предложения. Чаще это вопросы, обращенные рассказчиком к самому себе и функционально вводящие интерпретативное описание (предположительная модальность): «*Разве они и раньше шли; кажется, как будто где-то раскрыли двери…*». Вопрос в контексте с придаточным условия «*Если бы я сказал вот что…*» *(начало)* и вводным словом (гипотетическая модальность) активизируют внимание читателя, вызывая в его сознании необходимость построить свою картину, подобную представленной в тексте или отличную от нее. Результатом становится имплицитная диалогичность. Условность Я в субъективном авторском повествовании становится понятной. За ним скрывается всезнающий повествователь – творец изображаемого мира. В процессе развития текста читатель, опираясь на систему субъектных дейктических указателей, погружается в процесс конструирования многомерного пространства текста и создает когнитивно вариативный образ. Возникает ощущение поэтического экстаза, великолепия мира [Жолковский 2011].

Диалогичность, создаваемая вопросительными конструкциями, становится одним из наиболее частотных приемов в текстах 1910 года. Так в неоконченном произведении «Мышь» особенность использования приема связана с тем, что ощущение присутствия имплицитного повествователя формируется благодаря приему обобщения. Предшествующее повествование имеет смысл лишь в качестве усиления характеристики состояния, испытываемого в данный момент. «*Ясно как божий день, что творчество имеет право подойти к Дмитрию Шестокрылову лишь в тот момент, когда он позовет это творчество, когда, вернее, он раздвоится и одна его часть замрет от неисчислимых скрещений в нем, а другая – та часть, что старше (его отеческое существо в нем), бросится на какой-то мистический балкон и станет чертить тревожные жесты…; так что же бросится звать большая часть Шестокрылова*

его самообъятья?.. Совсем не за существом бросится она, а за событием… Мы послали за чем-то высшим, чем жизнь, и ждем… Больше ничего». Использование местоимения МЫ (первого лица, множественного числа) – фокус соединения автора, героя, читателя. Автор принимает на себя роль посредника и вводит таким образом моменты «режиссерского характера». *«А потом, когда впоследствии наш опекун возвращает нас к жизни, прикинувшим неведающим, мы жалуемся и пишем о том состоянии…»* («Мышь») [Пастернак 1999: 736]. Употребление местоимения МЫ указывает на тройную фокализацию[1]: на повествователе, герое и читателе, который должен увидеть ироничность авторского рассуждения. Семантика обобщенности и диалогичность создают ощущение сопричастности происходящему, сотворчества, восприятия жизни как творчества. Именно в таком варианте вопросы будут активно использоваться Б. Пастернаком в его художественной публицистике.

В художественной прозе, созданной позже, в 1915–1918, использование вопросительных конструкций приобретет дополнительные возможности. Являясь средством выражения дейктического модуса текста, они не только объединяют несколько точек зрения, но и выполняют функцию «монтажного шва»[2], позволяющего фокусировать внимание читателя на значимом для развития сюжета фрагменте текста. *«Шорохи и звуки в гостинице дрожали в ту пору, как бывает в домах, где много спящих… Шорохи гостиницы? Их немного… А в эту ночь чем не место происшествия, гостиница, чем не место происшествия она, если происшествие – громкий, троекратный стук снаружи…»* («История одной контроктавы») [Пастернак 1999: 456]. В структуре повести, сюжет которой фрагментарен, этот прием актуализирует главную интригу, связанную с возвращением Кнауера в город. Имплицитная диалогичность, формируемая комплексом средств: повтором, меняющим свою коммуникативно-прагматическую функцию *(Шорохи гостиницы? Их немного)*, дистантно расположенным сложноподчиненным предложением с ярко выраженной вопросительной семантикой, становится средством формирования продукционной стратегии, направляющей читательское внимание.

Аналогичным образом этот прием будет использован и в «Петербурге» (1917 г.). *«Глеб, узнав, что под квартиру снята его комната, как-то вобрался в плечи и сидел полный предчувствий и беспокойства. Чем была для него его комната? Ничем особенным! В ней он завел раз установленный порядок вещей, по-студенчески теплично жил… Теперь ему казалось, что это было самым главным: **сонное** в этой комнате»* [Пастернак 1999: 481]. В структуре повести он актуализирует важный смысловой узел, связанный с желанием героя выйти из игры. Одновременно моделируется сложная система пространственно-временных отношений, актуализируется оппозиция тогда и теперь, пробуждается воспоминание. Дейктик создает некую границу в повествовании, акцентируя внимание на различии ощущений (тогда, теперь и в будущем – *беспокойство*), способных отменить решение героя.

В полной мере приемы имплицитной диалогичности будут реализованы Пастернаком в повести «Детство Люверс» 1918 г. Частотность их использования приводит к неразличению точек зрения героини и автора, к их взаимопроникновению, стремлению автора видеть и воспринимать окружающий мир глазами героини: *«Дети не узнавали родителей. Что с ними сталось? Девочка недоуменно блаженствовала и ей казалось, что так будет теперь всегда»*. Рассыпанные по всему тексту они создают особый тип повествования, предполагающий особое восприятие текста. *«Что это, никак опять тает? Значит и сегодня выедут на колесах и в сани все еще нельзя закладать? С холодеющим носом и зябнущими руками Женя часами простаивала у окошка. Недавно ушел Диких. Нынче он остался недоволен ею. Изволь учиться тут, когда по дворам поют петухи и небо гудет, а когда сдает звон, петухи опять за свое берутся. Облака облезлые и грязные, как плешивая полость. День тычется рылом в стекло, как телок в парном стойле. Чем бы не весна?..»* [Пастернак 1999: 76]. Эффект воздействия приема имплицитной диалогичности усиливается за счет того, что вложенная, вто-

[1] Термин фокализация используется в понимании Жерара Женнета, который считал, что единственная фокализация, логически вытекающая из повествования «от первого лица», – это фокализация на повествователе, вторая нарративная модальность [Женетт 1998: 399].

[2] Термин И. А. Мартьяновой [Мартьянова 2011].

ричная, реплика становится не актуальным процессом, а предметом изображения. По мнению С. Г. Ильенко, она в этом смысле мало чем отличается от персонажа или пейзажа, но, с другой стороны – так же далека от реального процесса, как персонаж или пейзаж – от реального человека или вида вообще[1]. Универсальность приема заключается не столько в читательской способности достроить структурно недостающие элементы ввода, сколько в невозможности разделить точки зрения героини и автора. Имплицитная диалогичность, с нашей точки зрения, отражает процесс их слияния. Для автора это возможность смотреть на мир глазами героя, чувствовать так, как чувствует он, и передавать максимально объективное состояние, для читателя – возможность сотворчества.

Средства пространственно-временного дейксиса и формирование стратегии интерпретации. Пространственно-временной дейксис соотносится с местоположением и идентификацией лиц, объектов, событий, процессов и действий относительно пространственно-временных координат. В ранней прозе Б. Пастернака, особенно в первых опытах, датированных 1910 годом, пространственный дейксис удивительно сложен и связан с постоянным перемещением точки отсчета. *«Уже темнеет. Сколько крыш и шпилей! И все они, цепко обрывая, нагнули небо, как туманный кустарник, и выпустили его из рук, и вот оно вознеслось и подрагивает, подрагивает упругостью накопившихся звездочек. Но небо еще не черное, оно палевое, нанесенное на выцветающий пергамент…*

А внизу уже вяжут, связывают большие и влажные, блестящие и взволнованные пучки черный цветущий мрак, шляпы, придыхания овалов вокруг глаз и дубов, какие-то необъяснимые позы и скольжения, и то тут, то там приколет улица такой пучок газового фонаря и свяжет со следующим… а внизу, в разгоряченных, влажных витринах разнузданная посуда и медь в музыкальных магазинах… и даже игрушки, куклы и печи, и даже, даже пустые неживые стекла технических контор кинулись ликующей чувственностью за улицей…; а там, где не горят лампы, там перед площадью во флаконах у нотариусов душисто плавают недопитые остатки зеленовато-розового ненастоявшегося неба с лепестками памятника и его поклонников» [Пастернак 1999: 714].

Многомерность и динамичность пространства сумерек связана с перемещением точки отсчета в горизонтальной и вертикальной проекции и их чередованием, прежде всего это выражается в смене позиций наблюдателя (снизу и сверху), которая образует главную дейктическую оппозицию. Границей между ними является отражающая поверхность витрин, флаконов, окон. Имплицитный наблюдатель, меняющий свою локализацию в пространственно-временной системе координат, определяет ее через категории верх/низ к центру координации (границе, наложению).

При этом пространственный дейксис является одновременно и способом интерпретации. Система локативных сирконстантов: *а внизу; и то там, то тут; а внизу; а там*, отражающая чередование точки отсчета верх – низ, далеко – близко, моделирует стереоскопическую пространственную модель. Фактором смены наблюдателя, а следовательно, и показателем смены точки отсчета становятся ряды объектных актантов (позы, скольжения, витрины, игрушки, куклы и т. д.), отражающих направление движения взгляда, и ряды глагольных предикатов, имеющих разную видо-временную семантику. В основном это глаголы настоящего актуального, несовершенного вида, актуализирующие ситуацию прямого наблюдения: *вяжут, связывают, движутся, плавают*. Важно, что настоящее актуальное связано с точкой отсчета «сверху». Открытые паратаксические конструкции являются идеальным условием для формирования перспективы пространства, наблюдаемого в разных проекциях. Соположенность элементов ряда становится средством пространственного моделирования [Лотман 2000: 212].

Дейксис пространства в ранней прозе часто связан с кодированием места по отношению к местоположению участников событий. Пространственно-временные координаты и локализация события создают ощущение реальности происходящего. Особое значение приобретает при

[1] С. Г. Ильенко относит к одному и тому же – демонстрационному – типу речи и описание, и пейзаж, и диалоги героев (в отличие от сентенционного и информационного типов): «Диалог как особый языковой прием демонстрационного типа» [Ильенко 1985: 11].

этом точка зрения наблюдателя, лишь фрагментарно намеченная, рассеянная в структуре фрагмента. «*Он – двое – прошли широкую вдоль целой улицы писанную забором рекламу – „Жестяно-гвоздильный завод“... Дом, глядевший из тупика вдоль этой улицы, был желтым гробом: форма его, – то, что он был с мезонином, – казалась пирамидой гробов с последним сверху; вокзальный цвет окраски. Дом-гроб поглядывал восьмью глазами с куриной слепотой гераней в стеклах (о, этот запах цветочного горшка!) вдоль жестяно-гвоздильной улицы. Название ее было „Прогонная“ и черный палец „к сапожнику“ указывал и, куда гнать. Он мог быть истолкован двояко – этот черный палец...*» («Петербург») [Пастернак 1999: 475]. Средством актуализации точки зрения героя становится система координат: прочитанная героем надпись (имя собственное), «*Жестяно-гвоздильный завод*», полипропозитивное высказывание со значением характеризации и оценки «*дом, глядевший из тупика вдоль этой улицы, был желтым гробом*», пояснительная конструкция «*вокзальный цвет окраски*» и вставная конструкция (*о, этот запах цветочного горшка!*), «*Прогонная*», *черный палец «к сапожнику»*. Дейктичность выделенных средств становится очевидной исходя из концептуально-значимого смысла текста. Система дейктических координат и способ их выражения не только особым образом отражает состояние, испытываемое героем, но и активизирует ассоциативную деятельность читателя, его сопричастность. Специфика синтаксической организации фрагмента заключается в его диктумно-модусной организации: нарочитом выпячивании модусных оценочных смыслов. Их формальная позиции в составе высказываний: приложение, вставная конструкция, пояснительная конструкция, указывает на их вторичность. В результате моделируются два параллельных восприятия одного пространства. Следствием дуализма являются диалогичность, отражающая неопределенность положения героя, его рефлексия. Пространственный дейксис, объединяясь с субъектным, становится полифункциональным, что позволяет достичь максимального ощущения реальности. По мнению М. М. Бахтина, насыщенность, плотность пространственно-временных, предметных отношений, фокусирующихся вокруг человека, в тексте приобретают особенное художественное значение, формируя «эстетическую реальность» [Бахтин 2000: 206].

Синхронизирующим началом, объединяющим позиции автора и читателя в восприятии пространственно-временной организации текста, становится категория наблюдателя [Сребрянская 2005: 72]. В прозе Пастернака он универсален. Он может быть одушевленным и неодушевленным, занимать промежуточное положение между жизнью и нежизнью. Этот способ выражения наблюдателя совершенно неожиданно представлен в неопубликованном отрывке «Смерть [Пурвита] Реликвемини» 1910 г.: «*За окнами вокзала едва-едва держалась вечерняя весна. Едва держались какие-то заострившиеся в сумерках деревца и вороны на них; едва сдерживаемые небом стаи; едва держались выдернутые дымки на крышах; едва держалось небо, покинувшее площадь, выселившееся за город... Весна билась о землю, она поднималась на крыши, на ветки, на зонты, на шляпы и едва сдерживая себя кидалась на землю... Едва держались встречные пряди бульвара и пропускали душу. Сырые, подкашивающиеся здания расступались и тоже пропускали ее... Была открыта форточка, и новый недавний воздух весны вел прямо из зала второго класса в поводящую тенями столицу...*» [Пастернак 1999: 734]. Ситуация четыре раза повторится в небольшом фрагменте текста, актуализируя появление и робкое, нерешительное движение «нового наблюдателя» – покидающей мир души. Безусловно, одним из ярких средств актуализации этого движения и одновременно освоения пространства является повтор. А актантный ряд в структуре паратаксической конструкции отражает процесс моделирования пространства и направление движения (*деревца и вороны на них; стаи; дымки на крышах; небо; встречные пряди бульвара...*). Точность локализации наблюдателя создает максимальное ощущение реальности, формируя высокий референциальный статус фрагмента. Параллельно в тексте присутствует еще один наблюдатель – Релинквемини. «*Он уже понимал, что какие-то склоненные чужие люди взволнованно заняты им. Он увидел вдруг, как над ним, словно ласточки, реют какие-то дорогие ладони в манжетах, сетка пуговиц клонилась над ним... Он смотрел на них, отдаваясь неописуемому наслаждению...*» [Па-

стернак 1999: 734]. Использование одновременно разных точек отсчета, с одной стороны, увеличивает степень объективности изображаемого, с другой – формирует его симультанность. В монтажном типе текста симультанность приобретает важную функцию, определяя концепцию интерпретации художественного текста. Дейктические проекции разных точек отсчета накладываются друг на друга, создавая сложное многомерное пространство. Синхронизация разнопространственных точек зрения является средством формирования категории целостности.

Использование неодушевленного субъекта в качестве наблюдателя, характерное для ранней прозы, впоследствии станет одним из частотных в моделировании пространственно-временного и субъектного дейксиса. Неодушевленный наблюдатель (лампочка) появляется в повести «Апеллесова черта», становясь свидетелем разговора вместе с героиней: «*В гостинице горела одна всего лампочка. Она вспыхнула, когда едко затрещал телефонный звонок, и ее уже не тушили потом. Она была свидетельницей того, как подбежал к аппарату заспанный дежурный; как, отложив трубку на пульт, после некоторых пререканий с звонившим, затерялся он в глуби коридора, как спустя некоторое время вынырнул он из тех полутемных недр…*

Лампочка осталась гореть и тогда, когда, застегиваясь на ходу, ночной походкою, на носках, из поперечного коридорчика в главный прошел человек из восьмого, как был он назван по телефону.

Лампочка находилась как раз напротив этого номера. Человек из восьмого, однако, для того чтобы попасть к телефону, совершил пешеходную прогулку по коридору, и начало этой прогулки лежало где-то в зоне восьмидесятых номеров…» [Пастернак 1999: 24].

Точкой отсчета становится позиция неодушевленного наблюдателя, в зоне видимости и слышимости которого развертывается событие. Прием выдвижения детали, метафоризация пространства становятся ключом к постижению смысла. Повествователь, ориентированный на точку зрения наблюдателя, растворяет в ней и автора, и персонажа, делая проницаемыми границы между ними.

Иллюзия множественных точек наблюдения формирует эффект «вовлечения третьего участника»[1] и создает условия для более точной интерпретации текста. Связанная с одновременным восприятием пространства разными наблюдателями и в разной проекции симультанность проявляется и на уровне формирования временного дейксиса. Впервые такой прием используется Пастернаком в рассказе «Мышь» 1910 г. «*Хотя все уже давно бродили ретушированными силуэтами шуб по снегу, а снег давно убедил все площади и улицы, что над его нераскрашенным скудоумием … – все будет бродить грифованными очертаниями, расторгнутое надолго с солнцем…. но для Шестокрылова зима наступила, сорвалась в свои глубины лишь тогда, когда он распорол первую мандаринку на своем уединенном подоконнике. Он обнял полной горстью, стонущей горстью пианиста, несколько клочков этой кожицы с желёзками взволнованности и с закрытыми глазами стал вдыхать, … как будто этот запах – какой-то громадный, богатый, фантастический надел, что-то неисчерпаемое. Он только вдыхал и не заключал от этого неизреченного преддверия к воспоминаниям, потому что этот путь был знаком ему наизусть; он знал, что эта зимняя мандаринка колышет на себе другую зиму, в другом городе, комнату юности с озабоченной нежностью предметов, которые как пластинки напеты его возвращением к себе в тот вечер… <…> А потом Шестокрылов мучился дома. И когда он почувствовал много, много крупных слез, он вынул из кармана что-то крохотное и с криком поднес его к глазам; она просила подержать этот батистовый лепесток, которым она вытерла свои руки, липкие от шоколаду, орехов, мандарин и пирожного; он забыл о нем; теперь какое-то мандариновое жало пронзило его тоску и туда хлынуло до крикливости яркое воспоминание об этом щемящем чувстве, когда он почувствовал, что он сброшен из ее мчащейся жизни, … вся эта мучительная обстановка, которую, колдуя, выкуривал женский носовой платочек, пропитанный мандарином, не была так существенна, как непередаваемый хаос искалеченной нежности, охватившей воспоминания какою-то эпидемией. Вот что мог бы вспомнить Шестокрылов. И он знал это. Он избегал этих воспоминаний <…> Но глухая, темная, непостижимая одышка святой туманной дали, которую*

[1] Прием, описанный К. А. Жолковским и определяемый им как тип тропа/залога [Жолковский 2011: 222].

он держал в руках, мистерия мандаринки – это было что-то другое. И вот он открыл глаз и стал погружать зиму в этот запах..., как бы давая теперешней зиме, наступившей для других, и предметам то зимнее, каноническое имя. Да, вот теперь наступила зима...» [Пастернак 1999: 737–740]. Специфика в том, что разнофокусность восприятия (все – Шестокрылов) одного и того же факта времени (наступления зимы) с разных точек зрения запускает другой механизм – воспоминания, вызванного конкретным предметом, точнее, его запахом (синтез модусов восприятия). Это не только нарушает привычную логику, но и способствует выдвижению детали, субъективной временной точки отсчета, определяющей возможный ход мыслей героя. Актуализируются две точки отсчета: все и Шестокрылов. В тексте возникает рамочная структура с семантикой временного дейксиса: *хотя уже все... Но для Шестокрылова зима наступила, когда он распорол первую мандаринку... Да, вот теперь наступила зима*. Рамочная структура устанавливает дейктический баланс в тексте, а следовательно, и в его интерпретации, возвращая читателя в начальную точку отсчета и компенсируя временной дисконтинуум текста. Моделируемое автором возможное воспоминание становится показателем перехода от сознания к сознанию. Особое значение при этом получает антитеза: *мог вспомнить, он избегал, но это было что-то другое*. Она формирует двойную фокализацию, конструирующую способность всеведующего повествователя проникать в мысли героя[1].

В более поздней прозе этот прием будет лишен авторского комментария, что сделает невозможным разграничение сознания автора и героя («Детство Люверс», «Повесть», «Воздушные пути», «Доктор Живаго»).

Разбросанные по тексту ситуации фокализации разных точек зрения на одну и ту же ситуацию, объединенные позицией наблюдателя, требуют от читателя поиска потенциальных связей между фактами на основе линейного упорядочения фрагментов текста. По мере развертывания текста происходит перемещение читателя из одного дейктического пространства в другое.

Выводы. Специфика ранней прозы Пастернака 1910–1920 годов, ее поэтичность и монтажность формируют условия для множественности текстовых интерпретаций, требующих активного соучастия читателя. Процесс декодирования текстовой информации основывается на точке отсчета, которая задается и проецируется автором текста. В случае нарушения дейктического паритета между автором и читателем происходит десинхронизация восприятия создаваемого в тексте художественного мира. В этом случае особое значение приобретает дейктический модус текста.

Языковые средства и приемы, участвующие в его формировании, активизируют читательское внимание, моделируют стратегию читательской интерпретации текста. Средства персонального дейксиса, диалогизации (дискурсивные элементы), выполняющие роль вторичных дейктических элементов и формирующие имплицитную диалогичность текста, пространственные координаты образуют сетку дейктических координат. Полифункциональность средств связана с их ролью в формировании текстовых категорий темпоральности, локативности, связности, цельности текста.

Регулярность и частотность использования средств дейксиса в ранних прозаических текстах указывают на их системность и раскрывают идиостилевые особенности прозы поэта, отражают специфику процесса порождения текста, связанного с авторской интенцией на воссоздание особого способа отражения действительности.

Выбор языковых средств связан с реализацией продукционной стратегии, создает возможности адекватной интерпретации текста, когда читатель становится соавтором и формирует динамичный, изменчивый в процессе чтения мир.

Приемы, использованные Пастернаком в ранней прозе, впоследствии станут одними из наиболее частотных в моделировании пространственно-временного и субъектного дейксиса.

[1] Жерар Женетт, говорит о том, что способы фокализации, связанные с непринужденным переходом от сознания героя к сознанию повествователя, нарушают “закон рассудка”, согласно которому невозможно находиться одновременно внутри и вне чего-либо». Это множественное состояние, по мнению Женетта, сравнимо с полимодальностью.

Источники

Пастернак, Б. Собрание сочинений : в 5 т. Т. 4 / Б. Пастернак. – М. : Худож. лит.,1991.

Литература

Ахапкин, Д. Н. Бистабильные тексты: о когнитивных механизмах поддержания неразрешимой многозначности / Д. Н. Ахапкин. – Текст : электронный // Критика и семиотика. – 2019. – № 2. – С. 136–145. – URL: doi.org/10.25205/2307-1737-2019-2-136-145 (дата обращения: 28.12.2020).

Ахапкин, Д. Н. Когнитивная поэтика и проблема дейксиса в художественном тексте / Д. Н. Ахапкин // Когнитивные исследования : сборник научных трудов. – СПб. : Институт психологии РАН, 2012. – С. 252–263.

Бахтин, М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.

Богин, Г. И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – Тверь, 2001. – 52 с.

Булыгина, Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М., 1997. – 576 с.

Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. – М., 1993. – 528 с.

ван Дейк, Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988.

Гадамер, Г. Г. Истина и метод / Г. Г. Гадамер. – М., 1988. – 699 с.

Гаспаров, Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 276 с.

Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст / М. Я. Дымарский. – СПб., 1999. – 284 с.

Дымарский, М. Я. Текст – дискурс – художественный текст / М. Я. Дымарский // Текст как объект многоаспектного исследования : сборник статей научно-методического семинара «Textus». Выпуск 3. Ч. I. – СПб. ; Ставрополь, 1998.

Женетт, Ж. Фигуры : в 2-х т. Т. 1–2 / Ж. Женетт. – М. : Изд.-во им. Сабашниковых, 1998. – 944 с.

Жолковский, А. К. Поэтика Пастернака. Инварианты, структуры, интертексты / А. К. Жолковский. – М. : Новое литературное обозрение, 2011. – 608 с.

Золян, С. Т. Семантика и структура поэтического текста / С. Т. Золян. – Ереван, 2014. – 336 с.

Ильенко, С. Г. Стилистические и синтаксические аспекты диалогичности / С. Г. Ильенко // Исследования по художественному тексту. Ч. 1. – Саратов, 1994.

Кравченко, А. В. Некоторые соображения о сознании и языке: гомункулус когнитивного интернализма / А. В. Кравченко // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып. 15. – Владикавказ, 2013. С. 39–46.

Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1997. – 245 с.

Кузьмина, Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.19 / Кузьмина Н. А.– Екатеринбург, 1999. – 38 с.

Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек – Текст – Семиосфера – История / Ю. М. Лотман. – М., 1996. – 464 с.

Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб. : Искусство-СПб, 2000. – С. 14–288.

Мартьянова, И. А. Кинематограф русского текста / И. А. Мартьянова. – СПб. : Свое издательство, 2011. – 239 с.

Смирнов, И. П. Порождение интертекста (Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Пастернака) / И. П. Смирнов. – СПб., 2012. – 450 с.

Сребрянская, Н. А. Дейксис и его проекции в художественном тексте / Н. А. Сребрянская. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 255 с.

Фатеева, Н. А. Синтез целого. На пути к новой поэтике / Н. А. Фатеева. – М. : Новое литературное обозрение, 2010. – 352 с.

Хименок, В. И. Монтаж, литературные и музыкальные приемы в прозе Б. Л. Пастернака (на примере повести «Воздушные пути») / В. И. Хименок // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11 (65) : в 3-х ч. Ч. 3. – С. 36–54.

Эко, У. Роль читателя: исследования по семиотике текста / У. Эко. – СПб. : Symposium, 2005. – 502 с.

Якобсон, Р. Заметки о прозе поэта Пастернака. Работы по поэтике / Р. Якобсон. – Москва : Прогресс, 1987. – 464 с.

Bever, T. G. The cognitive basis for linguistic structures / T. G. Bever // Cognition and the Development of Language / ed. by J. R. Hayes. – New York : Wiley, 1970.

Duchan, J. F. Deixis in Narrative: A Cognitive Science perspective / J. F. Duchan, G. A. Bruder and L. E. Hewitt. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1995.

Lyons, J. Semantics. Vol. 2 / J. Lyons. – Cambridge, NY : Cambridge Univ. Press, 1977. – 897 p.

Segal, E. M. Narrative Comprehension and the Role of Deictic Shift Theory / E. M. Segal // Duchan J. F., Bruder G. A. and Hewitt L. E. Deixis in Narrative: A Cognitive Science perspective. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 2002. – P. 3–17.

Stockwell, P. Cognitive Poetics: An Introduction / P. Stockwell. – London ; New York : Routledge, 2002.

Tsur, R. Deixis and abstractions: Adventures in Space and Time / R. Tsur // (eds) Cognitive poetics in practice / ed. by J. Gavins, G. Steen. – London : Routledge, 2003. – P. 41–54.

References

Akhapkin, D. N. (2012). Kognitivnaya poetika i problema deiksisa v khudozhestvennom tekste [Cognitive Poetics and the Problem of Deixis in Literary Text]. In *Kognitivnye issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Saint Petersburg, pp. 252–263.

Akhapkin, D. N. (2019) Bistabil'nye teksty: o kognitivnykh mekhanizmakh podderzhaniya nerazreshimoi mnogoznachnosti [Bistable Texts: on the Cognitive Mechanisms of Maintaining Insoluble Ambiguity]. In *Kritika i semiotika*. No. 4. URL: doi.org/10.25205/2307-1737-2019-2-136-145 (mode of access: 12.28.2020).

Bakhtin, M. M. (2000). *Avtor i geroi: K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk* [Author and Hero: To the Philosophical Foundations of the Humanities]. Saint Petersburg, Azbuka. 336 p.

Bever, T. G. (1970). The Cognitive Basis for Linguistic Structures. In Hayes, J. R. (Ed.). *Cognition and the Development of Language*. New York, Wiley.

Bogin, G. I. (2001). *Obretenie sposobnosti ponimat'. Vvedenie v filologicheskuyu germenevtiku* [Gaining the Ability to Understand. Introduction to Philological Hermeneutics]. Tver. 52 p.

Bulygina, T. V., Shmelev, A. D. (1997). *Yazykovaya kontseptualizatsiya mira (na materiale russkoi grammatiki)* [Linguistic Conceptualization of the World (Based on the Material of Russian Grammar)]. Moscow. 576 p.

Byuler, K. (1993). *Teoriya yazyka. Reprezentativnaya funktsiya yazyka* [Theory of Language. Representative Function of Language]. Moscow. 528 p.

Duchan, J. F., Bruder, G. A., Hewitt, L. E. (1995). *Deixis in Narrative: A Cognitive Science Perspective*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Dymarsky, M. Ya. (1998). Tekst – diskurs – khudozhestvennyi tekst [Text – Discourse – Literary Text]. In *Tekst kak ob"ekt mnogoaspektnogo issledovaniya: sbornik statei nauchno-metodicheskogo seminara «Textus»*. Ssint Petersburg, Stavropol.

Dymarsky, M. Ya. (1999). *Problemy tekstoobrazovaniya i khudozhestvennyi tekst* [Problems of Text Formation and Literary Text]. Saint Petersburg. 284 p.

Eco, W. (2005). *Rol' chitatelya: issledovaniya po semiotike teksta* [Role of the Reader: Research on Text Semiotics]. Saint Petersburg, Symposium. 502 p.

Fateeva, N. A. (2010). *Sintez tselogo. Na puti k novoi poetike* [Synthesis of the Whole. Towards a New Poetics]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. 352 p.

Gadamer, G. G. (1988). *Istina i metod* [Truth and Method]. Moscow. 699 p.

Gasparov, B. M. (1996). *Yazyk. Pamyat'. Obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* [Language. Memory. Form. Linguistics of Linguistic Existence]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. 276 p.

Genette, G. (1998). *Figury* [Figures], in 2 vols. Vol. 1–2. Moscow, Izdatel'stvo im. Sabashnikovykh. 944 p.

Il'enko, S. G. (1994). Stilisticheskie i sintaksicheskie aspekty dialogichnosti [Stylistic and Syntactic Aspects of Dialog]. In *Issledovaniya po khudozhestvennomu tekstu*. Part 1. Saratov.

Khimenok, V. I. (2016). Montazh, literaturnye i muzykal'nye priemy v proze B. L. Pasternaka (na primere povesti «Vozdushnye puti») [Editing, Literary and MUSICAL TECHNIQUES in the Prose of B. L. Pasternak (on the Example of the Story "Air Ways")]. In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. No. 11 (65), in 3 parts. Part 3, pp. 36–54.

Kravchenko, A. V. (2013). Nekotorye soobrazheniya o soznanii i yazyke: gomunkulus kognitivnogo internalizma [Some Considerations about Consciousness and Language: the Homunculus of Cognitive Internalism]. In *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki*. Vladikavkaz, pp. 39–46.

Kubryakova, E. S. (Ed.). (1997). *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov* [Brief Dictionary of Cognitive Terms]. Moscow. 245 p.

Kuzmina, N. A. (1999). *Intertekst i ego rol' v protsessakh evolyutsii poeticheskogo yazyka* [Intertext and Its Role in the Evolution of Poetic Language]. Avtoref. Dis. … d-ra filol. nauk. Ekaterinburg. 38 p.

Lotman Yu. M. (2000). *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The Structure of Artistic Text]. Saint Petersburg, Iskusstvo-SPb, pp. 14–288.

Lotman, Yu. M. (1996). *Vnutri myslyashchikh mirov: Chelovek – Tekst – Semiosfera – Istoriya* [Inside the Thinking Worlds: Man – Text – Semiosphere – History]. Moscow. 464 p.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge, NY, Cambridge Univ. Press. 897 p.

Mart'yanova, I. A. (2011). *Kinematograf russkogo teksta* [Cinematography of Russian Text]. Saint Petersburg, Svoe izdatel'stvo. 239 p.

Pasternak, B. (1991). *Sobranie sochinenii* [Collected Works], in 5 vols. Vol. 4. Moscow, Khudozhestvennaya literatua.

Segal, E. M. (2002). Narrative Comprehension and the Role of Deictic Shift Theory. In Duchan, J. F., Bruder, G. A. and Hewitt, L. E. *Deixis in Narrative: A Cognitive Science perspective*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 3–17.

Smirnov, I. P. (2012). *Porozhdenie interteksta (Elementy intertekstual'nogo analiza s primerami iz tvorchestva Pasternaka)* [Generation of Intertext (Elements of Intertextual Analysis with Examples from the Works of Pasternak)]. Saint Petersburg. 450 p.

Srebryanskaya, N. A. (2005). *Deiksis i ego proektsii v khudozhestvennom tekste* [Deixis and His Projections in a Literary Text]. Voronezh, VGPU. 255 p.

Stockwell, P. (2002). Cognitive Poetics: An Introduction. London, New York, Routledge

Tsur, R. (2003). Deixis and Abstractions: Adventures in Space and Time. In Gavins, J., Steen, G. (Eds.). *Cognitive poetics in practice*. London, Routledge, pp. 41–54.

van Dijk, T. A., Kinch, V. (1988). Strategii ponimaniya svyaznogo teksta. [Strategies for Understanding a Coherent Text]. In *Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. Moscow, Progress.

Yakobson, R. (1987). *Zametki o proze poeta Pasternaka. Raboty po poetike* [Notes on the Prose of the Poet Pasternak. Works on Poetics]. Moscow, Progress. 464 p.

Zholkovsky, A. K. (2011). *Poetika Pasternaka. Invarianty, struktury, interteksty* [Poetics of Pasternak. Invariants, Structures, Intertexts]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. 608 p.

Zolyan, S. T. (2014). *Semantika i struktura poeticheskogo teksta* [Semantics and Structure of Poetic Text]. Erevan. 336 p.

Данные об авторе

Соловьева Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных коммуникаций и медиа, докторант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия).

Адрес: 162600, Россия, Череповец, пр. Луначарского, 5.

E-mail: ssa_ljc@mail.ru.

Author's information

Soloveva Svetlana Alekcndrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department Social Communications and Media, Doctoral Student of Department of Russian Philology and Applied Communications, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia).

УДК 81'271.2:39. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-09. ББК Ш141.12-006.3.
ГРНТИ 16.21.27. Код ВАК 10.02.01

СВАДЕБНЫЙ ОБРЯД 50-Х ГОДОВ XX ВЕКА НА ДЕРЕВЕНСКИЙ ЛАД (ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Недоступова Л. В.
Воронежский государственный технический университет (Россия, Воронеж)
ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0003-1978-4725

Аннотация. Предметом данной статьи стала сущность проведения свадебного церемониала. Целью изыскания являются: восстановление ритуала, имевшего место в 50-х годах XX века в поселке Высоком Таловского района Воронежской области, описание культурных его элементов и сопровождающей лексики, не получившей отражение в научных трудах. Материалом исследования выступают: живая народная речь, записанная автором в ходе непринужденного общения в полевых условиях, и личные архивные записи коренных жителей деревни. В ходе работы использовались методы: опроса, интервьюирования, стационарного наблюдения, анализа, сравнения, описания и др. В результате удалось зафиксировать необычные компоненты праздничного обряда и воспроизвести их в первозданном виде. Погрузившись в прошлое, мы установили последовательность частей досвадебного, свадебного и послесвадебного периодов, объективирующую взаимосвязанную и взаимообусловленную систему. Значение лексических единиц, отражающих обрядность, было проверено по Малому академическому словарю, Толковому словарю живого великорусского языка, Словарю русских народных говоров, Словарю воронежских говоров и др. Определен ареал функционирования рассматриваемых слов в говорах других территорий, отмечено сходство в употреблении, выявлены локализмы. Обобщив сложившиеся нормы организации ритуальных действ, мы представили их в виде своеобразного свода универсальных правил. Составляющие элементы выявили сущность обычая, отобразили неповторимую картину бытующей обрядности в совершенно оригинальном воплощении, что свидетельствует о реальной трансформации древнего торжества. Новизна исследования состоит в том, что детально восстановлен обряд, которому почти 70 лет, и представлен с помощью языка коренных жителей сельской местности как неотделимый репрезентант народной культуры. Практическая значимость работы заключается в том, что фактические сведения, положенные в основу, неоспоримо, помогут молодому поколению в будущем воспроизвести историческую реальность. Результирующие материалы дополняют копилку имеющихся данных новыми сведениями, в том числе ценной информацией, как с этнографической, так и с лингвистической точки зрения. Надеемся, что они будут интересны лингвистическому сообществу и широкому кругу людей, интересующихся традициями.

Ключевые слова: обряды; досвадебный период; свадебные мероприятия; послесвадебные обычаи; народная речь; традиционная культура; лингвокультурология; этнолингвистика.

WEDDING CEREMONY OF THE 1950S IN A RUSTIC WAY (ETHNOLINGUISTIC ASPECT)

Lubov V. Nedostupova
Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1978-4725

Abstract. The paper focuses the essence of the wedding ceremony. The purpose of the study is to restore the ritual that took place in the 1950s in the village of Vysokiy, Talovsky District of the Voronezh Region, to describe its cultural elements and accompanying vocabulary that have not been paid due attention to in previous research. The material of the research is the living popular speech, recorded by the author in the course of non-formal natural communication, and the personal archival records of the native dwellers of the village. Tthe following methods were used in the course of the work: survey, interview, stationary observation, analysis, comparison, description, etc. As a result, it was possible to fix the unusual components of the festive event and reproduce them in their original form. Plunging into the past, the author established a sequence of parts of the pre-wedding, wedding and post-wedding periods, objectifying an interconnected and interdependent system. The meanings of the lexical units, reflecting rituality, were checked using the Small Academic Dictionary, the Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language, the Dictionary of Russian Folk Dialects, the Dictionary of Voronezh Dialects, etc. The study determined the areas of functioning of the words in question in the dialects of

other territories, noted the similarity in use, and identified localisms. Having summarized the established norms of organizing ritual actions, the author presented them in the form of a kind of set of universal rules. The constituent elements revealed the essence of the custom, displayed a unique picture of the prevailing rituals in a completely original form, which testifies to the real transformation of the ancient celebration. The novelty of the research lies in the fact that the ritual, which is almost 70 years old, has been restored in detail and presented with the help of the language of the native dwellers of rural areas as an inseparable part of popular culture. The practical significance of the work lies in the fact that the factual information underlying it is sure to help the younger generation to reproduce historical reality in the future. The resulting materials supplement the bank of existing data with new information, including valuable data, both from an ethnographic and linguistic point of view. The author hopes that they will be of interest to the linguistic community and a wide range of people interested in traditions.

Keywords: rituals; pre-wedding period; wedding ceremony; post-wedding customs; popular speech; traditional culture; linguoculturology; ethnolinguistics.

Для цитирования: Недоступова, Л. В. Свадебный обряд 50-х годов XX века на деревенский лад (этнолингвистический аспект) / Л. В. Недоступова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 101–111. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-09.

For citation: Nedostupova, L. V. (2021). Wedding Ceremony of the 1950s in a Rustic Way (Ethnolinguistic Aspect). In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 101–111. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-09.

Введение. Обсуждению вопросов взаимосвязи таких определений, как «культура», «этнос» и «язык» посвящено достаточное количество работ в разных странах мира. Среди зарубежных коллег широко известны исследования немецкого лингвиста Вильгельма фон Гумбольдта [Гумбольдт 1984, 1985], американских ученых Франса Боаса [Боас 1906, 1911], Бенджамина ли Уорфа [Уорф 1999], Эдварда Сепира [Сепир 1934, 1993], британского этнолога Бронислава Малиновского [Малиновский 1997], польского языковеда Ежи Бартминьского [Бартминьский 2005], сербского словесника Любинко Раденковича [Раденкович 2004, 2008a, 2008b]. Интересны изыскания польской и австралийской лингвистки Анны Вежбицкой [Вежбицкая 1996] и мн. др. В отечественной этнолингвистике ведущая роль принадлежит школе, созданной академиком Никитой Ильичем Толстым [Толстой 1983, 1995] (Москва). Серьезная деятельность в данном направлении осуществлена Александром Сергеевичем Гердом [Герд 2001] (Санкт-Петербург) и нашла продолжение в работах сотрудников РАН, школы Елены Львовны Березович [Березович 2007] (Екатеринбург) и мн. др. В исследованиях перечисленных российских ученых достаточное место уделяется репрезентации диалектной картины мира.

В настоящее время «одной из магистральных тем этнолингвистики, несомненно, является вопрос существования традиционной культуры (или хотя бы ее отдельных фрагментов) в контексте современности…» [Белякова, Сафьянова 2013: 110].

В связи с этим укажем на необходимость изучения народных ценностей для действительного понимания их содержательной составляющей и отражения в языке. И здесь невольно вспоминаются слова, сказанные известнейшим ученым М. В. Ломоносовым: «Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего» [Ломоносов http].

Наше исследовательское внимание обращено на один небольшой населенный пункт Таловского района Воронежской области. Из единственного источника, изданного в местной редакции, «Высокий. Время, события, люди» узнаем, что «поселок сравнительно молод. Он был основан в 1922 году в 6 километрах южнее Таловой, вблизи дороги, ведущей в Бутурлиновку. Получил свое название по возвышенности… Образование поселка связано с последним этапом заселения Воронежского края в начале XX века» [Гриднева 2007: 1].

Предметом данной статьи стала сущность проведения свадебного церемониала. Целью настоящего изыскания являются восстановление ритуала, имевшего место в 50-х годах XX века в поселке Высоком Таловского района Воронежской области, описание культурных его элементов и сопровождающей лексики, не получившей отражение в научных трудах.

© Недоступова Л. В., 2021

Материал и методы исследования. Неосвещенные в диалектологической науке факты, связанные с обрядовой традицией в маленькой деревушке Черноземья, стали объектом данной работы.

Языковым материалом статьи является живая речь представителей старшей возрастной группы – коренных жителей Высокого.

В исследовании применены методы: опроса, интервьюирования, стационарного наблюдения, анализа, сравнения, описания и др.

Обсуждение результатов исследования. Обращение к обрядовой тематике в русских народных говорах осуществляли с разной степенью заинтересованности достаточно многие исследователи. Среди них работы авторитетных и молодых исследователей Центрально-Черноземного региона: М. В. Костромичевой [Костромичева 2001, 2005], Л. И. Лариной [Ларина 1996, 1999, 2007], Л. В. Занозиной [Занозина 1999], Н. В. Ермаковой [Ермакова 2005], Л. Н. Чижиковой [Чижикова 1989], А. Д. Черенковой [Черенкова 2001], Л. В. Недоступовой [Недоступова 2009, 2017, 2020], Е. А. Богдановой [Богданова 2019], А. С. Горяиновой [Горяинова 2012], Н. И. Грибковой [Грибкова 1999], Т. Ф. Пуховой [Пухова 2006, 2012], Е. С. Клименченко [Клименченко 2012], С. Р. Пешковой [Пешкова 2012], О. Еньшиной [Еньшина 2009], М. Букша [Букша 2006], О. Телковой [Телковой 2006], Г. Я. Сысоевой [Сысоева 2015], С. А. Филонович [Филонович 2012], Г. П. Христовой [Христова 2006], Е. В. Цветковой [Цветкова 2004], Е. И. Швецовой [Швецова 1998], Н. В. Денисовой [Денисова 2000], Ю. В. Комаричевой [Комаричева 2008], С. В. Сухановой [Суханова 2004] и др.

Воссоздадим реальную картину высоковской свадьбы 50-х годов XX века в первозданном виде.

Знакомство. Предварял начало событий этап *знакомства* будущих жениха и невесты.

В ходе детального изучения особенностей свадебного церемониала мы установили, что раньше в поселке существовала *традиция «нанимать гармониста»*: *Ра́ни в дире́вни дяфча́ты найма́ли гармони́ста. И как пра́зник, нас дружи́ла двяна́цать дяфча́т, мы пляса́ли*[1]. На таких вечерних собраниях молодежи, танцах обычно и происходило знакомство.

Обратим внимание, что слово *найма́ть* в значении ‘нанимать’ отмечено в Нижегородской и Новгородской губерниях [Даль 2008, 2: 349]. СРНГ указывает на большую территорию функционирования данной лексемы в названном смысле; Брян., Владим., Ворон., Дон., Зап., Моск., Калуж., Кемер., Кубан., Кур., Куйб., Омск., Оренб., Псков., Рязан., Смолен., Тамб., Том., Тул., Твер., Юж. области, Ср. Урал, Азерб. ССР, Рус. говоры Арм. ССР [СРНГ 1965, 19: 229].

Уговор. Определенное время парень и девушка встречались. Жених, провожая невесту домой после плясок, постепенно делал намеки: *А маро́с был страше́ннай, нивазмо́жнай, халадно́. Вить тады́ Бо́жи упаси́ ф ха́ту! Стая́ли, он мине́ угава́рьвал и так, и так, а я ника́к.*

Лексема *угово́р* в значении ‘убеждение, увещание кого-л. в чем-л.’ отражена в Академическом словаре [МАС 1999, 4: 457]. В роли ‘уговорить, убедить кого-либо – ласковые слова’ она приведена в СРНГ с пометой *фольк.*, указано употребление ее в Новгородской области [СРНГ 1965, 46: 211].

Договоренность. Зафиксировано, когда молодые люди достаточно сблизились, между ними наступал момент взаимной договоренности: *Он пришёл и гвари́ть: «Я пасва́татца»... Я тут уш сагласи́лася».*

Лексема *договоренность* функционирует в значении ‘соглашение, достигнутое путем переговоров’ [МАС 1999, 1: 415] и является общеупотребительной.

Свати́нки. Итак, наступало время помолвки: *Жени́х сказа́л до́ма, чё я сагла́сная. И на друго́й день ани́ пришли́ мине́ сва́тать. Хоть там на стале́ дю́жа йисть не́чига бы́ла: камса́ была́, карто́шка с ма́слам, с лу́кам, хала́дная. Пато́м ишшо́ пы́шки и кампо́т. Вы́пифка была́, самаго́н, ядрёный, крепча́йший.*

Укажем, что лексема *свати́нки* не отражена ни в одном из представленных нами словарей, это дает право считать ее локализмом.

Запой. Запивание невесты родственниками, пирушка за две недели до свадьбы именовалась *запоем*. Он проводился в доме

[1] В статье используется упрощенная транскрипция. В говоре звук «г» фрикативный.

девушки: *Запо́й две нидéли да свáдьби. Згатóвилася нявéста, прихóдють гуля́ть чилавéк сóрак и гуля́ють. Борш, мя́су ни давáли, кáшу, éжли хто как сумéя, пы́шки, кампóт. Самагóн выпивáли мужукú. Кампóт из сушёнак варúли. Пы́шки в пячú пяклú.*

Кстати говоря, *запóем* в словаре В. И. Даля называется ‘пропой, заручины; пирушка между своими, запивают просватанную невесту’ [Даль 2008, 1: 551]. В СВГ нами обнаружено слово *запой* в разных значениях [СВГ 2019, 3: 242–244], в том числе: ‘пирушка после сватовства’, что соответствует выявленному в Таловском районе [СВГ 2019, 3: 243–244].

Любопытен факт, что невесту теперь именовали *молодýхой*, жениха – *молодцóм*: *Молодýха в плáтье с молодцóм садя́тца вряд́ине сталá.*

В значении ‘молодая новобрачная’ лексическая единица *молодýха* отражена у В. И. Даля [Даль 2008, 2: 282], но лексема *молодéц* приведена в значении, отличном от высоковского [Даль 2008, 2: 282].

Дары на запое. Продемонстрируем фрагмент оригинального момента *даров на запое*: *Кадá абéд канчáитца, начинáють дарúться на запóе. Фставáя хрёсный, фставáя маладýха, идýть крýгам, все сидя́ть за сталáми. Анá фсех цалýя, ани давáють, хто рýбаль клал, хто тра́як, а хто и ничагó, нéчига бы́ла. А хрёсный идё, чё там, платóчик дéржа, кудá складáя дары́. Хрёсныи пащитáли, чё там налажúли малады́м. Апéть сажáють фсех за стол.*

Примечательно то, что традиция *дариться на запое* зафиксирована нами только в исследуемом поселке.

Первый день свадьбы. *Регистрация.* Узакониванием отношений вступающих в брак выступала *регистрация*, осуществляющаяся по понедельникам.

Участниками действа становились только жених и невеста, которых везли на гужевой повозке в соседнюю деревню в сельский совет: *Рáни всягдá ф панидéльник запúсвали. Трéтиго января́ пить́ся́т пя́таго гóда, дя́дюшка мой взял лóшадь, и на лóшади нас павёс. Пасадúл, и под казырькóм мы паéхали в савéт регистрúрватца.*

Еще один неординарный этап обрядового цикла осуществлялся в день регистрации брака.

Постель. Ритуал перемещения, вручения приданого невесты именовался *постель*. Проводился строго в понедельник. Отметим, что все собранное для молодых имущество состояло из железной кровати и деревянного сундука, который изготовил местный мастер. *Нáши тут сабрáли, на лóшать пагрузúли всю дабрó. На аднэ́й лóшади сундýк, на другóй – кравáть. Пастéль такáя: две падýшти, сундýк диревя́ннай, две простины́, три адя́ла.*

Покажем, что лексическая единица *постéль* в значении *‘переезжать с приданым в дом жениха’* в СРНГ приводится с указанием функционирования в Аннинском районе Воронежской области [СРНГ 1965, 30: 221]. В. И. Даль отмечает иные, отличные от высоковского, значения слова [Даль 2008, 3: 281].

Нельзя обойти факт, что, по существующим правилам, в сундуке невесты должны быть: зеркало, занавески, которые родственники развешивали на окна, и 4–5 полотенец: *Нявéста должнá убрáть дóм: занавéски павéсить. Аднú занавéски бы́ли вы́битыи, мяткáльныи. А ва фтарóй – такúя ýзиньтии, внизý ничагó ни былó. У них бы́ла две хáти, нáша кравáть в аднэ́м углý, а в другóм – стол стая́л. И в э́там углý абязáтильна вéшали палатéнца. Зéркала нявéста абязáтильна привазúла, и тóжа на ней палатéнца.*

Второй день свадьбы. Соответственно, вторник был самым насыщенным днем, поскольку в этот день проводили венчание, и начинался свадебный пир.

Венчание. Во время *венчания* невеста была одета в платье длиною ниже колен. Немаловажен был головной убор: *Вéшали вянóк, а на вянóк – платóчик накúдвали. Фата и абязáтельна лéнта.*

Заметим, что до венчания жениху нельзя было видеть лицо невесты: *Вянчáли в день свáдьби да застóлья, в двянáцать часóв дня. Кадá минé пасадúли в пéрвай хáти, он аттýда вы́шел, на минé э́тат платóчик накрыл. Такóй закóн: няльзя́ бы́ло да вянцá глядéть на лицó нявéсти.* В этом, несомненно, имеется определенная волшебная значимость.

Процесс венчания по-высоковски выглядел интересным образом: *Бы́ла так: чаты́ри пáлки спицáльнаи, анú хадúли всю жúзню па всем дамáм. И платóк такóй, мы называ́ли гáруснай, такóй цвятнóй. Привя́звали за кáжный ýгол. Тадá жанúх стаúть всряд́ине, а мы тóжа тут вот так кружкóм. Спярвá дóлжин атéц итúть, патóм мать, а патóм я шла. Йдуть семь кругóв. Прачёл э́таю брáчнаю*

за́пись, Тада́ да́ли жаниху́ пад но́ги стака́н бальшо́й, он разби́л и с мине́ сня́ли э́тат плато́к.

На основе данных словарей мы определили, что лексическая единица *венец* в роли 'самое бракосочетание, свадьба' приведена без указания территории функционирования [Даль 2008, 1: 193].

Свадебный пир. Главным ритуальным действом, безусловно, являлся *свадебный пир: Зако́н был: гуля́ли на сва́дьби адни́ старики́. Хрёсныи сиде́ли абяза́тильна вазле́: мая́ о́кал мине́, а жанихо́ва – о́кал жаниха́. На стале́ был халаде́ц борш, лапша́, мя́са, памидо́ры, агурцы́ ис каду́шти, я́блаки мачёныи, хлеб ис пячи́ и пы́шки пякли́. Канпо́т варёнай ис сушёнок. Самаго́н падава́ли.* Добрые эмоции были спутниками собравшихся на свадебном пиру.

Заметим, что, отгуляв в доме невесты, молодожены должны отправиться в дом, где теперь будет жить новая семья.

Подыма́ть молодых. В вечернее время приходили несколько родственников жениха с гармонью, поднимали молодую пару из-за стола и забирали с собой: *Вот пришли́ малады́х падыма́ть. Пришли́ жанихо́вы. Апе́ть йих угасти́ли, там пашути́ли, а патом хрёсная ка́жа: «Вот мы типе́рь и забира́ем на́шу молоду́ху и молодо́го. А Вас жде́м к нам на дары́».*

В словаре Даля дается следующее толкование: *подыма́ть молоды́х* – 'разбудить, не давать спать; выводить из опочивальни' [Даль 2008, 3: 158]. В связи с этим отметим: этап свадьбы с таким же названием зарегистрирован автором работы в Таловой Воронежской области, однако он проводился утром второго дня свадьбы и означал *'будить молодых'* [Недоступова 2009: 177].

Позволим спросить: какое же торжество без подарков?!

Дары. Установлено, что символическая церемония второго дня свадьбы называлась *да́ры*: *Дари́ли двухмятро́вый си́тиц, хто чё. Хто и рубль, и два. Падари́лися, всё пасчита́ли, палучи́лася три́ста рубле́й, две руба́шки и две ко́фти.*

Укажем, что слово *да́ры* толкуется В. И. Далем как 'свадебные подарки; при заручинах или оглашении помолвки, невеста дарит жениха платком, отца и мать его рубахами; прочую родню его простыми платками, ширинками, холстом' [Даль, 2008 1: 384].

Третий день свадьбы. *Бить кушин.* Главным действующим лицом чудного ритуала, называемого *бить куши́н*, являлась родительница новобрачной, а веселый обряд выполнял крестный жениха: женщину клали на пол. Крестный над животом матери держал обернутый в ткань кувшин, пытаясь разбить, и устрашал: «Раз!»… «Два!»… «Три!», меткий удар по кувшину скалкой вдребезги разбивал его. Мужчины поднимали женщину с пола и подбрасывали ее на руках вверх. Естественно, разбивали кувшин на счастье.

Обращаясь к словарям, мы выяснили, что лексема *куши́н* в значении 'кувшин' имеет большую территорию употребления: Брян., Влад., Ворон., Калуж., Краснод., Кубан., Куйб., Моск., Новорос., Орл., Ряз., Смол., Тамб., Тул. области, Азерб. ССР и Морд. АССР [СРНГ 1965, 16: 195].

Курица по-высоковски. Неповторимым этапом свадебной церемонии являлся обряд *курица*. Заранее заготавливалась ветка дерева. Она украшалась яркими лоскутками тканей. На самой верхушке имитировалось гнездо: туда сажали курицу-несушку. С так называемой *курицей* шли по поселку.

Услышав приближающуюся группу поющих людей, из дома жениха выходили приветствовать гостей и совершали все принятые для данного момента действия: *Пришли́ суда́, у них ку́рицу вырыва́ють, а ани́ ни атдаю́ть. Вы́куп тре́буют. Смех и шу́тки, и всё тако́я.*

Заметим, когда за курицу получали символическую сумму, ее вручали сватам. Ритуал означал передачу молодой несушки, символизирующей женщину, которая на новом месте должна свить семейное гнездышко.

В гости к теще. Завершающим этапом третьего дня свадьбы был так называемый *ритуал «В гости к теще»*: *Ве́чиром го́сти. Бу́дя мать нявести жанихо́ву радню́ брать и сваю́.*

Еда, как мы узнали, соответствовала ужину: *Халаде́ц там был в гастя́х, камса́, заку́ска, борш, лапша́, мя́са, и пы́шки пякли́. Канпо́т, кисель вари́ли. Мя́су падава́ли то́ка па счёту. А тада́ скок ча́шек на стале́, ее́ дяли́ли на них.* Старались угодить зятю и его семье.

СРНГ уточняет: *гости* – 'званые гости бывают только на свадьбу, да ещё молодых зазывают в первую масляницу'. В названном толковании выражение отмечено в Вятской области [СРНГ 1965, 7: 96].

Субботние смотрины. Самым последним мероприятием церемониала считались *смотри́ны* – осмотр подарков и обустройства новобрачных: *В суббо́ту, тако́й был зако́н, хто павага́че, должна́ ма́ма с ро́дными пайти́ть суда́, к сва́хи. Пагляде́ть чё надари́ли, как абустро́илися.*

Интересно, лексема *смотрины* в словаре В. И. Даля приведена в значении 'глядины, облюбование, смотр невесты самим будущим женихом или кем-нибудь с его стороны' [Даль 2008, 4: 104], что отличается от бытующего в Высоком толковании.

Заключение. Проведенный анализ позволяет наглядно представить в композиционном виде следующие мероприятия большого свадебного цикла:

1. Знакомство.
2. Уговор.
3. Договоренность.
4. Сватинки.
5. Запой.
6. Дары на запое.
7. Регистрация.
8. Постель.
9. Венчание.
10. Свадебный пир.
11. Подымать молодых.
12. Дары на свадьбе.
13. Курица.
14. В гости к теще.
15. Субботние смотрины.

Обобщив сложившиеся нормы, которые удалось установить в ходе изыскания, мы представили их в виде *свода* универсальных *правил*:

1. По деревенской традиции *девушка* и *парень* до свадьбы должны были соблюдать принятые принципы, демонстрировать односельчанам публичную сдержанность в чувствах.

2. *Свадьбы гуляли преимущественно зимой.* Объясняется это, скорее всего, особенностями сельской жизни: праздновали после завершения полевых и огородническихработ.

3. *Продолжительность свадьбы* составляла *3 дня*.

4. *Днями свадьбы выбирали начало месяца по Лунному календарю.*

5. *Руководили* всеми *организационными мероприятиями обряда крестные* жениха и невесты.

6. *Регистрация брака* и *передача постели* осуществлялись строго *по понедельникам.*

7. *Венчание и свадебный пир* проводились только *по вторникам*.

8. *Обряды: «Бить кушин», «Курица»* и *«В гости к теще»* проводились по средам.

9. *Смотрины* устраивались в *субботу*.

10. *На церемонии регистрации присутствовали только молодожены*.

11. *Венчание* происходило *дома*, в это время рядом с новобрачными находились самые родные люди.

12. *Жених до венчания не имел права видеть избранницу.*

13. *Во время доставки приданого* невесты *новобрачный покидал свой двор*, ему нельзя было становиться участником ритуала.

14. *В первый день молодожены праздновали свадьбу* с гостями *в доме невесты, во второй – с гостями* в доме *жениха*.

15. *Участниками свадебного пира* являлись только *члены семьи* и *все пожилые родственники* до третьего колена.

16. *Еда готовилась в русской печи.*

17. *Пища и напитки* соответствовали времени, *отличались простотой* и элементарностью.

18. *На запое* дарили только *деньги, на свадьбе* вручали *подарки* в виде вещей.

19. *После* процедуры *даров крестные публично объявляли о* всех *подношениях*.

20. *В* веселом *обряде «Бить кушин»* нашла отражение *связь между женщиной-кормилицей и хранительницей* домашнего *очага*.

21. *Разбитый кувшин* передавали молодой семье *в качестве оберега*.

22. *В сценарии церемонии «Курица» олицетворена молодая женщина*, которая, как и птица, *должна прижиться в новом доме*.

23. Массовость участников свидетельствовала об особой роли свадьбы.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что высоковская свадьба 50-х годов XX века является уникальным в своем роде регламентированным обрядовым действом, проводимым в определенной манере. Некий оригинальный свод существующих правил устанавливал даты и время организации зимних ритуальных торжеств.

Новизна исследования состоит в том, что детально восстановлен традиционный обряд, которому почти 70 лет, и представлен с помощью языка коренных жителей сельской местности как неотделимый репрезентант народной культуры.

Необходимо понимать, что традиция проведения свадьбы в сельской местности в том виде, которую мы описали выше, уходит безвозвратно. Утрачиваются многие ее компоненты, меняется содержание по разным объективным причинам. Совершенно очевидно: обряд трансформируется.

Практическая значимость настоящей работы заключается в том, что фактические сведения, положенные в основу статьи, неоспоримо, помогут молодому поколению в будущем воспроизвести историческую реальность. Результирующие материалы дополняют копилку имеющихся данных в ВГПУ и ВГУ по изучению местных говоров новыми сведениями. Они могут использоваться в преподавании спецкурса «Краеведение» для студентов педвузов и школьников. Надеемся, что представленная информация будет интересна и лингвистическому сообществу, и широкому кругу тех, кто интересуется народной культурой. Продолжение изыскания могло бы способствовать изучению ритуальности следующего десятилетия прошлого столетия и проведению его сравнительного и сопоставительного анализов.

В заключение хочется подчеркнуть нужность осуществления таких изысканий. Важно успеть зарегистрировать неповторимую картину бытующей обрядности из уст старожилов русской деревни. Фиксация живой диалектной речи именно сейчас представляет определенную ценность, т. к. ее носителей с каждым годом становится все меньше.

Литература

Бартминьский, Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике : перевод с польского / Е. Бартминьский ; составитель и отв. редактор С. М. Толстая. – М. : Индрик, 2005.

Белякова, С. М. Сакральный предмет в народной культуре: вещь и слово (сито / решето) / С. М. Белякова, М. А. Сафьянова // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 10. –С. 109–113.

Бенджамин, Л. У. Наука и языкознание (О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление) : пер. с англ. / Л. У. Бенджамин // Новое в лингвистике. Выпуск 1. – М., 1960.

Бенджамин, Л. У. Отношение норм поведения и мышления к языку / Л. У. Бенджамин // Зарубежная лингвистика. I : пер. с англ. / общ. ред. В. А. Звегинцева и Н. С. Чемоданова. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1999. – С. 58–91.

Березович, Е. Л. Язык и традиционная культура: этнолингвистические исследования / Е. Л. Березович. – Москва : Индрик, 2007. – 599 с.

Богданова, Е. А. Лексика свадебного обряда в воронежских говорах / Е. А. Богданова. – Воронеж : НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2019. – 314 с.

Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание : пер. с англ. / А. Вежбицкая ; отв. ред. М. А. Кронгауз. – М. : Русские словари, 1996.

Герд, А. С. Введение в этнолингвистику. Курс лекций и хрестоматия / А. С. Герд. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 488 с.

Горяинова, А. С. Святочные песни, игры и свадебный обряд сел Павловского района Воронежской области (сс. Воронцовка, Большая Казинка, ЛСВ. Павл., Гаврильск, Русская Буйловка) / А. С. Горяинова // Народная культура сегодня и проблемы ее изучения : сб. статей. Материалы научной региональной конференции 2012 г. / Воронежский государственный университет. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2012. – С. 165–174.

Грибкова, Н. И. Свадебный обряд с. Россошки Репьёвского района Воронежской области / Н. И. Грибкова // Край Воронежский. Вып. 3. – Воронеж, 1999. – С. 102–115.

Гриднева, Л. М. Высокий. Время, события, люди. 1922–2007 / Л. М. Гриднева. – Таловая : Таловская районная редакция, 2007. – 44 с.

Гумбольдт, В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984.

Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985.

Денисова, Н. В. Свадебный обряд Липецкого региона в восточнославянском этнолингвистическом контексте / Н. В. Денисова // Минск – Смоленск – Москва: Этнография славянских народов. – Смоленск, 2000. – С. 193–198.

Еньшина, О. Свадебный обряд села Колыбелка Лискинского района Воронежской области / О. Еньшина // Афанасьевский сборник. Вып. 7. – Воронеж, 2009. – С. 135–141.

Ермакова, Н. В. Старинная курская свадьба (село Плёхово Суджанского района) / Н. В. Ермакова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2005. – 194 с.

Занозина, Л. О. Материалы к хрестоматии курских говоров. Часть III: Свадьба (брошюра) / Л. О. Занозина, Л. И. Ларина. – Курск, 1999. – 90 с.

Комаричева, Ю. В. Свадебный обряд Елецкого района Липецкой области (по материалам музыкально-этнографической экспедиции 2006 г.) / Ю. В. Комаричева // Этнография Центрального Черноземья России : сб. науч. трудов. Вып. 7. – Воронеж : Истоки, 2008. – С. 93–97.

Костромичёва, М. В. Система свадебных выкупов и их наименования в Орловских говорах / М. В. Костромичёва// Лексический атлас русских народных говоров-1998. – СПб. : Изд-во ИЛИ РАН, 2001. – С. 228–231.

Костромичёва, М. В. Свадебный обряд Орловского края / М. В. Костромичёва. – Орел, 2005. – 36 с.

Ларина, Л. И. Лексические украинизмы в курском свадебном обряде / Л. И. Ларина // Материалы для изучения сельских поселений России: Доклады и сообщения 3-й научно-практической конференции. Ч. 1. Язык. Культура. – М., 1996. – С. 15–17.

Ларина, Л. И. Народные традиции курян в зоне русско-украинского пограничья (на материале свадебного обряда) / Л. И. Ларина // Курский край. – Курск : Курское областное научное краеведческое общество, 2007. – С. 51–57.

Ломоносов, М. В. Народ, не имеющий прошлого, не имеет будущего / М. В. Ломоносов. – URL: https://mmv13.livejournal.com/1878.html (дата обращения: 10.01.2021). – Текст : электронный.

Малиновский, Б. Функциональный анализ. Антология исследований культуры. Том 1: Интерпретации культуры / Б. Малиновский. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 728 с.

Недоступова, Л. В. Лексика свадебного обряда в говоре посёлка городского типа Таловая Воронежской области (этнолингвистическое описание) / Л. В. Недоступова // Научный вестник ВГАСУ. Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». – 2009. – № 2 (12). – С. 172–180.

Недоступова, Л. В. Особенности свадебного обряда в селе Данково Воронежской области / Л. В. Недоступова // Неофилология. – 2020. – Т. 6, № 21. – С. 15–20. – doi: 10.20310/2587-6953-2020-6-21-15-20.

Недоступова, Л. В. Свадьба в селе Кутки Воронежской области / Л. В. Недоступова // Русская речь. – 2017. – № 4. – С. 115–118.

Пухова, Т. Ф. Свадебный обряд сел Эртильского района Воронежской области / Т. Ф. Пухова, М. Букша, О. Телкова // Этнография Центрального Черноземья России : сб. науч. тр. Вып. 5. – Воронеж, 2006. – С. 58–62.

Пухова, Т. Ф. Календарная и свадебная обрядность села Шапошниковка Ольховатского района Воронежской области / Т. Ф. Пухова, Е. С. Клименченко, С. Р. Пешкова // Народная культура сегодня и проблемы ее изучения : сб. статей. Материалы научной региональной конференции 2012 г. / Воронежский государственный университет. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2012. – С. 148–164.

Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир ; пер. с англ. под ред. и с предисл. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс ; Изд. группа «Универс», 1993. – 654 с.

Сепир, Э. Язык: Введение в изучение речи / Э. Сепир ; пер. с англ., прим. и вводная статья А. М. Сухотина ; предисл.: С. Л. Белевицкого. – Москва ; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. – 223 с.

Суханова, С. В. Свадебный обряд: традиции и инновации (по материалам Губкинского района Белгородской области) / С. В. Суханова // Этнография Центрального Черноземья России. Вып. 4. – Воронеж : Истоки, 2004. – С. 110–122.

Сысоева, Г. Я. Свадебный обряд села Россошки Репьевского района Воронежской области / Г. Я. Сысоева. – Воронеж, 2015. – URL: https://www.culture.ru/objects/521/svadebnyi-obryad-selarossoshki- (дата обращения: 10.01.2021). – Текст : электронный.

Толстой, Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н. И. Толстой. – М., 1995. – С. 27–40.

Толстой, Н. И. О предмете этнолингвистики и её роли в изучении языка и этноса / Н. И. Толстой // Ареальные исследования в языкознании и этнографии: (Язык и этнос) : сб. науч. тр. – Л. : Наука, 1983. – С. 181–190.

Филонович, С. А. Свадебный обряд украинских сёл Суджанского района Курской области / С. А. Филонович // Народная культура сегодня и проблемы ее изучения : сб. статей. Материалы научной региональной конференции 2012 г. / Воронежский государственный университет. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2012. – С. 133–140.

Христова, Г. П. Традиции свадебного обряда в сёлах Лискинского района Воронежской области / Г. П. Христова // Афанасьевский сборник : материалы и исследования. Вып. IV. – Воронеж : ВГУ, 2006. – С. 45–55.

Цветкова, Е. В. Свадебный обряд села Новая Усмань Воронежской области (по рукописным материалам архивов и современным записям) / Е. В. Цветкова // Этнография Центрального Черноземья России. Вып. 4. – Воронеж : Истоки, 2004. – С. 130–140.

Черенкова, А. Д. Противопоставленные и непротивопоставленные диалектные различия в лексике свадебного обряда в говорах Воронежской и Белгородской областей / А. Д. Черенкова // Лексический атлас русских народных говоров-1998. – СПб. : Изд-во ИЛИ РАН, 2001. – С. 222–227.

Чижикова, Л. Н. Свадебная обрядность сельского населения Курской губернии в XIX – н. XX в. / Л. Н. Чижикова // Русские: Семейный и общественный быт. – М. : Наука, 1989. – С. 171–198.

Швецова, Е. И. Этнографическая лексика сёл Березняги и Краснофлотское Петропавловского района, Верхнее Турово Нижнедевицкого района Воронежской области / Е. И. Швецова // Край Воронежский : межвуз. студенч. сб. Вып. 2. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1998. – С. 66–70.

Boas, F. Introduction / F. Boas // Handbook of American Indian languages. – Wash., 1911. – P. 1–83. (Repr. in: Classics in linguistics. N.Y., 1967. P. 155–234).

Boas, F. Some philological aspects of anthropological research / F. Boas // Science. – 1906. – № 23. – P. 641–645.

Radenkovich, L.. The names of demons, leading the origin of children who died before baptism among the Slavs. Balcanica XXXIV / L. Radenkovich. – Belgrade, 2004. – 221 p.

Radenkovi, Љ. Boja kao obelezhje mitoloshkih biha / Љ. Radenkovi // Slovenske parallele. Luzhnoslovenian philologist LXIV. – Belgrade, 2008b. – P. 337–346.

–Radenkovi, Љ. Lutajue soul / Љ. Radenkovi // Linguistic language of srpskog and other Slovenian Esika. At part of academician Svetlana Tolstoj. – Belgrade, 2008a. – P. 349–362.

Словари

Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В. И. Даль. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2008.

МАС: Словарь современного русского литературного языка в четырех томах. Т. 1–4. – М. : Русский язык, 1999.

СРНГ: Словарь русских народных говоров : в 50 т. – Л. ; СПб., 1965–... – URL: https://iling.spb.ru/vocabula/srng/srng (дата обращения: 10.01.2021). – Текст : электронный.

СВГ: Словарь воронежских говоров. Вып. 1: А–Вячать. – Воронеж : ВГУ, 2004.

СВГ: Словарь воронежских говоров. Вып. 2: Га–Жучок. – Воронеж : ВГУ, 2007.

СВГ: Словарь воронежских говоров. Вып. 3: З–Й. – Воронеж : ВГУ, 2019.

References

Bartmin'sky, E. (2005). *Yazykovoi obraz mira: ocherki po etnolingvistike* [Linguistic Image of the World: Essays on Ethnolinguistics] / ed. by S. M. Tolstaya. Moscow, Indrik.

Belyakova, S. M., Safyanova, M. A. (2013). Sakral'nyi predmet v narodnoi kul'ture: veshch' i slovo (sito / resheto) [Sacred Subject in Folk Culture: Thing and Word (Sieve / Sieve)]. In *Lingvistika i mezhkul'turnoye obshcheniye*. No. 10, pp. 109–113.

Benjamin, L. W. (1999). Otnoshenie norm povedeniya i myshleniya k yazyku [The Relation of Norms of Behavior and Thinking to Language]. In Zvegintsev, V. A. and Chemodanova, N. S. (Eds.). *Zarubezhnaya lingvistika*. Moscow, Izdatel'skaya gruppa «Progress», pp. 58–91.

Benjamin, L. W. (1960). Nauka i yazykoznanie (O dvukh oshibochnykh vozzreniyakh na rech' i myshlenie, kharakterizuyushchikh sistemu estestvennoi logiki, i o tom, kak slova i obychai vliyayut na myshlenie) [Science and Linguistics (On Two Erroneous Views on Speech and Thinking that Characterize the System of Natural Logic, and How Words and Customs Affect Thinking]. In *Novoe v lingvistike*. Issue 1.

Berezovich, E. L. (2007). *Yazyk i traditsionnaya kul'tura: etnolingvisticheskie issledovaniya* [Language and Traditional Culture: Ethnolinguistic Studies]. Moscow, Indrik. 599 p.

Boas, F. (1906). Some Philological Aspects of Anthropological Research. In *Science*. No. 23, pp. 641–645.

Boas, F. (1911) Introduction. In *Handbook of American Indian languages*. Wash., 1911, pp. 1–83. (Repr. in: Classics in linguistics. N.Y., 1967. pp. 155–-234).

Bogdanova, E. A. (2019). *Leksika svadebnogo obryada v voronezhskikh govorakh* [Vocabulary of the Wedding Ceremony in the Voronezh Dialects]. Voronezh, NAUKA-YuNIPRESS. 314 p.

Cherenkova, A. D. (2001). Protivopostavlennye i neprotivopostavlennye dialektnye razlichiya v leksike svadebnogo obryada v govorakh Voronezhskoi i Belgorodskoi oblastei [Opposed and Non-Opposed Dialectal Differences in the Vocabulary of the Wedding Ceremony in the Dialects of the Voronezh and Belgorod Regions]. In *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov-1998*. Saint Petersburg, Izdatel'stvo ILI RAN, pp. 222–227.

Chizhikova, L. N. (1989). Svadebnaya obryadnost' sel'skogo naseleniya Kurskoi gubernii v XIX – n. XX v. [Wedding Rituals of the Rural Population of Kursk Province in the XIX–XX Century]. In *Russkie: Semeinyi i obshchestvennyi byt*. Moscow, Nauka, pp. 171–198.

Dal', V. I. (2008). *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language], in 4 vols. Moscow, OLMA Media Grupp.

Denisova, N. V. (2000). Svadebnyi obryad Lipetskogo regiona v vostochnoslavyanskom etnolingvisticheskom kontekste [Wedding Ceremony of the Lipetsk Region in the East Slavic Ethnolinguistic Context]. In *Minsk – Smolensk – Moskva: Etnografiya slavyanskikh narodov*. Smolensk, pp. 193–198.

Ermakova, N. V. (2005). *Starinnaya kurskaya svad'ba (selo Plekhovo Sudzhanskogo raiona)* [An old Kursk Wedding (Plyokhovo Village, Sudzhansky District)]. Kursk, Kurskii gosudarstvennyi universitet. 194 p.

Filonovich, S. A. (2012). Svadebnyi obryad ukrainskikh sel Sudzhanskogo raiona Kurskoi oblasti [Wedding Ceremony of Ukrainian Villages in the Sudzhansk District of the Kursk Region]. In *Narodnaya kul'tura segodnya i problemy ee izucheniya: sb. statei. Materialy nauchnoi regional'noi konferentsii 2012 g.*. Voronezh, IPTs «Nauchnaya kniga», pp. 133–140.

Gerd, A. S. (2001). *Vvedenie v etnolingvistiku. Kurs lektsii i khrestomatiya* [Introduction to Ethnolinguistics. A Course of Lectures and a Reader]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. 488 p.

Goryainova, A. S. (2012). Svyatochnye pesni, igry i svadebnyi obryad sel Pavlovskogo raiona voronezhskoi Voronezhskoi oblasti (ss. Vorontsovka, Bol'shaya Kazinka, LSV. Pavl., Gavril'sk, Russkaya Builovka) [Christmas Songs, Games and Wedding Ceremony of the Villages of Pavlovsky District, Voronezh Region (Villages Vorontsovka, Bolshaya Kazinka, LSV. Pavl., Gavrilsk, Russian Builovka)]. In *Narodnaya kul'tura segodnya i problemy ee izucheniya: sb. statei. Materialy nauchnoi regional'noi konferentsii 2012 g.*. Voronezh, IPTs «Nauchnaya kniga», pp. 165–174.

Gribkova, N. I. (1999). Svadebnyi obryad s. Rossoshki Rep'evskogo raiona Voronezhskoi oblasti [Wedding Ceremony with Rossoshki of the Repyevsky District of the Voronezh Region]. In *Krai Voronezhskii*. Issue. 3. Voronezh, pp. 102–115.

Gridneva, L. M. (2007). *Vysokii. Vremya, sobytiya, lyudi. 1922–2007* [Tall. Time, Events, People. 1922–2007]. Talovaya, Talovskaya raionnaya redaktsiya. 44 p.

Gumboldt, V. fon (1984). O razlichii stroeniya chelovecheskikh yazykov i ego vliyanii na dukhovnoe razvitie chelovechestva [On the Difference in the Structure of Human Languages and Its Influence on the Spiritual Development of Mankind]. In *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moscow, Progress.

Gumboldt, V. fon (1985). *Yazyk i filosofiya kul'tury* [Language and Philosophy of Culture]. Moscow, Progress.

Khristova, G. P. (2006). Traditsii svadebnogo obryada v selakh Liskinskogo raiona Voronezhskoi oblasti [Traditions of the Wedding Ceremony in the Villages of the Liskinsky District of the Voronezh Region]. In *Afanas'evskii sbornik: materialy i issledovaniya*. Issue IV. Voronezh, VGU, pp. 45–55.

Komaricheva Yu. V. (2008). Svadebnyi obryad Eletskogo raiona Lipetskoi oblasti (po materialam muzykal'no-etnograficheskoi ekspeditsii 2006 g.) [Wedding Ceremony of the Eletsk Region of the Lipetsk Region (Based on the Materials of the Musical and Ethnographic Expedition in 2006)]. In *Etnografiya Tsentral'nogo Chernozem'ya Rossii: sb. nauch. trudov. Issue 7*. Voronezh, Istoki, pp. 93–97.

Kostromicheva, M. V. (2001). Sistema svadebnykh vykupov i ikh naimenovaniya v Orlovskikh govorakh [The System of Wedding Redemptions and Their Names in the Oryol Dialects]. In *Leksicheskii atlas russkikh narodnykh govorov-1998*. Saint Petersburg, Izdatel'stvo ILI RAN, pp. 228–231.

Kostromicheva, M. V. (2005). *Svadebnyi obryad Orlovskogo kraya* [Wedding Ceremony of the Oryol Region]. Orel. 36 p.

Larina, L. I. (1996). Leksicheskie ukrainizmy v kurskom svadebnom obryade [Lexical Ukrainianisms in the Kursk Wedding Ceremony]. In *Materialy dlya izucheniya sel'skikh poselenii Rossii: Doklady i soobshcheniya 3-i nauchno-prakticheskoi konferentsii. Part. 1. Yazyk. Kul'tura*. Moscow, pp. 15–17.

Larina, L. I. (2007). Narodnye traditsii kuryan v zone russko-ukrainskogo pogranich'ya (na materiale svadebnogo obryada) [Folk Traditions of the Kurians in the Zone of the Russian-Ukrainian Borderland (on the Material of the Wedding Ceremony)]. In *Kurskii krai*. Kursk, Kurskoe oblastnoe nauchnoe kraevedcheskoe obshchestvo, pp. 51–57.

Lomonosov, M. V. Narod, ne imeyushchii proshlogo, ne imeet budushchego [A People that Has No Past Has No Future]. URL: https://mmv13.livejournal.com/1878.html (mode of access: 10.01.2021).

Malinowski, B. (1997). *Funktsional'nyi analiz. Antologiya issledovanii kul'tury* [The Functional Theory. A scientific Theory of Culture and Other Essays]. Vol. 1: Interpretatsii kul'tury. Saint Petersburg, Universitetskaya kniga. 728 p.

Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka v chetyrekh tomakh [Dictionary of Modern Russian Literary Language in Four Volumes]. (1999). Vols. 1–4. Moscow, Russkii yazyk.

Nedostupova, L. V. (2009). Leksika svadebnogo obryada v govore poselka gorodskogo tipa Talovaya Voronezhskoi oblasti (etnolingvisticheskoe opisanie) [The Vocabulary of the Wedding Ceremony in the Dialect of the Urban-Type Settlement Talovaya, Voronezh Region (Ethnolinguistic Description)]. In *Nauchnyi vestnik VGASU. Seriya «Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya»*. No. 2 (12), pp. 172–-180.

Nedostupova, L. V. (2017). Svad'ba v sele Kutki Voronezhskoi oblasti [Wedding in the Village of Kutki, Voronezh Region]. In Russkaya rech'. No. 4, pp. 115–118.

Nedostupova, L. V. (2020). Osobennosti svadebnogo obryada v sele Dankovo Voronezhskoi oblasti [Features of the Wedding Ceremony in the Village of Dankovo, Voronezh Region]. In *Neofilologiya*. Vol. 6. No. 21, pp. 15–20. doi: 10.20310/2587-6953-2020-6-21-15-20.

Pukhova, T. F., Buksha, M., Telkova, O. (2006). Svadebnyi obryad sel Ertil'skogo raiona Voronezhskoi oblasti [Wedding Ceremony of the Villages of Ertilsky District of Voronezh Region]. In *Etnografiya Tsentral'nogo Chernozem'ya Rossii: sb. nauch. tr.* Issue 5. Voronezh, pp. 58–62.

Pukhova, T. F., Klimenchenko, E. S., Peshkova, S. R. (2012). Kalendarnaya i svadebnaya obryadnost' sela Shaposhnikovka Ol'khovatskogo raiona Voronezhskoi oblasti [Calendar and Wedding Rituals of the Village of Shaposhnikovka, Olkhovatsky District, Voronezh Region]. In *Narodnaya kul'tura segodnya i problemy ee izucheniya: sb. statei. Materialy nauchnoi regional'noi konferentsii 2012 g*. Voronezh, IPTs «Nauchnaya kniga», pp. 148–164.

Radenkovich, L. (2004).. *The Names of Demons, Leading the Origin of Children Who Died before Baptism among the Slavs. Balcanica XXXIV*. Belgrade. 221 p.

Radenkovi, Љ. (2008). Boja kao obelezhje mitoloshkih biha. *In Slovenske parallele. Luzhnoslovenian philologist LXIV*. Belgrade, pp. 337–346.

Radenkovi, Љ. (2008). Lutajue Soul. In *Linguistic language of srpskog and other Slovenian Esika. At part of academician Svetlana Tolstoj*. Belgrade, pp. 349–362.

Sapir, Edward (1934). *Yazyk: Vvedenie v izuchenie rechi* [Language: Introduction to the Study of Speech]. Moscow, Leningrad, Sotsekgiz. 223 p.

Sapir, E. (1993). *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*[Selected Works on Linguistics and Cultural Studies]. Moscow, Progress, Izdatel'skaya gruppa «Univers». 654 p.

Shvetsova, E. I. (1998). Etnograficheskaya leksika sel Bereznyagi i Krasnoflotskoe Petropavlovskogo raiona, Verkhnee Turovo Nizhnedevitskogo raiona Voronezhskoi oblasti [Ethnographic Vocabulary of the Villages of Bereznyagi and Krasnoflotskoe, Petropavlovsk Region, Verkhnee Turovo, Nizhnedevitskiy District, Voronezh Region]. In *Krai Voronezhskii : Mezhvuzmezhvuz. studench. sb.* Issue 2. Voronezh, Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, – pp. 66–70.

Slovar' russkikh narodnykh govorov [Dictionary of Russian Folk Dialects], in 50 vols. (1965–…). Leningrad, Saint Petersburg. URL: https://iling.spb.ru/vocabula/srng/srng (mode of access: 10.01.2021).

Slovar' voronezhskikh govorov [Dictionary of Voronezh Dialects]. (2004). Issue1: A–Vyachat'. Voronezh. VGU.

Slovar' voronezhskikh govorov [Dictionary of Voronezh Dialects]. (2007). Issue 2: Ga–Zhuchok. Voronezh, VGU.

Slovar' voronezhskikh govorov [Dictionary of Voronezh Dialects]. (2019). Issue 3: Z–I. Voronezh, VGU.

Sukhanova, S. V. (2004). Svadebnyi obryad: traditsii i innovatsii (po materialam Gubkinskogo raiona Belgorodskoi oblasti) [Wedding Ceremony: Traditions and Innovations (Based on Materials from the Gubkinsky District of the Belgorod Region)]. In *Etnografiya Tsentral'nogo Chernozem'ya Rossii*. Issue 4. Voronezh, Istoki, pp. 110–122.

Sysoeva, G. Ya. (2015). *Svadebnyi obryad sela Rossoshki Rep'evskogo raiona Voronezhskoi oblasti* [Wedding Ceremony of the Village Rossoshki, Repyevsky District, Voronezh Region]. Voronezh. URL: https://www.culture.ru/objects/521/svadebnyi-obryad-selarossoshki-repevskogo-raiona-voronezhskoi-oblasti (mode of access: 10.01.2021).

Tolstoy, N. I. (1983). O predmete etnolingvistiki i ee roli v izuchenii yazyka i etnosa [On the Subject of Ethnolinguistics and Its Role in the Study of Language and Ethnos]. In *Areal'nye issledovaniya v yazykoznanii i etnografii: (Yazyk i etnos): sb. nauch. tr.* Leningrad, Nauka, pp. 181–190.

Tolstoy, N. I. (1995). *Yazyk i narodnaya kul'tura. Ocherki po slavyanskoi mifologii i etnolingvistike* [Language and Folk Culture. Essays on Slavic Mythology and Ethnolinguistics]. Moscow, pp. 27–40.

Tsvetkova, E. V. (2004). Svadebnyi obryad sela Novaya Usman' Voronezhskoi oblasti (po rukopisnym materialam arkhivov i sovremennym zapisyam) [Wedding Ceremony of the Village of Novaya Usman, Voronezh Region (Based on Handwritten Materials from Archives and Modern Records)]. In *Etnografiya Tsentral'nogo Chernozem'ya Rossii*. Issue 4. Voronezh, Istoki, pp. 130–140.

Wierzbicka, A. (1996). *Yazyk. Kul'tura. Poznanie* [Language. Culture. Cognition] / ed. by. M. A. Krongauz. Moscow, Russkie slovari.

Enshina, O. (2009). Svadebnyi obryad sela Kolybelka Liskinskogo raiona Voronezhskoi oblasti [Wedding Ceremony in the Village of Kolybelka, Liskinsky District, Voronezh Region]. In *Afanas'evskii sbornik*. Issue 7. Voronezh, pp. 135–141.

Zanozina, L. O., Larina, L. I. (1999). *Materialy k khrestomatii kurskikh govorov. Chast' III: Svad'ba (broshyura)* [Materials for the Reader of the Kursk Dialects. Part III: Wedding (Brochure)]. Kursk. 90 p.

Данные об авторе

Недоступова Любовь Виниаминовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия).

Адрес: 394000, Россия, Воронеж, пр. Московский, 14.

E-mail: nedostupowa2009@yandex.ru.

Author's information

Nedostupova Lubov Viniaminovna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language and Intercultural Communication, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia).

ГОЛОСА СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

УДК 821.161.1-1(Зенкевич М. А.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-10. ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,445.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08

СПЕЦИФИКА «РАМОЧНОГО ТЕКСТА» В КНИГАХ М. А. ЗЕНКЕВИЧА «ДИКАЯ ПОРФИРА» И «ПОД МЯСНОЙ БАГРЯНИЦЕЙ»

Кихней Л. Г.
Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова (Москва, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0342-7125

Ламзина А. В.
Московский физико-технический институт (Москва, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6464-9675

Аннотация. Статья посвящена анализу рамочного текста (названий книг, заглавий стихотворений, подзаголовков, эпиграфов, датировок) двух книг М. А. Зенкевича, а именно опубликованной в 1912 году книги «Дикая порфира» и собранной, но не опубликованной книги «Под мясной багряницей», в которую вошли стихотворения 1912–1918 гг. Доказывается, что элементы рамы текста «Дикой порфиры» указывают на связь с теоретическими установками акмеизма, творчеством Н. С. Гумилева и А. А. Ахматовой. Демонстрируется, что заглавия стихотворений трактуются как символическая свертка их смысла, кроме того, заглавия задают композиционный вектор восприятия первой книги автора как метациклического единства. Делается вывод, что эпиграфы в «Дикой порфире» указывают на полемический диалог с ближайшей традицией (творчеством русских и зарубежных символистов, а также символистски ориентированных поэтов-классиков); подзаголовки выполняют роль жанровых ориентиров акмеистического формата, посвящения также указывают на «цеховую» солидарность с литературными единомышленниками.
Во второй книге наблюдается перераспределение функций компонентов рамы текста. Эпиграфы используются уже не как инструмент полемики, а как опосредованный способ воплощения апокалипсических мотивов современности: ужаса ожидания смерти, боли, насилия, созвучных реалиям революции, мировой и гражданской войн. В заглавиях Зенкевич репрезентирует свой жизнетворческий миф, опираясь на ключевые мотивы своего зрелого творчества. Квинтэссенцией этого мифа стала фигура титана Порфибагра, имя которого составлено автором из ключевых слов названий двух означенных книг. Элементы рамы книги «Под мясной багряницей» призваны обозначить пророческую сущность поэта и показать восприятие новых социокультурных реалий через призму авторского мифа. В целом заглавия стихотворений и разделов обеих книг формируют метасюжет каждой из книг и задают основные семантические линии их читательского осмысления.

Ключевые слова: рама текста; заголовочно-финальный комплекс; заглавия; эпиграфы; посвящения; подзаголовки; акмеизм; авторский миф; литературное творчество; литературные жанры.

SPECIFICS FEATURES OF THE “FRAME TEXT” IN THE BOOKS OF M. A. ZENKEVICH “WILD PURPLE MANTLE ” AND “UNDER THE MEAT PURPLE MANTLE”

Lyubov G. Kihney
Institute of International Law and Economics named after A. S. Griboyedov (Moscow, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0342-7125

Anna V. Lamzina
Moscow Institute of Physics and Technology (Moscow, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6464-9675

Abstract. The article is devoted to the analysis of the frame text (titles of books, titles of poems, subtitles, epigraphs, dating) of two books of M. A. Zenkevich; the book "Wild Purple Mantle" [*Dikaya porfira*] published in 1912 and the compiled, but unpublished book "Under the Meat Purple Mantle" [*Pod myasnoi bagryanitsei*], which included poems of 1912–1918. The authors provd that the elements of the frame of the text of "Wild Purple Mantle" [*Dikaya porfira*] unambiguously indicate the connection with the theoretical principles of acmeism and creative activity of N. S. Gumilyov and A. A. Akhmatova. It is shown that the titles of the poems are interpreted as a symbolic convolution of their meaning; in addition, the titles set the compositional vector of perception of the author's first book as a metacyclic unity. The authors conclude that the epigraphs in "Wild Purple Mantle" [*Dikaya porfira*] indicate a polemical dialogue with the proximal tradition (the creative work of Russian and foreign Symbolists, as well as the symbolically minded classic poets); the subtitles play the role of genre landmarks of the acmeistic format; the dedications also indicate the "guild" solidarity with literary colleagues.
In the second book, we observe a redistribution of the functions of the components of the text frame. Epigraphs are no longer used as an instrument of polemics, but as an indirect method of embodying the apocalyptic motives of our time: the horror of waiting for death, pain, violence, in tune with the realities of revolution, world and civil wars. In the titles of the books Zenkevich represents his life-creating myth, relying on the key motives of his mature creative work. The quintessence of this myth is associated with the figure of the titan *Porfibagr*, whose name was compiled by the author from the key words of the titles of the two books under consideration. The elements of the frame "Under the Meat Purple Mantle" [*Pod myasnoi bagryanitsei*] are to designate the prophetic essence of the poet and show the perception of new socio-cultural realities through the prism of the author's myth. In general, the titles of the poems and sections of both books form the meta-plot of each of the books and set the main semantic lines of their reader's comprehension.

Keywords: text frame; heading-final complex; titles; epigraphs; dedications; subtitle; acmeism; author's myth; literary creative activity; literary genres.

Для цитирования: Кихней, Л. Г. Специфика «рамочного текста» в книгах М. А. Зенкевича «Дикая порфира» и «Под мясной багряницей» / Л. Г. Кихней, А. В. Ламзина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 112–124. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-10.

For citation: Kihney, L. G., Lamzina, A. V. (2021). Specifics Features of the "Frame Text" in the Books of M. A. Zenkevich "Wild Purple Mantle" and «Under the Meat Purple Mantle". In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 112–124. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-10.

Введение. Целью данного исследования является изучение особенностей рамочного текста в книгах М. А. Зенкевича «Дикая порфира» и «Под мясной багряницей». Рассматривается специфика эпиграфов, заглавий, посвящений и жанровых определений, внесенных автором в текст.

Творчество М. А. Зенкевича крайне мало исследовано. Его стихотворениям посвящены работы О. А. Лекманова [Лекманов 1999: 302–319; Лекманов 2006: 6–38; Лекманов 2021], отдельным аспектам его творчества также уделяли внимание Т. В. Игошева [Игошева 2021: 381–402], А. А. Чевтаев [Чевтаев 2020; Чевтаев 2019], Е. Ю. Куликова [Куликова 2012: 139–150], Б. А. Минц [Минц 2013: 40–47] и Е. М. Созина [Созина 2011: 6–23]. Особенностям лирики М. А. Зенкевича посвящены также исследования Е. В. Тырышкиной и П. А. Чеснялис [Тырышкина, Чеснялис 2017] и диссертация П. А. Чеснялис [Чеснялис 2015]. Особенности рамочного текста в лирике поэта в указанных исследованиях не рассматривались (исключение представляет только статья Т. В. Игошевой, посвященная поэтике заглавия *беллетристических мемуаров* Зенкевича), что и обусловливает актуальность данного исследования.

М. А. Зенкевич, как известно, был членом «Цеха поэтов», вместе с Н. С. Гумилевым, О. Э. Мандельштамом и А. А. Ахматовой причислял себя к акмеистам. Его стихотворения отличаются особой, узнаваемой «физиологичностью» образов, притягивавшей поэта, – он часто упоминает раны, кровь, слизь, внутренние органы и пр.

В стихотворениях Зенкевича наиболее полно воплощена «раблезианская» тематика акмеизма. В программной статье «Наследие символизма и акмеизм» Н. С. Гумилев пишет о важности фигуры Рабле для акмеизма. «В кругах, близких к акмеизму, чаще всего произносятся имена Шекспира, Рабле, Виллона и Теофиля Готье. Подбор этих имен не произволен. Каждое из них – краеугольный камень для здания акмеизма, высокое напряжение той или иной его стихии. Шекспир показал нам внутренний

© Кихней Л. Г., Ламзина А. В., 2021

мир человека; Рабле – тело и его радости, мудрую физиологичность» [Гумилев 1913]. Книга «Дикая порфира» опубликована до публикации статьи Гумилева – говоря о «мудрой физиологичности» акмеизма, Гумилев, вероятнее всего, имел в виду именно стихи Зенкевича. Рамочный текст «Дикой порфиры» безоговорочно отсылает именно к акмеизму и «Цеху поэтов».

В рамках данного исследования используем термин «книга» применительно к задуманным автором как целостные объединения стихотворений «Дикой порфире» (опубликованной в 1912) и «Под мясной багряницей» (планировалась к изданию в 1918), а «сборник» – в отношении неизданного собрания стихотворений «Порфибагр», в котором должны были быть соединены две упомянутые выше книги.

Ориентируясь на название книги «Дикая порфира», некоторые критики ошибочно причисляли Зенкевича к футуристам: ««Многие ли знают, – восклицал фельетонист, – такие, например, альманахи, как „Стеклянные цепи“, „Аллилуйя“, „Оранжевая урна“, „Дикая порфира“, „Гостинец сентиментам“, „Камень“, „Смерть искусству“ и другие?» [Терехина 2009: 28]. Эпатажный заголовок первой книги Зенкевича, ассоциировавшийся с «оранжевой урной» или «стеклянными цепями», фактически является цитатой из Е. А. Баратынского и отсылает к образу природы, вернувшейся в свое предначальное состояние.

К рамочным компонентам текста принято относить заглавия, подзаголовки, эпиграфы и посвящения, авторские предисловия, послесловия, авторские примечания и даты. По нашей гипотезе в первую очередь заглавия формируют метасюжет книги, задают ее основные семантические линии и обусловливают порядок расположения текстов внутри книги.

Термин «рама текста» близок, но не идентичен термину «заголовочно-финальный комплекс» (ЗФК). Изучению ЗФК посвящены ежегодные конференции «Поэтика заглавия» [Орлицкий 2005], на которых рассматривались ЗФК различных российских и зарубежных авторов, однако творчество М. А. Зенкевича в этом отношении не исследовалось.

При изучении рамочного текста в книгах стихов М. А. Зенкевича «Дикая порфира» и «Под мясной багряницей» были использованы следующие методы:

1. Сравнительно-исторический (компаративистский) метод: использованные автором эпиграфы из русской и французской поэзии рассматриваются во взаимодействии с текстом оригинала, откуда взята строка (или словосочетание), и с текстом М. А. Зенкевича, которому они предпосланы. Заглавия как часть рамочного текста также анализируются в сопоставлении с текстом произведения, к которому они относятся.

2. Биографический метод: посвящения различным людям, указанные автором перед текстом, рассматриваются в связи с обстоятельствами посвящения (если они известны), а также взаимоотношениями между автором и этими людьми.

3. Метод семантического анализа: заголовки и жанровые обозначения как часть рамочного текста книги анализируются в комплексе – система заглавий позволяет установить внутреннюю логику композиции книги и порядка расположения стихотворений.

Заглавия стихотворений «Дикой порфиры» как принцип циклизации книги. В «Дикой порфире» практически все стихотворения озаглавлены автором, и заглавия помогают выделить ключевое понятие и проследить внутреннюю логику построения книги. Название «Дикая порфира» отсылает к изображенному Боратынским возвращению природы в ее первобытное, предначальное состояние. Зенкевич описывает своеобразную историю сотворения мира, процесс эволюции. Первые несколько стихотворений посвящены первобытным силам, материи, стихиям: «Гимны к материи», «Два полюса», «Земля», «Воды», «Камни», «Металлы». Далее, после стихотворения «Темное родство», посвященного пещерному человеку и его сходству с современным человеком, автор пишет о доисторических животных: «Ящеры», «Махайродусы» (саблезубые тигры). В первой части книги большинство заголовков – это наименования ключевого понятия стихотворения во множественном числе: Зенкевич описывает некую совокупность, множественность, изображает эпическую картину.

Далее, после «Махайродусов», размещено стихотворение «Человек», служащее своеобразным связующим звеном между «первобытным миром» первой части и

«цивилизованным миром» второй. После «Человека» три стихотворения – «В Зоологическом музее», «Радостный мир» и «Мясные ряды» – посвящены плотской, тварной природе человека – как и в «Темном родстве», автор подчеркивает единство человека с природой, его плоть – мускулы, жир, мясо и пр.

Затем ряд стихотворений описывают представителей древней цивилизации – от первобытного периода Зенкевич переходит к цивилизованному миру: «Марк Аврелий», «Коммод», «К Агуре-Мазде», «Вавилон», «Навуходоносор», «Поход Александра в Индию». К упоминанию героев, богов и городов древних цивилизаций тематически примыкают следующие за ними стихи: «Нити Парок», сонет «Тени», посвященный Одиссею, «Двойник», в котором упоминаются божества египетской мифологии, и «Валгалла».

Далее Зенкевич переходит к теме истории Руси: стихотворения «На Волге», «Две крови», «Князья» и «Слепцы» посвящены домонгольской истории Руси и татаро-монгольскому игу. Стихотворение «Зори», стилизованное под былинный белый стих, является связующим звеном между тематикой истории Руси и развиваемой в последующих стихотворениях темой природы. В «Зорях» описаны «сестры-Зори», поджидающие «Ветров-королевичей», их бабушка – ночь, а отец – солнце.

После «Зорь» автор переходит к теме природы, переплетающейся с урбанистическими мотивами: в последней части книги представлены как пейзажные стихотворения «В пшенице», «На обрыве», так и описания достижений цивилизации – например, «На аэродроме». В цикле «Летние кошмары» эти две темы объединены – он включает в себя стихотворения «В городе» и «В степи», из которых явствует, что рвущемуся на свежий воздух жителю города и в степи не будет привольно – там так же «душны мглистые лучи» [Зенкевич 1912: 82].

В целом по заглавиям стихотворений прослеживается некая хронологическая логика: от первобытного периода истории – к античной цивилизации, затем к истории Руси и к современным картинам города и природы. Автор вместе с читателем проходит историю планеты и человечества, завершающуюся стихотворением «Сумрачный бог», последним в книге. Оно описывает уже мир космоса: в нем упоминаются кометы и планеты. Мир природы Земли вписан в более глобальную картину вселенского масштаба.

Таким образом, рамочный текст заглавий позволяет выстроить логику циклизации книги и задать координаты ее восприятия не как неупорядоченной совокупности, а как единого, цельного текста (см. [Дарвин 2005; Фоменко 1992]). Это, как отмечает О. А. Лекманов, было свойственно именно книгам поэтов, являвшихся участниками «Цеха поэтов» и причислявших себя к акмеистам, и было одной из особенностей противопоставления акмеистов символистам: «Дикая порфира», так же как «Вечер» Анны Ахматовой, «Камень» Осипа Мандельштама и «Аллилуйя» Владимира Нарбута, лишена объясняющего замысел книги авторского предисловия. Надобность в нем уже не ощущалась столь остро, как в эпоху раннего символизма, когда читателю необходимо было каждый раз напоминать, что перед ним не сборник более или менее случайно подобранных стихотворений, а книга стихов, раскрывающая «свое содержание последовательно от первой страницы к последней» (из предисловия Брюсова к «Urbi et Orbi») [Лекманов 1999: 314].

Заголовочный комплекс выполняет также функцию смысловой свертки текста (см. [Кржижановский http]). Заголовки стихотворений «Дикой порфиры» выступают своего рода ориентиром для понимания текста: так, например, заглавия «Воды» и «Камни» обозначают адресата текста – Зенкевич пишет текст, адресованный стихиям от имени человечества:

Вы горечью соли и йодом
Насыщали просторы земли,
Чтоб ящеры страшным приплодом
От мелких существ возросли
(«Воды») [Зенкевич 1912: 17]

Когда мы – твари лесные –
Пресмыкались во прахе ползком, –
Ваши сосцы ледяные
Нас вскормили своим молоком.
(«Камни») [Зенкевич 1912: 20]

В «Дикой порфире» большинство заголовков – номинативные: слово или словосочетание, не включающее в себя пропозицию. Автор, как правило, обозначает вектор понимания текста: так, в стихотворениях «Марк Аврелий», «Коммод» и других подобных в тексте не упоминаются

реалии, позволяющие однозначно отнести данное стихотворение к конкретному историческому деятелю, и эту функцию выполняет заголовок.

В «Дикой порфире» практически отсутствуют эпатирующие и шокирующие заглавия, возникшие позже, в неопубликованной книге «Под мясной багряницей» – вторую книгу Зенкевича открывают стихи «Посаженный на кол», «Смерть лося», «Бык на бойне», «Свиней колют», самими заглавиями демонстрирующие, что в них описываются жестокие и кровавые картины [Зенкевич 1994]. По названиям стихов из «Дикой порфиры» трудно предсказать их содержание. Возможно, на момент собирания «Под мясной багряницей», включавшей в себя стихотворения 1912–1918 гг., у Зенкевича уже сложился определенный имидж, и его стихи ассоциировались с темой мяса, крови и т. п. – и в заглавиях стихотворений он старался не обмануть ожиданий читателей. В «Дикой порфире» эти мотивы «спрятаны», они внутри текста, в заголовках только в стихотворении «Мясные ряды» проскальзывает тема бойни.

Заголовки стихотворений неопубликованной книги «Под мясной багряницей» и сборника «Порфибагр». Стратегия озаглавливания текстов стихотворений в книге «Под мясной багряницей» отличается от той, которая реализована в «Дикой порфире». Сам заголовок книги – часть первой строки первого стихотворения «Под мясной багряницей душой тоскую…» – Зенкевич цитирует уже не классиков, а самого себя. Первое стихотворение задает тематику книги, созвучную реалиям времени: тема казней, смерти, насилия.

Под мясной багряницей душой тоскую,
Под обухом с быками на бойнях шалею,
Но вижу не женскую стебельковую, а мужскую
Обнаженную для косыря гильотинного шею.
[Зенкевич 1994]

В книге «Под мясной багряницей» автор стал включать в рамочный текст даты создания стихотворений (в «Дикой порфире» в первом издании 1912 года датировка отсутствует). Открывающее книгу стихотворение создано в 1913 году, а книга планировалась к публикации в 1918 – и в стране, уже пережившей ужасы войны и революции и пребывающей в состоянии хаоса, когда казни стали реальностью, эти строки, датированные 1913 годом, звучат как пророческие. Зенкевич описывает реалии французской революции – упоминается гильотина. Российская революция в творчестве русских поэтов часто связывалась с французской – например, в «Заблудившемся трамвае» Н. С. Гумилева и в других произведениях. Ставя стихотворение о казнях первым в книге и отмечая дату его создания, Зенкевич указывает на пророческую функцию своих стихов.

Также в книге «Под мясной багряницей» прослеживается более отчетливое разделение на разделы – если в «Дикой порфире» оно только угадывалось в соответствии с логикой расположения текстов, то во второй книге Зенкевич обозначает четыре четких раздела: «Под мясной багряницей», «Любовный альбом», «Проводы солнца», «Дары календаря». Многие стихотворения при этом не озаглавлены: их количество по сравнению с «Дикой порфирой» существенно возросло. В первой книге без авторских заглавий опубликованы 9 стихотворений из 53, во втором – 26 из 51, практически 50%. Функции рамочных компонентов во второй книге перераспределились: если в «Дикой порфире» основную смысловую нагрузку несли на себе заглавия и эпиграфы, то в «Под мясной багряницей» редуцировалось влияние заголовочного комплекса на восприятие, но актуализированы даты написания стихотворений и названия разделов.

В составе книги «Под мясной багряницей» присутствует стихотворение «Порфибагр», название которого омонимично названию несостоявшегося сборника Зенкевича. Неологизм «Порфибагр» образован из соединения ключевых слов названий двух книг – «Порфира» + «Багряница». В стихотворении «Порфибагр» 1918 года – это имя мифического существа, титана:

Земля – в порфире багровой.
Из лавы и крови восстанет
Атлант, Миродержец новый –
Порфибагр!..
[Зенкевич 1994]

В тексте присутствует очевидная перекличка с заглавием первой книги Зенкевича: если ранее природа облачилась в «дикую порфиру», то реалии войны и революции в переосмыслении поэта порождают авторский миф – земля облачается в багровую, кровавую порфиру. Титан Порфибагр

питается кровью и смертями, и он же становится символом рождения нового мира. «Порфибагр» – предпоследнее стихотворение в книге «Под мясной багряницей», и его основные мотивы смыкаются с первым текстом книги, где речь также идет о казнях и перерождении смерти в жизнь:

крепнущий скипетром в могильном иле,
Я слышу вопли: восстань, восстань!
(«Под мясной багряницей душой тоскую…») [Зенкевич 1994]

В конце книги Порфибагр восстает, напитавшись кровью и смертью. После описания этой эпической картины Зенкевич помещает стихотворение «Смерть авиатора», написанное в 1917 году:

Что ж, падем, если нужно пасть!
Но не больные иль дряхлые мощи –
Каннибалам стихиям бросим в пасть
Тело, полное алой мощи!
[Зенкевич 1994]

Смерть – необходимая жертва, она – начало новой жизни, рождение новой эры. В заголовок гипотетического сборника должен был быть вынесен авторский миф о титане, одновременно объединяющий и ключевые мотивы творчества поэта и творящий новую мифологию.

Эпиграфы М. А. Зенкевича как способ воплощения межтекстового диалога. Автор «Дикой порфиры» предпосылает эпиграф всей книге: после заглавия им помещены строки Е. А. Баратынского «И в дикую порфиру древних лет / Державная природа облачилась» [Зенкевич 1912]. Это отрывок из стихотворения Баратынского «Последняя смерть», посвященного видению о гибели всего человечества. В «Последней смерти» поэт описывает постепенное умирание людей и всех цивилизаций, а взятые в качестве эпиграфа строки находятся в последней строфе, которая рассказывает о состоянии природы после гибели всего человечества. Природа облачается в «дикую порфиру», то есть возвращается к своему первобытному состоянию, становится такой, какой она была до появления человечества [Баратынский 1894: 95]. Как отмечают Е. В. Тырышкина и П. А. Чеснялис, мотивы стихотворения Баратынского находят отражение в книге Зенкевича, но в то же время автор вступает в имплицитную полемику с классиком [Тырышкина, Чеснялис 2017: 121].

Таким образом, эпиграф книги задает направление межтекстового диалога, своеобразной полемики с классиками. Следующий эпиграф встречается в стихотворении «Танец магнитной иглы» [Зенкевич 1912: 9] – ему предпослана строка из стихотворения Ф. И. Тютчева, написанного на французском “Un ciel lourd que la nuit bien avant l’heure assiège…” [Тютчев 1913: 359] («Безвременная ночь восходит безнадежно…» в переводе В. Я. Брюсова) [Торжественный привет 1977: 263]. Строчка “Le pôle attire à lui sa fidèle cité…”, выбранная Зенкевичем в качестве эпиграфа, – последняя в стихотворении Тютчева. Дословно она переводится как «Полюс притягивает к себе свой верный город» («О полюс! – город твой влечется вновь к тебе!» в переводе В. Я. Брюсова), и этот образ завершает описанную Ф. И. Тютчевым фантасмагорию зимы и льда: в тексте Тютчева описан северный город, в котором узнаются черты Петербурга: гранитные набережные, замерзающая река и замерзающее море. Однако в последней строке переводчик отходит от оригинала, меняя направление движения: в тексте Тютчева полюс притягивает к себе город, а у Брюсова – город влечется к полюсу.

У Зенкевича в «Танце магнитной иглы» описывается именно Петербург – упомянуты река Нева и декабристы, стоявшие у сената. При этом в первой же строфе присутствует двусмысленный оборот, который при восприятии текста на слух может иметь одно значение, а при визуальном восприятии – другое:

Этот город бледный, венценосный,
В скользких и гранитных зеркалах,
Отразил Владыку силы косной –
Полюс и Его застывший прах.
[Зенкевич 1912: 9]

Написание «Его» с прописной буквы предполагает отсылку к Богу – однако в синтаксической структуре фразы местоимение «его» теоретически должно относиться к последнему упомянутому объекту мужского рода – то есть к полюсу. Помимо этого, образ «Его» в стихотворении явно отрицательный – «Он» назван «владыкой силы косной», «Он» «лед бесплодный кровью оросил» и т. д. В то же время «Его» лик явлен «венцом лучей». Во всех строчках стихотворения, где используется местоимение «он», написанное с прописной буквы, это слово также может быть отне-

сено к полюсу: «Он» повелевает магнитом и управляет стрелкой компаса и пр.

Стихотворение «Танец магнитной иглы» входит в мини-цикл «Два полюса» и является в нем второй частью. Первая – стихотворение «Магнит», не имеющее эпиграфа, в котором образ полюса также анимализируется, изображается как живое существо [Зенкевич 1912: 7]. Два стихотворения в комплексе создают образ одушевленного полюса, некоего сверхъестественного существа, управляющего жизнью людей. Контексты использования местоимения «Он», написанного с заглавной буквы, не позволяют однозначно истолковать образ полюса как образ Бога, но также и как образ дьявола – в нем соединены как положительные, так и отрицательные черты. Образ полюса-живого существа вдохновлен стихотворением Ф. И. Тютчева, в котором впервые возникает мысль о притягивающем, влекущем полюсе-магните. Зенкевич расширяет и переосмысливает этот образ, наделяя его амбивалентностью, вступает в межтекстовый диалог не только с Тютчевым, но и с его переводчиком – Брюсовым.

Следующий эпиграф, используемый в «Дикой порфире» – это фрагмент строки из стихотворения Эмиля Верхарна “La louange du corps humain” («Похвала человеческому телу») [Верхарн 1984: 106], предпосланный стихотворению «Радостный мир» [Зенкевич 1912: 37]. Зенкевич использует вторую половину одиннадцатой строки “Elle apparait debout comme un thyrse de chair” («Она возникает, словно тирс из плоти», в переводе Г. Шенгели – «Взнесен блестящий тирс из плоти и лучей» [Верхарн 1984: 108]). Оригинальное стихотворение Верхарна представляет собой воспевание красоты женского тела – поэт восхищается им и сравнивает красоту девушек со шпалерами, лодками, кустами роз и драгоценными камнями. Образ тирса у Верхарна встроен в этот ряд и призван подчеркнуть красоту и изящество тела.

У Зенкевича также присутствует восхищение телом, однако он любуется не внешней красотой, а внутренними, физиологическими процессами: в стихотворении описывается «алое мясо и розовый жир», «слизистые ткани», «полчища жадных бактерий» и пр.

Как видно по двум франкоязычным эпиграфам, Зенкевич указывает на вдохновивший его образ, однако разворачивает его принципиально в ином ключе, противопоставляя акмеистическую трактовку – символистской. Первый эпиграф взят из творчества Ф. И. Тютчева, которого символисты считали своим предшественником, второй – из творчества символиста Верхарна. Третий эпиграф в книге поэт берет из творчества Вяч. Иванова: стихотворение «К Агуре-Мазде» [Зенкевич 1912: 47] сопровождается строкой «Ты красной волей ярко властен», взятой из стихотворения Иванова «Рубин» [Иванов 1971: 754].

Стихотворение «Рубин» входит во вторую книгу стихов Иванова, «Прозрачность», опубликованную в 1904 году. Взятая Зенкевичем в качестве эпиграфа строка среди прочего цитируется в статье С. Венгерова в словаре Брокгазуа и Ефрона 1907 года издания в статье об Иванове как образец сложной символики в творчестве поэта и иллюстрация того факта, что даже такие материальные вещи, как камни, минералы, в поэзии Иванова превращаются в сложные символы [Венгеров 1907]. Как отмечает С. С. Аверинцев, символы в поэзии Иванова представляют собой замкнутую систему, они переплетены и взаимосвязаны [Аверинцев 1996: 152–187]. Рубин ассоциируется с символами огня, первенства, власти и пр. Эта строка является показательным примером именно той абстрактности символистов, против которой восставали акмеисты.

Зенкевич берет строку из стихотворения Иванова как эпиграф к стихам, посвященным Агуре-Мазде. Атрибутика бога у Зенкевича связана с огнем и погребальным костром, который приближает поклонника к божеству – вместо разложения тело превращается в огонь. В стихотворении «К Агуре-Мазде» минимально проявляют себя характерные для Зенкевича телесные, физиологические мотивы, однако и в этом тексте они присутствуют в качестве своеобразного межтекстового диалога с эпиграфом из стихотворения символиста: сложной цепочке символов Иванова Зенкевич противопоставляет телесную жертву погребального костра:

Мой тлен твоим стихиям сладок! –
Я им тебя не загрязню, –
Лишь вспыхну разложеньем радуг,
Приблизясь к твоему огню.
[Зенкевич 1912: 38]

Последний эпиграф, используемый в «Дикой порфире», взят из поэзии И. Анненского – стихотворение «Сумрак аметистов» [Зенкевич 1912: 80] названо цитатой из стихотворения Анненского «Аметисты» [Анненский 1988: 72] и сопровождается строкой «Холодный сумрак аметистов…» в качестве эпиграфа.

У Анненского сумрак аметистов противопоставлен сиянию солнца, он символизирует закат, сумерки, сияние которых для поэта связано с любовью, слиянием с любимым человеком. Зенкевич в своем «Сумраке аметистов» также пишет о закате, но его трактовка наполнена эпатирующими образами: «в дыму запекшийся мозг золотого дня», «Свои лучистые и длинные присосы, / Напившись, как паук, от сердца оторви!», а аметисты ассоциируются с тлением:

И в бледной синеве, как аметисты тленья,
Пылают россыпи радионосных руд.
[Зенкевич 1912: 80]

Если у Анненского аметисты символизируют слияние душ, то для Зенкевича они воплощают тленье и остановку мира, смерть. Как и в предыдущих случаях использования эпиграфов, представлен межтекстовый диалог: Зенкевич как бы отвечает тому поэту, из творчества которого взят эпиграф, отзывается на его текст своим текстом. «Сумрак аметистов» назван по тому же принципу, что и вся книга – цитата из стихотворения вынесена в заглавие и продублирована в эпиграфе, а сам текст представляет собой поэтическую полемику с автором эпиграфа.

В книге «Под мясной багряницей» представлен только один эпиграф: стихотворению «Посаженный на кол» предпослан эпиграф из А. С. Пушкина «На кольях, скорчась, мертвецы / Оцепенелые чернеют…» – две строки из стихотворения «Какая ночь! Мороз трескучий…» [Пушкин 1959: 175]. У Пушкина описывается картина ночной площади после казни: кровь, разрубленные трупы, груды костей и пр. Зенкевич в «Посаженном на кол» подробно описывает осуществление только одного из видов казни, причем реалии определенно не российские, а восточные – посаженный на кол ожидает свиста ятагана и обращается к окнам падишаха, упоминается пение муэдзина. Зенкевич акцентирует внимание на процессе протекания казни, и смерть сравнивается с рождением:

Два раза пел крикливый муэдзин
И медленно, как голова ребенка,
Все разрывая, лез осклизлый клин
И разрыхляла к сердцу путь воронка.
[Зенкевич 1994]

В данном случае представлена уже не полемика с символическим осмыслением образа, а перенесение его в новые реалии. Книга «Под мясной багряницей» планировалась к публикации в 1918 году, в совершенно иных реалиях, чем окружали автора и читателей в 1912. Стихотворение «Посаженный на кол» было создано в 1912 году, но в 1918 оно получило новое прочтение: окружающее насилие войны и революции связывается с историей России и с казнями в восточном мире. Насилие и жестокость становятся всеобъемлющими, глобальными в истории человечества и в современности.

Посвящения в книгах «Дикая порфира» и «Под мясной багряницей». В «раму» «Дикой порфиры» входят три посвящения – А. А. Ахматовой посвящено стихотворение «Мясные ряды», Г. П. Федотову – «В зоологическом музее» и Н. С. Гумилеву – «Поход Александра в Индию». Двое из трех упомянутых в посвящениях имеют непосредственное отношение к «Цеху поэтов», более того – на первой странице издания «Дикой порфиры» 1912 года перечислены другие издания «Цеха поэтов», и первым из них упоминается «Вечер» Ахматовой. Графическое оформление обложки «Дикой порфиры» – стандартное для изданий «цеха поэтов» и совпадает с оформлением «Вечера»: в верхней части размещены имя автора и название книги, в нижней части – надпись «цех поэтов», а между ними размещено стилизованное изображение лиры.

В редакции 1912 года «Вечер» делился на разделы, выделенные семантически и графически: «Первое, что бросается в глаза при обращении к первому изданию „Вечера“, это разбивка книги на разделы. Членение подчеркнуто художественно-графическими средствами, в частности графическими заставками (рисунками А. Белобородова) перед каждым разделом. Это заставляет предположить, что в каждом из разделов есть свои циклические скрепы, например, те или иные мотивно-образные доминанты» [Кихней 2015: 18]. В «Дикой порфире», как показано выше,

также можно выделить несколько отчетливых разделов с выделяющимися мотивно-образными доминантами, однако автор принимает решение не выделять их в отдельные разделы, а объединить в хронологически организованный метацикл, вступая тем самым в имплицитную полемику с «Вечером» и его автором.

Не случайно Н. С. Гумилеву посвящено стихотворение «Поход Александра в Индию», описывающее разочарование великого полководца, его страх и смятение. К 1912 году Гумилев совершил уже два путешествия в Африку (по некоторым данным – три) [Морковкин http], демонстрировал в Петербурге трофеи и рассказывал о своих путешествиях. У Г. Иванова в «Петербургских зимах» упоминается об эпизоде «экзамена», устроенного Гумилевым другому поэту-акмеисту – Владимиру Нарбуту, который также побывал в Африке [Иванов 1994: 117]. Впечатления Нарбута об Африке были отрицательными: он вернулся больным, в путешествии разочаровался. Посвящая Гумилеву «Поход Александра в Индию», Зенкевич обыгрывает именно разницу между двоякими впечатлениями от похода: хотя Индия «все рассказы / и сказки превзошла» [Зенкевич 1912: 55], монарх вернулся оттуда «отравленным» и больным. Отсылка к Гумилеву в рамочном тексте – это намек на то, что поэт-путешественник, как и Александр, «отравлен» своими походами, а открывающиеся ему в путешествиях картины не так прекрасны, как он сам описывает.

Посвящение стихотворения «В Зоологическом музее» Г. П. Федотову, философу, публицисту и другу поэта, связано, как нам представляется, с обстоятельствами личной дружбы. Федотов был другом, ровесником и земляком Зенкевича, высоко ценил его стихи [Гусакова http].

В книге «Под мясной багряницей» присутствуют только два посвящения. Стихотворение «Сибирь» посвящено художнику Льву Бруни. Посвящение, как указывает биограф художника А. Д. Сарабьянов, было обоюдным: «Серия рисунков, которую он привез с собой, называлась „Воспоминания о Хевсуретии“. Бруни посвятил ее своему другу поэту Михаилу Зенкевичу. Тот, в свою очередь, на стихотворении „Сибирь“ сделал посвящение – „Художнику Льву Бруни“» [Сарабьянов 2009: 31]. Впоследствии Бруни цитировал это стихотворение в своих дневниках и писал о необходимости покорения Сибири, подтверждая эту мысль именно строками Зенкевича [Сарабьянов 2009: 64].

Стихотворение «Проводы Солнца», открывающее одноименный раздел, посвящено «Памяти брата Сергея, павшего в бою 20 августа 1915 г.» [Зенкевич 1994]. Смерть юноши противопоставлена закату Солнца: Солнце вернется новой зарей, а человек уже никогда. Весь раздел «Проводы Солнца» посвящен теме войны и революции, и соединение в одном комплексе заголовка раздела, заголовка стихотворения и посвящения смерти брата задает вектор восприятия этих программных стихотворений – автор переживает личную трагедию, но воспринимает войну, революцию и многочисленные смерти как рождение новой жизни, новой эпохи.

Жанровые ориентиры и отсылки к первоисточникам перевода как связь с традицией мировой культуры. Помимо посвящений современникам, в текстах стихотворений «Дикой порфиры» присутствуют также жанровые ориентиры и указания на первоисточники переводов (в книге «Под мясной багряницей» подобные подзаголовки отсутствуют). Стихотворения «Тени» и «Валгалла» снабжены подзаголовком «сонет», а стихотворения «Сон ягуара» и «Утренние сумерки» – указанием на автора оригинального текста, Леконта де Лиля и Шарля Бодлера соответственно.

Подзаголовок «сонет», привлекающий внимание к форме стихотворения, активизирует акмеистское внимание именно к форме, к «сопротивлению материала», которым особенно дорожил Н. С. Гумилев. Отмечая для читателя строгое соблюдение формы сонета («Тени» и «Валгалла» написаны в форме обыкновенного сонета, не «шекспировского» и не «итальянского»), Зенкевич отсылает к преемственности относительно классической традиции.

Отметка об оригинальном источнике стихотворения, внесенная Зенкевичем в два его перевода, указывает на первоисточник и привлекает внимание к межтекстовому диалогу с оригиналом. Переводы Зенкевича в обоих случаях достаточно точны как по смыслу, так и по форме (см.

[Baudelaire http; Lisle http]), и значимо скорее само обращение к интересующим автора мотивам крови, мяса, физиологических процессов, которые были также представлены и в творчестве великих поэтов. Тем самым показана та «тоска по мировой культуре», которую в акмеизме видел Осип Мандельштам [Ариас-Вихиль http]. Эту же функцию реализуют и пометы «сонет».

Помимо этого, обращение к образу ягуара, безусловно, связано с творчеством Н. С. Гумилева, для которого образ ягуара был чрезвычайно важен. В стихотворении Гумилева 1907 года «Ягуар» [Гумилев 2021: 29] речь также идет о сне – но спит не ягуар, а человек, которому снится, что он превращается в ягуара. В трактовке Гумилева ягуара остановила прекрасная женщина, и он был так очарован ею, что не стал добывать себе пищу и был разорван собаками. У Леконта де Лиля (и у Зенкевича) основные желания ягуара – голод и жажда, и ему снится, как он бросается на быка. «Настоящий», алчущий крови ягуар противопоставляется романтизированному ягуару Гумилева.

Заключение. Таким образом, книги стихотворений М. А. Зенкевича «Дикая порфира» и «Под мясной багряницей» через рамочный текст демонстрируют творческие установки и ориентиры поэта и позволяют проследить их эволюцию. Кратко сформулируем основные выводы статьи:

1. Заглавия обеих книг и самих стихотворений формируют логику прочтения каждой из них как сверхтекста. В обеих книгах именно заглавия стихотворений задают восприятие совокупности стихотворений как архитектонического единства. Совокупность заглавий является своеобразным костяком авторской мысли, на которую уже надевается плоть отдельных стихотворений. Примечательно, что заглавия в «Дикой порфире» при всей их акмеистической «телесности» не являются эпатирующими и выполняют функцию указателя на смысловой стержень произведения. Во второй книге – «Под мясной багряницей» – заглавия создают индивидуальный, авторский миф и связывают стихотворения автора с историческими событиями 1910-х гг. Узнаваемым признаком поэзии Зенкевича являются шокирующие описания плоти, физиологии, крови и мяса, репрезентируемые в названиях стихотворений.

2. Эпиграфы стихотворений «Дикой порфиры» и книги в целом используются как инструменты межтекстового диалога и берутся автором из творчества символистов либо близких им по духу авторов XIX века (исключение составляет единственный эпиграф из И. Анненского, которого акмеисты считали своим предшественником). Во всех случаях использования эпиграфа из творчества символистов представлены переосмысление образа исходного текста в акмеистическом ключе, скрытая полемика с его символистским прочтением. В книге «Под мясной багряницей» представлен только один эпиграф, функция которого – придать описываемой в стихотворении картине казни широкий эпический охват.

3. Посвящения, предпосланные стихотворениям «Дикой порфиры», адресованы конкретным людям, современникам автора, и отсылают к «Цеху поэтов» и конкретным ситуациям из биографии или круга интересов адресата. Посвящения А. А. Ахматовой и Н. С. Гумилеву также содержат в себе отсылку как к их текстам, так и к известным широкой публике фактам их биографии. В книге «Под мясной багряницей» посвящения связаны уже с личными обстоятельствами жизни автора.

4. Отсылка к оригинальным текстам, перевод которых выполнен автором, также представляет собой связь с мировой традицией освещения ключевых мотивов творчества Зенкевича: описания «раблезианской» физиологичности, крови и мяса. Привлекая стихи Леконта де Лиля и Бодлера, автор указывает на определенную преемственность своего творчества.

5. В целом рама текста подчеркивает эволюцию творчества М. А. Зенкевича: от установок акмеизма и солидаризации с «Цехом поэтов» в «Дикой порфире» автор переходит к эпохальным творческим установкам, его творчество становится созвучным трагическому времени. Поэтому рама второй книги отражает авторский миф, воплощаемый в апокалипсических подтекстах стихотворений.

Литературные источники

Анненский, И. Ф. Избранные произведения / И. Ф. Анненский. – Л. : Художественная литература, 1988. – 736 с.

Баратынский, Е. А. Полное собрание сочинений / Е. А. Баратынский. – Киев : Типография И. И. Чоколова, 1894. – 428 с.

Верхарн, Э. Избранные стихотворения / Э. Верхарн. – М. : Радуга, 1984. – 624 с.

Гумилев, Н. С. Избранные стихи и поэмы / Н. С. Гумилев. – М. : Детская литература, 2021. – 144 с.

Гумилев, Н. С. Наследие символизма и акмеизм / Н. С. Гумилев. – Текст : электронный // Аполлон. – 1913. – № 1. – URL: https://gumilev.ru/clauses/2/ (дата обращения: 17.08.2021).

Зенкевич, М. Дикая порфира / М. Зенкевич. – СПб. : Цех поэтов, 1912. – 108 с.

Зенкевич, М. А. Сказочная эра: Стихотворения. Повесть. Беллетристические мемуары / М. А. Зенкевич. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 688 с. – URL: http://www.kulichki.com/moshkow/POEZIQ/ZENKEVICH/stihi.txt (дата обращения: 17.08.2021). – Текст : электронный.

Иванов, Вяч. И. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1 / Вяч. И. Иванов. – Брюссель, 1971. – 754 с.

Иванов, Г. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 3 / Г. Иванов. – М. : Согласие, 1994. – 721 с.

Пушкин, А. С. Собрание сочинений : в 10 томах. Т. 2 / А. С. Пушкин – М. : ГИХЛ, 1959–1962. – 799 с.

Торжественный привет. Стихи зарубежных поэтов в переводе Валерия Брюсова / сост. М. Л. Гаспаров. – М. : Прогресс, 1977. – 279 с.

Тютчев, Ф. И. Полное собрание сочинений / Ф. И. Тютчев. – СПб. : Маркс, 1913. – 468 с.

Baudelaire, Ch. Le crepuscule du matin / Ch. Baudelaire. – URL: https://fleursdumal.org/poem/167 (mode of access: 17.08.2021). – Text : electronic.

Leconte de Lisle, Ch.-M. Le rêve du jaguar / Ch.-M. Leconte de Lisle. – URL: https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/poemes/charles_marie_leconte_de_lisle/le_reve_du_jaguar (mode of access: 17.08.2021). – Text : electronic.

Литература

Аверинцев, С. С. Поэты / С. С. Аверинцев. – М. : Языки славянской культуры, 1996. – 364 с.

Ариас-Вихиль, М. «Тоска по мировой культуре»: Франция Осипа Мандельштама / М. Ариас-Вихиль. – Текст : электронный // Академические тетради. Выпуск 18. Тетрадь 2. – URL: http://www.independent-academy.net/science/tetradi/18/vixil.html (дата обращения: 17.08.2021).

Венгеров, С. Иванов Вячеслав Иванович / С. Венгеров. – С.Пб. : Брокгауз-Ефрон, 1890–1907. – URL: https://runivers.ru/philosophy/lib/authors/author64039/ (дата обращения: 17.08.2021). – Текст : электронный.

Гусакова, З. Философ, юрист, переводчик / З. Гусакова. – URL: https://fn-volga.ru/news/view/id/106581 (дата обращения: 17.08.2021). – Текст : электронный.

Дарвин, М. Н. Художественная циклизация лирики / М. Н. Дарвин // Теория литературы. Т. 3. Роды и жанры (основные проблемы в историческом освещении). – М. : ИМЛИ РАН, 2005. – С. 476–515.

Игошева, Т. Роман М. А. Зенкевича «Мужицкий сфинкс»: о семантике заглавия / Т. Игошева // Русский модернизм и его наследие : коллект. моногр. в честь 70-летия Н. А. Богомолова / под ред. А. Ю. Сергеевой-Клятис, М. Ю. Эдельштейна. – М. : Новое литературное обозрение, 2021. – С. 381–402.

Морковкин, П. Гиены, лихорадка и обеды в императорском дворце: как Николай Гумилев 100 лет назад путешествовал по Африке / П. Морковкин. – URL: https://perito-burrito.com/posts/gumilev-africa-travels (дата обращения: 17.08.2021). – Текст : электронный.

Кихней, Л. Г. Книга «Вечер» Анны Ахматовой сквозь время: циклические закономерности и текстологические парадоксы / Л. Г. Кихней // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. – 2015. – № 4. – С. 17–30.

Кржижановский, С. Д. Заглавие / С. Д. Кржижановский. – Текст : электронный // Литературная энциклопедия: словарь лит. терминов : в 2 т. Т. 1 / под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого [и др.]. – М. ; Л., 1925. – URL: http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-2452.htm?cmd=p&istext=1 (дата обращения: 17.08.2021).

Куликова, Е. Ю. О «морском voyage de noce» («На „Титанике“» М. Зенкевича) / Е. Ю. Куликова // Studia Rossica Posnaniensia. – 2012. – Т. 37. – С. 139–150.

Лекманов, О. А. Красное и золотое. О книге М. Зенкевича «Дикая порфира» / О. А. Лекманов // Вопросы литературы. – 1999. – № 4. – С. 302–319.

Лекманов, О. А. Николай Гумилев и левые акмеисты: новые и малоизвестные материалы / О. А. Лекманов. – Текст : электронный // Николай Гумилев: электронное собрание сочинений. Разд. 8. О Гумилеве. – URL: https://gumilev.ru/about/pn/2/ (дата обращения: 26.08.2021).

Лекманов, О. А. О трех акмеистических книгах. М. Зенкевич. В. Нарбут. О. Мандельштам / О. А. Лекманов. – М. : Intrada, 2006. – 124 с.

Минц, Б. А. Зенкевич и Мандельштам: образные переклички и проблема поэтического мироощущения / Б. А. Минц // Литературный процесс в России от эпохи модерна к эпохе авангарда: Новые материалы. Исследования поэтики. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2013. – С. 40–48.

Поэтика заглавия / сост. А. Н. Андреева, Г. В. Иванченко, Ю. Б. Орлицкий. – М. ; Тверь : Лилия Принт, 2005. – 336 с.

Русский футуризм. Стихи. Статьи. Воспоминания / сост. В. Н. Терехина, А. П. Зименков. – СПб. : Полиграф, 2009. – 832 с.

Сарабьянов, А. Д. Жизнеописание художника Льва Бруни / А. Д. Сарабьянов. – М. : Галерея Г.О.С.Т., 2009. – 337 с.

Созина, Е. М. Скифский текст в творчестве М. А. Зенкевича / Е. М. Созина // В мире научных открытий. – 2011. – № 11. – С. 6–23.

Тырышкина, Е. В. Эстетика адамизма: лирика М. Зенкевича 1910-х годов / Е. В. Тырышкина, П. А. Чеснялис // Идеи и идеалы. – 2017. – № 3 (33). – С. 117–131.

Фоменко, И. В. Лирический цикл: становление жанра, поэтика / И. В. Фоменко. – Тверь : ТГУ, 1992. – 123 с.

Чевтаев, А. А. «Гимны к материи» М. Зенкевича: художественная онтология и эсхатологический миф / А. А. Чевтаев // Духовно-нравственные основы русской литературы. – Кострома : Костромской государственный университет, 2020. – С. 84–89.

Чевтаев, А. А. Репрезентация женского начала в предакмеистической поэзии М. Зенкевича / А. А. Чевтаев // Текст, контекст, интертекст : сборник научных статей по материалам Международной научной конференции XV Виноградовские чтения / ответственный редактор И. Н. Райкова. – 2019. – С. 228–236.

Чеснялис, П. А. Эстетика и поэтика адамизма в ранней лирике П. Нарбута и М. Зенкевича : дис. канд. филол. наук / Чеснялис П. А.. – Новосибирск, 2015. – 149 с.

References

Andreeva, A. N., Ivanchenko, G. V., Orlitsky, Yu. B. (Eds.). (2005). *Poetika zaglaviya* [Poetics of the Title]. Moscow, Tver, Liliya Print. 336 p.

Annensky, I. F. (1988). *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Leningrad, Khudozhestvennaya literatura. 736 p.

Arias-Vihil, M. "Toska po mirovoi kul'ture": Frantsiya Osipa Mandel'shtama ["Yearning for World Culture": France by Osip Mandelstam]. In *Akademicheskie tetradi*. Issue 18. Book 2. URL: http://www.independent-academy.net/science/tetradi/18/vixil.html (mode of access: 17.08.2021).

Averintsev, S. S. (1996). *Poety* [Poets]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury. 364 p.

Baratynsky, E. A. (1894). *Polnoe sobranie sochinenii* [Full Composition of Writings]. Kiev, Tipografiya I. I. Chokolova. 428 p.

Baudelaire, Ch. *Le crepuscule du matin*. URL: https://fleursdumal.org/poem/167 (mode of access: 17.08.2021).

Chesnyalis, P. A. (2015). *Estetika i poetika adamizma v rannei lirike P. Narbuta i M. Zenkevicha* [Aesthetics and Poetics of Adamism in the Early Lyrics of P. Narbut and M. Zenkevich]. Dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk. 149 p.

Chevtaev, A. A. (2019). Reprezentatsiya zhenskogo nachala v predakmeisticheskoi poezii M. Zenkevicha [Representation of the Feminine Principle in M. Zenkevich's Pre-Acmeist Poetry]. In Raikov, I. N. (Ed.). *Tekst, kontekst, intertekst: sbornik nauchnykh statey po materialam Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii XV Vinogradovskie chteniya*, pp. 228–236.

Chevtaev, A. A. (2020). «Gimny k materii» M. Zenkevicha: khudozhestvennaya ontologiya i eskhatologicheskii mif ["Hymns to Matter" by M. Zenkevich: Artistic Ontology and Eschatological Myth]. In *Dukhovno-nravstvennye osnovy russkoi literatury*. Kostroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, pp. 84–89.

Darvin, M. N. (2005). Khudozhestvennaya tsiklizatsiya liriki [Artistic Cyclization of Lyrics]. In *Teoriya literatury. Vol. 3. Rody i zhanry (osnovnye problemy v istoricheskom osveshchenii)*. Moscow, IMLI RAN, pp. 476–515.

Fomenko, I. V. (1992). *Liricheskii tsikl: stanovlenie zhanra, poetika* [Lyric Cycle: the Formation of the Genre, Poetics]. Tver, TGU. 123 p.

Gasparov, M. L. (Ed.). (1977). *Torzhestvennyi privet. Stikhi zarubezhnykh poetov v perevode Valeriya Bryusova* [Poems of Foreign Poets Translated by Valery Bryusov]. Moscow, Progress. 279 p.

Gumilev, N. S. (1913). Nasledie simvolizma i akmeizm [The Legacy of Symbolism and Acmeism]. In *Apollon*. No. 1. URL: https://gumilev.ru/clauses/2/ (mode of access: 17.08.2021).

Gumilev, N. S. (2021). *Izbrannye stikhi i poemy* [Selected Poems and Poems]. Moscow, Detskaya literatura. 144 p.

Gusakova, Z. *Filosof, yurist, perevodchik* [Philosopher, Lawyer, Translator]. URL: https://fn-volga.ru/news/view/id/106581 (mode of access: 17.08.2021).

Igosheva, T. (2021). Roman M. A. Zenkevicha «Muzhitskii sfinks»: o semantike zaglaviya [Novel by M. A. Zenkevich "Peasant Sphinx": on the Semantics of the Title]. In Sergeyeva-Klyatis, A. Yu., Edelshteyn, M. Yu. (Eds.). *Russkii modernizm i ego nasledie: kollekt. monogr. v chest' 70-letiya N. A. Bogomolova*. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 381–402.

Ivanov, G. (1994). *Sobranie sochinenii: v 3 t.* [Collected Works, in 3 vols.]. Vol. 3. Moscow, Consent. 721 p.

Ivanov, Vyach. I. (1971). *Sobranie sochinenii: v 4 t.* [Collected Works, in 4 vols.]. Vol. 1. Brussels. 754 p.

Kihney, L. G. (2015). Kniga «Vecher» Anny Akhmatovoi skvoz' vremya: tsiklicheskie zakonomernosti i tekstologicheskie paradoksy [The Book "Evening" by Anna Akhmatova Through Time: Cyclical Patterns and Textological Paradoxes]. In *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika*. No. 4, pp. 17–30.

Krzhizhanovsky, S. D. (1925). Zaglavie [Title]. In Brodsky, N., Lavretsky, A. et al. (Eds.). *Literaturnaya entsiklopediya: slovar' lit. terminov, in 2 vols. Vol. 1* Moscow, Leningrad. URL: http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-2452.htm?cmd=p&istext=1 (mode of access: 17.08.2021).

Kulikova, E. Yu. (2012). O «morskom voyage de noce» («Na „Titanike" » M. Zenkevicha) [On the "Sea Voyage De Noce" ("On the Titanic" by M. Zenkevich)]. In *Studia Rossica Posnaniensia*. Vol. 37, pp. 139–150.

Leconte de Lisle, Ch.-M. *Le rêve du jaguar*. URL: https://www.bonjourpoesie.fr/lesgrandsclassiques/poemes/charles_marie_leconte_de_lisle/le_reve_du_jaguar (mode of access: 17.08.2021).

Lekmanov, O. A. (1999). Krasnoe i zolotoe. O knige M. Zenkevicha «Dikaya porfira» [Red and Gold. About M. Zenkevich's Book "Wild Porphyry"]. In *Voprosy literatury*. No. 4, pp. 302–319.

Lekmanov, O. A. (2006). *O trekh akmeisticheskikh knigakh. M. Zenkevich. V. Narbut. O. Mandel'shtam* [About Three Acmeistic Books. M. Zenkevich. V. Narbut. O. Mandelstam]. Moscow, Intrada. 124 p.

Lekmanov, O. A. Nikolay Gumilev i levye akmeisty: novye i maloizvestnye materialy [Nikolay Gumilyov and Left-Wing Acmeists: New and Little-Known Materials]. In *Nikolay Gumilev: elektronnoe sobranie sochineniy. Razd. 8. O Gumileve*. URL: https://gumilev.ru/about/pn/2/ (mode of access: 26.08.2021).

Mints, B. A. (2013). Zenkevich i Mandel'shtam: obraznye pereklichki i problema poeticheskogo mirooshchushcheniya [Zenkevich and Mandelstam: Figurative Roll Calls and the Problem of Poetic Perception of the World]. In *Literaturnyi protsess v Rossii ot epokhi moderna k epokhe avangarda: Novye materialy. Issledovaniya poetiki*. Saint Petersburg, Filologicheskii fakul'tet SPbGU, pp. 40–48.

Morkovkin, P. *Gieny, likhoradka i obedy v imperatorskom dvortse: kak Nikolay Gumilev 100 let nazad puteshestvoval po Afrike* [Hyenas, Fever and Dinners in the Imperial Palace: How Nikolai Gumilyov Traveled in Africa 100 Years Ago]. URL: https://perito-burrito.com/posts/gumilev-africa-travels (mode of access: 17.08.2021).

Pushkin, A. S. (1959–1962). *Sobranie sochinenii: v 10 tomakh* [Collected Works, in 10 vols.]. Vol. 2. Moscow, GIKhL. 799 p.

Sarabyanov, A. D. (2009). *Zhizneopisanie khudozhnika L'va Bruni* [Biography of the Artist Lev Bruni]. Moscow, Galereya G.O.S.T. 337 p.

Sozina, E. M. (2011). Skifskii tekst v tvorchestve M. A. Zenkevicha [The Scythian Text in the Works of M. A. Zenkevich]. In *V mire nauchnykh otkrytii*. No. 11, pp. 6–23.

Terekhina, V. N., Zimenkov, A. P. (2009). Russkii *futurizm. Stikhi. Stat'i. Vospominaniya* [Russian Futurism. Poetry. Articles. Memories]. Saint Petersburg, Polygraph. 832 p.

Tyryshkina, E. V., Chesnyalis P. A. (2017). Estetika adamizma: lirika M. Zepnkevicha 1910-kh godov. [Aesthetics of Adamism: Lyrics by M. Zepnkevich of the 1910s.]. In *Idei i idealy*. No. 3 (33), pp. 117–131.

Tyutchev, F. I. (1913). *Polnoe sobranie sochinenii* [Full Composition of Writings]. Saint Petersburg, Marks. 468 p.

Vengerov, S. (1890–1907). *Ivanov Vyacheslav Ivanovich* ;[Ivanov Vyacheslav Ivanovich]. Saint Petersburg, Brockhaus-Efron. URL: https://runivers.ru/philosophy/lib/authors/author64039/ (mode of access: 17.08.2021).

Verkharn, E. (1984). *Izbrannye stikhotvoreniya* [Selected Poems]. Moscow, Raduga. 624 p.

Zenkevich, M. (1912). *Dikaya porfira* [Wild Porphyry]. Saint Petersburg, Tsekh poetov. 108 p.

Zenkevich, M. A. (1994). *Skazochnaya era: Stikhotvoreniya. Povest'. Belletristicheskie memuary* [Fantastic Era: Poems. The Story. Fictional Memoirs]. Moscow, Shkola-press. 688 p. URL: http://www.kulichki.com/moshkow/POEZIQ/ZENKEVICH/stihi.txt (mode of access: 17.08.2021).

Данные об авторах

Кихней Любовь Геннадьевна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории журналистики и литературы, Институт международного права и экономики им. А. С. Грибоедова (Москва, Россия).
Адрес: 111024, Россия, Москва, ш. Энтузиастов, 21.
E-mail: lgkihney@yandex.ru.

Ламзина Анна Владиславовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (Москва, Россия).
Адрес: 141701, Россия, Долгопрудный, Институтский пер., 9.
E-mail: alamzina@mail.ru.

Authors' information

Kihney Lyubov Gennadievna – Doctor of Philology, Professor, Head of Department of History of Journalism and Literature, Institute of International Law and Economics named after A. S. Griboyedov (Moscow, Russia).

Lamzina Anna Vladislavovna – Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (Moscow, Russia).

УДК 821.161.1-1(Ходасевич В. Ф.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-11. ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,445.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.01

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ДОМА В ПОЭТИЧЕСКОМ СБОРНИКЕ В. Ф. ХОДАСЕВИЧА «ПУТЁМ ЗЕРНА»

Коптелова Н. Г.
Костромской государственный университет (Кострома, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7145-223X

Аннотация. В статье дается интерпретация образа дома в поэтическом сборнике В. Ф. Ходасевича «Путём зерна». Прослеживается архетипическая природа и эволюция этого символа в соотношении с образом умирающего и воскресающего зерна, являющегося композиционным центром художественного единства. Доказывается, что семантическая структура образа дома в сборнике Ходасевича «Путём зерна» в значительной степени насыщена коннотациями, наследованными из мифов восточных славян, а также некоторыми библейскими аллюзиями.
Показано, что смысловое наполнение мотива утраченного, разрушенного дома, ключевого в стихотворениях «Слёзы Рахили», «2-го ноября», «Дом», связано с продолжением символистской традиции. Кроме того, в стихотворениях «2-го ноября» и «Дом» Ходасевич ведет творческий диалог с поэмами А. С. Пушкина «Медный всадник» и «Домик в Коломне». В конечном счете он приходит к идее строительства «домашнего» пространства, гармонизированного и одухотворенного женщиной, хранительницей очага (стихотворения «Без слов», «Хлебы»).
В стихотворении «Без слов» именно молчаливая героиня, создательница уютной домашней атмосферы, подсказывает лирическому субъекту мысль о могуществе Божьего промысла, возвращая его к спасительной вере в Творца. В стихотворении «Хлебы» Ходасевич оригинально использует прием экфрасиса, подпитывая его светлым юмором. Поэт словно вписывает «домашнее» и сугубо земное событие выпечки хлеба в сюжет европейской религиозной живописи, приобщая образ изображенной на картине прекрасной «хозяйки» к миру Бога. Неслучайно героиня печет хлеб в окружении ангелов, заботливо ей помогающих, а все пространство дома пронизано ярким мистическим светом. Гимн женщине-хозяйке, хранящей домашний очаг, созданный в стихотворении «Хлебы», в определенной мере восходит к поэтической «мудрости» Пушкина, выраженной в «Отрывке из путешествия Онегина». В то же время в этом произведении Ходасевич предлагает свой вариант художественного воплощения «Вечной Женственности», полемичный представлениям его современников, прежде всего русских символистов.

Ключевые слова: русская поэзия; русские поэты; поэтическое творчество; поэтические жанры; поэтические сборники; образ дома; поэтические образы; архетипы; смысловое наполнение; символистская традиция; мифологические мотивы; библейские аллюзии.

INTERPRETATION OF THE IMAGE OF HOME IN THE COLLECTION OF POEMS BY V. F. KHODASEVICH “BY THE WAY OF GRAIN”

Nataliya G. Koptelova
Kostroma State University (Kostroma, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7145-223X

Abstract. The article presents an interpretation of the image of home in V. F. Khodasevich’s collection of poems “By the Way of Grain”. The author traces the archetypal nature and evolution of this symbol in relation to the image of the dying and resurrecting grain, which is the compositional center of artistic unity. It is proved that the semantic structure of the image of home in “By the Way of Grain” is largely saturated with connotations inherited from the myths of the Eastern Slavs, as well as some biblical allusions.
The study shows that the semantic content of the motif of the lost destroyed house, which is the key image in the poems “Tears of Rachel”, “November 2”, “The Home”, is associated with the development of the symbolist tradition. Moreover, in the poems “November 2” and “The Home” Khodasevich conducts a creative dialogue with the poems of Alexander Pushkin “The Bronze Horseman” and “The House in Kolomna”. Eventually, he comes up with the idea of building a human habitat, harmonized and spiritualized by a woman, *the keeper of the hearth* (poems “Without Words”, “The Loaves of Bread”).

In the poem "Without Words", it is the silent heroine, the creator of a cozy homely atmosphere that prompts the lyrical subject with the idea of the power of God's providence, returning him to saving faith in the Creator. In the poem "The Loaves of Bread" Khodasevich uses the ekphrasis technique in an original way, filling it with light humor. The poet somehow brings the "homely" and purely earthly event of baking bread into the plot of the European religious painting, referring the image of the beautiful "housewife", depicted in the picture, to the world of God. It is no coincidence that the heroine bakes bread, surrounded by angels, who carefully help her, and the entire space of the house is permeated with bright mystical light. The hymn to the woman-hostess who keeps the hearth, created in the poem "The Loaves of Bread", to a certain extent goes back to the poetic "wisdom" of Pushkin, expressed in "An Excerpt from Onegin's Journey". At the same time, in this work, Khodasevich offers his own version of the artistic embodiment of "Eternal Femininity", which is controversial to the ideas of his contemporaries, first of all, Russian Symbolists.

Keywords: Russian poetry; Russian poets; poetic creative activity; poetic genres; collections of poems; the image of the home; poetic images; archetype; semantic content; symbolist tradition; mythological motives; biblical allusions.

Для цитирования: Коптелова, Н. Г. Интерпретация образа дома в поэтическом сборнике В. Ф. Ходасевича «Путём зерна» / Н. Г. Коптелова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 125–137. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-11.

For citation: Koptelova, N. G. (2021). Interpretation of the Image of Home in the Collection of Poems by V. F. Khodasevich "By The Way of Grain". In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 125–137. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-11.

Введение. Во «Вступлении» к книге «Силуэты русских писателей», определяя круг универсалий русской литературы, в числе вечных и взаимодействующих начал отечественной словесности Ю. И. Айхенвальд справедливо назвал тематическую оппозицию «оседлость» – «скитальчество», варьирующуюся в бесконечно многообразных художественных формах [Айхенвальд 1994: 30]. Развитие темы «оседлости» реализовалось, в частности, в архетипе дома, получившем разную трактовку в творчестве многих писателей.

Как известно, понятие архетипа, истоки которого обнаруживаются еще в платонической традиции, актуализировалось, в первую очередь, в учении К. Юнга [Юнг 2019: 9]. Значимыми вехами на пути разработки категории «литературный архетип» стали, в частности, работы Е. М. Мелетинского. Солидаризируясь с теорией Юнга, в книге «О литературных архетипах» исследователь говорит о единой «корневой системе» художественного мышления, уходящей в сферу бессознательного. Но в этой работе обозначен и определенный методологический прорыв, поскольку Мелетинский уже транспонирует понятие «архетипа» из психологической парадигмы в систему литературных координат [Мелетинский 1994: 7]. Во-первых, он выделяет конкретные сюжетные архетипы, обретающие в мировой литературе статус культурных универсалий, а во-вторых, – доказательно прослеживает преломление базовых архетипических образов в произведениях А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. Белого.

По определению М. Н. Эпштейна, архетипы – это наиболее устойчивые элементы человеческого воображения, проявляющиеся как в мифологии, так и в искусстве на всех стадиях его исторического развития (в архаике, классике, искусстве современности) [Эпштейн 1987: 254]. «Пронизывая всю художественную литературу от ее мифологических истоков до современности, архетипы образуют постоянный фонд сюжетов и ситуаций, передающийся от писателя к писателю» [Там же]. Таким образом, архетипы наряду с топосами играют важную роль в формировании литературной преемственности.

Определенные итоги изучения литературных архетипов подводит А. Ю. Большакова, аккумулируя и обогащая предшествующие наработки исследователей [Большакова 2003]. Она оправданно акцентирует внимание как на устойчивости образов-архетипов, так и на их вариативном смысловом потенциале [Там же: 44–46]. Большакова справедливо подчеркивает, что архетипы фундаментально определяют «вечные ценности» литературы [Там же:

© Коптелова Н. Г., 2021

44]. При этом «как общекультурная модель архетип скорее задает некую парадигму развития, нежели дает готовый завершенный образец» [Большакова 2010: 48].

Образ дома как архетип, весьма значимый для русской литературы, рассматривается в ряде исследований последних десятилетий [Кихней, Галаева 2005; Радомская 2007; Шутова 2010]. Особенно активно изучается роль этого образа в творчестве М. И. Цветаевой [Габдуллина 2004; Фещенко 2005; Кирьянова 2012]. Феномен дома становится центром художественного мира и во втором поэтическом сборнике В. Ф. Ходасевича «Счастливый домик» (1914), созданном на волне освоения пушкинской традиции [Сурат 1994; Богомолов 1999]. В «Счастливом домике» Ходасевич, стремясь сознательно следовать творческим заветам Пушкина, выполняет сразу несколько художественных «заданий»: предельно искренне самовыражается как лирик; вводит цепь мифологических мотивов, создающих в сборнике особую философско-символическую проекцию; весьма ярко описывает и точно акцентирует многообразные предметные детали. В итоге ключевой образ сборника – образ дома, а точнее, «счастливого домика», – функционирует сразу в нескольких смысловых регистрах и оказывается многозначным [Коптелова 2014: 9–10]. Однако, в конце концов, «во многом сказочный, сотворенный воображением художника, гармоничный „счастливый домик“ становится предметом авторской иронии и даже пародии» [Там же: 12].

Образ дома присутствует и, несомненно, трансформируется в поэтическом сборнике Ходасевича «Путем зерна» (1920), которому, как известно, сам поэт в своей творческой биографии отводил особое место. В предложенной статье мы рассмотрим реализацию архетипа дома в контексте данного сборника.

Интерпретация образа дома в поэтическом сборнике В. Ф. Ходасевича «Путем зерна»: генезис и эволюция. В сборник Ходасевича «Путем зерна» вошли стихотворения, в которых отражается сложная траектория духовных исканий автора, активизированных переживанием трагических событий Первой мировой войны и революции 1917 года. Несомненно, стержнем художественной философии этого сборника становится переосмысление евангельской притчи о смерти и воскресении прорастающего зерна [Успенский 2020]. Уже первое стихотворение сборника звучит как его своеобразный смысловой камертон: «Так и душа моя идёт путём зерна: / Сойдя во мрак, умрёт – и оживёт она. / И ты, моя страна, и ты, её народ, / Умрёшь и оживёшь, пройдя сквозь этот год. – / Затем, что мудрость нам единая дана: / Всему живущему идти путём зерна» [Ходасевич 2009: 85]. Однако приятие жертв и страданий, которые принес исторический «апокалипсис», дается лирическому герою Ходасевича нелегко. Об этом свидетельствует уже второе стихотворение сборника «Слёзы Рахили», в котором так же, как и в первом, библейский сюжет проецируется на современность. Точно отмечает П. Успенский: «В „Слезах Рахили“ выделяется тема неприятия современной действительности, – неслучайно стихотворение связано с еще идущей Первой мировой войной. Она оборачивается не только социальной трагедией, но и экзистенциальным отказом поэта от мира. Отсюда – связь стихотворения с „Братьями Карамазовыми“. Библейский стих, определивший лейтмотив текста – „Рахиль плачет о детях своих и не хочет утешиться {о детях своих}, ибо их нет“ ({Иер. 31: 15}; Мф. 2: 18), – произносит в первой части романа старец Зосима» [Успенский 2014: 164]. Горе матери, потерявшей сына на войне («Ей прислали клочок кровавый / Заскорузлой солдатской шинели») перерастает во вселенскую трагедию библейского масштаба («Горе нам, что по воле Божьей / В страшный час сей мир посетили»![1] / На щеках у старухи прохожей – / Горючие слёзы Рахили» [Ходасевич 2009: 85]. Показательно, что в восприятии лирического субъекта эта всеобщая трагедия выражается в чувстве утраты дома, ощущении горького сиротства, бесприютности и неприкаянности: «Нынче все мы стали бездомны, / Словно вечно бродягами были» [Там же].

Ходасевич явно отходит от светлого и идиллического восприятия домашнего очага, преимущественно окрашивающего поэтическое пространство «Счастливого доми-

[1] Ходасевич явно вступает в полемический диалог со строками из стихотворения Ф. И. Тютчева «Цицерон»: «Блажен, кто посетил сей мир / В его минуты роковые!»

ка», и по-своему возвращается к философии русских символистов, в творчестве которых были весьма значимы мотивы бездомности, разрушения домашнего очага, скитальчества, странничества. Например, А. Блок с тревогой писал в статье «Безвременье» (1906): «Что же делать? Нет больше домашнего очага. Необозримый липкий паук поселился на месте святом и безмятежном, которое было символом Золотого Века. Чистые нравы, спокойные улыбки, тихие вечера – все заткано паутиной, и самое время остановилось. Радость остыла, потухли очаги. Времени больше нет. Двери открыты на вьюжную площадь» [Блок 1997–2010, т. 7: 23]. В блоковской лирике воплотилось понимание «бездомья» как странничества, то есть более предпочтительного духовного состояния, позволяющего обрести дар сочувствия, приобщиться к страданиям других людей. Так, в стихотворении Блока «Земное сердце стынет вновь…» (цикл «Ямбы», 1907–1914 гг.) нравственный императив художника выражается в отказе от дома как убежища и защиты от тревог мира: «Пускай зовут: *Забудь, поэт! / Вернись в красивые уюты!* / Нет! Лучше сгинуть в стуже лютой! / Уюта – нет. Покоя – нет» [Блок 1997–2010, т. 3: 63]. В стихотворении Ходасевича «Слёзы Рахили» «бездомье» также осмыслено в блоковском ключе: как проникновение в душу другого человека, как сопереживание убитой горем матери.

Разные смысловые грани образа дома Ходасевич акцентирует в стихотворении «2-го ноября». В этом произведении, написанном нерифмованным ямбом[1], он мастерски «прозаизировал» поэтическую ткань. В нем органически сочетаются яркая изобразительность, изощренная описательность, детализация с глубиной психологических переживаний и философских размышлений лирического героя. Исследователи справедливо говорят о пушкинском «субстрате» этого стихотворения [Сурат 1994: 12; Бочаров 1996: 20]. Как точно подмечает С. Бочаров [Бочаров 1996: 20], пушкинский «ген» в этом произведении Ходасевича ощутим уже в олицетворяющей метафоре, открывающей лирическое повествование: «Семь дней и семь ночей Москва металась / В огне в бреду. Но грубый лекарь щедро / Пускал ей кровь – и, обессилев, к утру / Восьмого дня она очнулась» [Ходасевич 2009: 102]. Она отчетливо перекликается с пушкинской строкой из поэмы «Медный всадник»: «Нева металась, как больной / В своей постеле беспокойной» [Пушкин 1977–1979, т. 4: 277].

Вслед за Пушкиным Ходасевич также изображает «болезненное», катастрофическое состояние мира. Стихотворение Ходасевича «2-го ноября» вступает в диалог с «Медным всадником» по линии мотива утраченного дома, являющегося одним из центральных в смысловом пространстве «Петербургской повести» Пушкина [Перзеке 2009: 329–330]. Подобно Пушкину, Ходасевич также детально воссоздает ужасающую картину разрушения, вызванного столкновением враждующих сторон. Он подробно описывает «пробоины в домах», «сбитые верхушки башен», «дымящиеся развалины», «следы скользнувших пуль» на стенах, «проволок обрывки», хруст под ногами «битого стекла» [Ходасевич 2009: 102–103]. Однако в пушкинской поэме речь идет о полном уничтожении домов-убежищ, в том числе и существовавшего до наводнения дома Параши и их будущего дома, «семейного гнезда», с Евгением. Ходасевич же в начале стихотворения подчеркивает, что кровопролитные революционные бои фактически вытесняют людей из обжитых ими жилищ в подвалы: «Люди / Повыползли из каменных подвалов / На улицы» [Ходасевич 2009: 102]. Как указано в словаре В. Даля, слово «подвал» означает «нижнее жилье, отчасти врытое в землю» [Даль 1981–1982, т. 3: 163]. Несомненно, лирический сюжет этого стихотворения, насыщенного многообразными смысловыми нюансами, имеет мифопоэтический подтекст. Думается, в нем присутствует отголосок мифологических представлений восточных славян о том, что подвал – место обитания «не людей», то есть нечистой силы; что это – пространство, связанное со «стихиями» и «несчастьем» [Байбурин 1983: 177–181]. Неслучайно в стихотворении Ходасевича возникает снижающее зооморфное уподобление, пронизанное в то же время горькой авторской иронией. Люди, загнанные страхом за

[1] Как справедливо отмечает О. Федотов, это стихотворение входит в особый цикл «белых стихов», составляющих в творчестве Ходасевича своеобразный супертекст [Федотов 2018: 149; 165–168].

свою жизнь в подвал и утратившие не только привычное место жизни, но и человеческий облик, личностное достоинство, сравниваются поэтом с крысами: « <…> Так, переждав ненастье, / На задний двор, к широкой луже, крысы / Опасливой выходят вереницей / И прочь бегут. Когда вблизи на камень / Последняя спадает с крыши капля…» [Ходасевич 2009: 102].

Однако поэтическая антропология, репрезентированная в этом произведении Ходасевича, отличается явной двойственностью: «постаревшие женщины» и «небритые мужчины», несмотря на внешнее сходство с обезумевшими от страха крысами, все-таки остаются людьми: они сохраняют дар сочувствия и спасающей душу христианской любви друг к другу: «<…> Шли проведать / Родных, знакомых, близких: живы ль, нет ли? / Иные узелки несли под мышкой / С убогой снедью: так в былые годы / На кладбище москвич благочестивый / Ходил на Пасхе – красное яичко / Съесть на могиле брата или кума» [Ходасевич 2009: 102]. Согласно авторской концепции, художественно воплощенной в стихотворении «2-го ноября», революционные потрясения и трагические испытания в конечном счете укрепляют в сознании людей традиционное представление о доме как высшей ценности бытия. В последующем контексте лирического повествования (во второй строфе) образ дома интерпретируется не только как убежище, но и как семья и содружество, как форма нерасторжимой психологической и духовной общности: «К моим друзьям в тот день пошел и я. / Узнал, что живы, целы, дети дома, – / Чего ж еще хотеть? Побрел домой» [Ходасевич 2009: 103]. Архетип дома в рассматриваемом стихотворении становится лейтмотивом. Это подчеркивается неоднократным употреблением родственных лексем с корнем «дом»: «дом», «домóй» – 1 раз; «домá», «дóма», – 2 раза [Там же: 101–104].

Однако в конце второй строфы этого стихотворения в эволюции образа дома происходит резкий поворот. Данный архетип переходит в новый смысловой регистр: «дом» превращается в «домовину». «Домовиной», как указано в словаре В. Даля, в старину в народе называли «гроб» [Даль 1981–1982, т. 1: 466], по представлениям славян, являющийся последним пристанищем человека. Показательно, что лирический герой с большим уважением говорит о «работе» Петра Ивановича, строящего «домовину». В действиях столяра он видит глубокий сакральный смысл, соотносимый с тайнами вселенной: «И, шляпу сняв, я поклонился низко / Петру Иванычу, его работе, гробу, / И всей земле, и небу, что в стекле / Лазурью отражалось» [Ходасевич 2009: 103–104].

Третья строфа стихотворения призвана диалектически окрасить историческую трагедию светлым, оптимистическим звучанием, соответствующим смыслу евангельской притчи об умирающем и воскресающем зерне. Страдания, разрушение и смерть все-таки дают начало новой, прорастающей жизни, идея которой метафорически воплощена в образе четырехлетнего ребенка, слушающего «в себе биенье сердца» [Ходасевич 2009: 104]. Однако в финале стихотворения, структурированном в четвертом лапидарном пятистишии, катарсис редуцируется. В нем воссоздается атмосфера в доме поэта, вернувшегося домой с улиц «страдающей, растерзанной и падшей» [Там же] Москвы и пытающегося погрузиться в творческую работу, для того чтобы отвлечься от противоречивых впечатлений дня:

Дома

Я выпил чаю, разобрал бумаги,
Что на столе скопились за неделю,
И сел работать. Но, впервые в жизни,
Ни «Моцарт и Сальери», ни «Цыганы»
В тот день моей не утолили жажды [Там же].

И оказывается, что дом художника слова, продуваемый «сногсшибательными ветрами» истории (стихотворение «Петербург» (1925) из сборника «Европейская ночь»), на этот раз совсем не смогла «защитить» даже поэзия Пушкина, на волне которой лирический герой Ходасевича ранее смог выстроить для своего утешения полудетский «счастливый домик». Отныне автор «Моцарта и Сальери» и «Цыган» уже не дает для дома лирического субъекта творческого «оберега», не упорядочивает и не гармонизирует его духовного пространства, поскольку не может ответить на все сложнейшие философские вопросы, поставленные трагической революционной эпохой. Впрочем, это предчувствие «несовпадения» с Пушкиным было уже пунктирно намечено и в сборнике «Счастливый домик» [Коптелова 2014: 12].

Важная веха в эволюции образа дома обозначается в стихотворении «Дом», где «возникает символический мотив семейного „гнезда“, разоренного и разрушенного смерчем времени» [Там же: 14]: «Здесь домик был. Недавно разобрали / Верх на дрова <…>» [Ходасевич 2009: 109]. Смысловая связь этого произведения с рассмотренным выше стихотворением «2-го ноября»[1] косвенно подчеркивается аналогичными чертами их поэтики. Оба стихотворения написаны белым пятистопным ямбом. В «Доме» так же, как и в стихотворении «2-го ноября», подобным образом сплавляются повествовательность, изощренная изобразительность и установка на глубокий анализ описанных событий, философское обобщение.

Несомненно, лексема с уменьшительно-ласкательным суффиксом «домик», использованная в первой строке, аллюзивно отсылает к образу «счастливого домика», поставленного в центр второго лирического сборника Ходасевича, и в то же время в данном поэтическом контексте полемично отрицает его. Но творческая авторефлексия, выраженная в этом стихотворении, дополняется и философским диалогом Ходасевича с Пушкиным как постоянным и незаменимым собеседником. Автор стихотворения «Дом» вновь апеллирует к традиции пушкинских поэм «Домик в Коломне» и «Медный всадник», о которых он размышлял и в своей критической статье «Петербургские повести Пушкина» [Ходасевич 1915]. Как и Пушкин, Ходасевич ставит в центр лирического повествования коллизию, вызванную вмешательством в жизнь отдельной личности, в мир неповторимого частного существования, «неведомых и враждебных сил», находящихся «вне доступного» человеку «поля действия» [Там же: 43]. Причем разрушение дома влечет за собой и уничтожение особого «семейного космоса», заключенного в понятии «дом». Не случайно в финале стихотворения возникает образ «обрушившейся печи» [Ходасевич 2009: 111]. По поверьям восточных славян, печь воплощает сакральность иного типа, нежели красный угол. Как отмечает А. Л. Топорков, символика «печи» в мифологическом сознании относится не к «сфере ритуально-праздничного или этикетного поведения человека, а к его интимной, утробной жизни» [Топорков 2002: 364]. Показательно, что в стихотворении Ходасевича разрушение печи, да и дома в целом, приводит к шокирующему раскрытию тайн личной жизни людей, вынося их на всеобщее обозрение и превращая глубоко интимное, «гнездовое» (высокое и низкое) в публичное:

<…> Затхлый холод
Идёт от груды мусора и щебня,
Засыпавшего комнаты, где прежде
Гнездились люди…
Где ссорились, мирились, где в чулке
Замызганные деньги припасались
Про чёрный день; где в духоте и мраке
Супруги обнимались; где потели
В жару больные; где рождались люди
И умирали скрытно, – всё теперь
Прохожему открыто. <…> [Ходасевич 2009: 109–110].

Лирический герой-повествователь осознает разрушение дома как уничтожение фундаментальных человеческих ценностей, как величайшую трагедию. Понимание масштаба утраты трансформирует и призму его восприятия, гиперболизируя увиденную лирическим субъектом страшную картину: исчезнувший с лица земли «домик» уже представляется ему величественным строением с пролетами «широких окон», а «рухнувшая балка» напоминает «колонну».

О диалогической перекличке с «Домиком в Коломне» свидетельствует и присутствующий в стихотворении Ходасевича мотив горького сожаления, вызванного разрушением «дома». У Пушкина читаем: «Лачужки этой нет уж там»; «Мне стало грустно: на высокий дом / Глядел я косо»; «Тогда блажен, кто крепко словом правит / И держит мысль на привязи свою, / Кто в сердце усыпляет или давит / Мгновенно прошипевшую змею» [1977–1979, т. 4: 236–237]. Ностальгические воспоминания повествователя об исчезнувшей «смиренной лачужке», охватывающие в пушкинской поэме «Домик в Коломне» с девятой по двенадцатую октавы, отзываются в укоряющих размышлениях лирического героя Ходасевича о бесстрастном страннике, утешенном «песенкой времени» и с рав-

[1] О. Федотов точно подчеркивает, что в стихотворении «Дом» Ходасевич «возвращает нас к событийному плану, запечатленному в стихотворении „2-го ноября“» [Федотов 2018: 170].

ным спокойствием принимающем разрушение и «чертогов великого Рамсеса», и «лачуги» неизвестного «подёнщика» [Ходасевич 2009: 110]. Это подтверждается сходством поэтических высказываний Пушкина и Ходасевича. У Пушкина: «Тогда блажен, кто крепко словом правит» [Пушкин 1977–1979, т. 4: 237]. У Ходасевича: «О, блажен, / Чья вольная нога ступает бодро / На этот прах, чей посох равнодушный / В покинутые стены ударяет!» [Ходасевич 2009: 110]. Образ «смиренной лачужки», созданный в «Домике в Коломне», у Ходасевича превращается в образ «лачуги подёнщика».

Во второй строфе стихотворения Ходасевича останки разобранного дома обретают облик возвышенного над землей, почти космического пространства, близкого к небу и звездам, описанного лирическим повествователем с интонацией эпической торжественности:

Вот лестница с узором
Поломанных перил уходит в небо,
И, обрываясь, верхняя площадка,
Мне кажется трибуною высокой.
Но нет на ней оратора. – А в небе
Уже горит вечерняя звезда.
Водительница гордого раздумья [Там же].

Однако благодаря вторжению горькой иронии текст этой строфы наполняется смысловой полифонией. Представляется, что в данном поэтическом отрывке в ироническом ключе происходит полемическое переосмысление ветхозаветного образа лестницы, соединяющей землю и небо и явленной в видении Иакова (Ветхий Завет: Бытие: глава 28). Как известно, этот образ наследуется христианством и толкуется как символ духовного восхождения («Лествица» Иоанна Лествичника; конец VI века). В Библии сказано: «И увидел во сне: вот, лестница стоит на земле, а верх её касается неба; и вот, Ангелы Божии восходят и нисходят по ней. / И вот, Господь стоит на ней и говорит: Я Господь, Бог Авраама, отца твоего, и Бог Исаака; Землю, на которой ты лежишь, Я дам тебе и потомству твоему; / и будет потомство твоё, как песок земной; и распространишься к морю и к востоку, и к северу и к полудню; и благословятся в тебе и в семени твоём все племена земные; / и вот Я с тобою, и сохраню тебя везде, куда ты ни пойдешь; и возвращу тебя в сию землю, ибо Я не оставлю тебя, доколе не исполню того, что Я сказал тебе. / Иаков пробудился от сна своего и сказал: истинно Господь присутствует на месте сем; а я не знал! / И убоялся и сказал: как страшно сие место! это не иное что, как дом Божий, это врата небесные» (Ветхий Завет: Бытие: глава 28: 12–17). Ходасевич же вводит в подтекст второй строфы стихотворения «Дом» мотив богооставленности. Он пародийно осовременивает и тем самым лишает сакрального смысла библейские образы и мотивы: лестница, уходящая в небо, рисуется с «поломанными перилами»; обращение Творца к Иакову («И вот, Господь стоит на ней и говорит…») вообще заменяется иронически окрашенным образом «высокой трибуны», на которой нет «оратора» [Там же]. Примечательно, что в своих статьях «Петербургские повести Пушкина» [Ходасевич 1915: 39] и «Кощунства» (1924) Ходасевич доказывал, что для художественного мышления Пушкина было характерно настойчивое стремление к пародии, в том числе и религиозных образов и мотивов: «Пародийные задания и приемы наблюдаются в огромном количестве. <…> Кощунства Пушкина связаны с этим влечением к пародии. Они из него возникают» [Ходасевич 1996–1997, т. 3: 462]. Рассуждения Ходасевича-критика дают ключ и к пониманию его поэзии: они свидетельствуют о том, что пародирование ветхозаветного образа «небесной лестницы», возникающее в стихотворении «Дом», отчасти генетически связано также с поэтикой Пушкина.

В третьей строфе можно видеть смысловую антитезу первой строфе. Утешающая «песенка времени», над которой горько иронизировал лирический герой, испытывавший неподдельную боль от мысли о разрушении дома, неожиданно превращается в трагическую и парадоксальную «хвалу времени», выраженную с помощью оксюморонных сочетаний: «Да, хорошо ты, время. Хорошо / Вдохнуть от твоего ужасного простора» [Ходасевич 2009: 110]. В самой природе человека Ходасевич видит скрытую и дерзкую «жажду пойти навстречу неведомой силе» [Ходасевич 1915: 45], проявляемой в страшных и опасных для него событиях, в разрыве времен, чтобы испытать странный восторг:

К чему таиться? Сердце человечье
Играет, как проснувшийся младенец,
Когда война, иль мор, или мятеж

Вдруг налетят и землю сотрясают;
Тут разверзаются как небо, времена –
И человек душой неутолимой
Бросается в желанную пучину [Ходасевич 2009: 110].

Думается, эти философские размышления во многом навеяны строками Пушкина из «Пира во время чумы», которые, по признанию самого Ходасевича, поразили его своей глубиной: «Всё, всё, что гибелью грозит, / Для сердца смертного таит / Неизъяснимы наслажденья – / Бессмертья, может быть, залог!» [Ходасевич 1915: 45]. Но в определенной мере они перекликаются с блоковским и общесимволистским поклонением «стихии», оттеснившей «культуру» [Минц 2000: 490–493].

В четвертой части стихотворения «Дом» Ходасевич создает свой миф о времени, переосмысливая концепцию «четырех стихий» («воздуха», «воды», «земли» и «огня»), восходящую к натурфилософии античности и весьма востребованную в мировой литературе [Третьяков 2015: 42–47]. Поэт вводит в структуру традиционных представлений о «стихиях» как первоэлементах мироздания отголосок мифа о саламандре, живущей в огне[1], а также свою авторскую мифопоэтическую «версию» о «пятой стихии», «времени», – среде обитания, органичной только для человека:

Как птица в воздухе, как рыба в океане,
Как скользкий червь в сырых пластах земли,
Как саламандра в пламени – так человек
Во времени [Ходасевич 2009: 110–111].

При этом, согласно художественной философии Ходасевича, человек не только пытается измерить бездну времени, но и своевольно чередует в историческом потоке разрушение и созидание, испытывая и «ужас», и «тайное сладострастье»: «<…> Человеку / Ломать и строить – равная услада: / Он изобрёл историю – он счастлив!» [Ходасевич 2009: 111]. В завершающей тираде, выполняющей функцию эпилога, описывается, как лирический герой вместе с «горбатой старухой» покорно и смиренно разбирает останки разрушенного дома, словно расчищая место для нового строительства. Сцена, рисующая совместную «работу» повествователя и старухи, уничтожающей последние приметы бывшего человеческого жилища, отличается точным описанием жестов и движений лирических персонажей, предельной конкретизацией визуальных и звуковых деталей:

Но вот –
Шуршат шаги. Горбатая старуха
С большим кулём. Морщинистой рукой
Она со стен сдирает паклю, дранки
Выдёргивает, молча подхожу
И помогаю ей, и мы в согласьи добром
Работаем для времени [Там же].

Однако в облике «горбатой старухи», описанном столь реалистично, проступают черты греческой богини судьбы, мойры Атропос (парки Морты – у древних римлян), неотвратимо приближающей будущее и обрывающей земное существование человека [Лосев 1982: 169]. Индивидуально-авторская трансформация этой мифологемы в стихотворении Ходасевича выражается в замене мортального мотива обрезания нити жизни мотивом довершающего разрушения дома. В конце концов, приятие трагической утраты дома для лирического героя мотивируется осознанием непреодолимого закона времени, пониманием того, что из этой предназначенной ему «стихии» человек не волен вырваться, а может ей только подчиниться. При этом философский аккорд, звучащий в финале стихотворения «Дом», в смысловом отношении вполне «рифмуется» с выводом, сделанным в стихотворении «Жеманницы былых годов…», завершающем раздел «Пленные шумы» в сборнике «Счастливый домик». В упомянутом произведении доминирует «мотив отказа от дома-усадьбы прошлых веков как символа обветшавшего и давно ушедшего прошлого» [Коптелова 2014: 12]: «И сладко было мне сознанье, / Что мир ваш навсегда исчез / И с ним его очарованье» [Ходасевич 2009: 64]. Как и в стихотворении «Дом», лирический субъект Ходасевича здесь «мысленно устремляется в будущее»: «О, пусть отныне жизнь мою / Одно грядущее волнует» [Коптелова 2014: 12]. Несмотря на разрушение и утрату дома-усадьбы, былого «дворянского гнезда», являвшегося символом культуры XIX столетия («Я думал: в грустном сем краю / Уже полвека всё пустует») [Ходасевич 2009: 64], лирический герой все-таки слагает гимн Сатурну, в римской мифологии – неумолимому, всесильному и беспощадному бо-

[1] См.: [Трессидер 1999: 320].

гу времени, как созидающему, так и разрушающему:

Блажен, кто средь разбитых урн,
На невозделанной куртине,
Прославит твой полёт Сатурн,
Сквозь многозвёздные пустыни! [Ходасевич 2009: 64]

Образ Сатурна, отождествляемый в сознании древних римлян с «семенем, возвратившимся в породившую его землю» [Штаерман 1982: 417], в данном поэтическом контексте не только раскрывает тему власти времени, но и имплицитно содержит в себе символику сборника «Путём зерна». Итак, в стихотворении «Жеманницы былых годов…» уже закладываются некоторые ключевые идейные «узлы» художественной концепции, воплощенной в стихотворении «Дом».

В сборнике «Путём зерна» мысль о приятии противоречий времени преломляется в мотивно-образных комплексах, архетипических по своей генетике и перекликающихся по смысловому наполнению: умирающее и прорастающее зерно, с одной стороны, и утраченный, а затем построенный дом, с другой стороны. Завершающим звеном лирического сюжета, намеченного в сборнике «Путём зерна», становится создание нового домашнего пространства, возвращающего лирическому герою душевную гармонию (финальные стихотворения «Без слов» и, особенно, «Хлебы»). Неслучайно оба произведения Ходасевич включил в рукописный сборник под названием «До́ма» [Малмстад, Хьюз 2009: 398–399]. Причем обустройство дома происходит благодаря возлюбленной лирического субъекта, рукодельнице («Без слов») и заботливой, хлопотливой хозяйке («Хлебы»). В стихотворении «Без слов» именно молчаливая героиня, создательница уютной домашней атмосферы, показавшая своему спутнику жизни сшитый ею платок, словно подсказывает лирическому субъекту мысль о могуществе Божьего промысла, возвращая его к спасительной вере в Творца:

Ты показала мне без слов,
Как вышел хорошо и чисто
Тобою проведённый шов
По краю белого батиста.

А я подумал: жизнь моя,
Как нить, за Божьими перстами
По лёгкой ткани бытия
Бежит такими же стежками.

То виден, то сокрыт стежок,
То в жизнь, то в смерть перебегая… [Ходасевич 2009: 113]

В стихотворении «Хлебы» возникает смысловая многоплановость: поэт парадоксально соединяет земное, «домашнее» и небесное, сакральное. Причем он мастерски переплетает шутливо-ироничную интонацию с торжественно-возвышенным пафосом:

Слепящий свет сегодня в кухне нашей.
В переднике, осыпана мукой,
Всех Сандрильон и всех Миньон ты краше
Бесхитростной красой [Ходасевич 2009: 114].

Гимн женщине-хозяйке, созданный в этом стихотворении Ходасевича, думается, в определенной мере восходит к поэтической «мудрости» Пушкина, в сжатой и остроумной форме выраженной в строчках «Отрывка из путешествия Онегина»: «Мой идеал теперь – хозяйка[1], / Мои желания – покой, / *Да щей горшок, да сам большой*» [Пушкин 1977–1979, т. 5: 174]. В то же время Ходасевич идет дальше Пушкина, идеализируя образ хранительницы домашнего очага и предлагая в стихотворении «Хлебы» свой вариант художественного воплощения «Вечной Женственности», абсолютно полемичный представлениям его современников, прежде всего русских символистов. Красота героини, «осыпанной мукой», одетой в «передник», естественна и «бесхитростна». Но ее очарование, по мнению лирического героя, затмевает сказочную таинственность «Сандрильоны» (Золушки), образ которой в качестве «лирической маски» использовала, например, А. А. Ахматова в стихотворении «И на ступеньки встретить…» (1913). Эта «домашняя» красота превосходит и притягательную женственность «Миньоны»[2], облик которой стал предметом поклоне-

[1] В творческом словаре Ходасевича лексема «хозяйство», как и родственные ей, безусловно, имеют положительную коннотацию и соотносятся с представлениями о феномене гармоничного и упорядоченного, репрезентированного, в частности, в творчестве А. С. Пушкина. Симптоматичен в этом смысле заголовок книги Ходасевича: «Поэтическое хозяйство Пушкина» (Л.: Мысль, 1924).

[2] Миньона – героиня из романа И. В. Гёте «Годы учения Вильгельма Мейстера».

ния в произведениях ряда поэтов Серебряного века. Своеобразные гимны Миньоне, предшествующие стихотворению Ходасевича, создали, в частности, В. Я. Брюсов («К моей Миньоне», 1895), М. А. Кузмин («Петь начну я в нежном тоне…», 1909), И. А. Бунин («Миньона», 1916).

Примечательно, что в стихотворении «Хлебы» Ходасевич оригинально использует прием экфрасиса, подпитывая его светлым юмором. Поэт словно вписывает «домашнее» и сугубо земное событие выпечки хлеба в сюжет европейской религиозной живописи, приобщая образ изображенной на картине прекрасной «хозяйки» к миру Бога. Неслучайно героиня печет хлеб в окружении ангелов, заботливо ей помогающих, а все пространство дома пронизано ярким мистическим светом. Стихотворение Ходасевича отсылает к картинам европейских художников позднего Средневековья и Возрождения, изображавших Мадонну в окружении херувимов (например, Жана Фуке «Мадонна в окружении серафимов и херувимов» (1450), Джованни Беллини «Мадонна с красными херувимами» (1490), Рафаэля Санти «Сикстинская Мадонна» (1513)). Поэт вводит в художественную систему «Хлебов» и образ белых роз, согласно западной христианской традиции являющийся символом Богородицы и интерпретированный живописцами как знак Святой Девы (Рафаэль Санти «Мадонна с розой» (1518)). При этом в поэтике стихотворения отчетливо обозначается визуальная доминанта:

Вокруг тебя, заботливы и зримы,
С вязанкой дров, с кувшином молока,
Роняя перья крыл, хлопочут херувимы…
Сквозь облака.

Прорвался свет, и по кастрюлям медным
Пучками стрел бьют жёлтые лучи.
При свете дня подобен розам белым
Огонь в печи [Ходасевич 2009: 114].

Если в стихотворении «Дом» образной точкой, завершающей картину разоренного дома, становится символ «обрушившейся печи» [Ходасевич 2009: 111], то в «Хлебах» печь с разожженным огнем, согласно представлениям восточных славян, оказывается не только приметой заново построенного, возрожденного жилища, его сакральным центром, но и знаком «женского пространства» [Байбурин 1983: 129, 160–162].

Выводы. Таким образом, в стихотворении «Хлебы» не только ставится финальная точка в эволюции образов дома и зерна, соположенных в смысловом пространстве рассматриваемого сборника (дом построен; «путь зерна» привел к «хлебам» [Успенский 2020: 133]), но и происходит органичный сплав этих символов, прямо декларирующий авторскую аксиологию. Траектория творческого движения Ходасевича явно идет «по спирали». Поэт на новом витке своего идейного развития в главном вновь возвращается к пониманию феномена дома, достигнутому в сборнике «Счастливый домик». Он наделяет сакральным смыслом вечные начала бытия, связанные с понятием дома, семьи:

И эти струи будущего хлеба
Сливая в звонкий глиняный сосуд,
Клянётся ангел нам, что истинны, как небо,
Земля, любовь и труд [Ходасевич 2009: 114].

От мотива утраченного, разрушенного дома, обогащенного творческим диалогом с поэмами Пушкина «Медный всадник» и «Домик в Коломне», а также освоением символистской традиции, Ходасевич приходит к идее строительства «домашнего» пространства, гармонизированного и одухотворенного женщиной, хранительницей очага. Образ деятельной хозяйки, не только владеющей премудростями домоводства, но и причастной к божественным тайнам, появляющийся в финальных стихотворениях сборника «Путём зерна», также восходит к шутливым высказываниям Пушкина, словно случайно оброненным в «Отрывке из путешествия Онегина». В то же время семантическая структура образа дома в сборнике Ходасевича «Путём зерна» в значительной степени насыщена коннотациями, наследованными из мифов восточных славян, а также некоторыми библейскими аллюзиями.

Литература

Айхенвальд, Ю. Силуэты русских писателей / Ю. Айхенвальд – М. : Республика, 1994. – 591 с.

Байбурин, А. К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян / А. К. Байбурин. – Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1983. – 192 с.

Блок, А. А. Полное собрание сочинений и писем : в 20 т. Т. 1–8 / А. А. Блок. – М. : Наука, 1997–2010.

Богомолов, Н. А. Рецепция пушкинской эпохи в лирике В. Ф. Ходасевича / Н. А. Богомолов // Богомолов Н. А. Русская литература первой трети XX века: Портреты. Проблемы. Разыскания. – Томск : Водолей, 1999. – С. 359–375.

Большакова, А. Ю. Архетип – концепт – культура / А. Ю. Большакова // Вопросы философии. – 2010. – № 7. – С. 47–57.

Большакова, А. Ю. Теория архетипа на рубеже XX–XXI вв. / А. Ю. Большакова // Вопросы филологии. – 2003. – № 1 (13). – С. 37–47.

Бочаров, С. «Памятник» Ходасевича / С. Бочаров // Ходасевич В. Ф. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1. – М. : Согласие, 1996. – С. 5–55.

Габдуллина, С. Р. Концепт ДОМ / РОДИНА и его словесное воплощение в индивидуальном стиле М. И. Цветаевой и поэзии русского зарубежья первой волны (сопоставительный аспект) : автореф. дис. … канд. филол. наук / Габдуллина С. Р. – М., 2004. – 24 с.

Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. – М. : Русский язык, 1981–1982.

Кирьянова, Е. Н. Феномен дома в ранней лирике Марины Цветаевой : дис. … канд. филол. наук / Кирьянова Е. Н. – М. : [б. и.], 2012. – 218 с.

Кихней, Л. Г. Локус «дома» в лирической системе Анны Ахматовой / Л. Г. Кихней, М. В. Галаева // Восток – Запад: Пространство русской литературы : материалы Международной научной конференции. – Волгоград : Волгоградское научное изд-во, 2005. – С. 237–247.

Коптелова, Н. Г. Образ дома в лирике В. Ф. Ходасевича (на материале сборника «Счастливый домик») / Н. Г Коптелова // Костромской гуманитарный вестник. – 2014. – № 1 (7). – С. 8–14.

Лосев, А. Ф. Мойры / А. Ф. Лосев // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. Т. 2: К–Я / гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – С. 189.

Малмстад, Дж. Примечания / Дж. Малмстад, Р. Хьюз // Ходасевич В. Ф. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 1: Полное собрание стихотворений / сост., подгот. текста и комм. Дж. Малмстада и Р. Хьюза ; вступит. ст. Дж. Малмстада. – М. : Русский путь, 2009. – С. 348–598.

Мелетинский, Е. М. О литературных архетипах / Е. М. Мелетинский. – М. : Изд-во Российского государственного гуманитарного университета, 1994. – 136 с.

Минц, З. Г. Блок и русский символизм / З. Г. Минц // Минц З. Г. Александр Блок и русские писатели. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – С. 456–536.

Перзеке, А. Б. Поэтика катастрофы в поэме А. С. Пушкина «Медный всадник» / А. Б. Перзеке // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 4. – С. 323–330.

Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин ; примеч. проф. Б. В. Томашевского ; АН СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом). – 4-е изд. – Л. : Наука, 1977–1979.

Радомская, Т. И. Феномен дома и поэтика его воплощения в русской литературе первой трети XIX века: А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов : дис. … д-ра филол. наук / Радомская Т. И. – М. : [б. и.], 2007. – 521 с.

Сурат, И. З. Пушкинист Владислав Ходасевич / И. З. Сурат. – М. : Лабиринт, 1994. – 111 с.

Топорков, А. Л. Печь / А. Л. Топорков // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М. : Международные отношения, 2002. – С. 364–365.

Трессидер, Дж. Словарь символов / Дж. Трессидер ; пер. с англ. С. Палько. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.

Третьяков, Е. О. Философия и поэтика четырёх стихий в творческой системе Н. В. Гоголя / Е. О. Третьяков ; науч. ред. А. С. Янушкевич. – Томск : STT, 2015. – 354 с.

Успенский, П. Творчество В. Ф. Ходасевича и русская литературная традиция (1900 г. – 1917 г.) / П. Успенский. – Tartu : Tartu University Press, 2014. – 214 с.

Успенский, П. Ф. Формула революции: Ходасевич, Некрасов, крестьянские поэты и аграрная топика русской лирики / П. Ф. Успенский // Русская литература. – 2020. – № 2. – С. 131–147.

Федотов, О. «Эпизоды» Владислава Ходасевича / О. Федотов // Вопросы литературы. – 2018. – № 1. – С. 149–179.

Фещенко, О. А. Концепт ДОМ в художественной картине мира М. Цветаевой (на материале прозаических произведений): дис. … канд. филол. наук / Фещенко О. А. – Новосибирск : [б. и.], 2005. – 216 с.

Ходасевич, В. Петербургские повести Пушкина / В. Ходасевич // Аполлон. – 1915. – № 3. – С. 33–50.

Ходасевич, В. Ф. Собрание сочинений : в 4 т. / В. Ф. Ходасевич. – М. : Согласие, 1996–1997.

Ходасевич, В. Ф. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 1: Полное собрание стихотворений / В. Ф. Ходасевич ; сост., подгот. текста и комм. Дж. Малмстада и Р. Хьюза ; вступит. ст. Дж. Малмстада. – М. : Русский путь, 2009. – 648 с.

Штаерман, Е. М. Сатурн / Е. М. Штаерман // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. Т. 2: К–Я / гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – С. 417.

Шутова, Е. В. Бытие архетипов «дом» и «бездомье» в русской литературе / Е. В. Шутова // Вестник Курганского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2010. – Вып. 6. – С. 77–81.

Эпштейн, М. Н. Образ художественный / М. Н. Эпштейн // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – С. 252–254.

Юнг, К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / пер. с нем. А. Чечиной. – М. : АСТ, 2019. – С. 5–52.

References

Aihenvald, Yu. (1994). *Siluety russkikh pisatelei* [The Silhouettes of Russian writers]. Moscow, Respublika. 591 p.

Baiburin, A. K. (1983). *Zhilishche v obryadakh i predstavleniyakh vostochnykh slavyan* [Dwellings in Rituals and Representations of the Eastern Slavs]. Leningrad, Nauka, Leningradskoe otdelenie. 192 p.

Blok, A. A. (1997–2010). *Polnoe sobranie sochinenii i pisem: v 20 t.* [The Complete Works and Letters, in 20 vols.]. Vol. 1–8. Moscow, Nauka.

Bocharov, S. (1996). «Pamyatnik» Khodasevicha ["A Monument" by Khodasevich]. In Hodasevich, V. F. *Sobranie sochinenii, in 4 vols*. Vol. 1. Moscow, Soglasie, pp. 5–55.

Bogomolov, N. A. (1999). Retseptsiya pushkinskoi epokhi v lirike V. F. Khodasevicha [The Reception of Pushkin's Era in the Lyrics of V. F. Khodasevich]. In Bogomolov, N. A. *Russkaya literatura pervoi treti XX veka: Portrety. Problemy. Razyskaniya*. Tomsk, Vodolei, pp. 359–375.

Bol'shakova, A. Yu. (2003) Teoriya arkhetipa na rubezhe XX – XXI vv. [The Archetype Theory at the Turn of the XXth – XXIst Centuries]. In *Voprosy filologii*. No. 1 (13), pp. 37–47.

Bol'shakova, A. Yu. (2010). Arkhetip – kontsept – kul'tura [Archetype – Concept – Culture]. In *Voprosy filosofii*. No. 7, pp. 47–57.

Dal', V. (1981–1982). *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t.* [An Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language, in 4 vols.] Moscow, Russkii yazyk.

Fedotov, O. (2018). «Epizody» Vladislava Hodasevicha ["Episodes" by Vladislav Khodasevich]. In *Voprosy literatury*. No. 1, pp. 149–179.

Feshhenko, O. A. (2005). *Kontsept DOM v khudozhestvennoi kartine mira M. Cvetaevoi (na materiale prozaicheskikh proizvedenii)* [The Concept of the HOUSE in the Artistic Picture of the World by M. Tsvetaeva (Based on Her Prose Works)]. Dis. … kand. filol. nauk. Novosibirsk. 216 p.

Gabdullina, S. R. (2004). *Kontsept DOM / RODINA i ego slovesnoe voploshchenie v individual'nom stile M. I. Cvetaevoi i poezii russkogo zarubezh'ya pervoi volny (sopostavitel'nyi aspekt)* [The Concept of DOM / RODINA (the HOUSE / the MOTHERLAND) and Its Verbal Embodiment in the Individual Style of M. I. Tsvetaeva and the Poetry of the Russian Emigration First Wave (a Comparative Aspect)]. Avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Moscow. 24 p.

Khodasevich, V. (1915). Peterburgskie povesti Pushkina [Petersburg's Tales of Pushkin]. In *Apollon*. No. 3, pp. 33–50.

Khodasevich, V. F. (1996–1997). *Sobranie sochinenii: v 4 t.* [Collected Works, in 4 vols.]. Moscow, Soglasie.

Khodasevich, V. F. (2009). *Sobranie sochinenii: v 8 t.* [Collected Works, in 8 vols.]. Vol. T. 1: Polnoe sobranie stihotvorenii. Moscow, Russkii put'. 648 p.

Epshtein, M. N. (1987). Obraz khudozhestvennyi [The Artistic Image]. In Kozhevnikova, V. M., Nikolaev, P. A. (Eds.). *Literaturnyi entsiklopedicheskii slovar'*. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya, pp. 252–254.

Jung, K. G. (2019). Ob arkhetipakh kollektivnogo bessoznatel'nogo [Concerning the Archetypes of the Collective Unconscious]. In Jung, K. G. *Arkhetipy i kollektivnoe bessoznatel'noe*. Moscow, AST, pp. 5–52.

Kihney, L. G., Galaeva, M. V. (2005). Lokus «doma» v liricheskoi sisteme Anny Ahmatovoi [The Locus of "the House" in the Lyric System of Anna Akhmatova]. In *Vostok – Zapad: Prostranstvo russkoi literatury: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Volgograd, Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, pp. 237–247.

Kir'yanova, E. N. (2012). *Fenomen doma v rannei lirike Mariny Tsvetaevoi* [The Phenomenon of the House in the Early Lyrics of Marina Tsvetaeva]. Dis. … kand. filol. nauk. Moscow. 218 p.

Koptelova, N. G. (2014). Obraz doma v lirike V. F. Khodasevicha (na materiale sbornika «Schastlivyi domik») [The Image of the House in the Lyrics of V. F. Khodasevich (Based on the Collection "A Happy House")]. In *Kostromskoi gumanitarnyi vestnik*. No. 1 (7), pp. 8–14.

Losev, A. F. (1982). Moiry [Moiras]. In Tokarev, S. A (Ed.). *Mify narodov mira: enciklopediya: v 2 t.* Vol. 2: K–Ya. Moscow, Sovetskaya enciklopediya, p. 189.

Malmstad, Dzh., Hughes, R. (2009). Primechaniya [Notes (edit.)]. In Hodasevich, V. F. *Sobranie sochinenii: v 8 t.* Vol. 1: Polnoe sobranie stikhotvorenii. Moscow, Russkii put', pp. 348–598.

Meletinsky, E. M. (1994). *O literaturnykh arkhetipah* [Concerning Literary Archetypes]. Moscow, Izdatel'stvo Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 136 p.

Mints, Z. G. (2000). Blok i russkii simvolizm [Blok and the Russian Symbolism]. In Mints, Z. G. *Aleksandr Blok i russkie pisateli*. Saint Petersburg, Iskusstvo-SPB, pp. 456–536.

Perzeke, A. B. (2009). Poetika katastrofy v poeme A. S. Pushkina «Mednyi vsadnik» [The Poetics of the Catastrophe in the Poem by Alexander Pushkin "The Bronze Horseman"]. In *Prepodavatel' XXI vek*. No. 4, pp. 323–330.

Pushkin, A. S. (1977–1979). *Polnoe sobranie sochinenii: v 10 t.* [Complete Works and Letters, in 10 vols.]. Leningrad, Nauka.

Radomskaya, T. I. (2007). *Fenomen doma i poetika ego voploshcheniya v russkoi literature pervoi treti XIX veka: A. S. Griboedov, A. S. Pushkin, M. Yu. Lermontov* [The Phenomenon of the House and the Poetics of Its Embodiment in the Russian Literature of the First Third of the 19th Century A. S. Griboyedov, A. S. Pushkin, M. Yu. Lermontov]. Dis. … d-ra filol. nauk. Moscow. 521 p.

Shtaerman, E. M. (1982). Saturn [Saturn]. In Tokarev, S. A. (Ed.). *Mify narodov mira: enciklopediya: v 2 t.* Vol. 2: K–Ya. Moscow, Sovetskaya enciklopediya, p. 417.

Shutova, E. V. (2010). Bytie arkhetipov «dom» i «bezdom'e» v russkoi literature [The Existence of the Archetypes "Home" and the "Homelessness" in the Russian Literature]. In *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki»*. Issue 6, pp. 77–81.

Surat, I. Z. (1994). *Pushkinist Vladislav Khodasevich* [Vladislav Khodasevich as a Specialist in Pushkin's Creativity]. Moscow, Labirint. 111 p.

Toporkov, A. L. (2002). Pech' [The Oven]. In *Slavyanskaya mifologiya. Enciklopedicheskii slovar'*. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya, pp. 364–365.

Tressider, Dzh. (1999). *Slovar' simvolov* [The Dictionary of Symbols]. Moscow, FAIR-PRESS. 448 p.

Tret'yakov, E. O. (2015). *Filosofiya i poetika chetyrekh stikhii v tvorcheskoi sisteme N. V. Gogolya* [The Philosophy and Poetics of the Four Elements in the Creative System of N. V. Gogol]. Tomsk, STT. 354 p.

Uspensky, P. (2014). *Tvorchestvo V. F. Khodasevicha i russkaya literaturnaya traditsiya (1900 g. – 1917 g.)* [The Creativity of V. F. Khodasevich and the Russian Literary Tradition (1900–1917)]. Tartu, Tartu University Press. 214 p.

Uspensky, P. F. (2020). Formula revolyutsii: Khodasevich, Nekrasov, krest'yanskie poety i agrarnaya topika russkoi liriki [The Formula of Revolution: Khodasevich, Nekrasov, Peasant Poets and an Agrarian Topic of the Russian Lyric Poetry]. In *Russkaya literatura*. No. 2, pp. 131–147.

Данные об авторе

Коптелова Наталия Геннадьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии, Костромской государственный университет (Кострома, Россия).

Адрес: 156005, Россия, Кострома, ул. Дзержинского, 17.

E-mail: nkoptelova@yandex.ru.

Author's information

Koptelova Nataliya Gennad'evna – Doctor of Philology, Professor of Department of Russian Phi-lology, Kostroma State University (Kostroma, Russia).

УДК 821.161.1-2(Горький М.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-12. ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,446.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.08

ПЬЕСА М. ГОРЬКОГО «ФАЛЬШИВАЯ МОНЕТА»: НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ

Примочкина Н. Н.
Институт мировой литературы им. А. М. Горького Российской академии наук (Москва, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0002-5536-7657

Аннотация. В статье сделана попытка по-новому прочитать одну из самых «загадочных», «зашифрованных», до сих пор до конца не понятых пьес Горького «Фальшивая монета». Анализ сложнейшей морально-философской проблематики и авангардной поэтики этой драмы произведен с учетом литературоведческих работ последних лет и всех известных на данный момент архивных материалов, с использованием историко-текстологического, сравнительно-типологического и структурного методов исследования. Горький работал над пьесой почти 15 лет. Первая редакция 1913 г. была написана как мелодрама со счастливым, светлым концом. Но писатель остался недовольным созданным и не стал печатать и ставить пьесу на сцене. После революции, в 1924 г., он попытался переделать «Фальшивую монету», существенно обновил ее форму, ввел в нее фантастического персонажа – черта. Эта редакция осталась незавершенной. Наконец, в 1926 г. Горький создал окончательную, третью редакцию пьесы, в которой черт превратился в душевнобольного Лузгина, а главной философско-этической проблемой стала мысль о неразличимости правды и лжи в современном мире. Проведенный анализ идейно-художественных особенностей пьесы выявил наличие в ней традиций классической и модернистской литературы (Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, Л. Н. Андреева) и одновременно новаторство Горького, его стремление к обновлению театральных форм. Поэтика эксперимента, которая стала доминировать в его прозе первой половины 1920-х гг., оказалась актуальной и для Горького-драматурга. Он активно пользовался такими модернистскими приемами как символический подтекст, зеркальная парность отдельных образов, символическая наполненность поступков, жестов и фраз некоторых персонажей. Иллюзорность созданного автором художественного мира «Фальшивой монеты»: неоднозначность, сложность характеров ее героев, спутанность их представлений о добре и зле, о правде и лжи, атмосфера чертовщины как символа всеобщего неблагополучия в жизни человека и в мире – все это сближало пьесу Горького с модернистской драматургией 1910-х – 1920-х гг.

Ключевые слова: философская проблематика; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; пьесы; драматургия; символизм; модернизм; поэтика.

M. GORKY'S PLAY "THE COUNTERFEIT COIN": A NEW READING

Natalia N. Primochkina
Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5536-7657

Abstract. The article attempts at a new interpretation of one of the most "mysterious", "encrypted", and still not fully understood Gorky's plays "The Counterfeit Coin". The analysis of the most complex moral and philosophical problems and the avant-garde poetics of this drama is made taking into account the literary studies of recent years and all archival materials currently known. Gorky worked on the play for almost 15 years. The first edition of 1913 was written as a melodrama with a happy, bright ending. But the writer was dissatisfied with his work and did not have it print and staged. After the revolution, in 1924, he tried to remake "The Counterfeit Coin", significantly updated its form, and introduced a fantastic character – a demon. This version remained incomplete. Finally, in 1926, Gorky created the final, third edition of the play, in which the devil turned into mentally ill Luzgin, and the main philosophical-ethical problem was the idea of the indistinguishability of the truth and lies in the modern world. The analysis of the ideological and artistic features of the play revealed the presence in it of the traditions of classical and modernist literature (F. M. Dostoevsky, A. P. Chekhov, L. N. Andreev) and at the same time the innovation of Gorky and his desire to update theatrical forms. The poetics of the experiment, which began to dominate his prose in the first half of the 1920s, turned out to be urgent for Gorky, the playwright. He actively used such modernist techniques as symbolic subtext, mirror-reflected parity of certain characters, and symbolic content of actions, gestures and phrases of some characters. The illusory nature of the artistic world of "The Counterfeit Coin" created by the author: the ambiguity, the personal complexity of its characters, the confusion of their ideas about good and evil, about the

truth and lies, and the atmosphere of devilry as a symbol of general ill-being in human life and in the world – all this brought Gorky's play closer to the modernist drama of the 1910s–1920s.

Keywords: philosophical problems; Russian writers; literary creative activity; literary genres; plays; drama; symbolism; modernism, poetics.

Для цитирования: Примочкина, Н. Н. Пьеса М. Горького «Фальшивая монета»: новое прочтение / Н. Н. Примочкина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 138–149. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-12.

For citation: Primochkina, N. N. (2021). M. Gorky's Play "The Counterfeit Coin": A New Reading. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 138–149. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-12.

Благодарности: работа выполнена в Институте мировой литературы имени А. М. Горького РАН за счет гранта Российского научного фонда (РНФ, проект № 21-18-00131).

Acknowledgments: the study has been accomplished at A. M. Gorky Institute of World literature of the Russian Academy of Sciences with the support of the Russian Science Foundation Grant (RSF, Project Number 21-18-00131).

Современные интерпретации. Пьеса «Фальшивая монета» занимает особое место в творчестве Горького-драматурга. Ни одну из своих драм он не писал так долго (от начала работы до ее завершения прошло почти 15 лет!), ни одна не имела такой трагичной сценической судьбы, не вызывала такого всеобщего непонимания, таких разных толкований и не подвергалась столь резкой критике. При жизни Горького она была поставлена всего один раз, да и то за границей. В советское время о «Фальшивой монете» почти забыли. Но в последние годы именно к этой, по мнению критиков, самой «загадочной», «зашифрованной», символичной драме Горького пробудился особенно острый научно-исследовательский интерес.

В 2017 г. в составе сборника, посвященного горьковской драматургии, была напечатана статья М. А. Семашкиной «М. Горький. „Фальшивая монета“ (История создания)». Анализируя и сопоставляя тексты трех основных редакций пьесы, исследователь пришел к выводу, что Горький взялся в начале 1920-х гг. за переделку пьесы исключительно «из-за тяжелого безденежья», а потому она якобы не удалась писателю. Первую, еще дореволюционную редакцию пьесы, написанную в духе «новой мелодрамы», со счастливым, хотя и абсолютно неправдоподобным концом, в котором фальшивомонетчик Сожителев (будущий Стогов) становится честным человеком, злодей и ханжа Яковлев раскаивается, пересмешница Наташа произносит трогательные слова о жалости к людям, а Полина в унисон ей заявляет о своем желании «отдать им всю душу», Горький, по мнению Семашкиной, «испортил» бесконечными переделками, а сокращение многословных диалогов привело будто бы к тому, что образы основных персонажей «потускнели» и стали «схематичными». В итоге, пишет Семашкина, «от мелодрамы нового типа почти ничего не осталось» [Семашкина 2017: 111]. Финал пьесы в результате всех переделок стал, по ее мнению, «психологически неубедительным», герои приобрели «усложненные характеристики», а их «поступки недостаточно мотивированы».

В 2018 г. М. В. Михайлова выступила со статьей «Символический код драматургии М. Горького (пьеса „Фальшивая монета“)», в которой убедительно показала, что пьесу Горького сегодня невозможно воспринимать иначе как произведение символическое, что вся ее художественная атмосфера пронизана духом бесовства, что управляет всеми персонажами в этой пьесе некая злая таинственная сила, Дьявол, который действует через своих «подручных» – «фальшивых чертенят» Стогова и Лузгина. «Их повелитель, – пишет в заключение Михайлова, – невидим, но вездесущ. Его изображение возникает в зеркале. Там происходит обнаружение изнанки каждого человека, но сквозь нее маячит нечто сверхъестественное, фантастическое, что хочется изловить, прочувствовать, осознать <…> Это что-то наподобие андреевского Некто в Сером, но не выведенного на авансцену <…> Это Некто в Зеркале, или в Зазеркалье, распространяющий свое смрадное дыхание на все вокруг

© Примочкина Н. Н., 2021

<…> Думается, не случайно Горький не оставил своего замысла 1913 г. (возможно, в чем-то инициированного тесным общением с Андреевым) <…> действительность 1920-х годов подтвердила его весьма неутешительный диагноз: „правит бал“ на земле все та же „фальшивая правда“, а контролирует ее <…> тот, который забирает власть над людьми, заставляя их лгать, притворяться, двурушничать, обманывать себя и других <…> И хотя советские горьковеды активно восставали против сближения на этой почве Андреева и Горького, считая, что в драмах последнего всегда царит „жизненная конкретность“ <…>, загадочность и затрудненность понимания идеи „Фальшивой монеты“, явный расчет на то, чтобы актеры „домыслили“ биографии и судьбы своих персонажей, свидетельствуют об обратном» [Михайлова 2018: 158–159].

В 2020 г. американский ученый-русист Б. П. Шерр опубликовал в сборнике «Мировое значение М. Горького» большую содержательную статью «Новаторство Горького в пьесе „Фальшивая монета“». Ученый указал на традиции русской и мировой литературы, которые проявились в этой пьесе. Шерр, например, считает, что тему фальшивой монеты писатель почерпнул из рассказа А. П. Чехова «В овраге». В 1900 г. Горький даже написал статью об этом рассказе, особо остановившись на образе Анисима Цыбукина, сыщика, ставшего фальшивомонетчиком. Горький утверждал в статье, что все мы похожи на Цыбукина, которого «тяготят мучения совести, но он все-таки делает фальшивые рубли», что искренность «почти всегда фальшивая у нас» и что «всякий знает, сколько он лжет даже тогда, когда говорит о правде» [Горький 1952: 315]. Ученый в связи с этим далее пишет о Горьком: «Он обратился к этим темам в „Фальшивой монете“, но, кажется, вспомнил не только Анисима, но и его отца, Григория Цыбукина, который после ареста своего сына беспокоится о монетах: „Так и я теперь не разберу, какие у меня деньги настоящие и какие фальшивые. И кажется, что они все фальшивые“ <…> Неспособность отличить настоящее от фальшивого – важнейший мотив горьковской пьесы» [Шерр 2020: 70].

Кроме того, Шерр акцентирует свое внимание на следовании Горького традициям Достоевского, убедительно показывая близость внешне смиренных и покорных, но в душе гордых и непримиримых женских характеров горьковской Полины и героини повести «Кроткая» Достоевского. Безвыходность жизненной ситуации, нежелание и неспособность смириться с ней приводят обеих героинь к одному трагическому финалу – самоубийству. Менее убедительными нам представляются сближения других образов Достоевского и Горького: Федора Карамазова с Яковлевым, Ставрогина со Стоговым.

По мнению Шерра, «Фальшивая монета» написана Горьким, кроме всего прочего, под влиянием его собственной пьесы «На дне». Ученый находит в этих произведениях элементы сюжетного и композиционного сходства, близость отдельных образов. Однако, на наш взгляд, если и есть между этими пьесами переклички, то это скорее «перевертыши», то есть проверка путем пародийного снижения прежних, дорогих автору, высоких представлений о правде и человеке, которые составляли идейную основу «На дне». И в связи с этим Шерр в данном случае справедливо замечает: «Если в пьесе „На дне“ „Человек – это звучит гордо“, то в „Фальшивой монете“ Ефимов говорит: „И вообще человек – вещь ненужная!“» [Шерр 2020: 69].

Кроме того, ученый отмечает в своей статье особенности сложного трагикомического жанра пьесы, наличие в ней модернистских черт и абсурда, а также влияние, которое оказали на драматургию Горького Г. Ибсен и Л. Пиранделло. «Таким образом, – пишет в заключение исследователь, – в „Фальшивой монете“ сочетаются пронзительный реализм Горького и Чехова, интенсивность Ибсена, психологизм и „жестокий талант“ Достоевского, пиранделловское соединение реальности и иллюзии. Не вызывает удивления, что вначале даже режиссеры, не говоря уж о критиках и зрителях, с трудом проникали в смысл многослойной структуры пьесы» [Шерр 2020: 76].

От замысла к воплощению. Замысел «Фальшивой монеты» относится к 1910-м гг. и связан с желанием Горького написать пьесу в духе «новой мелодрамы», то есть драмы с романтической окраской, элементами комизма и юмора, прихотливым сюжетом, внезапно открывающимися тайнами род-

ства, неожиданным наследством, любовным конфликтом и обязательным счастливым концом. Новую мелодраму с нетерпением ждали от Горького артисты Московского художественного театра, но писатель остался недоволен тем, что у него получилось, написанное нигде не печатал и для постановки театрам не посылал.

В статье 1923 г. «О театре» Горький признавался: «Я написал, кажется, десять пьес, но среди них нет ни одной, которая удовлетворяла бы меня. Вероятно, это случилось потому, что раньше, чем писать пьесу, я придумывал ее идеологическую основу и заранее сочинял связь и ход комических или драматических событий. <…> По указанной причине мои пьесы приобретали характер дидактический, насыщались многословной скукой и теряли значение произведений художественных» [Горький 1964: 3]. Это признание Горького свидетельствует о том, что в начале 1920-х гг. он мечтал о новых драматургических формах, о пьесах с более стремительным действием, персонажах со сложными, не поддающимися однозначной трактовке характерами, пьесах без прямолинейного идеологического пафоса и навязчивой дидактики, но при этом насыщенных философскими и этическими общечеловеческими проблемами. Именно в этом идейно-художественном направлении Горький и попытался переделать свою дореволюционную романтическую мелодраму.

Разумеется, в новых условиях послереволюционной действительности, вызвавшей пессимистический настрой Горького, ни о какой мелодраме, хотя бы и «новой», не могло быть и речи. Сознание писателя захватила мысль о победе зла и коварства в мире, о неотличимости правды и лжи в современной жизни, о торжестве дьявольских, бесовских сил в душе и в жизни человека. Недаром во второй редакции пьесы «Фальшивая монета», к работе над которой он приступил летом 1924 г., едва ли не главным персонажем становится… черт.

Пьеса о черте. 13 июля Горький писал В. Ф. Ходасевичу: «Сочиняю пьесу, у которой главное действующее лицо – чорт, он фабрикует фальшивую монету» [Горький 2012: 31]. Фантастический мотив этой второй редакции пьесы наиболее отчетливо проявился в прологе – «Любительском спектакле», где главным героем оказался «обыкновенный Черт». Он является на сцену в человеческом обличии, начинает руководить ходом пьесы и фамильярно разговаривать с публикой. Судя по сохранившимся в горьковском Архиве фрагментам этого замысла, можно предположить, что писатель хотел дать для пьесы специальное фантастическое обрамление, состоящее из пролога, сцен между действиями и эпилога.

Переделывая в 1924 г. старую дореволюционную пьесу, Горький, видимо, хотел придать ей более современное звучание, обновить ее театральную форму. Для этого он не только вводит в сюжет драмы фантастический элемент в образе черта, но и использует популярный в модернистской литературе метод «обнажения приема». При этом автор и режиссер, обычно скрытые от публики, а также актеры и даже некоторые зрители в зале – все как будто снимают маски и начинают говорить и действовать «от себя». Все они, активно участвуя в спектакле, разрушают четкую границу между сценой и залом, актерами и зрителями. Таким образом Горький попытался создать интерактивное, комическое и сатирическое представление.

Между второй редакцией «Фальшивой монеты» и написанным в это же время рассказом «Правдивое изложение случая с почтмейстером Павловым» прослеживаются явные переклички. Их сближает не только время создания, но и сатирическая направленность, едкая ироническая интонация, насмешка над окружающей реальностью и главными персонажами. Весьма близки и образы главных фантастических героев этих произведений – образы чертей. Рассказ начинается с того, что Черт сломал себе ногу и вынужден найти приют в доме почтмейстера, в его кабинете на книжном шкафу. В «Любительском спектакле» Черт появляется на сцене, вылезая из-за шкафа, и, прихрамывая, идет к рампе, чтобы объясниться с публикой и нажаловаться ей на автора, который «не верит в существование чертей» и включил его, Черта, «в пьесу лишь для того, чтоб оправдать полное отсутствие смысла и связи в ней» [Горький 1976: 102].

Язвительный монолог Черта прерывает Режиссер, который уверяет зрителей, что на самом деле Черт – это бывший частный поверенный, недавно принятый в труппу те-

атра в качестве актера, некто Хрисанф Лузгин. Обращаясь к публике, Режиссер почти дословно повторяет фразу почтмейстера Павлова: «Чертей, как вам известно, нет в природе…» [Горький 1976: 103].

Однако Черту очень важно доказать зрителям, что он – объективная реальность, что он существует на самом деле. И, как только Режиссер удаляется со сцены, Черт принимается уверять присутствующих в своем реальном существовании и в своей правдивости, подвергая все остальное сомнению и отрицанию. «Режиссер, – продолжает он дурачить публику, – конечно, искажает правду, как искажает ее всякий, пытаясь истолковать чужие мысли и деяния, вот почему искусство – все искусство в целом – является более или менее искажением действительности, в сущности, всегда разумной, как это доказано Гегелем. Всякий, кроме меня. Я, лично, совершенно объективен» [Горький 1976: 103].

На отдельных листках в горьковском Архиве сохранились и другие фрагменты, относящиеся ко второй редакции пьесы «Фальшивая монета». Один из них представляет собой ироническую характеристику, которую сам себе дает Черт-Лузгин, кощунственно пародируя при этом известный постулат церкви о триединой сущности Бога: «По природе – черт, по профессии – сыщик уголовный, а для этих частный поверенный, разыскиваю несуществующего наследника к имуществу, которого тоже нет. Да-с, т. е. – един в трех лицах: дух, плоть и воображение» [Горький 1976: 104]. На этом же листе Горьким написаны отрывочные диалоги Черта с Автором или Режиссером, его отдельные реплики, а также два диалога Черта с героиней пьесы, молодой симпатичной девушкой Наташей. В первом Черт сравнивает ее с прекрасной княжной Тамарой из поэмы Лермонтова «Демон», а во втором – раскрывает Наташе «душу», пытается объяснить ей свой характер, свое мировоззрение и свою склонность к философии. Причем в соседстве с первым диалогом о Тамаре этот второй воспринимается как пародийный намек на сцену соблазнения Тамары Демоном в поэме Лермонтова.

К сожалению, вторая редакция «Фальшивой монеты» так и осталась незавершенной.

Последняя редакция. Весной 1926 г. к Горькому обратился немецкий режиссер М. Рейнгардт с просьбой написать пьесу для берлинского театра. Писатель согласился и начал заново переделывать «Фальшивую монету», создавая ее третью, окончательную редакцию.

Желая, видимо, придать пьесе большую стремительность действия, писатель так же, как в драме «Старик», над которой он работал в те же послереволюционные годы, выносит завязку основного конфликта за ее пространственно-временные рамки. Полина с самого начала знает о прибытии в город ее бывшего возлюбленного и свидетеля ее «греха» Стогова, боится встречи с ним, встревожена и обеспокоена этим. Сама эта завязка напоминает по смыслу завязку в «Старике». Мастаков тоже к началу действия пьесы уже видел Старика в городе, и его очень страшила предстоящая встреча. Перекликаются в этих двух пьесах Горького и сами основные драматические конфликты, и их трагическое разрешение. Старик корит и судит Мастакова за его «грех» и доводит до самоубийства. В «Фальшивой монете» похожий своим характером на Старика стяжатель, религиозный ханжа и «жрец морали» часовщик Яковлев также винит за «грех», всячески унижает свою жену Полину и вынуждает ее броситься под поезд. Сближает эти пьесы и сходный мотив смерти младенца. Когда-то у Полины (так же, как у Девицы в «Старике») умер при родах ребенок – плод «незаконной» любви. Ее заподозрили в убийстве младенца, но в ходе суда оправдали. С тех пор Полина живет с чувством собственной вины, а старик Яковлев, чтобы сохранить свою власть над женой, постоянно напоминает ей об этом «грехе».

В образе Полины Горький показывает, что происходит с человеком, который добровольно становится жертвой «греха», несчастья, страдания, смиряет свою гордость, ломает характер. Недаром в начале пьесы окружающие говорят: «от нее – тоска», называют ее «бутылкой постного масла» и «копченой селедкой» [Горький 1972: 238, 244]. В образах морального садиста Яковлева и его жены Полины с наибольшей силой проявилась полемика Горького с Достоевским, с его идеей «святости страдания». Дорабатывая пьесу, усиливая ее морально-психологический посыл, писатель приводит Полину к трагическому фи-

налу – самоубийству. Хотя, с другой стороны, этот ее жест можно рассматривать как освобождение от гнетущей ее реальности, как протест против мучителей – старика Яковлева и бывшего неверного возлюбленного Стогова. В пользу этого последнего предположения свидетельствуют авторские ремарки к образу Полины. На протяжении первых двух актов пьесы, согласно этим ремаркам, она ходит в строгом черном платье, и только решив покончить с собой, в третьем действии уходит из дома в праздничном белом наряде.

Правда и ложь. Главная философско-этическая проблема «Фальшивой монеты» – проблема соотношения правды и лжи в жизни, размытость границ между настоящим и фальшивым, их неотличимость друг от друга. Вероятно, Горький имел в виду именно эту свою пьесу, когда в статье 1923 г. «О театре» писал: «...в мире развелось невероятное количество истин, каждый из нас обладает двумя или тремя, не менее. И каждый стремится надеть свою истину на шею ближнего, точно ошейник на собаку» [Горький 1964: 6]. Во втором акте полицейский агент Стогов, который ловит фальшивомонетчиков, говорит Наташе, что одна из пяти монет, положенных им на стол, фальшивая, и просит ее найти эту монету. Но Наташа не может этого сделать: сначала ей показалось, что все монеты фальшивые, а потом, что все они настоящие. «Вот видите, – говорит ей Стогов, – иногда думаешь, что настоящих – вовсе нет. То есть – фальшивых нет». Чтобы отличить фальшивую монету от настоящих, Стогов, оказывается, сделал на ней пометку иглой. А чуть позже он произносит фразу, которая, по мнению самого автора, выражает основной идейный смысл пьесы: «С людьми – так же: настоящего человека отличить от фальшивых можно, только поставив на него свой знак. Но это – портит его» [Горький 1972: 275, 277]. Переводчик пьесы на немецкий язык Э. Бёме подчеркнул эти слова в реплике Стогова, давая этим понять Горькому, что их смысл ему не совсем ясен. Писатель ответил на это: «Смысл пьесы можно найти в словах Стогова, Вами подчеркнутых» [Горький 1972: 534].

Загадочные персонажи. Создавая последнюю редакцию пьесы, Горький исключил из нее фантастический элемент, и Лузгин-Черт превратился в ней в душевнобольного Лузгина, которого мучает собственное отражение в зеркале. Однако «следы» второй редакции пьесы, в которой Черт был едва ли не основным персонажем, ощущаются и в словесной ткани, и в композиции окончательного текста, и особенно в образе Лузгина.

Черти поминаются едва ли не всеми персонажами пьесы и по самым разным поводам. В самом начале пьесы Наташа говорит, имея в виду окружающих: «Чертей не удивишь кротостью» [Горький 1972: 238]. Кривого злого часовщика Яковлева окружающие называют «одноглазым чертом», а он в ответ ругает всех дьяволами и демонами. Соблазняющему Яковлева фальшивой монетой Стогову часовщик говорит: «Вы – вроде дьявола!» [Горький 1972: 260]. Особенно часто звучит слово черт применительно к Лузгину. При его первом появлении на сцене Ефимов тут же поминает лукавого: «Ой, черт...», а немного поговорив с ним, констатирует: «Черт знает что! Чудак вы...» [Горький 1972: 257]. В третьем действии тот же Ефимов прямо называет Лузгина чертом. «Где этот черт – Лузгин?» [Горький 1972: 280], – спрашивает он у жениха Наташи, письмоводителя Глинкина. В конце пьесы и Глинкин в глаза зовет Лузгина чертом, а часовщик Яковлев, глядя на бьющегося в припадке душевнобольного, спрашивает: «Кто здесь распоряжается? Черт распоряжается, а? Черт?» [Горький 1972: 289].

Постановщиков пьесы, зрителей и театральных критиков более всего смущала двойственная, полуфантастическая, с элементами мистики, природа образа Лузгина. Чаще всего он читался как символический образ. Пытаясь разъяснить его, Горький даже специально придумал для пьесы финал, в котором Лузгин, глядя в зеркало и видя там своего двойника, – то ли человека, то ли черта, – произносил следующий монолог: «Тут был человек... он давно ходит за мной, он изуродовал всю мою жизнь. <...> Был фальшив, как бес. Притворялся, что знает несокрушимые законы. Он – правду оболгал... Он оболгал всю правду!» [Горький 1972: 291].

Если Лузгин – это безобидный чертенок, то Стогов – загадочный, таинственный, с неопределенным, смутным и, кажется, криминальным прошлым – тоже черт, но более серьезный и опасный, черт-

соблазнитель, который нашел бывшую возлюбленную Полину с какой-то, ему самому неясной, целью: то ли, как он сам признается Наташе, «поглумиться, поозорничать», то ли пожалеть и спасти ее, то ли просто из любопытства. Он одинок, апатичен и ко всему равнодушен, к людям относится пренебрежительно, душа его опустошена. Все эти черты душевной организации, и в особенности единственная оставшаяся у него живая эмоция – любопытство, сближают Стогова с героем горьковского рассказа «Карамора» (1923).

Зеркальность образов. Многие свои произведения первой половины 1920-х гг. Горький рассматривал как подготовку к будущей грандиозной работе – созданию романа-эпопеи «Жизнь Клима Самгина». В связи с этим интересен фрагмент романа, в котором можно ощутить не только «след» Лузгина из «Фальшивой монеты», но и ее общее настроение. Так же, как финал пьесы, этот фрагмент связан с Достоевским, прежде всего с чертом Ивана Карамазова. Самгин вспоминает страшные фантастические картины Иеронима Босха, думает о будущей книге, в которой он сравнит «Бесов» Достоевского с «Мелким бесом» Ф. Сологуба, потом вспоминает Ивана Карамазова, Чехова и «развенчанного Горького». А вслед за этим потоком мысли Самгина идет авторская «ремарка»: «Самгин вздрогнул, ему показалось, что рядом с ним стоит кто-то. Но это был он сам, отраженный в холодной плоскости зеркала» [Горький 1975: 165–166].

В «Фальшивой монете» принцип «двойничества», зеркального «отражения» становится одним из главных сюжетных ходов и выражает одну из основных идей этого сложного произведения. Мотив зеркала возникает почти в самом начале пьесы. Уже в первом акте нахальный красавчик Глинкин осматривает стены гостиной и произносит фразу: «Ни одного зеркала – нельзя даже понять, существуешь ты или нет?» [Горький 1972: 246]. Тем самым образ зеркала с самого начала приобретает символический смысл и философскую трактовку: чтобы убедиться в собственном существовании, некоторым людям необходимо увидеть свое отражение. Глинкин идет наверх, приносит с антресолей старинное зеркало и ставит его на пол рядом с лестницей. И тут же в дверях появляется Лузгин. Мотив зеркала повторяется в третьем акте и достигает кульминации в финале. Теперь в это зеркало смотрится Лузгин, пытаясь обнаружить в этом мистическом зазеркалье некое таинственное, враждебное ему существо. Как, опять же, не вспомнить при этом о разглядывании себя в зеркале и ожесточенных спорах со своим отражением главного героя горьковской эпопеи «Жизнь Клима Самгина»!

В «Фальшивой монете» почти все персонажи имеют свою пару, как бы «двоятся», взаимоотражаются, дополняя друг друга либо контрастируя между собой. Такие пары составляют, например, две молодые симпатичные женщины: независимая насмешница Наташа и подавленная горем, покорная, но гордая Полина; два старика: жадный злой ханжа Яковлев и жалкий ничтожный Кемской; два обедневших, но кичащихся своим благородным происхождением дворянина: тот же Кемской и его помощник Глинкин; падкая на плотские удовольствия, аморальная Клавдия и потакающая ей соседка Дуня; два никчемных пошляка, ведущих словесные, порою не лишенные остроумия дуэли: Глинкин и Ефимов; наконец, две таинственные, «темные» личности: Стогов и Лузгин. Видимо, не случайно только эти двое последних оставлены в перечне действующих лиц без всяких пояснений автора. И только постепенно, по ходу действия, проясняется их статус: Стогов оказывается полицейским агентом, а Лузгин – присяжным поверенным. Этот принцип парности действующих лиц, их «двойничество» достигает своего апогея в образе Лузгина, который видит в зеркале то ли своего двойника, то ли врага, то ли самого черта. Таким образом Горький пытался решить новую для него задачу психологического раскрытия сложного, двойственного, противоречивого, но при этом бледного и анемичного характера, – задачу, которая встанет перед писателем во весь рост в его последнем романе о Климе Самгине. Кроме того, подобное построение образов выявляло иллюзорность, призрачность представленной в пьесе действительности.

Музыкальное «сопровождение». Вероятно, следует сказать несколько слов и о музыкальном «оформлении» «Фальшивой монеты», выяснить, каким образом оно «работает» на ее идейно-художественный

замысел. Горький, который любил и хорошо знал не только народную, но и классическую музыку, часто вводил в свои драмы фразы из популярных песен, романсов и опер, которые напевали его персонажи. «Фальшивая монета» не стала исключением из этого правила.

Какие же музыкальные отрывки использовал автор в этой пьесе? Пошлый самодовольный Глинкин в третьем акте «блаженно улыбаясь, напевает»: «Наша жизнь – полна чудес…» [Горький 1972: 280]. Когда переводчик Э. Бёме спросил Горького, что означает эта фраза, писатель пояснил: «„Наша жизнь полна чудес“ – фраза из глупейших кафешантанных куплетов:

Наша жизнь полна чудес,
Всё то, что красиво,
Всё то, что фальшиво,
Нам дарит веселый бес,
Да, да – веселый бес,
Верный друг всех повес и т. д.» [Горький 1972: 536].

Во-первых, эта песенка характеризует самого «повесу» Глинкина, а во-вторых, лишний раз намекает на тему лжи и фальши окружающей жизни, на атмосферу бесовства, чертовщины, которая царит в художественном мире этой пьесы Горького.

Кроме того, текст «Фальшивой монеты» как будто «прошит» фразами из оперных арий таких «важных» в истории мировой культуры персонажей, как Мефистофель и Демон. В начале пьесы тот же Глинкин напевает арию Мефистофеля «На земле весь род людской…» из оперы Шарля Гуно «Фауст» по трагедии Гете, а в середине и в конце ее Лузгин целых четыре раза принимается петь романс Демона «Не плачь, дитя…» («И будешь ты царицей мир-ра-а…») из оперы А. Г. Рубинштейна «Демон» по одноименной поэме Лермонтова. А вслед за этим сумасшедший Лузгин заявляет в финале: «Я – не Лермонтов, не Демон, не шучу – нет…» [Горький 1972: 244, 268, 288, 290, 291]. В авторских пояснениях к пьесе Горький сам указал на важную роль оперы «Демон» в создании образа Лузгина: «„И будешь ты царицей мир-ра“. Эта фраза из оперы „Демон“ – из арии Демона Тамаре – лейтмотив его болезни» [Горький 1972: 526].

Символическая трагикомедия. Финал пьесы, как на это указывали все ее критики и исследователи, действительно кажется неопределенным, открытым. Правда, в конце третьего действия происходит событие, которое в другой драме могло бы стать полноценным финалом: Полина погибает, бросившись под поезд. Но в той атмосфере всеобщего хаоса и кавардака, который царит в это время на сцене, ее самоубийство никого особенно не поражает. Все герои в конце пьесы остаются не удовлетворенными в своих желаниях или становятся еще более несчастными, чем были в начале, все подозревают, презирают и ненавидят друг друга. Этот кавардак, в котором теряется правда и надо всем царят фальшь и ложь, этот «ад кромешный», который сотворили сами себе люди, лучше всех чувствует и выражает сумасшедший Лузгин. В финале он смотрится в зеркало. В то же зеркало прежде смотрелись Глинкин и Ефимов, но их «здравый смысл», их пошлость не позволили им увидеть свое правдивое отражение, свою темную сущность. И только безумцу Лузгину удается разглядеть своего двойника, своего врага, оболгавшего всю правду жизни и испортившего ему жизнь, разглядеть в зеркале… черта.

Конечно, подобный финал был абсолютно символичен, и А. В. Луначарский оказался прав, когда первый угадал, что Горький написал «символическую пьесу, характеризующую „жизнь вообще“». Прочитав осенью 1926 г. еще не опубликованный, рукописный экземпляр пьесы, Луначарский написал в статье «Вокруг „Фальшивой монеты“»: «Ложь – это главное действующее лицо пьесы <…> Сумасшедший, ищущий наследника для мнимого наследства, <…> представляет собою <…> символ, долженствующий выразить идею писателя, а именно то, что правда пропала, а может быть ее и вовсе нет. Никто ее не отыщет, и весь мир живет в тенетах сплошной лжи» [Луначарский 1926].

Конфликт всех со всеми, который развивается на протяжении всего действия пьесы, в финале никак не разрешается, потому что он оказался неразрешимым в самой реальной действительности. Даже в 1913 г., когда Горький еще уповал на «новую мелодраму», слишком благодушный, даже слащавый конец первой редакции пьесы, в котором все грехи искупались и прощались, а все герои вдруг загорелись желанием жить по правде и совести, видимо, показался пи-

сателю таким же фальшивым, как фальшивые монеты в его пьесе, и он спрятал ее «в стол» до лучших времен. А уж после революционных потрясений давать такую пьесу для постановки в театре Горькому, большому и правдивому художнику, было бы, видимо, просто неловко. Она абсолютно не соответствовала его тогдашнему трагическому мироощущению. Именно поэтому писатель взялся за ее кардинальную переделку, тщательно сокращая текст первой редакции, убирая длинные разговоры, заменяя элементы комизма и юмора острословием и едкой иронией. Кроме того, он фактически заново написал последний, третий акт с его для многих непонятным, открытым финалом.

Теперь Горький попытался создать драму в новом для него жанре трагикомедии. Причем важны для него были как трагедийные, так и комические элементы. Недаром в пояснениях к пьесе писатель несколько раз подчеркнул важность именно комического звучания отдельных образов и сцен. О Лузгине он сказал, что «в первых двух актах, он – комичен, но без шаржа, разумеется», о Ефимове – что это «роль для очень серьезного комика», а также добавил, что «конец первого акта должен оставить впечатление комическое», и вообще «…в пьесе следует подчеркнуть элементы комедийные» [Горький 1972: 536, 537]. Но надо еще определить природу этого особого комизма. Он возникает в пьесе не от радости и веселья, а служит выявлению необычности, странности, абсурдности, эксцентричности, ненормальности того или иного персонажа – его поведения, его внешности, его образа мыслей. И это сближает «Фальшивую монету» не только с некоторыми рассказами Горького 1922–1924 гг., но и с очерками-портретами «людей для анекдотов» из его книги «Заметки из дневника. Воспоминания» (1924).

Вообще пьесу невозможно понять вне контекста других произведений Горького первой половины 1920-х гг. На это справедливо указывали Г. С. Зайцева в статье «Философская драма М. Горького „Фальшивая монета“: Текст и контекст» [Зайцева 2008] и М. А. Семашкина в упомянутой выше работе. Писатель в это время пытался решить мучившие его духовно-нравственные проблемы в произведениях разных жанров. Например, действие «Фальшивой монеты» разворачивается в таком же глухом уездном «городке», «портрет» которого открывал книгу «Заметки из дневника…» и фигурировал во многих ее очерках. Именно «городком» называет свое место жительства Бобова, рассказывая в первом акте пьесы о пожаре. Пожар, с которого начинается первое действие и который лейтмотивом проходит через всю пьесу, тоже приобретает значение символа и вызывает в памяти очерк «Пожары» из той же книги. Полуразвалившийся дом Кемского напоминает полуразрушенную усадьбу из рассказа «Мамаша Кемских», стоящую на окраине такого же «городка», а нравы и обычаи его жителей, в том числе и пятерых детей мамаши из того же древнего рода князей Белозерских-Кемских, что и герой пьесы Кемской, не только не уступают, но и превосходят по своей дикости нравы персонажей пьесы.

Луначарский в вышеупомянутой статье с раздражением написал о «Фальшивой монете»: «Совсем непонятно изображение этого разваливающегося дома с проживающими в нем убогими жильцами». Но в контексте творчества Горького начала 1920-х гг. становится очень даже понятно, что ветхий дом и его жильцы – это символ России и даже более того – символ неладного, неправильного мирового устройства.

Роковой отзыв А. В. Луначарского. Написав в 1913 г. первую редакцию пьесы, Горький в 1923–1924, а затем и в 1926 г. значительно переработал ее: ввел новых действующих лиц, изменил сюжет и общее эмоциональное звучание, то есть, по сути, создал новую пьесу. Она еще не была напечатана или поставлена на сцене, когда нарком просвещения Луначарский, вероятно, безошибочным классовым чутьем уловив ее «несвоевременность», грубо обругал новое произведение в прессе. «Уж подлинно можно сказать, – с гневом писал Луначарский в той же статье, – что если страна жаждет от Горького ценного подарка, то в этой пьесе она получает уплату своего долга фальшивой монетой <…> Мое личное мнение сводится к тому, что пьеса эта вовсе не нужна нашему театру и ничего к лаврам Горького прибавить не может» [Луначарский 1926]. Более всего нарком просвещения был возмущен тем, что автор проигнорировал в своем новом произведении существование «революции с ее идея-

ми, ее лозунгами, ее строительством».

Горький воспринял критику Луначарского как оскорбительную для него лично и очень опасную для дальнейшей сценической судьбы его пьесы. Он писал редактору журнала «Красная новь» А. К. Воронскому: «Пьесу можно назвать неудачной, уродливой – как угодно, но никто не имеет права говорить мне, честно 35 лет работающему в русской литературе, что я делаю „подарки“ или плачу долг фальшивой монетой» [Горький 2013: 256]. После этого Горький стал всех уверять, что это его дореволюционная пьеса и попросил специально пометить на шмуцтитуле ее первого издания в 1927 г., что пьеса была написана в 1913-м. Авторскую хитрость сразу «раскусил» тонкий литературный критик Лутохин, написавший сразу после прочтения пьесы Горькому: «Диалог пьесы – меткости наилучших вещей для театра: „Горя от ума“, „Ревизора“, „Грозы“, „Чайки“, „На дне“. Поражает экономия эстетических средств – простота действия волшебная: словно сама жизнь <…> И так волнующа мысль о фальшивой и подлинной правде, так остро дали Вы ее на живых людях. Мысль соблазнительная, задерживаться на ней смутительно. Скольких эта попытка заглянуть в глаза истине делала Лузгиными <…> Вы пометили „Монету“ 13 г.? Но разве Вы не перерабатывали ее: особенно в первых двух сценах простота приемов, та мудрая скупость, к которой и гении подходят только в более зрелую эпоху творчества» [Горький 1972: 541].

Горький прекрасно понимал, что выступление Луначарского, занимавшего высокий пост в советском руководстве, может не лучшим образом отразиться на театральной судьбе его новой драмы. За нее даже была вынуждена вступиться М. Ф. Андреева, поддержавшая лукавство Горького и написавшая 8 января 1927 г. Луначарскому: «…Анатолий Васильевич, разве Вам не сказали, что пьеса была написана в 1913 г. и только не была ни напечатана, ни играна?» [Горький 1972: 540]. После этого Луначарский публично извинился, но не перед обруганным им Горьким, а перед читателями «Красной газеты», которых он «ввел в заблуждение» [Горький 1972: 540]. Эти сомнительные извинения наркома просвещения не могли уже ничему помочь. После его резкого выступления против горьковской пьесы многие советские и зарубежные театры (в том числе и Немецкий театр Рейнгардта), уже принявшие пьесу к постановке, приостановили репетиции, а затем и вовсе сняли ее с репертуара. 17 января 1927 г. Горький с тревогой и горечью писал Е. П. Пешковой: «Что же: провалил Луначарский мою пьесу? Немцы тоже, кажется, не поставят ее. Испугались. Неловко ставить пьесу, обруганную министром народного просвещения» [Горький 2013: 230].

При жизни Горького пьеса была поставлена всего один раз – в зарубежном «Русском театре» эмигрантки Татьяны Павловой. Она несколько раз была сыграна в Риме и Неаполе, но успеха там не имела. 23 января 1928 г. писатель с горькой иронией писал по этому поводу И. А. Груздеву: «…прилагаю вырезки из римских газет о „Фальшивой монете“. Как видите – римляне эту пьесу не понимают. Я тоже – в этом случае – чувствую себя римлянином» [Горький 2014: 170].

Трагичная сценическая судьба «Фальшивой монеты» объясняется не только трусостью режиссеров, испугавшихся Луначарского, но и их растерянностью, вызванной сложностью структуры пьесы, «зашифрованностью» ее смысла, недосказанностью отдельных образов. Художественная ткань пьесы оказалась слишком тонкой и одновременно слишком многослойной для актеров и режиссеров, что не позволило им адекватно воплотить авторский замысел на сцене. Пьеса по своей сути была символичной, и только в этом ключе ее постановка могла бы стать успешной.

Чеховские традиции и новаторство. Хотя о влиянии новаторской драматургии Чехова на драматические опыты Горького говорилось и писалось многократно, в заключение скажем все-таки несколько слов о близости их художественных и театральных приемов, которые нашли своеобразное отражение в «Фальшивой монете».

По большому счету пьесы Чехова никак нельзя назвать только реалистическими, как, например, пьесы А. Н. Островского. Для художественного мира драматургии Чехова характерны символический подтекст, смешение жанра комедии и трагедии и бодрый, несмотря ни на что, оптимистичный финал. Художественная ткань его пьес очень тонка, почти прозрачна, и это всегда вызывало большие затруднения у актеров и

режиссеров, пытавшихся «приспособить» эту сквозящую словесную ткань к грубому, площадному в своей основе искусству театра. Вспомним хотя бы провал «Чайки» в петербургском Александринском театре.

Новаторство чеховской драматургии с особой силой проявилось в его последней пьесе «Вишневый сад». И «Фальшивая монета» по своему тону нам кажется наиболее близкой именно к этой пьесе. Как и у Чехова, название пьесы несет в себе явно символический смысл. Так же, как Чехов, Горький показывает разрушающийся на глазах уклад жизни, гибель старого дворянского дома.

Вероятно, именно от Чехова Горький унаследовал саму систему расстановки главных действующих лиц. Как у первого, так и у второго в этих пьесах нет полностью положительных или отрицательных персонажей. Героев Чехова можно скорее разделить на душевно тонких, интеллигентных, страдающих от соприкосновения с пошлостью жизни и грубых, пошлых, бесцеремонных, причиняющих душевные страдания другим. Горький также отказывается от черно-белой раскраски действующих лиц своей пьесы. Даже самый отрицательный герой, кривой часовщик Яковлев, в финале пьесы, после бунта и ухода из дома Полины, кажется потерянным, несчастным и способен вызвать жалость.

Несмотря на то, что конец «Вишневого сада» неизменно вызывал слезы в зрительном зале, Чехов упорно считал его комедией и настоятельно просил актеров всячески подчеркивать комическое в их ролях. То же самое мы видели и у Горького, в его пояснениях для театра. Он также настаивал на акцентировании комического в образах персонажей, комедийных элементов в своей совсем не веселой пьесе. Так же, как Чехов в «Вишневом саде», Горький вводит в свою пьесу абсурд и эксцентрику. Например, с образом чеховской любительницы показывать фокусы гувернантки Шарлотты Ивановны перекликается своей эксцентричностью, с одной стороны, Наташа, с другой – похожий на клоуна Лузгин. Пошляки Глинкин и Ефимов близки по своей природе к грубому и пошлому слуге Раневской Яше, а погруженная в домашние заботы, «постная» Полина в первых двух актах сопоставима с прагматичной, скучной Варей.

К удачной находке Шерра, выявившего возможный литературный источник горьковской пьесы в рассказе Чехова «В овраге», можно также прибавить сюжетные параллели и переклички между отдельными персонажами. Например, обедневший дворянин Кемской отдельными репликами напоминает Гаева из «Вишневого сада», а сюжет с приносимыми Кемским в подарок Наташе, якобы убитыми им на охоте, а на самом деле купленными на базаре утками, читается как пародия на эпизод с убитой Треплевым чайкой из чеховской «Чайки».

Но велики и отличия. Драма Горького лишена знаменитого чеховского лиризма, способного до слез растрогать зрителей. Художественный мир его пьесы гораздо более жесткий и бескомпромиссный. Кроме того, в мире Чехова не могло появиться инфернальных, таинственных, темных персонажей, подобных Стогову и Лузгину. Двойничество, чертовщина, царящие в художественном мире «Фальшивой монеты», сближают Горького не с Чеховым, а скорее с Достоевским или писателями Серебряного века, например с Ф. К. Сологубом или Л. Н. Андреевым.

Морально-философская проблематика «Фальшивой монеты», новаторство в построении системы двоящихся, отражающихся друг в друге образов, элементы модернизма и абсурда, символическое звучание, система лейтмотивов, появление «темных», то есть близких к адским духам и мелким бесам, персонажей – все это сближало пьесу не только с произведениями писателей-модернистов – современников Горького, но и с его собственными произведениями, написанными в то же время, а все это вместе прокладывало одну из «тропинок», ведущих к будущей эпопее «Жизнь Клима Самгина».

Литература

Горький, М. О театре / М. Горький // Горьковские чтения. 1961–1963. Драматургия и театр. – М. : Наука, 1964. – С. 3–7.

Горький, М. Полное собрание сочинений. Варианты к художественным произведениям : в 10 т. Т. 4 / М. Горький. – М. : Наука, 1976. – 710 с.

Горький, М. Полное собрание сочинений. Письма : в 24 т. Т. 15 / М. Горький. – М. : Наука, 2012. – 965 с.
Горький, М. Полное собрание сочинений. Письма : в 24 т. Т. 16 / М. Горький. – М. : Наука, 2013. – 980 с.
Горький, М. Полное собрание сочинений. Письма : в 24 т. Т. 17 / М. Горький. – М. : Наука, 2014. – 867 с.
Горький, М. Полное собрание сочинений. Художественные произведения : в 25 т. Т. 13 / М. Горький. – М. : Наука, 1972. – 572 с.
Горький, М. Полное собрание сочинений. Художественные произведения : в 25 т. Т. 24 / М. Горький. – М. : Наука, 1975. – 588 с.
Горький, М. Собрание сочинений : в 30 т. Т. 23 / М. Горький. – М. : ГИХЛ, 1952. – 462 с.
Зайцева, Г. С. Философская драма М. Горького «Фальшивая монета»: Текст и контекст / Г. С. Зайцева // Человек и мир в творчестве М. Горького. – Горьковские чтения 2006 г. – Н. Новгород : Изд-во Нижегородского университета, 2008. – С. 49–55.
Луначарский, А. В. Вокруг «Фальшивой монеты» / А. В. Луначарский // Красная газета. Веч. вып. – 1926. – № 273. – 18 нояб.
Михайлова, М. В. Символический код драматургии М. Горького (пьеса «Фальшивая монета») / М. В. Михайлова // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2018. – № 3. – С. 152–161.
Семашкина, М. А. М. Горький. «Фальшивая монета» (Творческая история пьесы) / М. А. Семашкина // Драматургия М. Горького в историко-функциональном аспекте. – М. Горький. Материалы и исследования. Вып. 13. – М. : ИМЛИ РАН, 2017. – С. 103–121.
Шерр, Б. П. Новаторство Горького в пьесе «Фальшивая монета» / Б. П. Шерр // Мировое значение М. Горького. – М. Горький. Материалы и исследования. Вып. 15. – М. : ИМЛИ РАН, 2020. – С. 62–79.

References

Gorky, M. (1952). *Sobranie sochinenii: v 30 t.* [Collected Works, in 30 vols.]. Vol. 23. Moscow, GIKhL. 462 p.
Gorky, M. (1964). O teatre [About the Theater]. In *Gor'kovskie chteniia. 1961–1963. Dramaturgiya i teatr*. Moscow, Nauka, pp. 3––7.
Gorky, M. (1972). *Polnoe sobranie sochinenii. Khudozhestvennye proizvedeniya: v 25 t.* [Complete Collection of Works. Art Works, in 25 vols.]. Vol. 13. Moscow, Nauka. 572 p.
Gorky, M. (1975). *Polnoe sobranie sochinenii. Khudozhestvennye proizvedeniya: v 25 t.* [Complete Collection of Works. Art Works, in 25 vols.]. Vol. 24. Moscow, Nauka. 588 p.
Gorky, M. (1976). *Polnoe sobranie sochinenii. Varianty k khudozhestvennym proizvedeniyam: v 10 t.* [Complete Collection of Works. Variants for Artistic Works, in 10 vols.]. Vol. 4. Moscow, Nauka. 710 p.
Gorky, M. (2012). *Polnoe sobranie sochinenii. Pis'ma: v 24 t.* [Complete Collection of Works. Letters, in 24 vols.]. Vol. 15. Moscow, Nauka. 965 p.
Gorky, M. (2013). *Polnoe sobranie sochinenii. Pis'ma: v 24 t.* [Complete Collection of Works. Letters, in 24 vols.]. Vol. 16. Moscow, Nauka. 980 p.
Gorky, M. (2014). *Polnoe sobranie sochinenii. Pis'ma: v 24 t.* [Complete Collection of Works. Letters, in 24 vols.]. Vol. 17. Moscow, Nauka. 867 p.
Lunacharsky, A. V. (1926). Vokrug «Fal'shivoi monety» [Around the "Counterfeit coin"]. In *Krasnaya gazeta*. Vechernii vypusk. No. 273, 18 November.
Mikhailova, M. V. (2018). Simvolicheskii kod dramaturgii M. Gor'kogo (p'esa «Fal'shivaya moneta») [Symbolic Code of the Drama of M. Gorky (the Play "Counterfeit Coin")]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya*. No. 3, pp. 152–161.
Semashkina, M. A. (2018). M. Gor'kii. «Fal'shivaya moneta» (Tvorcheskaya istoriya p'esy) [M. Gorky. "Counterfeit Coin" (Creative History of the Play)]. In *Dramaturgiya M. Gor'kogo v istoriko-funktsional'nom aspekte. – M. Gor'kii. Materialy i issledovaniya*. Issue 13. Moscow, IMLI RAN, pp. 103–121.
Sherr, B. P. (2020). Novatorstvo Gor'kogo v p'ese «Fal'shivaya moneta» [Gorky's Innovation in the Play "Counterfeit Coin"]. In *Mirovoe znachenie M. Gor'kogo. – M. Gor'kii. Materialy i issledovaniya*. Issue 15. Moscow, IMLI RAN, pp. 62–79.
Zaitseva, G. S. (2008). Filosofskaya drama M. Gor'kogo «Fal'shivaya moneta»: Tekst i kontekst [The Philosophical Drama of M. Gorky "The Counterfeit Coin": Text and Context]. In Chelovek i mir v tvorchestve M. Gor'kogo. – *Gor'kovskie chteniya 2006 g.* N. Novgorod, Izdatel'stvo Nizhegorodskogo universiteta, pp. 49–55.

Данные об авторе

Примочкина Наталья Николаевна – доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт мировой литературы им. А. М. Горького Российской академии наук (Москва, Россия).
Адрес: 121069, Россия, Москва, ул. Поварская, 25а.
E-mail: nprim47@yandex.ru.

Author's information

Primochkina Natalia Nikolaevna – Doctor of Philology, Leading Researcher, Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).

УДК 821.161.1-31(Платонов А. П.). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-13. ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,444.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.01

«ЯМСКАЯ СЛОБОДА» АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА: ТОПОСЫ СТЕПНОГО ПРОСТРАНСТВА

Дырдин А. А.
Ульяновский государственный технический университет (Ульяновск, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2920-3752

Аннотация. В статье на материале повести Андрея Платонова «Ямская слобода» (1927) исследуются пространственные идеи писателя в их символико-смысловом содержании. Цель статьи – выявить семантическое значение образа степи, связанного с внутренней жизнью героев, на основе современных трактовок понятий «топос» и «локус». Изучается диалогическое взаимодействие поэтических и философских форм мышления, которое составляет основу авторского стиля. Художественный мир повести интерпретирован на основе диахронических принципов исторической поэтики. Анализируются образ Филата и основные топосы повести: «степь», «степной народ», «кроткий человек», «возвращение в родное место». Предлагаемая методика анализа позволяет выявить устойчивые мифопоэтические и автоинтертекстуальные конфигурации пространственной картины мира. Интерпретация «Ямской слободы» на основе феноменологии пространства убеждает, что интенсивные микро-топосы, топосы-ситуации, риторические фигуры являются импульсами развития индивидуальной топосферы Платонова, связанной с национальным сознанием. Топосы степи организуют сюжетную структуру повести. В них намечается возможность восстановления социального и природного единства человека. Воспроизведение целого (связи физического и духовного) в его частях (характерах, образах природы и бытовых картинах) стало доминирующим законом композиции и содержательной формы «Ямской слободы». Связь индивидуальных свойств души главного героя повести и ценностных оснований народно-исторического бытия характеризует своеобразие художественного пространства Платонова. В повести актуализирована национальная топика: многовековой запас мотивов, сюжетов, мифологем. С помощью топосов степи будничные явления, образы памяти и феномены коллективного сознания Платонов переводит в идейно-философский план, опираясь на внутренний мир человека как его средоточие.

Ключевые слова: художественное пространство; топосы; степной текст; топосфера; Ямская слобода; чувство пространства; духовный смысл; культурный смысл: степной народ; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные образы; повести.

"YAMSKAYA SLOBODA" BY ANDREI PLATONOV: TOPOI OF THE STEPPE

Alexander A. Dyrdin
Ulyanovsk State Technical University (Ulyanovsk, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2920-3752

Abstract. The paper investigates the symbolic-semantic content of the spatial ideas of Andrei Platonov formulated in his novel "Yamskaya Sloboda" (1927). The aim of the study is to assess the semantic significance of the image of the steppe associated with the inner life of the characters, based on modern interpretations of the concepts of "topos" and "locus". The paper looks at the dialogical interaction between poetic and philosophical forms of thinking, which makes up the basis of the author's style. The artistic world of the novel is interpreted on the basis of the diachronic principles of historical poetics. The study analyzes the personage of Filat and the main topoi of the story: "steppe", "steppe people", "humble person" , and "return to his native place". The suggested method of analysis allows to identify stable mythopoetic and autointertextual configurations of the spatial worldview. The interpretation of the "Yamskaya Sloboda" in the light of the phenomenology of space convinces that intense micro-topoi, topoi-situations, and rhetorical figures serve as impulses for the development of Platonov's individual toposphere associated with national consciousness. The topoi of the steppe organize the plot structure of the story. They outline the possibility of restoring the social and natural unity of man. The reproduction of the whole (connection between the physical and spiritual) in its parts (characters, images of nature and everyday scenes) became the dominant law of composition and semantic form of the "Yamskaya Sloboda". The connection between the individual properties of the soul of the protagonist of the novel and the value-based foundations of popular-historical existence characterizes the originality of Platonov's artistic space.

The novel actualizes the national topic: a centuries-old stock of motifs, plots, and mythologemes. With the help of the topoi of the steppe, Platonov translates events, images of memory, and phenomena of collective consciousness into an ideological and philosophical plan, considering the inner world of a person to be its center.

Keywords: artistic space; topoi; steppe texts; toposphere; "Yamskaya Sloboda"; sense of the space; spiritual sense; cultural sense; steppe people; Russian writers; literary creative activity; literary genres; literary images; novels.

Для цитирования: Дырдин, А. А. «Ямская слобода» Андрея Платонова: топосы степного пространства / А. А. Дырдин. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 150–161. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-13.

For citation: Dyrdin, A. A. (2021). "Yamskaya Sloboda" by Andrei Platonov: Topoi of the Steppe. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 150–161. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-13.

Введение. Пространственные интуиции Платонова не раз становились предметом критической рефлексии. Принципиальным моментом новых исследований, посвященных этой теме, является сдвиг от общей проблематики к вопросам духовно-символического порядка, от изучения мотивов, сюжетов, элементов художественной формы отдельных произведений к константе творческого сознания – эстетическому чувству пространства. Здесь мы используем этнопоэтический подход, ранее примененный нами при изучении проблемы пространственности в платоновском творчестве [Дырдин 2019: 20–27, 2020: 49–67]. Аспекты пространственной философии Платонова рассмотрены как проявление изоморфизма микрокосма и макрокосма, которым пронизан весь строй его художественной мысли.

Цель нашей статьи – раскрыть смысловое значение образа степи в связи с пространственными представлениями автора и героев «Ямской слободы», опираясь на современные литературоведческие трактовки категории «топос».

Фокус эстетики пространства Платонова – генетическая связь между внутренней жизнью и местонахождением человека. При этом значима суверенность, характерная платоновская способность отстранять стереотипы, творчески используя культурные символы, традиционные образы русской литературы. Платонов изображает бескрайнее пространство России, возводя его к образу степи. Степной простор связывается с духовными контрастами русской души. Образы обитателей в «Ямской слободе» выстроены на основе таких феноменов нравственно-генетического склада русского народа, как искание правды, кротость и терпение, многоликое юродство. Инициативное начало повествования порождено эпизодической памятью, сохранившей детские воспоминания. Авторская память организует сюжетное движение, побуждаемое пространственными мотивами и лейтмотивами. Платонов обладал умением «обратным ходом по временной оси – путем художественной памяти» [Бочаров 2012: 14] – возвращаться в прошлое. Он выступает как художник, для которого степной простор и национально-исторические смыслы, связанные с этой природной координатой, взаимообратимы. Глубоким знанием повседневной жизни степи и ее насельников обуславливается перемещение точки зрения автора в средоточие народной жизни – в поселение бывших ямщиков, «ушедших в темноту восточных степей заниматься святым хлебопашеством» [Платонов 2016: 212][1].

Исключительно важны в повести несущие собственные смыслы образы-топосы, которые возникают в диалогическом взаимодействии поэтических и образно-философских форм мышления. С их помощью события и судьбы героев переводятся в творимую Платоновым реальность – в духовно-символическую сферу произведения.

Повесть Платонова довольно часто оказывалась в поле зрения исследователей[2]. Следуя за ходом мысли платоноведов, мы применяем сравнительный метод для раскрытия нюансов авторского простран-

[1] Далее текст повести приводится по этому изданию с указанием страниц в круглых скобках.

[2] См.: [Бочаров 1971; Корниенко 1993, 2005; Дмитровская 1996, 1999, 2000; Баршт 2000; Яблоков 1992, 2004, 2017, 2019] и др.

© Дырдин А. А., 2021

ствопонимания. Объяснение его сущности начинается с главнейшего вопроса – вопроса о соотнесенности моделей пространства и символической наклонности авторской мысли. С помощью топосов и локусов, эксплицированных в тексте, Платонов переводит в культурно-исторический план повседневные явления, образы памяти и феномены массового сознания. Актуализируется национальная топика: многовековой запас мотивов, сюжетов, мифологем. В образной структуре «Ямской слободы» существенны элементы этнокультурного порядка. Именно они определяют преемственные связи Платонова с русской классикой, собственные интенции, определившие широту его художественно-образного мышления.

Стиль повести – фресковый. Это кажущееся хаотичным сложение мифопоэтической символики, существующей в смысловых и референциальных границах топоса «степь». Несколькими мазками создается картина мира, построенная из вертикальных и горизонтальных измерений степного пространства. Платоновым показана мозаика характеров, обнажающих глубинные структуры национального мироощущения. К природной стихии и укладу степной жизни относятся основные топосы «Ямской слободы» – «степные места», «степной народ», «кроткий человек», «возвращение в родное место».

Индивидуальный способ обрисовки обыденной стороны жизни и психологии персонажей объединяет ви́дение Платоновым прошлого и настоящего. Автобиографический и мотивный слои повествования взаимопроникаемы. Из таких открытых прошедшему и – в минимальной мере – будущему, устойчивых в своем смысловом содержании самоценных вербальных рядов, из того, «что вышло исстари и уложилось в характере» [Платонов 2016: 245][1], составлен сюжет повести. Нравы, естественно-природное пространство обитания тех, кто обречен, по емкому суждению М. Шолохова, «по́ миру горе мыкать» [Шолохов 1986: 447], и самого кроткого из них – батрака Филата, Платонов выразил через смутное сознание человека «без памяти о своем родстве» (214). Художественное пространство повести формируется бытовыми эпизодами, емкими портретами-зарисовками героев и степными ландшафтами. Эти взаимонаправленные образы резонируют с историей степного края и текущими событиями. Они стянуты в единый идейно-тематический узел.

Соотнесенность вымысла с реальностью, воображаемых картин с местными легендами о ямщиках, которые отправились «глубже в степь, подальше от гонных трактов» (211), стала интенсивным началом платоновского стиля. «Ямская слобода» – типичный случай экстравертной направленности авторской мысли. Степь в ней является национально-специфичным маркером пространства.

В «Ямской слободе» предметом художественного воспроизведения стало бытийно важное для русского этноса «чувство степи». Россия – страна, в жизни которой «сочетаются одновременно: историческая „оседлая“ и „степная“ стихия» [Савицкий 1922: 346], – писал в начале 1920-х годов известный философ-евразиец. Говоря о влиянии природных условий на народный характер, он констатирует: «Лесной и земледельческий на заре своего существования, – народ российский за последние века стал также „степным“» [Там же: 350][2]. Пространство обитания людей, «износивших жизнь, всех тех, в ком смыкаются вежды над безнадежным сердцем» (246), воплощается в словообразах, метафорических формулах – мини-топосах[3], сложившихся у

[1] Далее текст повести приводится по этому изданию с указанием страниц в круглых скобках.

[2] П. Савицкий считал «распространение русской народности на степь», ее «политическое и этническое освоение» [Савицкий 1922: 350] переломным фактом отечественной истории.

[3] Вопросом о возможности «представить развернутый топос как цепочку мини-топосов задается Ю. Д. Степанов [Степанов 2018]. Определение понятия «топос», употребляемого сегодня в двух значениях, предлагает В. Ю. Прокофьева: «Во-первых, это значимое для художественного текста (или группы художественных текстов – направления, эпохи, национальной литературы в целом) „место разворачивания смыслов“, которое может коррелировать с каким-либо фрагментом (или фрагментами) реального пространства, как правило, открытым. Во-вторых, это „общее место“, набор устойчивых речевых формул, а также общих проблем и сюжетов, характерных для национальной литерату-

Платонова под влиянием ценностно-смысловых установок национальной ментальности, воздействием «степных текстов» русской литературы[1].

Методология исследования. Понятие «топос». Платонов идет по пути переосмысления традиционных сюжетов и образов русской литературы, вводя в текст предметно-ассоциативные формы, порожденные собственным жизненным и творческим опытом. Этот поисковый момент авторского мышления – подтверждение его связей с феноменом русской культуры, который А. М. Панченко означил как «неотчуждаемая топика, имеющая отношение к тому, что принято называть национальным характером» [Панченко 1986: 244]. Наш анализ основан на этом утверждении, на преемственности мирообраза, выработанного русской культурой.

Обычно понятие «топос» связывается с открытым, безграничным пространством, а «локус» – с закрытым [Прокофьева 2005]. Топос не отделен от других риторических категорий[2], но отличается от концепта и архетипа по коммуникативной функции. Являясь пространственной метафорой, он образует особую словесную реальность, соединяя в себе эстетические и нравственные аспекты образа. На основе «общих мест» воссоздаются важнейшие измерения культуры – устойчивые этнические связи, единство национального сознания.

Творческая история. Сюжет. Намерение написать повесть, в которой отобразятся собственные впечатления, полученные в первые годы нового (XX) век – «детство, 5–8 лет примерно» [Платонов 2013: 199], появилось у Платонова в Тамбове [Корниенко 1993: 202].

«Ямская слобода» соединена с «Чевенгуром», а также с предшествующим ей рассказом «Иван Жох» темой «крестьянских отходников», «прямой контаминацией современных (революция и Гражданская война) и исторических аспектов <…> этого национального явления» [Корниенко 2005: 641]. Сближается повесть и с небольшим отрывком «Дикое место» (<1927>, – его первая публикация включена в указанную работу). В нем материализованы локусы города и тюрьмы, имеющие знаковый характер, дополняющие пространственные представления Платонова.

В центр «Ямской слободы» помещен не лесковский степной богатырь, «очарованный» страстотерпец, персонифицирующий волевую стихию народной души. Внутренний мир главного героя – батрака Филата – контрастирует с характером Ивана Жоха из «Дикого места». Натура раскольника, похожего «на крестьянина или мелкого купца» [Платонов 2004: 27], ориентирована на иную ипостась русского характера. Иван Жох – прямая противоположность Филата. Выразителен портрет предводителя раскольничьего войска: «Мужчина лет около сорока, среднего великорусского роста, с темным рябоватым лицом и могучим сухим телом <…>. Особенно надо отметить глаза – черные, с притаенной хитрецой в которых светился отменный характер» [Там же].

Тяготение в даль, движение, вытягивающее пространство по линии безграничных степных просторов, становится точкой отсчета в «Иване Жохе». Степной топос в рассказе Платонова о предводителе раскольничьего войска – придуманном автором двойнике Емельяна Пугачева – создается на основе преданий, воплощающих вечные поиски народом земного рая, Беловодья, Опоньского царства. «Степь сама по себе – одно лихое пространство, но покрытая конем она предлагала человеку вольную жизнь» [Платонов 2004: 33], – таково символическое обобщение писателем волевого чувства, превалирующего в произведениях фольклора и в национальной литературной традиции от А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя до А. А. Блока и М. А. Шолохова.

Русская литература изобилует примерами введения в текст устойчивых форм, вобравших в себя сущностные особенности народного миропонимания. К ним относятся специфическое восприятие и

ры» [Прокофьева 2005: 13]. О двойном понимании топоса пишет А. Е. Махов. См.: [Махов 2011].

[1] «Степной текст», «степной образ пространства», «степные элементы» повествования – «общее место» работ, посвященных присутствию географического фактора в русской литературе. См., например: [Лотман 1968; Замятин 2005; Пыхтина 2013, 2014] и др.

[2] Традиционные риторические термины и понятия использует японский платоновед Сусуму Нонака, рассматривая роль метафоры, аллюзии, инверсии и иронии в поэтике Платонова [См.: Нонака 2019].

осмысление «пространства мест»[1] (лес, степь, речные водоразделы), территории обитания народа. У Платонова отношение к пространству выступает в философско-эстетической функции.

Можно ли полагать тяготение Платонова к «опространствованию» изображаемого субъективной особенностью его мировúдения или здесь сказывается традиция, этническая «иерархия чувств» [Гачев 1988: 346], константа отечественной ментальности? Оба слагаемых играют созидательную роль, инициируя воскрешение в памяти пространства Русской равнины, индивидуальных локусов «детской родины». Последний словообраз – устойчивый элемент авторского «внутреннего пространства», средство его актуализации. Эта, по определению Е. И. Яблокова, «мотивная конфигурация <…> не только играет роль индивидуального „мифа“, но и ощущается как осязаемый хронотоп» [Яблоков 2019: 159]. С помощью таких образов-топосов Платоновым слагается единство нравственного и художественного в стиле: вокруг этой содержательной формулы собраны многие эмоционально-ценностные начала повести.

Образ народной России, обладающий у Платонова особым духовным потенциалом, локализуется не только в южно-русской степи. Он живет «в бесконечном подсолнечном пространстве» [Платонов 2004: 36], изображенном усложненно, с введением мотивов поисков воли в степи как избавления от гнета еще не изжитой «маеты», когда человек перенесен «из тесноты людских законов в огромное дыхание» [Там же: 33].

В пяти (1-я, 2-я, 6-я, 8-я и 9-я) из девяти главок «Ямской слободы» упомянуты подробности предшествующей жизни участников сюжета. Есть в ней (гл. VIII) отсылки к Библии, в которой, по словам старых ямщиков, «нонешнее время до точности предсказано» (244). Неудачу испытал академик Бегравен, отосланный в южнорусскую степь Екатериной II для составления поименного списка поселенцев. Его попытки найти «сердцевину степи» (213), привели к появлению выдумки о стоящем в «бугристом месте» – земном пупке. Земной пупок – «земная завязь» – эманация мирового центра, заставочный образ, служащий писателю для окаймления трагической судьбы главного героя значениями, которые восходят к различным религиозно-мифологическим традициям. В повести Платонова данный символ воспринимается как место встречи земли и неба.

Повествование организовано по принципу кольцевой композиции. Филат по ходу развития сюжета перемещается из одного обжитого места в другое. Таково пространство его горькой судьбы. Первое – дом Захара Астахова, второе – хата Игната Порфирыча Княгина, на языке слобожан – Свата, стоящая на краю слободской свалки. Третьим жилым местом героя станет кузница Макара, а в четвертом расположились колодец и круглый сарай – темница для лошади, где она «кружилась на узком месте, таская деревянное водило» (238). Внешне бессобытийный показ психологически однозначного характера Филата сменяется мельканием фигур и эпизодов. То, что представляется случайным, приобретает стереоскопическую глубину. Угол зрения, под которым писатель видит жизнь слободки, расширяет возможность совмещать «юродивость» героя с евангельским идеалом кротости и терпения.

Испытывая «тоску от одиночества и от памяти» (239), Филат постоянно возвращается к жилищу Свата, хотя и там ощущает свое сиротство. Здесь проходит граница степи, слышится тот ее «тоскующий» зов, который звучит как «явственный голос, говоривший малопонятные глухие слова» (239).

Ретроспекция, возвратное движение эмоций персонажа к прошедшему опосредуется топосом «возвращения в родное место». Трактовка традиционных сюжетов русской литературы на эту тему, как правило, связана с пограничным пространством между жизнью и смертью, оппозицией закрытого и открытого пространства. У Платонова такая граница проходит «поперек мира»: здесь сближены отдаленные и близкие части мироздания. Мало того, в сознании Филата, заполненном «грустным воспоминанием, почти не мучительным»

[1] В. Н. Топоров приводит строчки державинского перевода сонета Франческо Петрарки («Задумчиво, один, широкими шагами / Хожу, и меряю пустых пространство мест») [Державин 1953: 343], иллюстрируя понятие «хоры», обозначающее «пространство, промежуток, расстояние, место, область, край, страну, деревню» [Топоров 1983: 237].

(243), они могут соприкасаться: «Дом же привлекал не одной памятью о прошлом, но и звал уйти за теми, кто ушел из него» (Там же). Плоское пространство посада, размещенного на краю степи, расширяется. Взгляд героя объединен с всеохватным взором повествователя и направлен к небу:

«Небо вызвездило, и Филат внимательно оглядел его. В таком внимании к ночному небу жила старая мечта Филата – заметить звезду в то время, когда она отрывается с места и летит» (235).

Смысловой акцент образа небесной выси подтверждает возможность для Филата-горемыки пробудиться духовно, перейти на новую ступень жизни. Финальная сцена повести противопоставляется ожидаемому исходу. Неизменность протекания жизни «в темноте судьбы» (243) поставлена под сомнение заключительной ремаркой рассказчика: «Миша тронулся. Филат – за ним и забыл закрыть дверь» (251). Образ Миши-гостя – солдата, вернувшегося с фронта, по чьим рассказам можно судить, «что такое война и ее сосущая обездоливающая сила» (234), вносит в платоновский текст дополнительные смыслы. С ним связаны топос войны и сопутствующее ему ощущение человеком внутреннего ничтожества, что «мешает воскреснуть для полной, настоящей, всесильной жизни» [Платонов 2016: 434]. Будущее обретает пространственное выражение, воплощая идею подвижности рубежа между реальным и отдаленным, чаемым миром, безотрадной жизнью и пространством истинного бытия.

Эстетика и философия пространства Платонова. Топос «степь» в повествовательной структуре «Ямской слободы». Принципы художественной философии Платонова, пространственного мышления соотносятся с современными ему моделями нелинейного пространства (см. об этом: [Дмитровская 1996, 2002; Баршт 2000; Гюнтер 2011; Яблоков 2004, 2017, 2019] и др.).

Отметим, что писатель вступает в сложные отношения с классическим «степным текстом». «Ямская слобода» – редкое явление на фоне прозы писателя конца 1920-х гг. в том смысле, что в ней все нравственно-национальные значения топоса «степь» выявили целостность сознательного и бессознательного в осмыслении природного жизненного уклада «степного народа», конкретной судьбы бедняка-одиночки, прожившего «нечаянно почти 30 лет» [221]. Это одно из первых крупных произведений Платонова, где показана трагедия личности, отраженная во внешних событиях и формах степного пространства, в его социальном, хозяйственно-бытовом и историософском контексте.

Интенсивный степной топос – точка генерации мыслительной энергии автора, специфическая форма выражения идейной позиции. Платонов исходит из личных воспоминаний, которые преобразуются в сюжет по ходу повествования. В «Заметках», относящихся к началу 1920-х гг., он выразит свое отношение к месту, где появился на свет и вырос, как некому бытийному «урочищу», природненному месту пространства:

«Сердце навсегда может быть пораженным похилившийся избенкой на краю деревни, и ты не забудешь, не разлюбишь ее никогда, каким бы ты мудрым и бессмертным потом ни стал, куда бы не ушел» [Платонов 2004: 184].

В мире «Ямской слободы» топос «степь» вмещает и горизонтальный ракурс, и передвижение по вертикали вверх. Пейзажные эскизы соединяют образы незамкнутого пространства: «нижнего» и «верхнего». Картина жизни степного мира у Платонова художественно завершена:

«Постепенно – навстречу лету – всходила трава и наряжалась в свои цветы молодости. … вдруг застеснялись и наскоро укрылись листвой. Почва запахла тревожным возбуждением, будто хотела родить особенную вечную жизнь, и луна сияла – как огонь на могиле любимых мертвецов, как фонарь над всеми дорогами, на которых встречаются и расстаются люди» (239).

Изображая земные просторы в традиционных «замерах» степного мира, Платонов в одном лирико-философском пейзаже собрал знаковые для него образы-локусы. Степной сад, почва как плодородный слой земли, луна, замещающая солнце в ночное время, дорога, родные могилы – устойчивые элементы топики Платонова. Смысловое наполнение образов определяет повышенную экспрессию описаний степных мест, кажущихся «пустыми и страшными» (211). Пространство локализовано в границах монотонного ландшафта. Тяжко, исподволь открывается навстречу внешнему пространству «на все согласный, норовистый, натерпевшийся народ» (211), который

рассеян «по девственным степям», расположенным «между южным морем и Москвой» (211).

Герои «Ямской слободы» теряют ориентацию в пространстве:

«Вдалеке – в розвальнях, по следам старого степного тракта – ехал одинокий мужичок в свою деревню, и его заволакивала ранняя тьма. И Филат бы сел к нему в сани, доехал до дымной теплой деревни, поел бы щей и уснул на домашних полатях, позабыв вчерашний день. Но мужичок уже скрылся далеко и видел свет в окне своей избы» (249).

Текст «Ямской слободы» окрашивается пафосом нерадостного существования[1]. Воплощает его Филат – трансформированный тип «маленького человека», открытый Н. М. Карамзиным и ставший сквозной темой русской литературы.

В «Ямскую слободу» вошел целый ряд картин жизни степи, которая оканчивается «порожним местом», «где стояла старая хата вольного мастерового Игната Княгина, по-уличному – Сват» (222). Показу событий аккомпанируют описания степных просторов, неба, растительного мира. Все они – отображение авторского чувства, раскрывающего переходы от внешнего к внутреннему измерению степного бытия. Платонов ведет рассказ по тонкому контуру, то развертывая пейзажные картины, то интериоризуя пространство, сводя его к проявлениям душевных движений. Сострадание, терпение, психология жертвы, ощущение плотского «изъяна», контрастирующие с сильными проявлениями характера, волевым началом, – слагаемые внутреннего мира Филата-батрака. Они, становясь векторами платоновского постижения души героя, резонируют с жизнью природы. Уместно привести в этом месте суждение платоноведа, о том, что тоска в творчестве Платонова «сама обладает свойством пространственного движения, перемещения. Она должна связать мир свой и иной, чтобы человек достиг искомой полноты» [Дмитровская 2000: 25].

В. Г. Распутин, определяя социально-этическую, психологическую и религиозную константу творчества Платонова, скажет: «главная и всеобъемлющая его тема – скорбь по миру и человеку» [Распутин 2015: 598]. «Апория бытия и мышления, жизни и мысли, утопических реалий и тотальной коллективной аскетики и мира человеческого сердца становится в творчестве писателя источником коммуникативного динамизма» [Огнев 2020: 47], – так охарактеризовано современным философом своеобразие идейного конфликта в платоновской прозе. «Ямская слобода» выделяется на фоне других произведений Платонова 1920-х – 1930-х гг. в том плане, что в ней символика степи основана на суггестивной речевой конструкции «мыкать горе» [ср.: Шолохов 1986: 447], отражающей реальные судьбы героев повести. Перед нами сплав восприятия и оценки тех исторических поворотов, какие переживаются участниками событий

Все изображенное в повести опосредовано представлениями о Несчастье, Доле, Горе-Злочастии, имеющими народно-поэтические истоки. Платонов трансформирует известный фольклорный сюжет, перешедший в арсенал литературы. Топос степи относится к разряду топосов, проецирующих в пространство текста духовные ценности, компоненты национальной самобытности и формы их бытования. В «Ямской слободе» реализована повествовательная стратегия, которая состоит в подключении символико-смысловых контекстов, представляемых культурной традицией. Мотив сопричастности человеческому горю и мукам присутствует в Св. Писании. Братом всех верящих в Христа и соучастником в скорби и терпении называл себя Ионн Богослов[2]. Наличие этого христианского топоса-мотива у Платонова необыкновенно важно. Узнаваемый в глубинном слое авторского сознания он становится символическим средством выражения нравственной позиции писателя.

Если развернуть семантику библейского топоса-лексемы «скорбь» для истолкования темы повести в метанарративном ракурсе, то можно обнаружить отступление Платонова от национальной модели жизненного пространства. Русской картине

[1] Это чувство характеризует трагическое одиночество самого Платонова, в полной мере испытавшего в советскую эпоху свое биографическое и творческое отчуждение.

[2] См. Откр. 1, 9.

мира прежде всего присуща направленность за пределы обжитого, познанного мира. У Платонов этот топос преодоления границы способен вбирать в себя множество значений. Он служит их собиранию, «стягиванию» в единый смысловой узел, в котором проявляется пространственность авторского мышления. Единство художественного пространства достигается Платоновым на путях последовательного расширения символико-смыслового поля степной топики, которая разворачивает повесть в сторону национально-исторического самосознания.

Через степной топос образному ряду повести придается особая эмоциональная выразительность. Степь у Платонова – основная детерминанта духовно-нравственного мира персонажей. Неизменность их внутренних состояний порождена интуицией единой исторической судьбы. Его жизнь проходит в пустом пространстве, приближающем социальную энтропию. Этот порядок бытия обуславливается беспросветной нищетой, бесцельностью существования в пространстве степи. Поддерживает этот порядок жизни героев постоянство действий природы, которое не нарушается даже летом:

«<…> лето было длинно и прекрасно, но не злило землю до бесплодия, а открывало всю ее благотворность и помогало до зимы вполне разродиться» (217).

В одной из платоноведческих работ отмечалось, что образ степи у Платонова (анализ строился на материале «Чевенгура») близок таким расположениям, как простор, даль, пространство. «Простор и ровность вызывали душевное беспокойство и тоску, но вместе с тем безграничность и равнинность степи рождало в человеке ощущение широты и силы, томление по воле, разгулу» [Бердникова 2004: 96], – констатирует исследователь. Природные стихии могут заполнять собой различные пространства, а их смысловое выражение неосуществимо без участия человека, его телесного, плотского состава. Воссоздание реальных событий и движений человеческой души у Платонова во многом «привязано» к той местности и к тому месту в ней героев с их инстинктами и сознанием, которые опосредуются внешним пространством.

Основные атрибуты топоса степи Платонов сосредоточил в I главке повести. Здесь и «степные места», стоящие «пустыми и страшными», «степная пустошь», «степной народ», «степной тракт» (212), «степной ямщицкий промысел», «восточные степи» (212), и «степные ямщики» (212) «степняки», «степной путь» (213). Во вступительной трехстраничной части «Ямской слободы» собраны все или почти все словесные формулы, представляющие главный степной топос.

Замечателен и другой «заставочный» образ – содержательная культурно-ценностная единица смыслового пространства повествования – «земная завязь», «пупок на земном животе» (213), в котором часть тела человека предстает как продолжение космического и земного мира, объединяя его верхний, срединный и нижний ярусы.

Добавим к этому, что вместе с топосами-мотивами одиночества, жертвы и страдания, обычно выделяемыми платоноведами, в повесть привнесены и другие смыслы. Писатель, помимо безысходности бытия, изображает едва различимые проявления воли. Герои-степняки Платонова наделены безраздельным ощущением себя малой толикой окружающего мира, неизъяснимого сродства с ним. Обжитое место вместило в себя степные ритмы, житейский уклад и нравственные устои поведения слобожан. Платонов вырабатывает обобщающие смысловые формулы, своеобразные измерения психологии насельников степи.

В «Ямской слободе» жизнь людей практически лишена перемен. События эмоционально однородны и разворачиваются на фоне их остановленного хода. Смысл происшествий отображает антиномичность душевного склада русского человека, отвечающего пространственному образу степи. Два противоположных полюса – поиски вольного хлеба, надежда «на легкую и веселую жизнь» (212) и слабодушие, привычка к терпению – объединены в одно: чувство уныния. Но это только кажущаяся одномерность душевного строя платоновских героев. Символика пространственных образов у Платонова раскрывается через контрастные сочетания в пейзажах разных природных и социальных измерений действительности:

«Макар говорил, что революция как дождь, стороной где-то прошла, а Ямской слободы не тронула, и больше что-то ничего не видать и не слыхать: не то все кончилось, не то ливнем льет

над другими местами» (241).

Уже отчасти прокомментированная ситуация с центральным местом степи – ее мифической земной скрепой-пуповиной – может быть истолкована путем сравнения с центром земли в христианской традиции. Чаша служит художественно-религиозным символом мироздания у многих отечественных авторов («чаша бытия» Лермонтова, «сосуд жизни» Гончарова, «чаша жизни» Бунина[1], заглавный образ «Мирской чаши» М. Пришвина), входит в галерею топосов христианской иконографии и мировой словесности. Имея универсальную природу, этот сакральный символ воспринимается как универсальный знак, заменяющий все значения образа-предмета. С его помощью Платонов показывает открытость человека пространству:

«Осень вступила по мягким осыпавшимся листьям и долго хранила землю сухой, а небо ясным. Очищенные от хлеба поля казались прохладной пустотой, и над ними реяли невидимые волосы паутины. Небо сияло голубым дном, как **чаша, выпитая жадными устами** (выделено нами. – *А. Д*). И шли те трогательные и потрясающие события, на которых существует мир, никогда не повторяясь и всегда поражая. Ежедневно человек из глубины и низов земли заново открывал белый свет над головою и питался кровью удивительных надежд» (243).

Это начальные моменты выхода человека к отдаленным горизонтам существования, обозначенные образами небесной сферы. На основе таких повторяющихся пейзажных этюдов-размышлений формируются принципы синтеза минувшего и настоящего, живого и мертвого. Связь с бесконечным степным пространством ощущается платоновскими персонажами изнутри своего расколотого, «темного» сознания. Платоновская антитеза индивидуальных душевных свойств и коллективных, нравственно-национальных оснований бытия выразила идею равенства в страдании.

Выводы. Признавая перспективность мифопоэтического, геофилософского и структурно-семантического методов с присущей каждому из них доказательностью, мы обращаемся к «общим местам», смысловым «сгусткам» повести. Ее внутренний сюжет составили пространственные образы-метафоры, которые возникают из сравнения с истинной целью человеческого бытия. С помощью степных топосов выстроена смысловая структура повести, устанавливается граница между человеком и остальным миром. Связь индивидуальных свойств души героя, кроткого, безответного склада души и духовно-нравственных корней жизни доминирует в модели пространства Платонова. Формы его пространственной мысли – первоначальные элементы вызревания авторской характерологии. Посредством топосов степи он выражает внутреннюю сущность героев, собственное понимание неоднородности русского характера. Преобладание пространственного кода в художественной идеологии писателя определяется важнейшей творческой установкой: жаждой познания «горюющей души народа» (А. Платонов).

Литература

Баршт, К. А. Поэтика прозы Андрея Платонова / К. А. Баршт – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 320 с.

Бердникова, О. А. «Наш путь – степной…». Концептуальные образы степи в романе А. Платонова «Чевенгур» / О. А. Бердникова // Роман А. Платонова «Чевенгур»: авторская позиция и контексты восприятия. – Воронеж :, ВГУ, 2004. – С. 94–103.

Бочаров, С. Г. «Вещество существования». Выражение в прозе / С. Г. Бочаров // Проблемы художественной формы социалистического реализма : в 2 т. Т. II. – М. : Наука, 1971. – С. 310–350.

Бочаров, С. Г. О кровеносной системе литературы и её генетической памяти / С. Г. Бочаров // Генетическая память литературы. – М. : РГГУ, 2012.

Гачев, Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. – М. : Советский писатель, 1988. – 448 с.

Гюнтер, Х. Апокалипсис и вечное возвращение: время-пространство у А. Платонова / Х. Гюнтер // По обе стороны от утопии: Контексты творчества А. Платонова. – М. : Новое литературное обозрение, 2011. – С. 84–192.

[1] Н. В. Пращерук называет несколько мифосемантических смыслов топоса-метафоры чаши – от «трансцендентальной формы сосуда», соединенного с мистикой сердца, до символа низших сил природы и «меры жизни», с которой связана «дарованная человеку, земная судьба, жизненный путь страдания и радости» [Пращерук 2013: 183–184].

Державин, Г. Р. Задумчивость / Г. Р. Державин. Стихотворения. – Л. : Советский писатель, 1957. – С. 343.

Дмитровская, М. А. Панпространственность в художественном мире А. Платонова. Материалы к языку писателя / М. А. Дмитровская // Семантика русского языка в диахронии : сб. науч. ст. – Калининград : КГУ, 1996. – С. 77–89.

Дмитровская, М. А. Соотношение категорий места и пространства у А. Платонова / М. А. Дмитровская // Etnolingwistyka. – 1999. – Т. 11. – S. 205–212.

Дмитровская, М. А. Концепты тоски и скуки у Платонова / М. А. Дмитровская // Исследования в области когнитивной лингвистики : сб. науч. трудов. – Калининград, 2000. – С. 22–29.

Дырдин, А. А. Эстетика пространства А. Платонова и неклассическая концепция пространственности / А. А. Дырдин // Андрей Платонов и художественные искания XX века : сб. науч. тр. – Воронеж : НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2019. – С. 20–27.

Дырдин, А. А. Пространство и пространственность у А. П. Платонова и Л. М. Леонова: философско-эстетические аспекты / А. А. Дырдин // РОДНОЕ И ВСЕЛЕНСКОЕ: Национальное своеобразие и мировое значение русской литературы (эстетика, традиции, этнотопика) : сборник науч. трудов. Вып. VII. – Ульяновск : УлГТУ, 2020. – С. 49–67.

Замятин, Д. Н. Круглая вечность. Образная геоморфология романа Андрея Платонова «Чевенгур» / Д. Н. Замятин // «Страна философов» Андрея Платонова: Проблемы творчества. Вып. 6. – М. : ИМЛИ РАН, 2005. – С. 5–18.

Корниенко, Н. В. История текста и биография А. П. Платонова (1926–1946) / Н. В. Корниенко // Здесь и теперь. – 1993. – № 1. – С. 6–320.

Корниенко, Н. В. Между Москвой и Ленинградом: о датировке и авантексте «Чевенгура» / Н. В. Корниенко // «Страна философов» Андрея Платонова: Проблемы творчества. Вып. 6. – М. : ИМЛИ РАН, 2005. – С. 624–678.

Лотман, Ю. М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя / Ю. М. Лотман // Труды по русской и славянской филологии. Вып. 11. – Тарту, 1968. – С. 5–50.

Махов, А. Е. «Историческая топика»: раздел риторики или область компаративистики? / А. Е. Махов // Вопросы литературы. – 2011. – № 4. – С. 275–289.

Нонака, С. Сокровенные тропы: поэтика стиля Андрея Платонова / С. Нонака. – Белград : Логос, 2019 (Севойно: Графичар). – 179 с.

Огнев А. Н. Апория бытия и мышления в художественном универсуме А. П. Платонова / А. Н. Огнев // Родное и вселенское: Национальное своеобразие и мировое значение русской литературы (эстетика, традиции, этнотопика) : сборник науч. трудов. Вып. VII. – Ульяновск : УлГТУ, 2020. – С. 41–48.

Панченко, А. М. Топика и культурная дистанция / А. М. Панченко // Историческая поэтика. Итоги и перспективы изучения. – М. : Наука, 1986. – С. 236–250.

Платонов, А. «… я прожил жизнь»: Письма. 1920–1950 гг. / А. Платонов. – М. : Астрель, 2013. – 685 [3] с.

Платонов, А. Сочинения. Т I. 1918–1927. Кн. I: Рассказы, стихотворения / А. Платонов. – М. : ИМЛИ РАН, 2004. – 645 с.

Платонов, А. Сочинения. Т. II. 1926–1927. Повести, рассказы, сценарии, статьи / А. Платонов. – М. : ИМЛИ РАН, 2016. – 869 с.

Пращерук, Н. В. «Чаша жизни»: о символике архетипического в русской литературе / Н. В. Пращерук // Уральский филологический вестник. – 2013. – № 1. – С. 183–193.

Прокофьева, В. Ю. Категория пространства в художественном преломлении: локусы и топосы / В. Ю. Прокофьева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 12 (212). – С. 87–94.

Пыхтина, Ю. Г. К проблеме использования пространственной терминологии в современном литературоведении / Ю. Г. Пыхтина // Вестник ОГУ. – 2013. – № 11 (160). – С. 29–35.

Пыхтина, Ю. Г. Степь как национальный пространственный образ в русской литературе / Ю. Г. Пыхтина // Global trends of development of ethnic languages in the context of providing international communications / traditions and moderns trends in the process of formation of humanitarian values. – London : Международная академия наук и высшего образования, 2014. – С. 46–48.

Распутин, В. Г. Свет печальный и добрый. Об А. П. Платонове / В. Г. Распутин // У нас остается Россия: Очерки, эссе, статьи, выступления, беседы. – М. : Институт русской цивилизации, 2015.

Савицкий, П. Н. Степь и оседлость / П. Н. Савицкий // На путяхъ. Утвержденіе евразійцевъ. Кн. вторая. – Москва ; Берлин : Геликонъ, 1922. – С. 341–356.

Степанов, А. Д. Понятие «топос» – проблема границ / А. Д. Степанов // Мир русского слова. – 2018 – № 2. – С. 41–45.

Топоров, В. Н. Пространство и текст / В. Н. Топоров // Текст: семантика и структура. – М. : Наука, 1983. – С. 227–284.

Топоров, В. Н. О понятии места, его внутренних связях, его контексте (значение, смысл, этимология) / В. Н. Топоров // Язык культуры: Семантика и грамматика. – М. : Индрик, 2004. – С. 12–106.

Шолохов, М. А. Собрание сочинений : в 8-ми т. Т. 7: Они сражались за Родину: Главы из романа; Рассказы / М. А. Шолохов. – М. : Худож. лит., 1986. – 559 с.

Яблоков, Е. А. О философской позиции А. Платонова: Проза середины 20-х – начала 30-х годов / Е. А. Яблоков // Russian literature. North-Holland. Amsterdam. – – 1992. – Vol. 32. – P. 227–252.

Яблоков, Е. А. «Падающая башня» (О художественном пространстве Платонова) / Е. А. Яблоков // Творчество А. Платонова: Исследования и материалы. Кн. 3. – СПб. : Наука, 2004. – С. 6–15.

Яблоков, Е. А. Четыре километра жизни: Мифопоэтические коннотации лексического поля «Пространство» в рассказе А. П. Платонова «Июльская гроза» / Е. А. Яблоков // Русский язык в школе. – 2017. – № 2. – С. 41–48.

Яблоков, Е. А. «Детская родина» в пространстве и во времени / Е. А. Яблоков // На самой черте горизонта: платоновские пространства. Поэтика Андрея Платонова. Сборник 4. – М. : ПОЛИМЕДИА, 2019. – С. 158–173.

References

Barsht, K. A. (2000). *Poetika prozy Andreya Platonova* [Poetics of Prose by Andrey Platonov]. Saint Petersburg, Filologicheskii fakul'tet SPbGU. 320 p.

Berdnikova, O. A. (2004). «Nash put' – stepnoi…». Kontsceptual'nye obrazy stepi v romane A. Platonova «Chevengur» ["Our Way is Steppe…". Conceptual Images of the Steppe in the Novel by A. Platonov "Chevengur"]. In *Roman A. Platonova «Chevengur»: avtorskaya pozitsiya i konteksty vospriyatiya*. Voronezh, VGU, pp. 94–103.

Bocharov, S. G. (2012). O krovenosnoi sisteme literatury i ee geneticheskoi pamyati [About the Circulatory System of Literature and Its Genetic Memory]. In *Geneticheskaya pamyat' literatury*. Moscow, RGGU.

Bocharov, S. G. (1971). «Veshchestvo sushchestvovaniya». Vyrazhenie v proze ["Substance of Existence". Expression in Prose] In *Problemy khudozhestvennoi formy sotsialisticheskogo realizma, in 2 vols. Vol. II*. Moscow, Nauka, pp. 310–350.

Derzhavin, G. R. (1957). *Zadumchivost'* [Pensiveness]. In *Stikhotvoreniya*. Leningrad, Sovetskii pisatel', p. 343.

Dmitrovskaya, M. A (2000). Kontsepty toski i skuki u Platonova [Platonov's Concepts of Longing and Boredom]. In *Issledovaniya v oblasti kognitivnoi lingvistiki: sb. nauch. trudov*. Kaliningrad, pp. 22–29.

Dmitrovskaya, M. A. (1996). Panprostranstvennost' v khudozhestvennom mire A. Platonova. Materialy k yazyku pisatelya [Pan-Spatialism in the Artistic World of A. Platonov. Materials for the Language of the Writer]. In *Semantika russkogo yazyka v diakhronii: sb. nauch. st.* Kaliningrad, KGU, pp. 77–89.

Dmitrovskaya, M. A. (1999). Sootnoshenie kategorii mesta i prostranstva u A. Platonova [The Ratio of the Categories of Place and Space by A. Platonov]. In *Etnolingwistyka*. Vol. 11, pp. 205–212.

Dyrdin, A. A. (2019). Estetika prostranstva A. Platonova i neklassicheskaya kontseptsiya prostranstvennosti [Aesthetics of A. Platonov's Space and the Non-Classical Concept of Spatiality]. In *Andrei Platonov i khudozhestvennye iskaniya XX veka: sb. nauch. tr.* Voronezh, NAUKA-JuNIPRESS, pp. 20–27.

Dyrdin, A. A. (2020). Prostranstvo i prostranstvennost' u A. P. Platonova i L. M. Leonova: filosofsko-esteticheskie aspekty [Space and Spatiality in A. P. Platonov and L. M. Leonov: Philosophical and Aesthetic Aspects]. In *Rodnoe i vselenskoe: Natsional'noe svoeobrazie i mirovoe znachenie russkoi literatury (estetika, traditsii, etnotopika): sbornik nauch. trudov*. Issue VII. Ulyanovsk, UlGTU, pp. 49–67.

Gachev, G. (1988). *Natsional'nye obrazy mira* [National Images of the World]. Moscow, Sovetskii pisatel'. 448 p.

Gunther, H. (2011). Apokalipsis i vechnoe vozvrashchenie: vremya/prostranstvo u A. Platonova [Apocalypse and Eternal Return: Time-Space by A. Platonov]. In *Po obe storony ot utopii: Konteksty tvorchestva A. Platonova*. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 84–192.\

Kornienko, N. V. (2005). Mezhdu Moskvoi i Leningradom: o datirovke i avantekste «Chevengura» [Between Moscow and Leningrad: On Dating and Avanttext "Chevengur"]. *«Strana filosofov» Andreya Platonova: Problemy tvorchestva*. Issue 6. Moscow, IMLI RAN, pp. 624–678.

Kornienko, N. V. (1993). Istoriya teksta i biografiya A. P. Platonova (1926–1946) [History of the Text and Biography of A. P. Platonov (1926–1946)]. In *Zdes' i teper'*. No. 1, pp. 6–320.

Lotman, Yu. M. (1968). Problema khudozhestvennogo prostranstva v proze Gogolya [The Problem of Artistic Space in Gogol's Prose]. In *Trudy po russkoi i slavyanskoi filologii*. Issue 11. Tartu, pp. 5–50.

Makhov, A. E. (2011). «Istoricheskaya topika»: razdel ritoriki ili oblast' komparativistiki? ["Historical Topic": a Section of Rhetoric Or an Area of Comparative Studies?]. In *Voprosy literatury*. No. 4, pp. 275–289.

Nonaka, S. (2019). *Sokrovennye tropy: poetika stilya Andreya Platonova* [Secret Paths: the Poetics of Andrei Platonov's Style]. Belgrad, Logos. 179 p.

Ognev, A. N. (2020). Aporiya bytiya i myshleniya v khudozhestvennom universume A. P. Platonova [Aporia of Being and Thinking in the Artistic Universe of A. P. Platonov]. In *Rodnoe i vselenskoe: Natsional'noe svoeobrazie i mirovoe znachenie russkoi literatury (estetika, traditsii, etnotopika): sbornik nauch. trudov*. Issue VII. Ulyanovsk, pp. 41–48.

Panchenko, A. M. (1986). Topika i kul'turnaya distantsiya [Topics and Cultural Distance]. In *Istoricheskaya poetika. Itogi i perspektivy izucheniya*. Moscow, Nauka, pp. 236–250.

Platonov, A. (2004). *Sochineniya* [Essays]. Vol I. 1918–1927. Kn. I: Rasskazy, stihotvoreniya. Moscow, IMLI RAN. 645 p.

Platonov, A. (2013). *«… ya prozhil zhizn'»: Pis'ma. 1920–1950 gg.* ["… I Have Lived My Life": Letters. 1920–1950]. Moscow, Astrel'. 685 p.

Platonov, A. (2016). *Sochineniya* [Essays]. Vol. II. 1926–1927. Povesti, rasskazy, stsenarii, stat'i Moscow, IMLI RAN. 869 p.

Prashheruk, N. V. (2013). «Chasha zhizni»: o simvolike arkhetipicheskogo v russkoi literature ["Chalice of Life »: On the Symbolism of the Archetypal in Russian Literature]. In *Ural'skii filologicheskii vestnik*. No. 1, pp. 183–193.

Prokof'eva, V. Yu. (2005). Kategoriya prostranstva v khudozhestvennom prelomlenii: lokusy i toposy [Category of Space in Artistic Refraction: Loci and Toposes]. In *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 12 (212), pp. 87–94.

Pykhtina, Yu. G. (2013). K probleme ispol'zovaniya prostranstvennoi terminologii v sovremennom literaturovedenii [On the Problem of Using Spatial Terminology in Modern Literary Criticism]. In *Vestnik OGU*. No. 11 (160), pp. 29–35.

Pykhtina, Yu. G. (2014). Step' kak natsional'nyi prostranstvennyi obraz v russkoi literature [Steppe as a National Spatial Image in Russian Literature]. In *Global trends of development of ethnic languages in the context of providing international communications/ traditions and moderns trends in the process of formation of humanitarian values*. London, : Mezhdunarodnaya akademiya nauk i vysshego obrazovaniya, pp. 46–48.

Rasputin, V. G. (2015). Svet pechal'nyi i dobryi. Ob A. P. Platonove [The Light Is Sad and Kind. About A. P. Platonov]. In *U nas ostaetsya Rossiya: Ocherki, esse, stat'i, vystupleniya, besedy*. Moscow, Institut russkoi tsivilizatsii.

Savitsky, P. N. (1922). Step' i osedlost' [Steppe and Settlement]. In *Na putyakh. Utverzhdenie evraziitsev. Kn. vtoraya*. Moscow, Berlin, pp. 341–356.

Sholohov, M. A. (1986). *Sobranie sochinenii: v 8-mi t.* [Collected Works, in 8 vols.]. Vol. 7: Oni srazhalis' za Rodinu: Glavy iz romana; Rasskazy. Moscow, Khudozhestvennaya literatura.. 559 p.

Stepanov, A. D. (2018). Ponyatie «topos» – problema granits [The Concept of "Topos" – the Problem of Boundaries]. In *Mir russkogo slova*. No. 2, pp. 41–45.

Toporov, V. N. (2004). O ponyatii mesta, ego vnutrennikh svyazyakh, ego kontekste (znachenie, smysl, etimologiya) [About the Concept of a Place, Its Internal Connections, Its Context (Meaning, Etymology)]. In *Yazyk kul'tury: Semantika i grammatika*. Moscow, pp. 12–106.

Toporov, V. N. (1983). Prostranstvo i tekst [Space and Text]. In *Tekst: semantika i struktura*. Moscow, Nauka, pp. 227–284.

Yablokov, E. A. (2017). Chetyre kilometra zhizni: Mifopoeticheskie konnotatsii leksicheskogo polya «Prostranstvo» v rasskaze A. P. Platonova «Iyul'skaya groza» [Four Kilometers of Life: Mythopoetic Connotations of the Lexical Field "Space" in the Story of A. P. Platonov "The July Thunderstorm"]. In *Russkii yazyk v shkole*. No. 2, pp. 41–48.

Yablokov, E. A. (1992). O filosofskoi pozitsii A. Platonova: Proza serediny 20-kh – nachala 30-kh godov [On the Philosophical Position of A. Platonov: Prose of the Mid. 20s – Early 30s]. In *Russian literature. North-Holland. Amsterdam*. Vol. 32, pp. 227–252.

Yablokov, E. A. (2004). «Padayushchaya bashnya» (O khudozhestvennom prostranstve Platonova) ["The Leaning Tower" (About Platonov's Artistic Space)]. In *Tvorchestvo A. Platonova: Issledovaniya i materialy. Book 3*. Saint Petersburg, Nauka, pp. 6–15.

Yablokov, E. A. (2019). «Detskaya rodina» v prostranstve i vo vremeni ["Children's Homeland" in Space and Time]. In *Na samoi cherte gorizonta: platonovskie prostranstva. Poetika Andreya Platonova. Sbornik 4*. Moscow, POLIMEDIA, pp. 158–173.

Zamyatin, D. N. (2005). Kruglaya vechnost'. Obraznaya geomorfologiya romana Andreya Platonova «Chevengur» [Round Eternity. Figurative Geomorphology of Andrey Platonov's Novel "Chevengur"]. In *«Strana filosofov» Andreya Platonova: Problemy tvorchestva*. Issue 6. Moscow, IMLI RAN, pp. 5–18.

Данные об авторе

Дырдин Александр Александрович – доктор филологических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Департамента научных исследований и инноваций, Ульяновский государственный технический университет (Ульяновск, Россия).

Адрес: 432027, Россия, Ульяновск, ул. Северный Венец, 32.

E-mail: dyrd@mail.ru.

Author's information

Dyrdin Aleksandr Alexandrovich – Doctor of Philology, Professor, Senior Research Fellow of Research Department of the Department of Research and Innovation, Ulyanovsk State Technical University (Ulyanovsk, Russia).

МИРОВЫЕ ТРЕНДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Marcin Kleban
Jagiellonian University (Krakow, Poland)[1]

GLOBAL TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The intensity of international contacts and encounters caused by globalization has a number for consequences for the humanity; one of them being the popularity of learning foreign languages. The growing need for developing an understanding of others results in a massive drive to enroll in language courses, in many cases leading people to study more than a single language. Studying foreign languages, once the privilege of the elite, has become common and today is widely and easily available to almost everyone. This has been made possible due to a number of factors such as the burgeoning spread of digital technologies or widespread international mobility which makes learning foreign languages easily accessible.

The massification of foreign languages education, the digitization of learning and intensification of global mobility in its physical and digital forms pose a significant number of challenges for language teaching professionals. These challenges concern the issues of designing language courses in such a way as to provide learners with opportunities to participate in multicultural dialogues, accommodating digital language education technologies and developing students' confidence in using them as effective language learning tools and conduits for intercultural and multicultural encounters.

Another challenging task which language teachers have to face is to ensure that schools and universities become places of international collaboration where students can work, meet and study together with people representing other linguistic and cultural backgrounds. Such collaboration contributes to the development of language skills and the transversal competences which help young people to find their place in the job market and increase their employability skills. The attainment of these goals is made even more challenging if language teachers are to address students' educational needs as regards their personal and professional objectives.

These issues are particularly visible at the university level where there is a growing pressure to provide high quality education which draws on international expertise and experiences and which is delivered in close collaboration with the international community of teachers and researchers. Therefore, language teachers, and especially higher education language teachers, need to be constantly reviewing their educational goals and searching for those teaching strategies that, on the one hand, respond to the requirements of the present and on the other, look forward to the future.

While the task of even outlining all global trends in teaching foreign language is impossible due to the complexity and variety of local contexts and specificity of teaching particular languages, this volume offers an interesting selection of articles which attempt to illustrate what university educators consider to be important trends in foreign language teaching. The present volume puts together a collection of articles written by international authors who describe second and foreign language teaching issues relevant for Russian, Polish, Czech, French and other contexts. Although most of the contributions to this volume con-

[1] Marcin Kleban, Guest Editor, PhD., assistant professor, Institute of English Studies Jagiellonian University (Krakow, Poland).

cern teaching English, the lingua franca of today, we also collected articles which deal with teaching other languages, namely German, French and Russian.

The collected set of article deals with a variety of issues but each of them focuses on a specific aspect of foreign language education. The first batch of the articles illustrates the trend of internationalization of foreign language teaching. In his article Marcin Kleban describes international collaboration between Polish and French learners of English. The project concentrates on the specific roles adopted by English language teachers involved in an international exchange which encompasses physical as well as online mobilities.

In a similar vein, Helena Lohrová and Alena Prošková describe an Erasmus+ project which focuses on the internationalization of language learning and teacher training. Internationalization, one of the key words that define modern university, is a pathway to the development of language and other important skills such as employability.

In their article Ivana Trajanovska and Daria Starkova postulate the inclusion of an intercultural competence component into the syllabus of an English business course. The authors note that alongside the language objectives, such a course needs to be enriched by the intercultural competence component. They argue that the best way of achieving this is to provide students with opportunities for international collaboration.

Similarly, Natalia Sergeeva and Svetlana Tayurskaya suggest that multicultural education should be part and parcel of teaching English to future lawyers. They use a variety of different approaches to develop students' language skills while at the same time sensitizing them to a wide range of culture related issues.

The trend towards personalization of learning and teacher training is evident in Christine Blanchard Rodrigues' article who describes an evaluation study examining the process of training future teachers of French as foreign language. The students' course evaluations point to the need to accommodate their voices in shaping this course in order to make teacher training relevant experience for young people.

The next two articles in this volume bear witness to the trend of employing modern technologies in foreign language teaching. Elena Makarova and Ekaterina Ivanova describe a blended learning model they used for teaching German as a foreign language. Similarly, Elena Makarova and Irina Pirozkhova, discuss the technique of digital storytelling and consider the impact of this teaching strategy on students' motivation and the development of their communicative competence in English.

The final article in the volume by authors Elena Dziuba and Yuliya Tkachenko is devoted to the problem of using literary texts in teaching Russian as a foreign language, to the adaptation of their form and content in the process of solving linguodidactic problems.

Taken together, the present collection offers an interesting reflection on some of the global trends in foreign language teaching as well as challenges faced by language teachers in the first half of the 21st century. The foreign language teaching trends outlined in this volume reflect some current barriers and challenges to communication experienced by learners and teachers alike. In this sense tracing and documenting global trends in language teaching is not merely a documentation of methodologies but also a timely reflection on a historical moment. The world we live in is characterized by a high degree of fluidity and variability and while many current teaching trends may disappear in the not-too-distant future, it is highly likely that that one trend will stand the test of time: the practice teaching foreign languages will always focus on helping people to communicate across cultural and national barriers.

Клебан Марсин[1]
Ягеллонский университет (Краков, Польша)

МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Интенсивность межнациональных контактов и пересечений, вызванная глобализацией, способствовала возникновению ряда важных изменений для человечества. Одно из них – популярность изучения иностранного языка. Растущая потребность в развитии понимания других проявляется в потоке желающих записаться на языковые курсы, во многих случаях люди учат больше, чем один язык. Изучение иностранных языков, когда-то привилегия элиты, стало обычным явлением, и сегодня эта возможность предоставляется практически каждому. Это стало удобным благодаря активно развивающимся цифровым технологиям и расширению международной мобильности, которые делают изучение иностранных языков доступным.

Рост объемов иноязычного образования, цифровизация процесса обучения и интенсификация международной мобильности в физической и виртуальной формах ставят довольно большое количество серьезных задач для преподавателей иностранного языка. Среди них планирование языковых курсов таким образом, чтобы обеспечить обучающихся возможностями участия в межкультурных диалогах, используя цифровые технологии, помогающие в изучении языка и развивающие уверенность обучающихся в использовании их как эффективных инструментов и каналов для встреч с представителями разных культур.

Другой непростой задачей, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка, является то, что школы и университеты становятся местами международного сотрудничества, где студенты могут работать, встречаться, обучаться вместе с людьми других языковых сообществ и культур. Такое сотрудничество способствует развитию языковых, коммуникативных и смежных компетенций, которые помогают молодым людям найти свое место на рынке труда и повысить уровень своих возможностей в трудоустройстве. Достижение этих целей становится еще более реальным, если преподаватели иностранного языка обращаются к образовательным потребностям студентов с точки зрения их личных и профессиональных ориентиров.

Данные проблемы особенно очевидны на университетском уровне, где растет необходимость обеспечения высокого качества образования с привлечением международного опыта и экспертов, что происходит в тесном сотрудничестве международного сообщества преподавателей и исследователей. Вследствие этого учителя иностранных языков, и в особенности университетские языковые преподаватели, нуждаются в пересмотре своих целей обучения, занимаясь постоянным поиском таких стратегий, которые, с одной стороны, отвечают требованиям настоящего времени, а с другой стороны, смотрят в будущее.

Невзирая на то, что перечислить все глобальные тренды в преподавании иностранных языков невозможно ввиду их сложности, разнообразия с точки зрения местных контекстов и специфики преподавания определенных языков, этот номер предлагает интересную подборку статей, которые пытаются показать, что университетские преподаватели считают важными трендами в иноязычном образовании. В разделе собраны статьи международной группы авторов, представляющих проблемные аспекты преподавания второго и иностранного языков в России, Польше, Чехии, Франции и других странах. Почти все публикации раздела посвящены преподаванию английского языка как современного языка международного общения, но есть также статьи, где речь идет об обучении другим языкам – немецкому, французскому, русскому как иностранному.

Собранные статьи разнообразны по тематике поднимаемых вопросов, каждая из них фокусируется на определенном аспекте преподавания иностранного языка. Первая группа статей демонстрирует тренд

[1] Клебан Марсин, приглашенный редактор, кандидат наук, доцент Института изучения английского языка, Ягеллонский университет (Краков, Польша).

интернационализации в преподавании иностранных языков. В статье Марсина Клебана описывается сотрудничество между студентами Польши и Франции, изучающими английский язык. Проект акцентирует внимание на специфических ролях, которые играют преподаватели английского языка, будучи вовлеченными в международный обмен, включающий физическую и онлайн-мобильность.

В похожем русле написана статья Елены Лохровой и Алены Просковой, описывающих проект «Эразмус плюс», целью которого является интернационализация процесса иноязычного образования, в том числе профессионально-педагогического. Интернационализация – одна из ключевых характеристик, которыми обладает современный университет, путь к развитию иноязычной коммуникативной и других компетенций, в том числе ведущих к успешному трудоустройству.

В статье Иваны Трахановски и Дарьи Старковой постулируется включение межкультурной компетенции как компонента программы курса делового английского языка. Авторы отмечают, что, наряду с языковыми задачами, такой курс следует усилить компонентом межкультурной компетенции. По их мнению, наиболее удобный путь осуществления этого – обеспечение студентам возможности международного сотрудничества.

Также Наталья Сергеева и Светлана Таюрская считают, что мультикультурное образование должно быть неотъемлемой частью обучения английскому языку будущих юристов. Они используют различные подходы к развитию языковых навыков обучающихся, одновременно активизируя их понимание широкого разнообразия существующих культур.

Тренд персонализации обучения и профессионально-педагогического образования явно прослеживается в статье Кристин Бланшар Родригес, которая приводит качественный анализ процесса подготовки будущих учителей французского языка как иностранного. Оценивание курса обучения студентами необходимо для учета их мнения в формировании содержания обучения, чтобы сделать процесс тренировки учителей более значимым для молодых людей.

Две следующие статьи раздела подтверждают тренд использования современных технологий в преподавании иностранных языков. Е. В. Макарова и Е. Иванова описывают модели смешанного обучения, используемые в преподавании немецкого языка как иностранного. Точно так же Е. Н. Макарова и И. С. Пирожкова обсуждают прием цифрового рассказа, его влияние на мотивацию студентов и повышение уровня сформированности их коммуникативной компетенции в английском языке.

Последняя статья раздела авторов Елены Дзюбы и Юлии Ткаченко посвящена проблеме использования художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному, адаптации их формы и содержания при решении лингводидактических задач.

Таким образом, данная рубрика представляет собой интересное отражение некоторых глобальных трендов в обучении иностранным языкам и проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков в первой половине XXI века. Описанные тренды заставляют задуматься о текущих препятствиях и трудностях в коммуникации, с которыми сталкиваются как обучающиеся, так и преподаватели. В этом смысле, отслеживая и фиксируя глобальные тренды в обучении языкам, мы не просто документируем методические тенденции, но также своевременно реагируем на исторический момент. Мир, в котором мы живем, характеризуется большой степенью подвижности и изменчивости, многие текущие тренды в обучении могут исчезнуть в недалеком будущем. Но очень вероятно, что один из трендов пройдет проверку временем: процесс обучения иностранным языкам всегда будет фокусироваться на оказании помощи людям в осуществлении диалога разных культур и наций.

УДК 378.147:371.124:811.111. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-14. ББК Ч448.985.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

INTERNATIONALISATION AS A STRATEGY OF EDUCATING FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

Helena Lohrová
University of South Bohemia (Ceske Budejovice, Czech Republic)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0744-8735

Alena Prošková
University of South Bohemia (Ceske Budejovice, Czech Republic)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2880-3094

Abstract. The close relationship between internationalisation and the employability of university graduates is increasingly viewed as not merely an aspirational agenda, but a strategic one for any HE institution. This transnational perspective has become even more relevant in the period of global challenges for traditional ways of working and educating – with the teaching profession profoundly included. The present article encompasses the theme of the future role of teachers and, in particular, introduces a current 2020–2023 project *Teachers of English for Future Europe (TEFE)*. Fundamentally, the project is viewed as one of Applied Linguistics and much of its inspiration is couched in addressing real-word issues and creating practical relevance for research. By introducing the project vision, methodology and planned outputs, the article argues that the impetus of international mobilities is shifting from the well-understood focus on developing linguistic competence of teachers of English to a more comprehensive, practice-oriented teacher education. Specifically, the trend is to transform traditional environment of taught courses by embedding international experience – be it physical, blended or fully online – into the study programmes of future teachers of English. The TEFE project methodology integrates the vision of English teacher preparation change with collaborative working of linguists, methodologists, student teachers and teacher mentors and uses as a basis the action-oriented approach. As part of the present TEFE report, experiential learning and reflexivity are advocated as the key drivers in arriving at four main outputs of the project: internationalisation of teaching practice, international employability skills, online evaluation and diagnostic tools, communication strategies on TEFE COIL (collaborative online international learning) platform. A case is also made in support of harnessing both existing and emerging technology to create platforms for collaboration, continued learning and self-development as an inherent part of any internationalisation package. The resources produced by the project are useful for HE institutions educating future teachers of English as they will help in preparation for international mobility in an effective way.
The contribution of each author in this research is the following: H. Lohrová – 50%, A. Prošková – 50%.

Keywords: higher education; teacher education; English language teaching; internationalisation; mobility; graduate employability; TEFE project.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Лохрова Е.
Университет Южной Богемии (Чешские Будейовицы, Чехия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0744-8735

Проскова А.
Университет Южной Богемии (Чешские Будейовицы, Чехия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2880-3094

Аннотация. Тесная связь интернационализации и востребованности выпускников университета все больше рассматривается не как желаемый ориентир, а в качестве стратегической линии в работе вуза. Эта транснациональная перспектива стала даже более значимой в период серьезных испытаний для традиционных способов работы и организации процесса обучения, что глубоко затрагивает профессию преподавателя. Данная статья охватывает тему будущей роли преподавателей, в частности представляя про-

ект, реализующийся в 2020–2023 гг. под названием *Преподаватели английского языка для будущей Европы / Teachers of English for Future Europe (TEFE)*. В основе своей проект рассматривается с точки зрения прикладной лингвистики и имеет дело с соответствующей терминологией, а также ориентирует данное исследование на получение практически значимых результатов. Представляя идею проекта, его методологию и планируемые результаты, авторы в статье утверждают, что происходит смещение фокуса международных обменов с развития иноязычной компетенции преподавателей английского языка на более комплексное, практико-ориентированное профессиональное образование. Особенно выделяется направление деятельности, связанное с трансформацией традиционной среды обучения за счет включения компонента по получению международного опыта взаимодействия – будь он физический, смешанный или исключительно дистанционный – в программы обучения будущих преподавателей английского языка. Методология проекта *TEFE* включает в себя пересмотр взгляда на подготовку учителя английского языка с точки зрения лингвистов, методистов, студентов – будущих педагогов и их наставников, и в основе лежит деятельностный подход. В качестве отчета по реализации проекта *TEFE* приводятся эмпирические данные процесса обучения и рефлексивного анализа как ключевые стимулы, ведущие к получению четырех главных результатов проекта: интернационализация практики преподавания, международные навыки трудоустройства, онлайн-инструментарий оценивания и диагностики, коммуникативные стратегии на платформе TEFE COIL (collaborative online international learning / совместное онлайн международное обучение). Также создан кейс в поддержку использования как существующих, так и вновь появляющихся технологий для создания платформ сотрудничества, постоянного обучения и саморазвития как неотъемлемой части любого пакета по интернационализации. Ресурсы, произведенные в результате реализации проекта, полезны для вузов, готовящих будущих преподавателей английского языка, т. е. на их основе можно эффективно подготовить будущих учителей к международной мобильности.

Ключевые слова: высшее образование; педагогическое образование; обучение английскому языку; интернационализация; мобильность; востребованность выпускников; проект *TEFE*.

Для цитирования: Лохрова, Е. Интернационализация как стратегия подготовки будущих преподавателей английского языка / Е. Лохрова, А. Проскова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 166–177. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-14.

For citation: Lohrová, H., Prošková, A. (2021). Internationalisation as a Strategy of Educating Future Teachers of English. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 166–177. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-14.

Introduction. The present article examines the concept of internationalisation of teaching practice as a pathway to the teacher competences and employability skills of future teachers. The outline of the article is as follows. Section One frames the relationship between graduate employability and internationalisation and identifies some of the challenges and demands these place on higher education institutions. The focus of the text is subsequently narrowed down to teacher education and refined to the employability of future teachers of English. The theme of the future role of teachers is covered by introducing a current 2020-2023 Erasmus+ funded project *Teachers of English for Future Europe (TEFE): EU mobility and employability through the Internationalisation of Teaching Practice*. By outlining the project vision, methodology and planned outputs, the article presents a case study of a research-informed, yet predominantly practically oriented, international academic initiative undertaken in the area of teacher education.

Graduate employability and internationalisation. The employability of university graduates has been actively debated over the past few decades[1], compelling universities all over the world to review and challenge their educational programmes. The reason for such a high level of sustained interest is that "the term 'graduate employability' has become synonymous with the ways in which the relationship between higher education and the economy is now understood" [Tomlinson and Holmes 2017: 1]. Although this relationship is logical and pragmatically sound, it has significant implications for how institutions of higher education structure, design, organise and run their study programmes. In other words, while "'employability' may be a British term", the contribution of higher education to the graduate labour market has – through the

[1] *See* Chapters 1 and 2 in Tomlinson and Holmes [2017] for an overview of key themes in considering the topic of graduate employability.

© Лохрова Е., Проскова А., 2021

lens of local, national and global economy – become an international issue [Knight and Yorke 2004: 1].

Graduate employability, i.e., suitability for graduate employment, has been conceptualised as:

> [A] set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy [Yorke 2004: 8][1].

In teacher education specifically, this means that universities are not only responsible for producing a sufficient number of newly qualified teachers (NQTs), but that their teacher graduates will commence, sustain and continuously develop their teaching career. The professional work of such teachers subsequently becomes conducive to the personal, intellectual and socio-cultural development of the new generation of pupils and students, which fosters exactly the types of contributions economies require from teacher education to ensure sustainability and growth.

However, the higher education formula for generating highly successful teacher graduates is not that simple. The teaching environment is continuously changing, which places numerous demands on NQTs. These changes, to a varying degree in different countries, are dominated by both political and technical issues of modern teaching. Increasingly complex educational policies and teaching regulations, a high administrative load, low recognition of the teaching profession, unavailability of mentoring schemes for starting teachers, inadequate financial reward, a lack of Personal Development Programmes and career development schemes, and an academic inertia to do what is appropriate further complicate the situation, stifle proactivity, and inhibit innovation.

Within the EU area, the adverse effect of these issues has manifest itself in the teacher employment market. For example, in 2020 the Education and Training Monitor highlighted the following points:

– The teaching workforce is ageing in most Member States. In some countries (Estonia, Lithuania, Hungary, Portugal and Italy) more than half of the teachers are above the age of 50.

– Shortages of qualified teachers are emerging in the majority of Member States, which is largely due to the low attractiveness of the profession.

– The attractiveness of the teaching profession remains low. According to the TALIS[2] survey, only 18% of teachers think that the teaching profession is valued by society.

Therefore, in teacher education, developing both mobility and employability skills of future teachers involves more than fostering the appropriate attitudes and skills. It also requires preparing future graduates for the realities of the labour market, which may not always be favourable in terms of offering a degree of employment security in their country of graduation. Inevitably, the teachers' labour market will at times also reflect economic downturns and socio-demographic trends, which impact on the ability of future teacher graduates to apply themselves as teaching professionals.

In this paper, as well as in the actual *Teachers of English for Future Europe (TEFE)* project, we subscribe to the idea that in today's education market alongside the essential core skills of becoming a teacher, the employability, mobility, and professional identity of future teachers must be developed with an international perspective in mind – and with due regard to the life-long career of teachers in the profession. This, in turn, may only be achieved when teacher education is focused on enhancing graduate employability by supporting holistic learning in an international context. In the preparation of future teachers, this means challenging teacher education and teacher training programmes to re-think the professional identity of future teachers. Specifically, future teachers need to be encouraged to become the ambassadors of global citizenship. The global professional mindset will subsequently help them apply themselves to react with flexibility to the supply and demand of

[1] This is one of the most quoted employability definitions. It has been adopted by the Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), part of the UK's Higher Education Academy, and used in and cited in a number of publications by ESECT.

[2] The Teaching and Learning International Survey (TALIS) asks teachers and school leaders about working conditions and learning environments at their schools to help countries face diverse challenges (*see* https://www.oecd.org/education/talis/).

the teaching profession across the EU and further afield. By implication, such a shift towards a new global paradigm of teaching as a profession cannot take place without the process of strategic internationalisation of higher education.

Internationalisation of higher education is included as a key topic in the majority of national and institutional educational strategies. The redefinition of internationalisation of higher education has also been accelerated in the recent period due to worldwide problems. The current impetus is to move away from the familiar and comfort of taught courses in educational establishments, increase the proportion of practical international prework experience, and adopt and utilise existing online technologies to maximise the effect of international learning [e.g., Johnson 2021; Lorber and Prem 2020].

Through internationalisation, institutions of higher education also increasingly recognise and acknowledge that education is a "public" rather than "private good" [Fakunle and Chan 2021]. The close alignment between the role of HE institutions and trans-national economic needs may be illustrated, for example, through the vision for the Czech national internationalisation strategy[1] [2021: 2] formulated as:

> Due to the international dimension and the quality of education, research and the third role, Czech universities are preparing their graduates for a leading role in the global knowledge society, thereby contributing to the prosperity and sustainable development of communities at home and abroad.
>
> Thus, the bottom line of any vision of international education is the development of global competences and high-quality education [Muscatelli and Gleason 2021].

Teachers of English for Future Europe (TEFE) envisages the future role of teachers and actively engages in developing an international platform to advance its concept. This paper sets out the project vision, methodology and planned outputs. In addition, the ambition of the project partners to internationalise teaching practice across their five[2] teaching institutions is explained and outlined, with a focus on developing a TEFE Employability Framework as a pathway to the mobility and employability skills of future teachers of English.

TEFE Project: International initiative of six European universities. *Teachers of English for Future Europe (TEFE): EU mobility and employability project* is a three-year international collaborative initiative of six European universities:

University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic (coordinating institution)
Aston University, United Kingdom
Comenius University in Bratislava, Slovakia
Jagiellonian University in Krakow, Poland
Public University of Navarra, Spain
University of Passau, Germany

The partners have a shared interest in promoting and sustaining the internationalisation of teacher education. They all view this as a strategic objective, and it is one they have (to a greater or lesser extent) begun to implement. The six institutions have therefore come together to examine how they prepare pre-service and newly qualified teachers of the English language for employability and trans-mobility across the EU.

The project is funded under the Erasmus+ Strategic Partnership scheme and coordinated by the University of South Bohemia in Ceske Budejovice, Czech Republic. The project commenced in September 2020 and is due to be completed in August 2023.

Project Methodology. Aligned with the applied linguistic principle of making research and field work practically relevant [Roberts 2002], the TEFE project methodology integrates the vision of teacher education change with collaborative working of linguists, educators, student teachers and teacher mentors. The research element of the project delivery centres on annual, cyclical data collection across the TEFE partner institutions. The 'ac-

[1] Published as part of the *Strategy for the Internationalisation of Higher Education for the Period from 2021*, Ministry of Education, Youth and Sports, 2021, available from https://www.msmt.cz/areas-of-work/tertiary-education/strategic-plan-of-the-ministry-for-higher-education-for-the?lang=2.

[2] In the consortium of six partner universities, the role of Aston University is that of a "critical friend" who provides research expertise, external assessment and impartial feedback to the project. With a high degree of relevance to the project, Aston University has a fine track record in the development of soft skills and their transfer to specific institutional and business environments. In addition, the ELT and action research expert knowledge of Aston educators continuously help to inform the project and the delivery of its outcomes.

tion-orientated research paradigm' is promoted, drawing on the notion of 'doing research with and for, rather than on participants' [e.g., Cameron et al. 1992]. As an action-centred learning project [Carr and Kemmis 1986, Schön 1983], the partners regularly review the progress against the outputs, make changes, evaluate the impact, test and implement the results. Experiential learning and self-reflection are regularly practised "in order to improve the rationality and justice of their own [participants'] practices, their [participants'] understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out" [Carr and Kemmis 1986: 162]. Much of the work is undertaken online at regular review meetings as well as physically at the planned visits to partner institutions. Students are also encouraged to actively participate in the achievement of the outputs by providing feedback and working on specific areas of the project.

The overall aim of the project is to develop a framework for the internationalisation of teaching practice (ITP). The project results rest on the successful delivery of four intellectual outputs, three intensive study programmes and three intensive staff training events. The project will conclude with an international conference held in the spring of 2023 at the Jagiellonian University in Krakow, Poland. The TEFE Project overview is provided in Figure 1 below.

Figure 1: Teachers of English for Future Europe (TEFE) – Project Overview

The four intellectual outputs build towards the achievement of the project goal – the internationalisation of teaching practice. They include:

1. Output O1 – TEFE Internationalisation of Teaching Practice Framework (TEFE ITP Framework).
2. Output O2 – TEFE Employability Skills Framework.
3. Output O3 – TEFE Online Centre of Diagnostic and Evaluation Tools.
4. Output O4 – Communications Strategy and TEFE COIL Platform.

Individually, each output has a project lead or joint project leads who are responsible for the management and achievement of the output and who direct the activities of the other partners in contributing towards this goal. As a package, outputs one and two lay the methodological groundwork to develop both mobility and the employability skills of future teachers of English across the TEFE consortium. Output three curates and creates a series of resources that partner institutions and their students can draw on when considering how to both reflect on and then implement internationalisation and the mobility of TEFE across the partner institutions. Finally, output

four sets up a *collaborative online international learning* (COIL) platform that will stimulate the creation of the TEFE community of practice, and will facilitate remote learning, virtual professional networking, and peer-to-peer network communication. The project website (www.tefe.online) will operate as the COIL hub from where these activities will be mediated.

Having outlined the methodology for the entire project, this paper reflects on the plans to achieve Output O2 – TEFE Employability Skills Framework.

Through Internationalisation to Employability of Future Teachers of English. The question to be answered is: *In what principled way can an internationalisation project such as the TEFE assist in the development of graduate employability of future teachers of English?* To outline the TEFE standpoint, there are three important lines of argument to be considered.

Firstly, the employability arena for future teachers of English clearly spans beyond the national boundaries of the teachers' home country. Reflecting this competently in the structure and delivery of teacher education programmes requires a strategic and coordinated international initiative. In TEFE, such an initiative has been enabled through the Erasmus+ Strategic Partnership. The challenge faced by the consortium partners is in maximising the opportunities of teacher graduates in the international teaching market, which requires them to determine how their individual "institutions might exploit, through their curricula, the commonalities of good learning and employability" [Knight and Yorke 2004: 197].

The TEFE project pursues this challenge through designing a variety of practical learning opportunities that will be available in the co-curriculum of the partners and which student teachers will undertake as part of their international pre-work teaching experience. Over the three years of the project, these internationalisation teaching activities are developed collaboratively by teacher educators, student teachers and teacher mentors. They are also piloted during the core project activities of intensive study programmes and intensive staff training events (see Figure 1). The ultimate aim of the partners is to create a portfolio of such internationalisation activities that will directly underpin the undertaking of international teaching practice, the delivery of which will be sustainable in the life course of the partner universities. Hence, the activities must be embedded within the institutional teaching context of the consortium universities. To sustain the running of the TEFE activities in the future, standard Erasmus+ funding streams are considered in addition to institutional funding – which may or may not be always available to all consortium institutions.

The second argument that underscores the education of future teachers of English is that good quality language teaching surpassed the mere development of linguistic competence a long time ago. Teachers of English – and even more so those teachers who use English as a language of instruction to mediate disciplinary learning – also foster multicultural respect with a view that students should become socialised into living successfully in a global society [Bosio 2019]. In relation to graduate employability, teaching through English thus affects "the entire range of competencies – knowledge, skills and attributes – as well as the values, behaviours and attitudes underpinned by international, intercultural and global perspectives" [Bowles and Murphy 2020: 261]. To prepare future teachers of English both for the demands, opportunities and challenges of teaching in the European or international territory, teacher education must not be confined to an exclusively national initiative or be embedded (as is often the case) in national stereotypes.

To illustrate the gravity of this point, in 2019 the six TEFE partners undertook across their institutions a short needs analysis focusing on internationalisation and mobility of future teachers of English. Although most respondents understood the existing opportunities in terms of internationalisation and mobility, they could rarely relate it to their own professional teacher development. In other words, the exchanges and experiences student teachers took part in seldom developed their transition-to-employment skills explicitly and strategically. Only in the minority of cases, did the respondents undertake their teaching practice or its respective part as teachers of English or teaching assistants in ELT/TESOL classes at institutions other than their home university. For the TEFE partners, the needs analysis survey thus confirmed what may be a more widespread phenomenon: the lagging of teacher education and general ignorance of the need to incorporate the international perspective into

the teacher study and training programmes.

In the TEFE project, we take up this challenge as part of the Internationalisation of Teaching Practice Framework (see Figure 1, output O1). Although we agree that individually we deliver high quality teacher education/training programmes and understand the changing employment market across the EU, through our TEFE initiative we want to be more proactive and systematic in innovating our existing teacher education/training programmes by internationalising the practical part of our respective teacher education/training programmes. The core elements of this change will be: experiential learning and competence development through self-reflection. Procedurally, participating student teachers will be introduced throughout their studies to a structured set of internationalisation activities combining physical and virtual mobility. These activities will provide first-hand pre-work experience of international teaching practice. Secondly, the authentic international experience will stimulate the development of global (transferable) teaching competences.

To conclude the argument outlining how an internationalisation project such as the TEFE may assist in the development of graduate employability of future teachers of English, it is important to explain how the TEFE project operationalises the concept of "global competences" and the concept of the more general "teacher employability skills". According to the Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD 2018: 7], global competences refer to:

> [T]he capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.

They therefore constitute general, underlying skills that work in the way of shaping attitudes, values and identities, professional teaching identity not excluded. Effectively, without these competencies no professional teacher can apply themselves internationally. To embrace the development of global competences as part of teacher professional education and training, the element of international teaching experience must therefore be in place.

Procedurally, as further maintained by OECD (ibid.), global competencies can be acquired both through international mobility and internationalisation at home, through the internationalisation of the curriculum, the introduction of digital education, including virtual forms of international cooperation, and the presence of international students and university staff. In the TEFE project, we view these processes as central to the development of teacher competences, including both global as well as more generic, transferable employability skills. They will also be integrated into the setup of the internationalisation pre-work teaching experiences that the consortium will adopt and introduce to future teachers of English.

In the project, teacher employability skills are developed through the TEFE Employability Skills Framework (see Figure 1, output O2) introduced in the following section.

Defining Teacher Competences: Towards the TEFE Employability Skills Framework. Defining teacher competences has become an integral part of the process of renegotiating and restructuring the educational standards to reflect the ever-changing needs of society. Educational policy makers all around the world have been publishing documents that focus on defining educational outputs rather than inputs for all types and levels of educational institutions and study programmes. The focus has been on determining precise measurable descriptors of learners' knowledge, skills, attitudes, and behaviours. In the 1990s, this tendency gradually turned into a worldwide movement which Richards and Rodgers [2015: 162] call the Standards Movement. New types of national curriculum documents, competence frameworks and (self-) assessment portfolios have been emerging since to systematise and monitor the teaching-learning-assessment process and teacher education in general.

This movement, as well as the contribution of educational documents and published frameworks, has been considered in the conception of the *TEFE Employability Skills Framework* (see Section 4 below). Conceptually, the most influential of these documents and frameworks have evolved along four tiers of employability and language education competences. A brief review of these documents follows.

The first level of competences is represented by the **global competences** as defined in 2018 *PISA Global Competence Framework* (as

discussed in Section 2) and by general concepts of transferable employability skills. Overall, this first tier of competences and skills promotes cultural awareness and respectful interactions in increasingly diverse societies, employability, effective use of modern information, communication technologies and social networks, and the ability to respond to social, political, economic and environmental challenges. By implication, global competences emphasise the crucial role of education in reaching sustainability goals as they are defined in the 2030 *Agenda for Sustainable Development* [United Nations 2015].

The second tier of **general employability skills** has been informed by a new and comprehensive *Skills Agenda for Europe* published in 2016 by the European Commission, which in 2020–2025 continues as the *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. The purpose of this document is to ensure that people develop a broad set of skills including critical thinking, entrepreneurship competence, problem solving skills and digital competences early on in life. Only such development will make the most of Europe's human capital and ultimately boost employability, competitiveness and growth in Europe. In the USA, a similar initiative has been led by the Department of Education of the U.S. government and resulted in the creation of *PCRN Common Framework for Employability Skills (2015–2017)*. The focus on applied knowledge, development of professional identity as well as of interpersonal skills and personal qualities of students preparing for their profession has been the common denominator for both documents.

The third, teacher specific, tier of documents and frameworks addresses **teacher competences and standards**. Teacher competences, as Koster and Degerink [2008] emphasise, are critical to the successful undertaking of the teaching profession which is firmly embedded and heavily dependent on interpersonal interaction. The portfolio of teacher competences is therefore considerably complex as it entails a "combination of knowledge, skills, attitudes, values and personal characteristics, empowering the teacher to act professionally and appropriately in a situation, deploying them in a coherent way" [ibid: 139].

The key European Commission documents directly addressing teacher competences include: *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2010) and *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (2012). In addition, the TEFE project has also drawn from four teacher competences frameworks. Two published by the British Council: *Continuing Professional Development Framework for Teachers* (2015), and *Continuing Professional Development Framework for teacher educators* (2017). And two Australian frameworks: *Competency Framework for Teachers* (2004), and *Australian Professional Standards for Teachers* (2018). Importantly, all of these documents advocate a shared vision of teacher competences that are developed through lifelong and experiential learning and are subdivided into domains of knowledge, skills, personal features (attributes) and professional engagement. The development of teacher competences and standards is then scaled against the individual teacher career stages, including stages of graduate teachers, proficient teachers, highly accomplished teachers and lead teachers (as is, for example, the case of the *Australian Professional Standards for Teachers*.

Finally, the most specific level of competences – **English language teacher competences** – considered as a part of the elaboration of the *TEFE Employability Skills Framework* reaches towards the professional standards of English (foreign language) teachers. Here the following frameworks and portfolios have been reflected on:

– *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (FREPA) (2012) published by the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

– *ACTFL /CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers* (2013–2015) published by the American Council on the Teaching of Foreign Languages.

– *Cambridge English Teaching Framework* (2018) published by Cambridge Assessment English.

– *European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL* (2007) published by the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

– *European Profile for Language Teacher Education* (2004) published by the University of Southampton.

– *The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development* (2016) published by EAQUALS.

All frameworks of English language teacher competences logically focus on the target language competence and specific language abilities connected to the fact that the (often non-native) foreign language teacher serves as the principal model of the target language and constantly monitors learners' language outputs. The knowledge component, to give but a few examples, involves theories of foreign language learning and acquisition, knowledge of possible causes of communication difficulties and ways of overcoming them, as well as the knowledge of appropriate metalinguistic terminology. The skill component concerns mainly teacher-learner interactions and the abilities of the teacher to develop all language skills, as well as intercultural aspects of the communicative competence. The attributes (personal characteristics) and professional engagement component remains the same as in the case of general frameworks of teacher competences and employability competences.

The internationalisation of teaching practice has, through its element of experiential leaning, a considerable potential to contribute to the development of general transferable skills, assist in gaining self-awareness of one's personal attributes, and support professional engagement and the forming of professional identity. Standard ELT methodology courses, didactics and teaching practicums then systematically develop and assess the so called "hard" professional skills and competences and are typically undertaken within the local national context. Hence, combining a standard teacher education programme with an international teaching practice represents the pathway to employability for future teachers of English.

TEFE Employability Skills Framework. The *TEFE Employability Skills Framework* seeks to define a specific set of teacher competences, skills and attitudes required by teachers of English who are entering the global language teaching environment. The purpose of this document is therefore to, firstly, assist teacher graduates in gaining and maintaining employment in the teaching profession as a career for life; and secondly, to be ready for working as teachers of English abroad or within their home environment where culturally heterogeneous groups of learners are becoming the norm.

The *TEFE Employability Skills Framework* does not aspire to present an entirely new and original set of descriptors. On the contrary, we have chosen to build up our outputs on existing and well-established documents and tailor the *Employability Skills Framework* to the local educational environment of the TEFE consortium institutions. Specifically, we draw from the four tiers of employability competences and skills introduced in Section 3 and seek to identify common intersections among them. The genesis of the *TEFE Employability Skills Framework* is developed jointly by all TEFE partner institutions by simultaneously applying the top-down and bottom-up approaches of research and field activity. The top-down approach comprises the following stages:

– conducting a literature review of existing competence frameworks, portfolios, curriculum documents and educational policies aimed at developing global competences, transferable and employability skills, teacher competences and language-teacher competences;

– producing a set of diagnostic and assessment tools which can be used to analyse existing employability practices and identify possible gaps in institutional employability policies;

– identifying and defining core TEFE mobility and employability competences with a focus on those transferable skills and personal attributes that can be efficiently developed through a variety of internationalisation activities;

– determining descriptors of the TEFE core competences;

– producing the methodology for the implementation of TEFE project internationalisation activities across all partner institutions;

– testing of the *TEFE Employability Skills Framework* to obtain both internal and external feedback;

– publishing the TEFE Glossary which will become an integral part of the *TEFE Employability Skills Framework*. This will ensure mutual understanding within the current TEFE consortium as well as simplify the integration of new future partners;

– compiling two visionary and value forming documents that all TEFE partners will adopt in fostering the *TEFE Employability Skills Framework – Charter of Newly Qualified Teachers of English* and *Charter of Teacher Training Educators*;

– dissemination of the material through TEFE project website, final conference, printed

publications as well as other media channels.

The bottom-up approach is based on a series of Intensive Study Programmes and Intensive Staff Training events designed for three target groups of recipients: student-teachers and newly qualified teachers, university educators, and teacher mentors. The events consist of a variety of collaborative tasks, lectures, workshops, questionnaire surveys and structured interviews. All of these activities are performed in trans-national workgroups. They are preparatory in nature and their objective is to develop the mobility and employability competences of all TEFE project participants. The ultimate internationalisation activity in the TEFE package is the International Teaching Practice (ITP), where the goal of the TEFE consortium is to enable student-teachers of English to experience a part of their practical teacher training in different foreign countries. The key processes in the bottom-up genesis of the *TEFE Employability Skills Framework* include:

– evaluation of existing pedagogical approaches and tools that actively develop employability skills and knowledge of future teachers of English across the TEFE consortium institutions;

– identification of "gap" employability skills and knowledge that the consortium partners either do not have as part of their current curriculum offer or are not able to advance through their existing study programmes;

– identification of good internationalisation and employability practices that could serve as showcases to be shared across TEFE partner institutions;

– compilation of the "*Preparing-to-go International Teaching Practice*" resource pack which is a set of self-learning, self-reflection and self-awareness ITP materials that the TEFE consortium will have designed as a pedagogic resource that teacher educators and teacher mentors will use to guide and elicit experiential learning from its student teachers.

Although the project is live and there is much to do, the project has value in informing the movement towards creating teachers of the future. Whether TEFE will stand the test of time is at this point – on completion of Year One of the project – impossible to determine. However, the enthusiasm of all project partners involved seems to indicate that there is lot of weight in the argument to re-think and change teacher education of future teachers of English. This was further reinforced by students attending the first Intensive Training Programme (Sept 2021) and the positivity about their experiences and the partners' approach to student development.

Conclusion. This article has provided information on a current Erasmus+ Strategic Partnership project *Teachers of English for Future Europe (TEFE): EU mobility and employability through the Internationalisation of Teaching Practice*. By outlining the project vision, the set up and engagement of the partners in developing the TEFE Employability Framework, a number of relevant points were considered and discussed.

Firstly, the EU teaching reality is becoming increasingly multilingual and multicultural, which creates new employment opportunities for qualified and motivated teachers. To prepare new teachers to competently face the challenges of teaching internationally, teacher education itself needs to change.

Secondly, the paper has argued for the need to create strategic partnerships[1] between universities which share this educational vision. Such partnerships will jointly seek the support of their respective institutional infrastructures to redesign and innovate their existing teacher education programmes. Moreover, these partnerships will also place the development of global competences and employability skills at the heart of their educational curricula.

Thirdly, it has been argued that internationally facing teacher education would not be possible without incorporating experiential learning and reflexivity as these processes directly impact on the shaping of attitudes, values and professional identities of future teachers. In relation to employability, appropriate attitudes and professional outlook also crucially underpin the employability and success of teacher graduates.

Fourthly, the article argued to transform international mobility from the well-

[1] This claim is in direct alignment with the European Commission initiative *European Universities* (*see* https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_en#:~:text=The%2041%20European%20University%20alliances%20will%20test%20different,scaled%20up%20under%20the%20next%20Erasmus%20programme%202021-2027).

understood environment of taught courses to more developmental and practice-oriented exchanges. This argument has gained even more emphasis after the 2019–2021 pandemic that has resulted in unprecedented changes undertaken in the field of education in Europe if not across the world. By harnessing both existing and emerging technology to create platforms for collaboration, continued learning and self-development, educators will be able to stimulate the engagement of participating student teachers through internationalisation activities that will combine both physical and virtual mobility. Such learning and professional growth will subsequently nurture the development of the employability skills of future teachers in Europe.

References

ACTFL / CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf (mode of access: 13.08.2021).

AITLS. Australian Professional Standards for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership. VIC. (2018). URL: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf (mode of access: 25.08.2021).

Bosio, E. (2019). The Need for Values-Based University Curriculum. In *University World News*. URL: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190924152043 57&fbclid=IwAR1Gr6P7h1wf0Ugz-U1XauTzbOKigCFrfyVZaRq5tjYk6nxjyqTfuFD_bI0 (mode of access: 25.08.2021).

Bowles, H., Murphy, A. C. (Eds.). (2020). *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*. Cham, Palgrave Macmillan.

British Council. (2015). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for Teachers*. London. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD_framework_for_teachers_WEB.PDF (mode of access: 23.08.2021).

British Council. (2017). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for Teacher Educators*. London. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/teacher_educator_framework_final_webv1_0.pdf (mode of access: 17.08.2021).

Cameron, D., Fraser, E., Harvey, P., Rampton, M. B. H. and Richardson, K. (1992). *Researching Language: Issues of Power and Method*. London, Routledge.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London, Falmer Press.

Council of Europe. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA)*. Graz. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECMl-resources/CARAP-EN.pdf (mode of access: 12.08.2021).

CTE. The Employability Skills Framework. (2015). USA, PCRN CTE. URL: https://cte.ed.gov/initiatives/employability-skills-framework (mode of access: 10.08.2021).

Department of Education and Training. (2004). *Competency Framework for Teachers. The Government of Western Australia. Department of Education and Training*. URL: https://www.education.wa.edu.au/dl/ojlqqk2 (mode of access: 23.08.2021).

The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development. Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (Eaquals). (2016). London. URL: https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/ (mode of access: 15.08.2021).

ECML Council of Europe. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. Graz. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf (mode of access: 11.08.2021).

Education and Training Monitor 2020. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/92c621ce-2494-11eb-9d7e-01aa75ed71a1 (mode of access: 10.07.2021)

European Commission. (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. URL: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf (mode of access: 09.08.2021).

European Commission. (2012). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf (mode of access: 01.08.2021).

European Commission. (2016). *European Skills Agenda. European Commission, Employment, Social Affairs and Inclusion*. URL: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en (mode of access: 11.08.2021).

European Commission. (2021). *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. URL: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&furtherNews=yes&newsId=9723 (mode of access: 09.08.2021).

Fakunle, O. and Yuen Chan, B. T. (2021) The Podcast: Rethinking the Internationalisation of Higher Education. How Should International Study Evolve Post-Pandemic in Order to Extend the Benefits of Higher Education to

Every Corner of the Globe? In *The Campus*. URL: THE Podcast: Rethinking the internationalisation of higher education | THE Campus Learn, Share, Connect (timeshighereducation.com) (mode of access: 28.08.2021).

Hager, P. and Holland, S. (Eds.). (2007). *Graduate Attributes, Learning and Employability*. Dordrecht, Springer.

Johnson, K. W. (2021). *Business and Management Internships: Improving Employability through Experiential Learning*. London, New York, Routledge.

Kawana, W. J. (2021). *Business and Management Internships: Improving Employability through Experiential Learning*. Oxon, Routledge.

Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. University of Southampton*. Southampton. URL: http://docenti.unimc.it/antonella.pascali/teaching/2019/21160/files/european-profile-for-language-teacher-education (mode of access: 26.08.2021).

Knight, P. and Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London, New York, Routledge.

Koster, B. & Dengerink, J. (2008). Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands. In *European Journal of Teacher Education*. No. 31, pp. 135–149.

Lorber, B. and Pram, S. (2020). "Post-Covid, Internationalisation Must Be More Flexible". In *The Times Higher Education*. URL: Post-Covid, internationalisation must be more flexible | Times Higher Education (THE) (mode of access: 20.08.2021).

Muscatelli, A. and Gleason, N. (2021). The Podcast: Student Employability Post-Pandemic. How Can Universities Prepare Students for a Post-Covid Workplace? In *Times Higher*

Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: OECD PISA Global Competence Framework. (2018). France, OECD. URL: https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf (mode of access: 12.08.2021).

TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. OECD. (2018). URL: https://www.oecd.org/education/talis/ (mode of access: 11.08.2021).

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching (Third Edition)*. Cambridge. Cambridge University Press.

Roberts, C. (2003). "Applied Linguistics Applied". In Sarangi, S., S. and van Leeuwen, T. (Eds.). *Applied linguistics and communities of practice: selected papers from the annual meeting of the British Association for Applied Linguistics, Cardiff University, September 2002*. London, New York, British Association for Applied Linguistics, in association with Continuum.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London, Temple Smith.

Tasci, G. (2021). The Impact of COVID-19 on Higher Education: Rethinking Internationalization behind the Iceberg. In *International Journal of Curriculum and Instruction*. No. 13 (1), pp. 522–536. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285811.pdf (mode of access: 16.08.2021).

Tomlinson, M., Holmes, L. (Eds.). (2017). *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate*. London, Palgrave Macmillan.

UCLES. Cambridge English Teaching Framework. Cambridge Assessment English. (2018). Cambridge. URL: https://www.cambridgeenglish.org/Images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf (mode of access: 15.08.2021).

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agendafor Sustainable Development*. URL: https://sdgs.un.org/2030agenda (mode of access: 23.08.2021).

Yorke, M. (2004). *Employability And Higher Education: What It Is – and What It Is Not*. York, Higher Education Academy.

Данные об авторах

Лохрова Елена – кандидат наук, доцент, Университет Южной Богемии (Чешские Будейовицы, Чехия).
Адрес: 37005, Чехия, Чешские Будейовицы, ул. Бранисовская, 31а.
E-mail: hlohrova@ff.jcu.cz.

Проскова Алена – кандидат наук, доцент, Университет Южной Богемии (Чешские Будейовицы, Чехия).
Адрес: 37005, Чехия, Чешские Будейовицы, ул. Бранисовская, 31а.
E-mail: aproskova@ff.jcu.cz.

Authors' information

Lohrová Helena – PhD., Assistant Professor, University of South Bohemia (Ceske Budejovice, Czech Republic).

Prošková Alena – PhD., Assistant Professor, University of South Bohemia (Ceske Budejovice, Czech Republic).

УДК 378.124:811.111. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-15. ББК Ш143.21-9+Ч448.042.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

ACADEMIC ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' ROLES IN A VIRTUAL AND HYBRID EXCHANGE PROJECT

Marcin Kleban
Jagiellonian University (Krakow, Poland)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3985-392X

Abstract. This article offers an analysis of the roles and their respective knowledge types, and competences, which characterize a higher educational English language teacher working in a virtual and hybrid exchange project – CLAVIER. The project in question is a language and intercultural exchange which connects three core partners – Universite Clermont Auvergne (France), Warwick University (UK) and Jagiellonian University (Poland). This study explores the collaboration tasks completed by the French and Polish partners over a period of six years between 2014 and 2020. Set against the backdrop of the challenges faced by contemporary education such as the rapidly progressing digital revolution, the pivoting to online learning caused by global challenges of the recent times, and the pressure on internationalization of higher education, this autoethnographic analysis of the project activities reveals new functions and requirements to academic teachers of English from the point of view of their personal cultural and intercultural experience. One of the conclusions of this study is that the English language teaching profession is moving away from the role in which teachers acted as mere language instructors or language input providers. Instead, contemporary and future language teachers are likely to be required to focus more on those tasks which facilitate meaningful communication, to be concerned with setting up and managing educational activities in offline and online spaces and will need to encourage reflection on local and global community involvement.
The article separates concepts of virtual exchange as referring to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes, and hybrid exchange, which adds to virtual exchange incorporation of offline interactions and physical mobility of students.
Thus this research contributes to the solution of the problem of changing the viewpoint to second language teacher's knowledge and competences by suggesting an alternative, more comprehensive framework which takes into account what is likely to become an increasingly common educational reality – virtual and hybrid teaching.

Keywords: academic English teachers; second language teaching; English language communication; English language practice; virtual exchange; hybrid exchange; intercultural exchange; autoethnography.

РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВИРТУАЛЬНОМ И ГИБРИДНОМ ОБМЕННОМ ПРОЕКТЕ

Клебан Марсин
Ягеллонский университет (Краков, Польша)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3985-392X

Аннотация. В данной статье предлагается анализ ролей, а также соответствующие им виды знаний и компетенций, которыми должны обладать университетские преподаватели английского языка, работающие в рамках виртуального и гибридного обменного проекта – *CLAVIER* (*Connected Learning And Virtual Intercultural Exchange Research / Исследование в области объединенного обучения и международного виртуального обмена*). Указанный проект представляет собой языковой и межкультурный обмен, соединяющий трех основных партнеров – Университет Оверни (Франция), Варвик (Соединенное Королевство) и Ягеллонский университет (Польша). Проведено исследование коллаборационных заданий, выполненных французскими и польскими партнерами за 6-летний период с 2014 по 2020 годы. Учитывая проблемы, с которыми сталкивается современное образование, включая прогрессирующую цифровую революцию, жизненную необходимость онлайн-обучения, вызванную различными глобальными испытаниями последнего времени, и нарастающую тенденцию интернационализации высшего образования, автоэтнографический анализ деятельности в рамках данного проекта выявил новые функции и требования к университетским преподавателям английского языка с точки зрения их личного культурного и межкультурного опыта. Одним из выводов исследования является то, что профессия преподавателя английского языка отходит от функций языкового инструктора и предъявителя готовых знаний. Вместо этого ожидается, что востребованный в настоящем и будущем преподаватель должен фокусироваться более на заданиях,

направленных на осознанную коммуникацию, на формирование среды и управление учебной деятельностью в офлайн и онлайн-пространствах, необходимо стимулировать рефлексивный анализ вовлеченности в жизнь местного или глобального сообществ.
В статье разводятся понятия виртуального обмена как задействующего группы обучающихся в межкультурном онлайн-взаимодействии и совместных проектах с партнерами из других культурных контекстов и географических локаций в качестве неотъемлемого компонента образовательных программ, и гибридного обмена, который к виртуальному обмену добавляет включение офлайн-обучения и физической мобильности студентов.
Таким образом, данное исследование вносит вклад в решение проблемы изменения взгляда на знания и компетенции преподавателя иностранного языка, предлагая альтернативную, расширенную структуру работы, включающую компоненты виртуального и гибридного обучения, которые на данный момент являются неотъемлемой образовательной реальностью.

Ключевые слова: университетский преподаватель английского языка; обучение второму языку; коммуникация на английском языке; англоязычная практика; виртуальный обмен; гибридный обмен; межкультурный обмен; автоэтнография.

Для цитирования: Клебан, М. Роли преподавателей английского языка в виртуальном и гибридном обменном проекте / М. Клебан. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 178–187. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-15.

For citation: Kleban, M. (2021). Academic English Language Teachers' Roles in a Virtual and Hybrid Exchange Project. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 178–187. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-15.

Introduction. The competences required for teaching are undergoing changes which, depending on the contexts people live in, may be more or less dynamic. Rapid transformation of education is driven by a variety of factors related to the linguistic, cultural, political social and technological changes we are witnessing in a globalised world. It is clearly visible in the transition from English as a foreign/second language towards English as a lingua franca used as a tool for global communication.

With the growing role of English as a lingua franca, English has become tool not just for basic, transactional purposes of communication but also for intercultural understanding. The fact that English is spoken by people of so many different cultural backgrounds and that twice as many non-native speakers use the language than native speakers [Eberhard, Simons & Fennig 2021] leads to the inevitable conclusion that English language education needs to take into account not just the cultural contexts of the so-called inner circle countries [Kachru 1985] but also the cultural backgrounds of the expanding and the outer circle nations.

The demand for English language education is also driven by political and social factors such as the promotion of the idea of internationalization at European universities and elsewhere [Gaebel, Zhang, Bunescu, & Stoeber 2018]. Internationalization, which, at the tertiary level, can be defined as "the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education" [Knight 2003: 2], is often listed as one of the top missions of a modern university. In their large-scale survey examining 303 higher education institutions from 48 countries, Gaebel et al. [2018] report that one way in which universities conceptualize internationalization is to widen the offer of courses delivered in English.

Rapid technological transformation, also dubbed as the digital turn or the digital revolution [Bruhn 2020: 23], the impact of which was accelerated by the latest global challenges, has given rise to changes in English language teaching. The widespread use of distance learning tools, mobile technologies, learning management systems or social media, has greatly facilitated access to language resources and provided language educators with new affordances which enable teaching almost anytime, anywhere, and made an almost infinite collection of samples of spoken or written English available.

The teaching profession requires teachers to have developed a certain knowledge base and a set of skills and competences. Arguably, despite the fact that every teaching situation is unique in one way or another, we can speak of a core of pedagogical knowledge that every teacher needs to master. This core teaching knowledge was defined a while ago by Shul-

© Клебан М., 2021

man [1987] in his seminal article *Knowledge and training: Foundations of the new reform* in which the author defines what teachers should be able to know and do. This consists of the content knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts and the knowledge of educational objectives, purposes and values, as well as their philosophical and historical grounding [Shulman 1987: 8]. In particular, Schulman points to the key role of pedagogical content knowledge which is a sort of amalgam of the content knowledge and the teaching skills instrumental in facilitating the learning process. In the context of English language teachers, this knowledge concerns the specialist knowledge of the language as well as the ability to effectively teach it to a specific group of learners.

However, the process of teaching is not merely limited to a skilful delivery of language instruction. Shulman among others, points explicitly or implicitly, to other important teacher roles. For example, Harmer [2001] lists the following teacher roles: controller, organiser, assessor, prompter, participant, resource, tutor, and observer. These call on teachers' managerial, assessment and facilitation skills. Zawadzka [2004] notes that teachers act as [language] experts, class tutors, organisers, moderators, advisors and evaluators. She adds that since teachers need to engage in continuous professional development, they may often be innovators, researchers and reflective practitioners. In particular reference to foreign language teachers, Zawadzka observes that they must also display the skills of an intercultural mediator.

Given the common and relatively easy access to digital technologies, there is a need to expand the teaching skills to encompass the competences connected to the effective application of computer technologies in education. One well-known model which neatly describes digital pedagogy skills is the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) [Mishra & Koehler 2006]. One of its strengths is that it makes clear the connection between the traditional teaching knowledge required from teachers and the digital pedagogical type of knowledge. The three basic components of this model are three types of knowledge, namely: technological, pedagogical and content knowledge. In short, the technological dimension encompasses the abilities to use various digital technologies, the pedagogical knowledge refers to the skills of applying appropriate methodologies and teaching strategies while the knowledge of the taught subject matter is termed as content knowledge. Rather than being in separation, teaching requires simultaneous application of two or, at times, the three types of knowledge. Hence, we can speak of pedagogical content knowledge, technological pedagogical knowledge and technological pedagogical content knowledge. This type of knowledge, which integrates all the other types must be called upon when working in digital contexts. In the case of English language teachers this means developing the ability to combine linguistic knowledge with the specialized pedagogical knowledge about language teaching as well as the ability to select and apply those digital technologies which facilitate effective language learning.

As a result of the growing awareness of the impact that education, including language education, has on shaping the contemporary world and its citizens, English language teachers, as the facilitators of global communication, have yet another responsibility or a role to play. Sato [2020] puts forward a claim that social education should fall within English language teachers' remit. He argues that a number of problems that people have to face these days are not only local but affect people globally and in consequence, language education should serve the goal of facilitating conversations on issues relevant to numerous individuals, communities and nations. He says [p. 23]: "Teachers eventually need to pass their knowledge and wisdom on to the next generation. Therefore, they must see their students not only as foreign language learners who need to learn a target language, but also as individuals who actively and creatively engage in the world, society, and communities, bringing their wealth of knowledge to bear on languages and cultures". The corollary to this postulate is the conclusion that teachers of English should not merely act as language providers or educators but assume much more socially active roles to enable students to engage in interactions with people, communities, and cultures. This vision also assumes going beyond the classroom or university walls in quest for language education and social transformation.

All these roles and skills are represented and called upon in digital education designs called telecollaboration or virtual exchange and hybrid exchange. The first type is defined by O'Dowd [2018: 1] in the following way: "telecollaboration, or 'virtual exchange', are terms used to refer to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes". Hybrid exchanges share a number of similarities with virtual exchange in terms of the online and distance education strategies but additionally, incorporate offline interactions which may involve offline learning, which in the case of groups from two or more universities, involves physical mobility [Kleban, Ensor & Blanchard Rodrigues 2021]. In both pedagogical designs teachers make use of a variety of skills and take on a multiplicity of roles: the traditional skills of language teachers, digital skills and competences as well as the roles of project managers, mediators and facilitators of online and, in the case of hybrid exchanges, offline intercultural interactions and learning.

CLAVIER – overview of the project. CLAVIER was initially launched in 2011 by Université Blaise Pascal Clermont (France) (now Université Clermont Auvergne) and Warwick University [UK] as an online intercultural language exchange project to facilitate the learning of English and French. Jagiellonian University in Krakow [Poland] joined the initiative in 2012 and since then the CLAVIER acronym has stood for Connected Learning And Virtual Intercultural Exchange Research [MacKinnon 2016]. Currently, CLAVIER is a multifaceted, online-offline telecollaborative, intercultural and linguistic exchange and research network. The project started as a virtual exchange but when the physical mobility element (students and staff visits to the partner institutions) was added it morphed into a hybrid exchange.

CLAVIER focuses on language learning and intercultural encounters. In this sense it is also an experimental playground for innovative teaching solutions which go beyond the traditional forms of language teaching. Beside the typical forms of language instruction, the project participants have an opportunity to use the language they study in authentic communication contexts with their peers. This consists of both online, distance synchronous and asynchronous communication and also in the case of physical mobility, face to face encounters in formal and informal situations. French, English and Polish university students have opportunities to practice their second language skills through meaningful dialogue, relevant to their interests and life experiences.

The intercultural dimension is an important part of CLAVIER. The online sessions organised by the teachers are devoted to a number of intercultural issues which structure personal, cross-cultural encounters. For example, in 2019 the students participated in five video conferencing sessions, each of them devoted to a single, broadly defined topic: "identities", "my region", "cultural commonality", "your future", "your visit". The intercultural experiences were continued and deepened during physical mobility to the partners' countries and enabled an intimate insight into the lives of the others.

The Study.

Aims. The current study aims to reveal the teacher knowledge, competences, skills and roles needed to set up, manage, and supervise a virtual and hybrid international exchange project (CLAVIER) whose aims include linguistic and intercultural education. This study documents the activities of a Polish Jagiellonian University teacher and teacher trainer, the author of this article, who was responsible for the French-Polish branch of CLAVIER. The project tasks described here illustrate the online, offline and physical mobility activities between Jagiellonian University in Krakow (Poland) and Universite Clermont Auvergne (France) between 2014 and 2020. The project's goals included intercultural, digital and language skills training and, in case of the Polish students, pedagogical skills practice.

Participants and tasks. Over the six years considered here about 160 Institute of English Studies of the Jagiellonian University undergraduate and postgraduate students were involved in at least one project activity and about 30 of them participated in the physical mobilities to Clermont Ferrand. Overall, the Polish students' English language proficiency level ranged from B2/C1 to C2. The project was part of a number of local university classes: from Computer Assisted Language Learning, through ESL teaching seminars to the speaking and use practical English classes. All classes

were taught in English and, apart from the specific content delivery goals, they focused on developing the students' language skills. The activities included: virtual Erasmus visits which asked students to make videos of presentation depicting everyday students' lives in Krakow and in Clermont Ferrand, personal information exchange through Google documents, Facebook/Messenger group intercultural chats, video-conferencing sessions on intercultural topics, online intercultural dialogue facilitation training, social campaign design projects, school visits and class observations in France and teaching English to French students by the Polish visitors.

Research methodology. The study uses autoethnographic research methodology which traces the tasks which the teacher and his French partner set up, managed and evaluated during the virtual and hybrid exchanges. Autoethnography can be defined as "an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno)" [Ellis et al. 2011: 1]. Cohen, Manion & Morrison [2018: 298] explain that autoethnography aims to interpret personal experiences in terms of what they say about culture, values, relations and society. In this case, the teacher's personal experiences related to the key project activities/events are analysed in order to reveal the teacher roles and the knowledge types, competences essential for its completion. The terms used in this analysis are based on the descriptions of teacher roles and knowledge suggested in Ensor, Kleban & Rodrigues [2017] and the TPACK model [Mishra & Koehler 2006]. The data sources used for this study include the following project documents: task descriptions, instructions for students, presentations, and all relevant documents which shed light on the teacher's role in the hybrid exchange between 2014 and 2020.

The teacher and the author of this article has over 20 years of experience as an academic English teacher and as a teacher trainer. At the time of writing this article, he has supervised the teacher training programme at the Institute of English Studies of Jagiellonian University in Krakow, Poland for the past ten years.

Results. The teacher's roles and responsibilities experienced a transformation over the years in question. The project, which started out as an online distance collaboration between the teachers and students, was enriched by an offline, physical mobility component in 2015. The repertoire of the used communications tools progressively changed too. Initially, the collaboration began from the simple exchange of presentations, videos and messages and in the course of time steadily incorporated more varied communication forms such as synchronous video-conferencing sessions and student led social media interactions. This, naturally, required the teacher to perform a variety of different roles and called for an array of knowledge types to enable interactions between students on both sides of the exchange.

The timeline of the key activities, the teacher roles and knowledge and is presented in Table 1.

Table 1. CLAVIER's Jagiellonian University & Universite Clermont Auvergne branch activities timeline and the teacher's roles and knowledge types involved

Year	Type of activity	Teacher role[s]	Types of knowledge
2014	virtual 'Erasmus+ project'	manager, organizer, evaluator, intercultural dialogue facilitator, manager of online learning	technological knowledge, technological pedagogical knowledge
2015	intercultural exchange through social media and physical mobility	organizer, intercultural, online, dialogue facilitator, manager of online learning	pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge
2016	intercultural exchange through social media and physical mobility	organizer, intercultural dialogue facilitator, online dialogue facilitator, manager of online learning	pedagogical knowledge, technological pedagogical knowledge
2017	social campaign project; hybrid mobility [online + physical]	language tutor, evaluator, intercultural dialogue facilitator,	content knowledge, pedagogical content knowledge, technological pedagogical content knowledge

Table 1. CLAVIER's Jagiellonian University & Universite Clermont Auvergne branch activities timeline and the teacher's roles and knowledge types involved

Year	Type of activity	Teacher role[s]	Types of knowledge
2018	social campaign project; hybrid mobility [online + physical], synchronous Zoom video sessions	language tutor, evaluator, intercultural dialogue facilitator,	content knowledge, pedagogical content knowledge, technological pedagogical content knowledge
2019	hybrid mobility with synchronous scheduled video Zoom sessions; intercultural online dialogue facilitation training	manager of online learning, intercultural dialogue facilitator, tutor, mentor, organizer	content knowledge, pedagogical content knowledge, technological pedagogical content knowledge
2020	virtual mobility with synchronous Zoom video sessions, intercultural dialogue facilitating training	manager of online learning, intercultural dialogue facilitator, tutor, mentor, organizer	content knowledge, pedagogical content knowledge, technological pedagogical content knowledge

Since the project started as a virtual exchange, the teacher had to adopt the role of an organizer of virtual exchange. The very first activity asked the students to help their partners to become familiar with student life at Jagiellonian University or University Clermont Auvergne, should they wish to spend a semester in Krakow or Clermont Ferrand. For this purpose the students recorded short videos or made presentations which depicted their typical days which were then shared with the other university partners. Since the activity encompassed a certain type of exchange it could be considered a virtual Erasmus + visit since, similarly to the physical exchange, students could experience university life in another European country. This task put the teacher in the position of an organizer of learning and an intercultural dialogue facilitator who mediates between the two sides of the project. The challenge was to clearly communicate the goals of the activity and ensure that all students share their work. In order to achieve this, the collaborating teachers had to devise appropriate online communication channels thus demonstrating digital skills and technological pedagogical knowledge and at the same time act as organizers, managers, intercultural dialogue facilitators and evaluators of these activities.

In the following year and in 2016 the project's activities were enriched by physical mobility as a group of five Jagiellonian University students with the supervising teacher had an opportunity to visit Clermont Ferrand. Prior to the mobility the students were asked to communicate and make bonds with their French hosts by means of social media. For the purpose of facilitating personal and social interactions Google documents were created and shared with the students. Once the students obtained access to their partners' social media accounts, they began communicating in English via Facebook messenger. These digital interactions greatly facilitated the face-to-face interactions between the two groups during the physical mobility in France. The mobility was reciprocated later that year when the French students visited Krakow.

During the physical mobility, the teacher adopted the role of a facilitator of online intercultural communication in English and also the organizer of the mobility which necessarily included administrative tasks, organizing on site class observation in France and the students managed the informal social program, facilitated by teachers. The key knowledge and competences this time involved pedagogical knowledge and technological pedagogical knowledge.

In 2017, apart from the annual physical mobility for the English as a second language seminar students, one more component was added to the project. Speaking and use of English undergraduate course students were asked to collaborate with the French students on a short term virtual social campaign project. As part of the task, students were to come up with an idea for a social campaign, design its aims, and ways of promoting it. As the task involved group work, each small group of Polish students was joined by 1–2 French students who volunteered to participate in the activity. In terms of teacher involvement, organizing and supervising this activity required performing some traditional roles of a language tutor as part of the activity was classroom-based. Here, the teacher took care of supervising the language content and giving

feedback on the language for the social campaign presentation and content. Additionally, the technological and pedagogical content knowledge played a part too, since the project had been planned in online collaboration with the French partners.

In the following year, the idea of the social campaign was discontinued due to timetable incompatibility issues between the two partner universities, but the hybrid mobility component was enriched yet again by adding the synchronous video-conference session component which was organised in the pre-physical mobility stage. The teachers on both sides of the exchange planned and organised a series of student led Google Hangouts video sessions. The sessions were designed to facilitate intercultural encounters and authentic English language practice. These were intended as opportunities to put together physical mobility partners and facilitate personal encounters. Initially modelled by the teachers but then set up and led by students.

Further down the timeline, in 2019 and 2020 the hybrid mobility continued. Yet again some modifications to the online communication component were introduced. Starting from 2019 students were asked to participate in five carefully planned synchronous, student-led Zoom sessions devoted to five intercultural topic areas: identities, my region, cultural commonality, your future, your visit. In order to provide adequate support in terms of the skills of conducting intercultural dialogue, the students were asked to complete online dialogue facilitation training delivered by a team of Soliya facilitators, an organisation promoting international understanding and dialogue. However, whereas in 2019 the physical mobility enabled the students to continue their intercultural dialogue in face-to-face meetings in France, the pandemic halted the physical exchange preparations and the project meetings were limited to the virtual context.

As these tasks required online interactions, technological pedagogical knowledge as well as organisation, collaboration and supervision skills were called upon. The modification of the project's activities in this phase concerns refining the task schedules and descriptions and a better supervision of the communication process. Another novel element was offering students opportunities to participate in an external training organised by Soliya. Here, the teachers acted as academic tutors or mentors who help students find training opportunities outside the university and enhance their lifelong training, language learning and autonomous skills.

Discussion. The autoethnographic research methodology requires a specific view of the collected data; the collected experiences must be analysed in a wider social context which can shed more light on the autobiographic events. The specific teacher roles and the tasks undertaken constituted a product of a particular educational milieu. This is characterized by a rapidly advancing digital revolution, intense social mobility affecting all spheres of life including tertiary education. The teacher roles in the hybrid and virtual projects of the kind described in this article are a response to the challenges of contemporary and, most probably, future education.

Contemporary language teaching is strongly affected by a trend to pivot to virtual and also to hybrid education understood as a mix of online, distance and face-to-face learning. This trend has been evident for several years and most recently has been accelerated by the pandemic. Despite the relative stabilization of the pandemic situation in the second part of 2021, Jagiellonian University as well as a number of universities in Poland, Europe and all over the world, are introducing varying degrees of restrictions on on-site education. While Jagiellonian University will offer face-to-face seminars and classes for small groups, lectures and classes for larger numbers of students will be delivered online. This trend is also clear in other contexts as, for example, the popularity of working from home, especially combined with periods of office work, is set to increase about four times among US companies after the pandemic ends in comparison with the pre-pandemic period [Barrero, Bloom & Davis 2021]. Considering such facts, hybrid language and intercultural exchange projects are likely to become a much more common educational reality which will have a huge impact on language teaching and teachers at all levels and key stages and particularly at the tertiary level, where students could potentially benefit from this mode of teaching delivery the most.

As regards second language education, the digital revolution has already shifted the range of affordances for language students in a number of ways. The teacher is no longer the

main language input provider and the source of knowledge as the bulk of language resources students have access to comes from the Internet. This dramatic change in the positioning of the teacher calls for a radical adjustment of teacher responsibilities, tasks and the type of knowledge required from language educators. Digital competences, and techno-pedagogical content knowledge, the abilities to set up and manage virtual and hybrid learning become increasingly important for contemporary higher education.

The study results highlight the teacher's role as an organizer and facilitator. Although the traditional roles are also visible, the teacher's role is increasingly becoming that of an orchestrator of learning, a facilitator and an intercultural mediator. In contrast to the pre-Internet era, the language input is easily available, however the challenge is how to use the existing resources effectively and provide students opportunities for authentic communication.

The social campaign idea, completed partly in distance collaboration with the French partners, illustrates the role of the teacher as an active community member who stimulates socially meaningful dialogue in the target language. This task positions the teacher as a dialogue facilitator and, at the same time, a person creating a space for personally relevant second language communication. The social campaign tasks made the young people consider their roles in the local and global communities they are parts of. The students were given autonomy in terms of the choice of the topic, the issue they considered important and worth discussing.

This analysis of the tasks performed by the teacher and knowledge types required by the hybrid and virtual exchange tasks points to the conclusion that teaching at the tertiary level should focus on the facilitation of language learning and use. This is achieved through setting up authentic, intercultural communication tasks embedded in a meaningful context. Without relinquishing the traditional teaching roles, this type of delivery of second language education entails a wider and more frequent recourse to specific knowledge types and skills, such as technological pedagogical knowledge and managerial skills, which although have long been part of the teaching profession, now seem to gain even more prominence.

Taken together, the study points to the complexity of teacher roles and knowledge types in contemporary language education and to the conclusion that the existing models which attempt to portray the second language teaching profession fail to capture the full picture. The TPACK model which describes the intersection between the traditional and digital teaching does not encompass the managerial roles or the teacher's responsibilities as regards students' civil and community education. The traditional models depicting teacher roles described in classic ELT literature [e.g. Harmer 2001] focus mainly on the language provider/evaluator dimension which is but one of the role categories characterizing teaching in the digital, English language saturated, contemporary world.

In essence, the picture of the tertiary level English language educator's knowledge, competences and roles can be summarized as follows (Fig. 1):

Fig. 1. The knowledge, roles and competences of tertiary education language teachers

The relationship between the components can vary, depending on the situation teachers find themselves in and the teaching choices they make. In predominantly traditional, offline classes the onus will be on the pedagogical content knowledge related to teaching the elements of language and skills. Whereas in those teaching contexts in which hybrid and virtual education is promoted, the technological pedagogical content knowledge, the managerial competences and the skills of facilitating intercultural encounters will gain more weight.

The degree of the community involvement will chiefly depend on the individual teacher's choices, their vision of the teaching profession and the willingness to become agents of social change, however, given the growing role of universities as social transformation and formation of civil society centres [e.g. Sharma 2015], academic educators are likely to adopt approaches which build bridges between language education and issues relevant to local and global communities.

Conclusions. The practice of second language teaching at the academic level is undergoing a profound transformation due to rapid technological and social changes affecting education. Language education, and English language teaching in particular, has been transgressing university classroom boundaries while language teachers are no longer the ultimate sources of linguistic knowledge. In consequence, teachers face the challenge of reconfiguring their professional profiles in such a way as to complement the traditional pedagogical skills with digital, organizational competences to manage learning inside and outside the university in a diverse range of increasingly intercultural contexts.

The virtual and hybrid projects described in this article serve as a magnifying glass through which the changing role of tertiary level English language teachers' roles can be examined. It seems that contemporary, as well as future language education, will require teachers to take on board the kind of knowledge, skills and competences demanded by such educational undertakings.

While the project described in this article focused on the experiences of an academic language instructor and depicted the landscape of one particular teaching situation, it seems fairly safe to say that the conclusions drawn here may also be applicable to other teaching contexts. It seems clear that the process of a transformation of the teaching profession has gained momentum and further studies will shed more light on its precise directions.

References

Barrero, J. M., Bloom, N., Davis, S. J. (2021) Why Working from Home Will Stick. In *NCBR working papers series. Working paper 28731*. URL: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w28731/w28731.pdf.

Bruhn, E. (2020). Virtual Internationalization in Higher Education. In *WBV*. URL: https://www.wbv.de/shop/shop/detail/6/_/0/6/6004797w/facet/6004797w//////age/360.html?cHash=07eca8249083631c17cf9aa0209c03d4#single-cd2dfc9c1c663e83.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London & New York, Routledge.

Eberhard, D. M., Simons, G. F., Fennig, Ch. D. (Eds.). (2021). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fourth edition. Dallas, Texas, SIL International. URL: http://www.ethnologue.com.

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an Overview. In *Historical Social Research*. Vol. 36. Issue 4, pp. 273–290. URL: https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290.

Ensor, S., Kleban, M. & Rodrigues, C. (2017). Telecollaboration: Foreign Language Teachers (Re)Defining Their Role. In *Alsic*. Vol. 20. Issue 2. URL: https://doi.org/10.4000/alsic.3140.

Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L. & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium, EUA.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Pearson Education.

Kachru, B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: English Language in the Outer Circle. In Quirk, R. and Widowson, H. (Eds.). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 11–36.

Kleban, M., Ensor, S. and Blanchard Rodrigues, C. (2021). Hybrid Pedagogical Design in an International Exchange Project. In: Brassier-Rodrigues, C. and Brassier, P. (Eds.). *Internationalisation at Home: A Collection of Pedagogical Approaches to Develop Students' Intercultural Competences*, pp. 55–77.

Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. In *International Higher Education*. Vol. 33 (Fall 2003), pp. 2–3. URL: https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391.

MacKinnon, T. (2016). The Clavier Network. In O'Dowd, R. & Lewis, T. (Eds.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (1st ed.). Routledge, pp. 235–240. URL: https://doi.org/10.4324/9781315678931.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a Framework for Teacher Knowledge. In *Teachers College Record*. Vol. 108. Issue 6, pp. 1017–1054.

O'Dowd, R. (2018). From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward. In *Journal of Virtual Exchange*. Vol. 1, pp. 1–23. URL: https://journal.unicollaboration.org/article/download/877/183.

Sato, S. (2020). Language Education for the Social Future. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 17, pp. 16–24.

Sharma, S. R. (2015). Role of Universities in Development of Civil Society and Social Transformation. In *Proceedings of International Academic Conferences 2604181, International Institute of Social and Economic Sciences*. URL: https://ideas.repec.org/p/sek/iacpro/2604181.html.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In *Harvard Educational Review*. Vol. 57. Issue 1, pp. 1–22.

Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków, Impuls.

Данные об авторе
Клебан Марсин – кандидат наук, доцент, Институт изучения английского языка, Ягеллонский университет (Краков, Польша).
E-mail: marcin.kleban@uj.edu.pl.

Author's information
Marcin Kleban – PhD., Assistant Professor, Institute of English Studies, Jagiellonian University (Krakow, Poland).

УДК 378.016:811.111. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-16. ББК Ш143.21-9.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT AS ONE OF THE MAIN OBJECTIVES OF BUSINESS ENGLISH COURSE

Ivana Trajanovska
University American College Skopje (Skopie, Republic of North Macedonia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4927-2053

Daria A. Starkova
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4606-4101

Abstract. The present research is devoted to the problem of intercultural communicative competence development in the Business English course taught at University American College Skopje (R. N. Macedonia) and at the Ural State Pedagogical University (Russia). The relevance of this research is in the necessity of intercultural communication skills development while learning the basics of business communication in a foreign language as such kind of communication presupposes its realization in the sphere of international relations. However, the aims of the analyzed courses, devoted to business communication in a foreign language, do not contain statements connected with the competence mentioned above, but consider the process of education only from the point of view of developing or improving linguistic skills and the necessary communicative skills in traditional sense (listening, speaking, reading, writing). Thus the object of our research is the process of intercultural communicative competence development together with its constituent skills, as well as the subject of the research is to organize the content and methodological components of the educational course on business communication in international relations. The paper outlines the theoretical and methodological basis in regards to the intercultural communicative competence and its constituent skills development in a Business English course. The contribution of each author in this research is the following: I. Trajanovska – 50%, D. Starkova – 50%. The research suggests that the development of intercultural communicative competence and its constituent skills in a university course, devoted to business communication in intercultural interaction, will be more effective if real collaboration with students of foreign universities is offered. To realize this idea the Business English International project was elaborated including a combination of normal course of Business English with online international collaboration between two universities, the aim of which is to study the business situation in the country of the partners. The project realization scheme includes regular classes interspersing with online conferences of students – partners in parallel having individual online meetings to collaborate on mutual projects in pairs and present the results at the end of the course. This will strengthen the Business English course and make perspectives of international collaboration in the business sphere for students real.

Keywords: intercultural communicative competence; intercultural communicative skills; Business English; business communication; international projects.

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ЗАДАЧ КУРСА ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Трахановска И.
Университет Американский Колледж Скопье (Скопье, Республика Северная Македония)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4927-2053

Старкова Д. А.
Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4606-4101

Аннотация. Исследование посвящено проблеме развития межкультурной коммуникативной компетенции в ходе обучения Деловому английскому языку студентов Университета Американский Колледж Скопье (Республика Северная Македония) и Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета (Россия). Актуальность исследования заключается в необходимости формирования навыков межкультурного взаимодействия в ходе изучения основ деловой коммуникации

на иностранном языке, т. к. такая коммуникация уже предполагает реализацию в сфере международных отношений. Однако цели проанализированных курсов, посвященных деловой коммуникации на иностранном языке, не содержат формулировок, связанных с вышеуказанной компетенцией, а рассматривают процесс обучения лишь с точки зрения формирования или совершенствования языковых навыков и развития необходимых коммуникативных умений в традиционном смысле (аудирование, говорение, чтение, письмо). Таким образом, объектом данного исследования является процесс развития межкультурной коммуникативной компетенции и формирования навыков в ее составе, предметом – организация содержательной и методической составляющих курса обучения, посвященного деловой коммуникации в межкультурном общении. Целью исследования стало выявление теоретической и методологической базы для развития межкультурной коммуникативной компетенции и формирования навыков в ее составе при обучении Деловому английскому языку. Доля участия каждого автора в данном исследовании такова: И. Трахановска – 50%, Д. А. Старкова – 50%. В ходе анализа было выявлено, что процесс развития межкультурной коммуникативной компетенции и формирования навыков в ее составе в курсе обучения, посвященного деловой коммуникации в межкультурном общении, будет эффективным, если обеспечить реальное взаимодействие обучающихся со студентами зарубежных университетов с осуществлением совместного проекта. Для реализации данной идеи был разработан проект Business English International (международный проект по деловому английскому языку), объединяющий стандартный курс по Деловому английскому язык с международным онлайн-сотрудничеством между двумя университетами, цель которого – изучить деловую обстановку в стране партнера. В статье описывается общая схема реализации проекта, включающая обычные занятия, перемежающиеся с онлайн-конференциями студентов-партнеров, параллельно организующих индивидуальные встречи для работы над совместным проектом в парах. Это усилит курс Делового английского и сделает перспективу международного сотрудничества в деловой сфере для студентов реальной.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция; межкультурные коммуникативные навыки; Деловой английский язык; деловая коммуникация; международные проекты.

Для цитирования: Трахановска, А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции как одна из главных задач курса обучения Деловому английскому языку / А. Трахановска, Д. А. Старкова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 188–199. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-16.

For citation: Trajanovska, I., Starkova, D. A. (2021). Intercultural Communicative Competence Development as One of the Main Objectives of Business English Course. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 188–199. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-16.

Introduction. If we agree that the aim of Business English courses, as part of ESP, is to meet the learners' needs in order to do business not in their mother tongue but in the English language, it means that Business English is actually about doing business internationally, i.e. interculturally or cross-culturally. Thus, we believe Business English courses, besides their focus on developing language skills in English in a business context, should also focus on developing intercultural communicative competence in learners because it is a crucial need for doing business in today's global world. However evident this might seem, university Business English course curricula seem to lack focus on developing intercultural communicative skills.

In a research conducted by Evgenija Koleski [Koleski 2021] for her Master thesis at the School of Foreign Languages, University American College Skopje, under the mentorship of Prof. Ivana Trajanoska, forty managers, male and female from different age groups and with different levels of working experience, from twenty Macedonian companies across industries, which operate internationally, were surveyed regarding their intercultural communicative competence. The results, as expected, showed that the English language was widely used in the professional setting of the respondents. Moreover, in terms of the respondents' intercultural communicative skills, they were surveyed in reference to aspects that are believed to be indicative of intercultural communicative competence. The aspects took into consideration were proposed by the Global Partners in Education's Global Understanding Program and included: living and working abroad as a meaningful and longer intercultural contact which requires adaptation to a new culture and could lead to the development of intercultural competence; attending trainings abroad; overall

© Трахановска А., Старкова Д. А., 2021

intercultural contact through travelling; international friends; the awareness of the need for intercultural knowledge and adaptation; the knowledge itself and the willingness to learn about cultures, nonverbal signs and other cultural characteristics like beliefs, norms etc; the ability to adapt; and the level of enjoyment in intercultural contact and feeling comfortable when communicating with people from other cultures. The results from the survey showed that the majority of the respondents thought it would be stressful, at least to some extent, to go on a business trip in a foreign country that they had never visited before; the majority of the respondents was not sure whether they knew the rules for expressing nonverbal behavior in other cultures, and felt some degree of lack of confidence when socializing with locals from different cultures. A high percentage of the respondents, although not prevalent, answered that they did not vary the rate of their speaking when a cross cultural situation requires it and that they were not conscious of the cultural knowledge they used when interacting with people from different cultural backgrounds. Furthermore, 60% of the respondents stated that they did not change their verbal behavior when a cross-cultural interaction requires it and 57,2% stated that they did not know the cultural values and religious beliefs of other cultures. What is more, 57,1% of the respondents answered that they did not make an extra effort to learn about other countries and cultures during their free time, even when doing business with them, and 51,4% felt anxious or uncomfortable working with people from other cultures. Moreover, only 37,1% of the respondents said they enjoyed interacting with people from different cultures and less than a half (48,6%) answered that they enjoyed working with cultures that were unfamiliar to them [Koleski 2021]. Although the survey sample was not a representative one, it does provide some important food for thought especially in terms of whether something more could be done to encourage love for, enjoyment and proficiency in intercultural communication in students before they enter the job market. The questions that this empirical research could raise are:

– How higher education could help students develop intercultural communication skills and overall intercultural communicative competence?

– What is the role of the Business English courses at universities?

– How could Business English courses contribute to the development and/or the advancement of intercultural communication skills in students?

Thus, the aim of this paper is to review the syllabi of Business English courses at two universities, University American College Skopje (R. N. Macedonia) and Ural State Pedagogical University (Russia), the materials used, and the practices of teaching Business English to business students, i.e. future business professionals. A Business English course provides an excellent opportunity to develop Business English language skills along with intercultural communicative competence indispensable for doing international business. The reasons are somewhat obvious, i.e. developing language skills in a foreign language is a part of the overall intercultural communicative competence. However, by reviewing the course syllabi of the Business English courses we will be able to see whether there are opportunities which could help students become competent intercultural communicators and give suggestions for improvement.

Literature review. Business English is considered a type of English for Specific Purposes (ESP). The beginnings of ESP can be traced back to the 1960' and it accrues from the premise that language use is context driven. Hutchinson et al. [1987] define ESP as: "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning". Furthermore, Dudley-Evans [1998] defined ESP in terms of 'absolute' and 'variable' characteristics. According to Dudley-Evans, ESP's absolute characteristics are as follows: ESP is defined to meet specific needs of the learners; ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves; ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre. Thus, as Koay [2016] puts it: "At the core of ESP, I believe, is a learner-centred pedagogy. This means that an ESP course is designed to meet learners' specific needs within their purpose for learning English." On the other hand, Merriam-Webster online dictionary defines Business English as:

1. English as used in business. *specifically*: the study and practice of composition with emphasis on correctness, propriety, spelling,

punctuation, and the forms of business correspondence.

2. English as taught in non-English-speaking countries in courses that emphasize its commercial rather than its cultural importance and that are normally designed to produce conversational fluency within a limited vocabulary.

As the definitions show, Business English is English used in business communication. As a course, Business English is taught to non-native English speakers for the purpose of doing business internationally. Moreover, the second meaning of Business English suggests that the accent in Business English courses is put on its practical, i.e. commercial or business importance rather than its cultural importance. These courses are normally designed to develop conversational communication skills. In that sense, the English Language Institute at University of Delaware (USA), for example, describes its Business English Courses as centered on various types of business communication and on development of language skills: "Business English courses provide language instruction and training in business communication, including business correspondence, negotiations, formal presentations, informal networking, business vocabulary, report and proposal writing, vocabulary for professional purposes, and reading for professional purposes. Language skills addressed include: listening, fluency development, oral intelligibility, reading, grammar, writing, and vocabulary development."

Opposite to the definition proposed above, we believe that learning about the cultural importance of the English language, i.e. of language in general and its role in developing intercultural communicative competence should be an indispensable part of a Business English course.

Nowadays there are more than 80,000 transnational corporations in the world. The process of expanding the mutual relations of people, peoples and their cultures is grasping various spheres of their lives in almost all countries. It is next to impossible to find any ethnic society which wasn't impacted by cultures of other nations or a larger social milieu. The Internet is one of the major reasons here as it creates the unified communication system. Due to it you can find partners in any part of the world and discuss immediately the urgent issues distantly with no necessity of flying thousands kilometers to meet in person. All this resulted in explosive growth of cultural exchanges and direct contacts between government institutions, social groups and movements, and individuals from different countries and cultures.

Cultural diversity of modern humanity is growing and representatives of different cultures are finding more and more aids to save and develop their integrity and cultural identity [Grushevitskaya 2003: 6]. This tendency to saving cultural identity confirms the pattern that in spite of the fact that humanity is becoming more and more interconnected and unified, it doesn't lose its cultural diversity. So it is very important to determine cultural peculiarities of different peoples to understand them better and reach reciprocity and mutual understanding.

The main method of achieving mutual understanding among people is their communication where they can prove themselves, reveal all their qualities and characteristics. In communication human beings acquire common human experience, historically rooted social norms, values, knowledge and ways of doing something, thus shaping themselves as personalities and culture bearers [Sadokhin 2005: 4]. So whether we want it or not, we all are bearers of our own culture which is necessary as it gives us stable understanding of life in our society.

However coming to a society with different from ours norms and values may be problematic. According to the data of Intercultural Network providing intercultural training to managers, from 27% to 35% of all business trips end with a premature return of the person sent by the firm, 35% do not achieve the goals stated, 50% of joint international groups disintegrate without getting any result (www.icunet.ag). Moreover the firms and companies sustain losses, the business relations with foreign partners, the norms of which are ignored, are spoilt, as well as the reputation of the company itself. That results in serious financial cost. The reason of all these is the problems of intercultural communication? Because people do not know anything about how to take into account cultural norms and values of their partner(s) from other another country.

Different researchers define Intercultural Communication in many ways. Let's see some of them to understand the term better. S. Ter-Minasova gives the simplest definition [Ter-Minasova 2000: 14]: communication of

people, presenting different cultures. T. Grushevitskaya describes it as a combination of various forms of relations and communication between individua and groups, belonging to different cultures [Grushevitskaya 2003: 16], and also as mutual relations of opposing identities in which penetration of interlocutors' identities into each other occurs [Grushevitskaya 2003: 45]. E. Vereshchaguin and V. Kostomarov define intercultural communication as adequate mutual understanding of two participants of communicative act belonging to different cultures [cit. by Ter-Minasova 2000: 14]. A. Sadoknin determines intercultural communication as the specific form of communication between two or more representatives of different cultures, during which the exchange of information and cultural values of integrated cultures are taking place [Sadokhin 2005: 95].

It is important not only to know the principles and rules of intercultural communication, but use them and make them more and more perfect in constant practice. Today business needs specialists with intercultural communication competence in order to be successful and maintain long-term relations. These specialists are to possess fluency of thought, flexibility of perception, the ability of expressing their ideas in different ways, the ability to be an intermediate between people who represent different cultures (to be able to introduce people to each other, to insert the necessary word in any situation, to explain elements of a different culture to them such as traditions, customs, norms and values, etc).

So A. Berdichevski determines intercultural competence as the ability to communicate with the representatives of another culture, including the ability to understand the limits of one's own culture and one's own language, as well as the ability to switch (when encountering another culture) to not only linguistic but also non-linguistic norms of behavior [Berdichevski 2019: 9]. As we understand, the development of intercultural competence is impossible without opening your mind and getting ready to see yourself with the eyes of a person from a foreign country. This idea is also proved by Y. Rot and G. Kopteltseva who distinguish two main stages on the way to intercultural competence: self-awareness (orientation in your own culture) and cross-cultural awareness (comprehending the meaning of cultural factors in the process of communicative interaction [Rot 2015: 123].

A. Berdichevski suggests the following stages of intercultural competence development: 1) cognitive – getting to know about the differences and similiarities in values, norms and samples of behavior in contacting cultures; 2) affective – being able to stand in the position of a partner in intercultural communication and identify possible conflict based on values and norms of his/her culture; 3) communicative-behavioral – being able to conduct certain actions in intercultural communication [Berdichevski 2019: 15]. This approach can be chosen to construct the educational course bringing students form level to level in the process of developing different components of intercultural communicative competence.

G. Elizarova sees the structure of intercultural competence as consisting of linguistic (the ability to produce and interpret meaningful utterances using the norms of the language in use), sociolinguistic (awareness of conditions which determine the form and manner of language use in communication with certain partners, of social connotation of some language units), discourse (the ability to use necessary strategies in constructing and comprehending texts), strategic (the ability to use verbal and non-verbal strategies in communication), sociocultural (awareness of sociocultural context of communication) and social (the wish and ability to interact and communicate, confidence, empathy, the ability to use social strategies to achieve the aim of the communicative act) competences [Elizarova 2005: 225].

We all know that culture consists of material part, produced by us for convenience and comfort of life, and intellectual part, produced by us in order to develop intellectually and spiritually. L. Grishaeva and L. Tsurikova distinguish also an interactional part of culture, which includes a combination of ways helping to organize interaction in order to produce material or intellectual culture [Grishaeva 2008: 10]. Interactional part of culture can be included into each of the mentioned above competences within the intercultural communicative competence and is to become an object of learning in every Practical Language course, Business Language course or Intercultural Communication course.

An interesting theory was suggested by M. Bennet which depicts the developmental model of intercultural sensitivity [Bennet 1986: 179–184]. It contains different stages

through which a person may go while learning another culture: Denial, Defense, Minimization, Acceptance, Adaptation, and Integration. The first three are ethnocentric; the last three – so called ethnorelative. Ethnorelativity also can be regarded as one of the aims in the educational process.

Having discussed the definition, constituents and stages of intercultural competence development we cannot but determine the intercultural competence skills which also must be among the objectives of any Business English course. A great variety of them is discussed in the article by O.-A. ILIE [Ilie 2019: 266–267], on the basis of which we have distinguished the following intercultural competence skills:

– to possess knowledge about different cultures and customs;

– to be able to communicate in a target language;

– to be able to acknowledge and respect cultural diversity (to manifest tolerance and cultural sensitivity);

– to be aware of one's own cultural identity and possess personal strength (individuals must have a strong sense of self, must know themselves well, and through their self-awareness to initiate a positive communication with the other) ;

– to possess intercultural adroitness (message skills, knowledge of appropriate self-disclosure, flexibility, social skills);

– to be able to use communications technologies (searching for, processing and analyzing data from various sources);

– to be able to adapt easily to new situations and environments;

– to show awareness of political correctness, gender issues and equal opportunities;

– to be able to work in a multinational team and an intercultural environment.

Moreover the process of developing intercultural communicative competence is inseparable from the development of such personal qualities as curiosity, openness, and readiness to change views, as well as critical cultural awareness to prepare knowledgeable students able to reflect and engage effectively in a different cultural context [López-Rocha 2017: 68].

Thus acquiring intercultural communication competence through these skills and qualities should involve not only business language but knowledge about and practical experience of real communication with other cultures. Knowing about and experiencing cultural differences is very important for future employees in order to establish effective intercultural communication practices. But the process of international communication skills development is rather complex and time-consuming, that is why each of them may be regarded as an objective of the educational course the overall aim of which may be to teach students to communicate with the representatives of another culture adequately and with positive results for both parties.

Analysis of the Business English syllabi. The Business English course at University American College Skopje is a compulsory undergraduate fifteen-week course composed of 150 learning hours. As described in the course outline, the course is a general Business English course both for students who have not yet worked in business and for students who already have experience of business environments. It provides practical reading, speaking, listening and writing skills necessary in the business environment. It also contains a wide range of essential business vocabulary and grammar. Business English helps business people worldwide to be able to trade and work together. It includes: the vocabulary which business people use; the particular language skills which they require in order to do business in English; grammar; the ability to read about and discuss topics of general interest to business people.

As we can see from the course description, there is no mention of intercultural communicative competence or skills. Intercultural understanding and communication is also not mentioned. The "particular language skills" required to do business are mentioned but without any mention of the intercultural communicative aspects.

The learning outcomes of the course/class outlined in the syllabus mention: using business language to speak with fellow classmates and the professor; simulations of business situations in groups utilizing proper Business English, etiquette, and body language; demonstrating improvement in business communication skills through homework and exams; developing a final project/research paper during the class that utilizes correct business English terms and concepts, that would be accepted and taken seriously by international companies.

The learning outcomes presented in the syllabus show limited reference to intercultural communication concepts such as etiquette and body language which are indeed an important aspect of intercultural communication. However, intercultural communication competence and skills are still not mentioned and these aspects are not directly connected to intercultural communication in Business. Moreover, the last learning outcome, which should be "accepted and taken seriously by international companies", does not mention intercultural aspect neither but focuses on using "correct business English terms and concepts".

The learning objectives of this Business English course are as follows: By the end of this course, students should be able to: develop better oral communication skills; function more effectively in business situations; improve their own writing skills so that they can produce good, clear and to-the-point business documents in English; gain more insight into the role of English as a lingua franca used in conducting meetings and negotiations; give an individual presentation or conduct business negotiations in the form of role plays and simulations; develop the skills used for writing letters, reports, summaries, etc., with particular emphasis on implementing correct style, structure and coherence in business English.

In these learning objectives which students are expected to achieve, there is one learning objective which can be related to the intercultural communicative competence and that is that students are expected to "gain more insight into the role of English as a lingua franca". However, the verb used is to "gain insight", i.e. to see, to understand, to learn a fact and not to develop skills and competences to use English as a lingua franca.

In terms of the course delivery, the syllabus demonstrates possibilities of developing skills and competences, and not only facts and knowledge. According to the syllabus, the course is delivered through a combination of lectures, practice activities, pair and group work activities, case studies, class discussions, individual or group presentations, supervised and independent research. Students are expected to be independent learners and participate actively in the learning process.

The course book used as a required text is Michael Duckworth and Rebecca Turner's. *Business Result: Upper-intermediate Student's Book* published by Oxford University Press (2008). The topics covered include: First Impressions, Motivation, On Schedule, New Ideas, Customer Service, Ethical Business, Making Decisions, Outsourcing, Employees, New Business, Communications, Change, Facts and Figures and Culture. The topics are generally business related. Some indirectly point to intercultural aspects such as the topic "Outsourcing", "Communication" and even "Ethical Business" which includes ethics and norms throughout cultures. However, only one topic is connected directly to culture but not specifically to intercultural communication.

Speaking about the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), in the Institute of Foreign Languages the ideas of intercultural communication are touched in the courses of Intercultural Communication and Language through Culture Studies. Disciplines containing Business English topics do not focus deliberately on those issues and thus do not provide enough practice in this needful field. Bachelor degree students majoring in Applied Linguistics have the discipline "English in the Sphere of Business Communication". The aim of this course is development of language and communicative skills for professional communication in the business sphere. The course covers such topics as Searching for Job, Introducing Yourself, Business and Project Management and Business Correspondence [Старкова 2013: 3–4]. The course is designed for 72 hours during which students are discussing best practices of getting a good job, speculating on most advantageous job strategies, observing rules of writing cover letters, resumés and curriculum vitae, role-playing job interviews, learning specificities of elevator pitch and the ways of self-branding and self-marketing, getting acquainted with business management terminology and different types of business letters. But none of the topics has inclination of regarding intercultural communication cases where it would be possible to practice special scenarios based on norms, behaviors, etiquette required or on the contrary prohibited in this or that cultural society. However, the current situation in which business and life of people in the world is being developed dictates new requirements claiming to pay more attention to issues and challenges of communication between representatives of different cultures. Teachers and course designers are to be aware of how to include situations of

intercultural communication into the syllabi, course content, and course books.

Master degree curriculum realized in the Institute of Foreign Languages of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia) includes the discipline "Foreign Languages in Specific Spheres of Communication", the aim of which is to increase the level of communicative skills necessary for professional communication in business sphere and other specific spheres of communication such as international conferences, exhibitions, forums and other formats of intercultural interaction. Such units as Telephoning Skills, Negotiations and Contracts are presented in the text book used for this course [Старкова 2018: 4–5]. During 216 learning hours graduates are developing skills in simulating situations where they are making business calls within the company or on behalf of it, spelling difficult names, practicing special vocabulary such as *to build rapport, to be apt to do something, to make a referral, to include a margin, onerous terms, to bid a project, etc.*, role-playing situations of win-win negotiations, and constructing contracts and agreements based on different terms of delivery. Still the work on the course book in the classroom with the teacher and at home individually will never give the opportunity of training the situations close to real intercultural communication where unpredictable settings can occur. Only focused study of the cultural information and participation in intercultural activities (meetings, videoconferences, mutual project realization) may help solve this problem. Communication between people is based on their context, interactional and linguistic knowledge [Гришаева 2008: 235]. Context knowledge is responsible for our understanding of things in life and world in general and in the given situation in particular to determine the status of interlocutors and level of formality. Interactional knowledge is based on the discursive experience of participants which helps to decide how to behave and what to say. Linguistic knowledge gives us the choice of necessary vocabulary and grammar to be able to participate freely in the conversation knowing the subject under discussion. Of course, both courses of the Ural State Pedagogical University mentioned above give good practice of business vocabulary and business communication skills, but that covers mostly linguistic knowledge, being thus linguistically biased, and not developing much of the context and interactional knowledge.

Comparing the practices of both universities it is necessary to mention the main differences in the Business English syllabi: University American College Skopje (R. N. Macedonia) makes main focus on discourse and strategic components of intercultural communicative competence (on using strategies of comprehending and producing texts and practicing non-verbal communication), whereas Institute of Foreign Languages in the Ural State Pedagogical University (Russia) pays more attention to the sociocultural and social components of intercultural communicative competence using relevant context and social strategies).

Among the similarities of the syllabi in both universities we can state that they are targeted on the high levels of English language development (B2, C1) thus providing advanced practice of linguistic component of intercultural communicative competence. However they do not focus on levels of this competence development. Only cognitive level is realized when students get familiarized with some phenomena relevant in intercultural communication. No further progress to affective and communicative-behavioral levels is ever traced. Amount of content where cultural diversity is discussed is insufficient.

Methodology of the Research. To understand the practices of teaching intercultural communicative competence to university students we have conducted a qualitative analysis of courses outlines/syllabi of Business English classes/courses at two universities: University American College Skopje in R. N. Macedonia and Ural State Pedagogical University in Russia.

The research question that our paper aims to answer is to what extent Business English courses taught at these universities focus on development of intercultural communicative competence in students. We took into consideration the course description, the learning outcomes and the learning objectives that each course strives to achieve as described in the course syllabus, the course delivery and the topics the courses cover. Our research objective is to see whether the course syllabi include development of intercultural communicative competence or any aspect of intercultural communication skills and sensitivity.

University American College Skopje and the Ural State Pedagogical University have been cooperating through several projects for several

years and are focused on developing intercultural communicative competence in students and foster intercultural understanding and cooperation hence the present case study of their practices. So far, both universities have offered a special, distinct course/class through the Global Partners in Education Program called Global Understanding whose main aim is to practically develop intercultural communication skills in students through synchronous and asynchronous video-conference links and chat session connecting students from various courtiers and universities throughout the world. Moreover, an Erasmus project was conducted between both universities aimed at exchanging good practices of developing intercultural communication skills in students. This paper focuses on one particular course/class, i.e. Business English, which has not been taken into consideration before. We believe that development of intercultural competence can be achieved fully if the competence is being developed throughout the curricula and should be a learning objective in various courses. As discussed previously in the introduction and the literature review, the Business English course has a special potential for developing this significant competence.

Taking into account all said above about the role of any Business English course at universities, which is not only to equip students with language and linguistic business related skills, but to make students ready for the intercultural communication in business spheres, we have come up to the idea of combining some elements of Global Understanding course with Business English course in a project BUSINESS ENGLISH INTERNATIONAL. The aim of the project is to organize regular online group and individual meetings of students from different universities to discuss Business English topics under study. So the normal face-to-face classes with a university lecturer are interspersed with the online discussions of such questions as *business etiquette in both countries, business trip to each other's countries, a typical working day at the office (e.g. of a Russian or a Macedonian manager), attitudes to technological revolution, rules of negotiating and signing a contract, must-sees in each country, cultural heritage and historical development, etc*. These are the questions for group discussions. During individual meetings the students are to plan and realize their own mutual project base on the analysis of some business problem in both countries: e.g. *how to organize an international conference* or *how to open a cafe*. The mutual project is presented at the last online meeting by each international pair of students. Thus students, studying Business English, find out as much information about the other country as possible for them to construct business relations with its representatives when they graduate the university.

Fig. 1. The scheme of work on Business English International project

In Figure 1 you see how the work should be organized to combine normal course of Business English with online international collaboration between any two universities, in our case be-

tween University American College Skopje in R. N. Macedonia and Ural State Pedagogical University in Russia. The number of meetings in Figure 1 is nominal and can be changed according to the conditions where the project is implemented. During regular classes the work on the issues subject to evaluation at the BE exam should be covered and practiced. During online meetings with students – partners topics of intercultural relevance concerning both countries are to be disclosed by one party and discovered by the other and visa versa. Ideally it's better the topics of the BE course and questions discussed during meetings with partners correlate and complement each other. And starting with the 3rd or not later than the second part of the course students should plan their individual meetings and collaborate on the mutual project.

Thus Business English International project has derived from the analysis of existing educational Business English courses and the experience of participation of both universities in projects of Global Partners in Education. The implementation is planned for the second semester of 2021–2022 academic year. The main outcomes expected are the skills demonstrated by students as proof of formation of intercultural communicative competence in business spheres.

Conclusion. The present paper, envisaged as a case-study focusing on two universities the University American College Skopje (R. N. Macedonia) and the Ural State Pedagogical University (Russia), aimed to analyze to what extent Business English courses taught at these universities focus on development of students' intercultural communicative competence. Relying on the descriptive method and through qualitative and comparative analyses of Business English course syllabi, we concluded that the intercultural communicative competence is not explicitly mentioned in any of the course syllabi taken into consideration. However modern reality in the period of globalization and internationalization proves that higher education should considerably help students develop intercultural communication skills and overall intercultural communicative competence in a meaningful and systematic way by providing enough intercultural opportunities. The role of Business English courses at universities is not only to equip students with language and linguistic business related skills. Its role should be to make students ready for the business world where the intercultural communicative competence is a prerequisite for success. Business English courses possess a great potential for providing this help to students and can substantially contribute to the development and/or the advancement of their intercultural communication skills.

The qualitative and comparative analyses of the course syllabi of Business English related courses at the University American College Skopje (R. N. Macedonia) and the Ural State Pedagogical University (Russia) show that they do provide an excellent opportunity for students to develop good language skills in English required in the business setting. At both universities students learn business specific vocabulary, develop business related writing, speaking, reading and listening skills through interactive activities and in-class simulations. However, the courses are not tackling the deficit of intercultural communication and purposeful development of students' intercultural communicative competence. The syllabi clearly reflect this tendency.

In order to change this, syllabi designers and course instructors should be aware of the indispensible part the intercultural communicative competence plays in the overall Business English teaching and professional education in general. Understanding its importance, development of intercultural communication skills should be included in the learning objectives and the learning outcomes outlined in any Business English course syllabus. Moreover, intercultural content and topics should be included in the course description. However, mere insertion of the intercultural communicative competence in the course syllabus would not be enough if students are not provided with real opportunities to develop it.

One of the ways to do this is giving students a chance to communicate with students from different universities throughout the world within their standard Business English courses. In order to be able to develop the intercultural competence, students need intercultural opportunities, intercultural simulations, and projects with representatives of different cultures. Today's technology makes these activities very much available and easy to implement. By offering our Business English International project to students of our universities we make them open to international reality of today's business world which will make their future professional activity on an international level successful.

Литература

Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учеб. пособие / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева ; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 368 с.

Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.

Рот, Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг : учеб.-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 223 с.

Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высш. шк., 2005. – 310 с.

Старкова, Д. А. Деловой иностранный язык (английский) : учебное пособие для студентов языкового вуза. Часть I / Д. А. Старкова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 109 с.

Старкова, Д. А. Иностранный язык в специальных сферах коммуникации : практикум / Д. А. Старкова. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 101 с.

Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

Bennett, M. A developmental approach to training intercultural sensitivity / M. Bennett // J. Martin (Guest Ed.). Special Issue on Intercultural Training, International Journal of Intercultural Relations. – 1986. – Vol. 10, No. 2. – P. 179–186.

Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans. – Cambridge University Press, 1998.

Hutchinson, T. et al. English for Specific Purposes: A learner-centered approach / T. Hutchinson et al. – Cambridge University Press, 1987.

Ilie, O.-A. The Intercultural Competence. Developing effective Intercultural Communication Skills / O.-A. Ilie. – Sciendo, 2019. – URL: https://sciendo.com/article/10.2478/kbo-2019-0092 (mode of access: 11.09.2021). – Text : electronic.

Koay, J. What is English for Specific Purposes / J. Koay. – Text : electronic // EduMaxi. – URL: https://www.edumaxi. com/what-is-english-for-specific-purposes/ (mode of access: 30.08.2021).

Koleski, E. Intercultural Communication in Management – Needed Skills for Effective Intercultural Communication of Macedonian Managers : Master's Thesis / Koleski, E. – University American College Skopje, 2021.

López-Rocha, S. Developing Intercultural Communicative Competence for the Year Abroad Experience / S. López-Rocha, F. Vailes. – Text : electronic // C. Álvarez-Mayo, A. Gallagher-Brett & F. Mitchel (Eds.). Innovative language teaching and learning at university: enhancing employability. – 2017. – P. 67–75. – URL: https://doi.org/10.14705/rpnet.2017innoconf2016.656 (mode of access: 10.09.2021).

References

Bennett, M. (1986). A Developmental Approach to Training Intercultural Sensitivity. In Martin, J. (Guest Ed.). *Special Issue on Intercultural Training, International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 10. No. 2, pp. 179–186.

Berdichevsky, A. L. (2019). *Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze* [Methodology of Intercultural Linguistic Education in HE Institution]. Moscow, FLINTA. 368 p.

Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.

Elizarova, G. V. (2005). *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam* [Culture and Foreign Language Teaching]. Saint Petersburg, KARO. 352 p.

Grishaeva, L. I. (2008). *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Introduction into the Theory of Intercultural Communication]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 352 p.

Grushevitskaya, T. G. (2003). *Osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii* [The Fundamentals of Intercultural Communication]. Moscow, YUNITI-DANA. 352 p.

Hutchinson, T. et al. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press.

Ilie, O.-A. (2019). *The Intercultural Competence. Developing effective Intercultural Communication Skills*. Sciendo. URL: https://sciendo.com/article/10.2478/kbo-2019-0092 (mode of access: 11.09.2021).

Koay, J. (2016). What is English for Specific Purposes. In *EduMaxi*. URL: https://www.edumaxi.com/what-is-english-for-specific-purposes/ (mode of access: 30.08.2021).

Koleski, E. (2021). *Intercultural Communication in Management – Needed Skills for Effective Intercultural Communication of Macedonian Managers*. Master's Thesis. University American College Skopje.

López-Rocha, S., Vailes, F. (2017). Developing Intercultural Communicative Competence for the Year Abroad Experience. In Álvarez-Mayo, C., Gallagher-Brett, A. & Mitchel, F. (Eds.). *Innovative language teaching and learning at university: enhancing employability*, pp. 67–75. URL: https://doi.org/10.14705/rpnet.2017innoconf2016.656 (mode of access: 10.09.2021).

Rot, Yu., Koptel'tseva, G. (2015). *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya. Teoriya i trening* [Intercultural Communication. Theory and Training]. Moscow, YUNITI-DANA. 223 p.

Sadokhin, A. P. (2005). *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Introduction into the Theory of Intercultural Communication]. Moscow, Vysshaya shkola. 310 p.

Starkova, D. A. (2013). *Delovoi inostrannyi yazyk (anglijskii)* [Business Foreign Language (English)]. Part I. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 109 p.

Starkova, D. A. (2018). *Inostrannyi yazyk v spetsial'nykh sferakh kommunikatsii* [Foreign Language in Special Spheres of Communication]. Saratov, Ai Pi Er Media. 101 p.

Ter-Minasova, S. G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo. 624 p.

Данные об авторах

Трахановска Ивана – кандидат наук, лектор, Университет Американский Колледж в Скопье (Скопье, Республика Македония).
Адрес: 1000, Республика Македония, Скопье, Третья Македонская бригада, 60.
E-mail: trajanoska@uacs.edu.mk

Старкова Дарья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).
Адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: starkova@uspu.me.

Authors' information

Trajanovska Ivana – PhD, Lecturer, University American College Skopje (Skopie, Republic of North Macedonia).

Starkova Daria Alexandrovna – PhD, Associate Professor, Head of the Institute of Foreign Lan-guages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).

УДК 378.147:371.124:811.133.1. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-17. ББК Ч448.985.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

HOW TO TRAIN TODAY THE TEACHERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE OF TOMORROW?
(The example of an introductory and innovative course in language didactics)

Christine B. Rodrigues
Université Clermont Auvergne (Clermont-Ferrand, France)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2457-0625

Abstract. Training for language teaching profession is a challenge, where innovative practices and digital technology can bring benefits. In this article, we focus on the training of future teachers of French as a foreign language. We present an innovative teaching, mixing a flipped classroom and blended learning approach, for students following an introductory course in language didactics. The aim of this research is to understand how students perceive the language teaching profession before the course, and how they see their development of skills related to their future profession after attending the training. Our approach consists of a text analysis and qualitative analysis of declarative data from participants in this innovative scheme, before the course, and after the course, with a view to ascertaining their appreciation of the development of skills to become a language teacher. We collected the students' responses to surveys given before and after the course in the first semester of the academic year 2020/2021. The first survey, given before the course, dealt with the words associated with *teaching*, *learning* and *class*, as well as the definition of a good language course and the profession of FFL teacher. The second survey, given after the course, concerned the usefulness of the course for the professional objective and a self-evaluation of the skills developed. The analysis shows that the participants have a positive view of the teaching profession, but also describe it in a more traditional way. Results also show that most students felt that the course was useful for their professional life and that they developed several competences related to their definition of the profession.
These results lead to the conclusion that these representations about FFL teachers have to be taken into account during the course, in order to make the students aware of the different facets of the profession.

Keywords: pre-service teachers; innovation; foreign language teaching; French as a foreign language; flipped classroom; blended learning.

КАК ПОДГОТОВИТЬ СЕГОДНЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО?
(На примере инновационного вводного курса по лингводидактике)

Родригес К. Б.
Университет Клермон Овернь (Клермон-Ферран, Франция)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2457-0625

Аннотация. Подготовка учителей иностранного языка является непростой задачей, реализация которой сегодня требует обязательного использования инновационных практик и цифровых технологий. Данная статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей французского языка как иностранного. Автор представляет инновационный подход в обучении, объединяющий модель перевернутого класса и модель смешанного обучения студентов в рамках вводного курса по лингводидактике. Цель исследования – проанализировать, как студенты воспринимают профессию учителя иностранного языка до прохождения предлагаемого курса и как они видят и осознают развитие своих умений и навыков, относящихся к профессии, после него. Методы исследования заключаются в качественном и количественном анализе данных респондентов, участвовавших в новой программе. Полученные данные были собраны в результате анкетирования студентов в первом семестре 2020–2021 учебного года. Предварительный опрос базировался на выявлении ассоциаций к словам *преподавание*, *учение* и *класс*, а также личном определении таких понятий, как хороший языковой курс и профессия учителя иностранного языка. Опрос после освоения предлагаемого курса был сосредоточен на выявлении пользы самого курса с точки зрения профессиональной цели и самооценки сформированных навыков и умений.
Анализ данных показал, что участники позитивно оценивают профессию учителя и описывают ее с позиции традиционной точки зрения. Результаты также показывают, что большинство студентов увидели пользу предлагаемого курса для своей профессиональной жизни и признали, что в ходе обучения были

сформированы некоторые необходимые компетенции, относящиеся к будущей профессии. Полученные результаты позволяют заключить, что составленные определения профессии учителя иностранного языка должны быть использованы в ходе курса обучения с тем, чтобы помочь студентам сформировать полное представление о данной профессии.

Ключевые слова: предпрофессиональная подготовка учителей; инновации; обучение иностранному языку; французский язык как иностранный; перевернутый класс; смешанное обучение.

Для цитирования: Родригес, К. Б. Как подготовить сегодня будущего учителя французского языка как иностранного? (На примере инновационного вводного курса по лингводидактике) / К. Б. Родригес. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 200–210. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-17.

For citation: Rodrigues, Ch. B. (2021). How to Train Today the Teachers of French as a Foreign Language of Tomorrow? (The example of an introductory and innovative course in language didactics). In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 200–210. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-17.

Introduction. La formation aux métiers de l'enseignement des langues représente un enjeu, par exemple en langue de spécialité où une « véritable formation préalable » est nécessaire [Faure 2014]. Le numérique (Tice pour le domaine de la didactique des langues) peut avoir un rôle dans ce contexte, tenant compte de l'évolution constante de ces « toujours nouvelles technologies » [Perriault 2002]. Dans cet article, nous décrivons la scénarisation mise en place pour un enseignement initiant à la didactique des langues et plus particulièrement du Français Langue Étrangère (FLE). Nous nous interrogeons en particulier sur l'idée que se font les étudiants inscrits dans cette formation du métier d'enseignant de langue étrangère, et sur leur auto-évaluation de compétences développées à l'issue du cours.

Méthodes de recherche.

Contexte de l'étude. Notre étude est basée sur une innovation mise en place dans le cadre d'une option initiant à la didactique du FLE, proposée aux étudiants de l'Université Clermont Auvergne en France (Département de linguistique, UFR Lettres, Culture et Sciences Humaines). Ce public est en troisième année de Licence, dans les formations spécialisées en Sciences du Langage, en Lettres, et Langues Étrangères. Il comprend également des étudiants inscrits en Master FLE n'ayant pas validé cette option préalablement à leur inscription en 2ème cycle, à l'université Clermont Auvergne. L'option FLE permet aux étudiants d'être sensibilisés aux problèmes linguistiques, communicatifs, culturels et pédagogiques que pose l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Une restructuration des cours, dans le cadre du projet Miel-FLES[1], a été mise en œuvre avec l'objectif de dynamiser les enseignements de cette option. Le terrain d'expérimentation choisi concernait deux enseignements : Introduction à la didactique des langues (IDIL), au semestre 5, et Problèmes pédagogiques et culturels du FLE (PPEC), au semestre 6.

Public visé. Les étudiants qui suivent l'option FLE n'ont en majorité pas d'expérience professionnelle dans l'enseignement, à fortiori dans la formation aux langues étrangères. Pourtant, au sortir de la Licence, une partie d'entre eux est amenée à réaliser des activités d'enseignement, tels que des séjours en tant qu'assistant de langue, ou des stages d'enseignement au primaire ou au secondaire.

De plus, le contenu des enseignements en lien avec la didactique des langues et du FLE n'est pas abordé avant l'année 3 de Licence, et représente généralement une découverte pour ce public. Bien que certains étudiants aient suivi des cours en lien avec la linguistique (par exemple, en morphosyntaxe, en phonétique/phonologie, en traduction), ces différentes spécialités n'étaient pas spécifiquement abordées à l'aune de l'enseignement du FLE, et ne leur permettait

[1] Modules d'initiation à l'Enseignement des Langues – Français Langue Étrangère et Seconde), UFR Lettres, Culture et Sciences Humaines (LCSH) et Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL, EA 999), Université Clermont Auvergne Projet Learn'in Auvergne (Programme transverse du projet CAP 20-25, I-Site, UCA): https://cap2025.fr/formation/learnin-auvergne/thematiques-des-projets/miel-module-dinitiation-a-lenseignement-des-langues.

© Родригес К. Б., 2021

donc pas de conduire une réflexion sur leur métier qu'ils envisagent de pratiquer (connaissances sur l'histoire de la didactique des langues, besoins du public non-natif, prise en compte de langue-culture, etc.).

L'enjeu était donc d'initier pendant deux semestres ce public à la discipline, tout en le préparant à l'agir professionnel, cela tenant compte du temps limité (deux heures par semaine ne permettant pas, par exemple, de réaliser un stage) et en mettant en œuvre une approche innovante, favorisant notamment l'autonomie des étudiants via l'usage d'outils numériques et de modalités nouvelles.

Approche scientifique pour le scénario pédagogique. Pour la mise en œuvre du dispositif, nous avons procédé suivant deux approches, largement reconnues dans la littérature comme favorisant l'apprentissage. La première, en classe inversée [Bergmann & Sams 2012; Lebrun & Lecoq 2015; Faillet, 2014], a été adoptée pour les contenus théoriques afin de rendre les étudiants plus actifs et ne pas limiter la formation théorique à une transmission des savoirs. La deuxième consiste en la formation hybride [Garrison & Kanuka 2004; Albero & Safourcade 2014; Bryan & Volchenkova 2016; Nissen 2011]. L'adoption de ces deux approches vise à rendre les étudiants plus autonomes et plus actifs [Mucchielli 2008; Rege Colet & Berthiaume 2013], et à créer une situation de co-construction des savoirs [Vygotsky 1978; Jacoby & Ochs 1995]. Cela permet aussi de ne pas se limiter à un enseignement directif avec transmission des savoirs [Lebrun, Gilson & Goffinet 2016].

Mise en œuvre. La mise en œuvre est similaire pour les deux unités d'enseignement concernées Une première séance est consacrée à la présentation du dispositif, afin d'expliquer aux étudiants les contenus qui seront abordés ainsi que les modalités classe inversée et hybridation. Sont également réalisées deux tâches : une activité brise-glace et un questionnaire en ligne (Wooclap), pour vérifier la bonne compréhension des principes du cours par les participants. Au cours des cinq semaines suivantes, les étudiants visionnent à distance et en asynchrone une capsule vidéo de cours par semaine avant la séance, suivie d'un quiz vérifiant leur compréhension des contenus. En fonction des résultats obtenus, ils sélectionnent en classe l'un des deux parcours proposé (parcours 1 si le quiz n'est pas réussi, parcours 2 si le quiz est réussi).

En ce qui concerne le module IDIL, les cours portent principalement sur la langue à enseigner, les contenus, et les tâches de grammaire et de communication (tableau 1).

Tableau 1. Thèmes et contenus théoriques abordés dans le module IDIL

Thème	Contenu présenté dans le cours
Quelle langue enseigner ?	1) La langue, un système et un outil de communication
	2) La question de la norme et de la variation
Quels contenus enseigner ?	3) Les référentiels en didactique des langues
Quelles activités d'apprentissage proposer ?	4) Activités d'apprentissage : les exercices de grammaire
	5) Activités d'apprentissage : les tâches de communication

Pour le module PPEC, les contenus concernent les publics et l'enseignement / apprentissage de la culture (tableau 2).

Tableau 2. Thèmes et contenus théoriques abordés dans le module PPEC

Thème	Contenu présenté dans le cours
A quel public peut-on être amené à enseigner le FLE ?	1) Les publics-cibles dans l'enseignement du FLE
Comment enseigner une langue étrangère ?	2) Particularités de l'enseignement des langues
Quelle culture enseigner ?	3) La notion de culture dans l'enseignement du FLE
	4) Enseigner et apprendre une langue-culture
	5) Démarche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Au cours des quatre semaines suivantes, les étudiants travaillent par petits groupes pour concevoir des tâches d'apprentissage du FLE (description d'un public et ses besoins, écriture d'une consigne et de la tâche, justification de la proposition), permettant

une application concrète des savoirs. Après le dépôt sur une base de données de leurs propositions, chaque étudiant dispose de deux semaines pour procéder à une évaluation des pairs, en commentant l'une des tâches créées par un autre groupe.

Cette partie du cours est en présentiel une semaine sur deux. Les participants utilisent des espaces de groupe (Teams), incluant un outil d'écriture collaborative (Word on line) pour concevoir ces activités en groupe, et la plateforme Moodle de l'université pour déposer leurs propositions de tâches et réaliser l'évaluation individuelle des pairs. Ils sont accompagnés suivant les modalités hybrides par l'enseignante, pendant la classe une semaine sur deux, et à distance et en asynchrone grâce aux outils de la CMO intégrés à Moodle et Teams et à la fonction commentaires de Word.

Pour l'unité d'enseignement IDIL, les étudiants créent une seule tâche (tableau 3). Ce cours est en effet une véritable initiation à la didactique des langues et la création d'une tâche, accompagnée de sa consigne et de sa justification, occupe pleinement le temps consacré à cette réalisation en mode hybride.

Tableau 3. Thèmes et contenus de la partie travaux dirigés du cours IDIL

Thèmes	Contenus
1) Définir des compétences langagières et communicatives à développer pour un public d'apprenants	Manipulation du CECRL pour situer des exemples de tâches proposées dans des manuels de FLE
2) Élaborer une tâche en FLE	Élaboration de la consigne et du contenu de la tâche Rédaction de la justification s'appuyant sur le CECRL et sur le cours
3) Évaluer les pairs	Création d'une grille d'évaluation critériée d'une tâche Rédaction d'un commentaire évaluant les propositions de tâches

Pour compléter ce processus et développer les compétences des étudiants, une fiche d'activités comprenant plusieurs tâches est demandée dans le cours PPEC (tableau 4). Les participants doivent imaginer une série de tâches et non plus seulement une tâche isolée.

Tableau 4. Thèmes et contenus de la partie travaux dirigés du cours PPEC

Thèmes	Contenus
1) Définir des compétences langagières et communicatives à développer pour un public d'apprenants	Manipulation du CECRL pour situer des exemples de tâches proposées dans des manuels de FLE Réflexion sur la fiche d'activités qui sera élaborée
2) Élaborer une fiche d'activités en FLE	Élaboration des consignes et des contenus de la tâche Rédaction de la justification s'appuyant sur le CECRL et sur le cours
3) Évaluer les pairs	Création d'une grille d'évaluation critériée d'une fiche d'activités Rédaction d'un commentaire évaluant les propositions de fiches d'activités

Cette scénarisation pédagogique, qui rend le parcours d'initiation à la didactique et ses objectifs plus clairs, répond aux caractéristiques que nous avons évoquées sur les approches classe inversée et hybridation :

– Appropriation des contenus par les capsules vidéo, les quiz et les tâches, adaptée au contexte actuel des Tice, et permettant de bénéficier des temps de présence en cours pour revoir les contenus et les appliquer, et favorisant un apprentissage actif et autonome, adaptée au contexte actuel du numérique.

– Mobilisation des connaissances dans des tâches créatives et d'évaluation, utiles pour le métier d'enseignant.

– Soutien à la co-construction des savoirs par les tâches collaboratives, favorisant les échanges en présentiel et à distance, en synchrone et en asynchrone et un accompagnement tutoral plus ciblé et adapté.

– Formation aux outils numériques et à de nouvelles modalités d'enseignement, également utiles à l'enseignant de langue du futur.

Par ailleurs, les étudiants développent des compétences professionnelles puisqu'ils doivent définir les besoins et caractéristiques

du public choisi, décrire les objectifs, se baser sur le Cadre Européen commun de référence pour les Langues [Conseil de l'Europe 2001], concevoir une tâche accompagnée d'une consigne, et commenter le travail de leurs pairs en faisant preuve de bienveillance [Blanchard et al. 2021].

Objectif de la recherche. L'objectif de la recherche est de comprendre quelles idées les futurs enseignants de langues étrangères se font du métier avant le cours, et d'observer comment, après avoir suivi la formation, ces étudiants voient leur développement de compétences en lien avec leur futur métier et leur appréciation du dispositif en tant que nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage.

Nous avons sélectionné les réponses des participants à l'étude en lien avec leurs conceptions du métier d'enseignant de langue avant le cours (questionnaire 1), ainsi que celles représentant les compétences qu'ils pensent avoir développé pour leur projet professionnel (questionnaire 2).

Données recueillies. Pour la présente étude, nous avons recueilli les réponses des étudiants au premier semestre de l'année universitaire 2020/2021 à deux questionnaires distribués lors de la formation IDIL. Le premier questionnaire (26 répondants) a été dispensé depuis la plateforme en début de formation, et comprenait questions ouvertes et deux questions fermées (questionnaire 1). Pour cette analyse, nous avons observé les réponses, concernant cinq questions (en retenant pour les occurrences apparaissant au moins deux fois dans le corpus en ce qui concerne les trois premières questions) :

– Quels mots-clés associez-vous à « Enseignement » ?

– Quels mots-clés associez-vous à « Apprentissage » ?

– Quels mots-clés associez-vous à « Classe » ?

– Qu'est-ce qu'un « bon » cours de langue étrangère selon vous ?

De manière générale, comment concevez-vous le métier d'enseignant de FLE ?

Nous avons également relevé les réponses au questionnaire proposé après la formation IDIL (22 répondants), comprenant onze questions ouvertes et vingt-neuf questions fermées (questionnaire 2). Nous avons considéré les réponses aux questions concernant l'utilité de l'enseignement suivi pour la vie professionnelle et les compétences développées pendant le cours. Les réponses aux deux questionnaires ont été exportées depuis la plateforme Moodle au format xls pour l'analyse.

Approche scientifique. Pour la présente étude, nous avons adopté une méthodologie d'analyse textuelle de type traitement statistique avec comptage de mots, pour relever les éléments les plus cités par les participants pour ce qui est de leurs descriptions de leur futur métier. Notre démarche consiste également en l'analyse qualitative de données déclaratives des participants à ce dispositif innovant, en vue de connaitre leur conception d'un bon cours de langue étrangère et du métier d'enseignant de FLE avant la formation, et leur appréciation du développement de compétences pour devenir enseignant de langue après le cours.

Résultats et discussion. L'analyse textuelle des occurrences nous permet de relever ce que les étudiants associent aux termes *enseignement*, *apprentissage* et *classe*. Une diversité de mots sont liés à l'enseignement : on relèvera notamment *passion* (2 occurrences) et *partage* (4 occurrences), qui semblent montrer des représentations dynamiques du rôle de l'enseignant. Toutefois quelques termes relèvent d'une conception plus traditionnelle de l'enseignement : *transmettre* et *transmission* sont majoritaires dans les réponses des participants (Figure 1).

Fig. 1. Mots les plus fréquemment associés à « enseignement »

De même, le concept d'apprentissage est majoritairement relié pour ces étudiants à des termes proches tels que *apprendre*, *savoir* et *connaissance(s)* (Figure 2). Les participants voient également dans l'apprentissage la capacité de progrès (*améliorer*, *évolution*). On note également l'usage du terme *élève*, bien qu'en didactique des langues est plutôt fait usage du mot *apprenant* (qui lui n'apparait pas dans les résultats).

Fig. 2. Mots les plus fréquemment associés à « apprentissage »

Toutefois, lorsque l'on interroge sur les mots associés à *classe*, certains participants citent *apprenant* et *enseignant* (Figure 3). Il est également intéressant de noter qu'une vision plutôt dynamique apparait dans les résultats (*échanges*, *communauté*, *diversité*, *entraide* et *ensemble*).

Fig. 3. Mots les plus fréquemment associés à « classe »

Cette idée d'un dynamisme créé par les interactions en classe de langue se retrouve dans les réponses à la question « Qu'est-ce qu'un « bon » cours de langue étrangère selon vous ? » :

– « Un cours qui fait participer les élèves, et pas seulement le professeur. Un cours de langue étrangère, c'est avant tout un échange. »

– « Un cours dans lequel les apprenants, parce qu'ils sont intéressés par le cours, participent. »

– « Un cours interactif »

– « Un cours qui implique les élèves, les intéresse et les fait participer (y compris en les faisant échanger entre eux). Le cours doit donc revêtir, au moins en partie, un aspect ludique. »

– « Un cours avec un climat de confiance entre les élèves et le professeur, où la participation est encouragée avec le respect des uns et des autres. »

– « Un bon cours de langue c'est lorsque tout le monde osent participer sans avoir peur d'échouer. »

La pratique de l'oral est également mise en avant :

– « Se concentrer plus sur l'oral que l'écrit. »

– « Une ambiance active, des activités que tout le monde peut y participer, la pratique de l'oral. »

– « Selon moi, un « bon » cours de langue étrangère est de pouvoir faire parler les élèves sur un sujet. »

– « Un cours où l'on apprend du vocabulaire, de la conjugaison, où l'on écoute des professeurs ou des productions orales pour améliorer sa compréhension. »

« inter-actif, méthodique, ryhtmé »

– « un cours ludique avec une communication orale importante entre prof et élèves mais aussi les élèves entre eux. »

– « Un bon cours de langue étrangère est un cours dans lequel les élèves participent, posent des question si ils en ont. »

Les répondants notent également l'importance du rôle de l'enseignant dans un « bon » cours de langue, en particulier, un enseignement qui doit donner envie d'apprendre, être bien préparé, et facilitateur des apprentissages :

– « Un cours dont le professeur arrive à captivl'élève et à lui donner l'envie d'apprendre. »

– « Il faut avoir un plan concret, le prof doit bien faire la préparation avant les cours. Il faut bien comprendre la situation des étudiants.Dans les cours, il faut bien expliquer. »

– « Selon moi, c'est quand le professeur est dynamique et passionné car l'amour se transmet automatiquement. De plus, les langues étrangères sont souvent appelées langues vivantes donc leur apprentissage nécessite un certain enthousiasme. »

– « Un cours qui me donne envie d'apprendre, et dans lequel je suis à l'aise. »

– « Un cours intéressant et actif, ou chacun se sent concerné. »

– « Un cours clair et facile à suivre qui facilite l'apprentissage de la langue à ses apprenants. »

– « C'est un cours vivant, structuré et surtout avec un bon enseignant qui motive l'élève à apprendre. »

– « Un cours organisé avec le moins d'improvisation possible (sauf en cas d'imprévu où l'improvisation se révèle inévitable). »

– « Un cours où les élèves apprennent quelque chose d'utile, qui peut leur servir, qui les intéresse, qui ne soit pas déconnecté de la réalité, qui soit un minimum personnalisé au groupe apprenant. »

– « Un cours qui s'adapte aux lacunes et aux atouts individuels de chaque élève. »

Enfin, l'un des participants souligne l'importance du numérique :

– « Un cours accessible sur internet (ENT). ».

Pour les répondants à la question suivante, le métier d'enseignant de FLE est conçu comme une activité donnant envie d'apprendre à l'apprenant :

– « Je conçois le métier d'enseignant de fle, comme n'importe quel enseignant de langue, il doit être motivé et donner envie aux élèves d'apprendre cette langue. »

– « Enseigner une langue, FLE ou non, doit aussi intéresser les élèves et leur permettre d'apprendre selon la méthodologie la plus efficace possible et leur donner les moyens et la motivation de continuer d'apprendre par eux-mêmes après la fin des cours (Exemple : en leur faisant découvrir du contenu culturel en français susceptibles de les intéresser). »

– « Donner envie d'apprendre ».

C'est aussi un métier considéré comme difficile et gratifiant à la fois, qui permet de découvrir et d'apprendre :

– « Ce métier est aussi différent du métier d'enseignant de langues à un public français car il faut que celui-ci puisse s'adapter aux méthodes d'apprentissage du pays où il enseigne. »

– « C'est un métier de découverte (si on enseigne dans un autre pays), et ça doit être très enrichissant. »

– « En perpétuel apprentissage. On n'enseigne pas comme il y a 50 ans, et on enseignera peut-être différemment dans 10ans. On apprend de ses erreurs, ses réussites, ses élèves, et on cherche à s'améliorer. Gratifiant, peut-être difficile pour certains. »

– « Comme quelque chose à double sens : bien que le professeur de FLE transmet plus à ses élèves que ses élèves ne lui transmettent, il doit savoir apprendre d'eux, apprendre de leurs cultures et langues, comprendre leurs difficultés, etc. »

– « Comme tout autre métier d'enseignant de langue. Difficile mais gratifiant pour l'enseignant, ainsi que pour les élèves s'ils s'investissent. »

Pour les répondants, le métier d'enseignant consiste aussi à faire découvrir une culture :

– « Etre enseignant de FLE, c'est partager une culture qui est étrangère à l'étudiant. C'est pouvoir lui permettre de découvrir une langue et sa culture, et de pouvoir se faire comprendre en Français. »

– « Comme pour les autres langues, c'est transmettre une nouvelle langue avec la culture qui lui est liée. »

– « C'est pour moi un métier où on transmet sa culture, notamment sa langue natale. »

– « Comme un moyen de partage de la culture et de la langue française. »

– « Je le conçois comme une ouverture à d'autres cultures car les apprenants sont tous différents et ils apportent leur richesse culturelle. C'est aussi l'opportunité pour l'apprenant de s'ouvrir à une autre langue et culture. »

– « De manière générale, je conçois le métier d'enseignant de FLE comme une passerelle d'une langue vers une autre, permettant aux élèves de s'ouvrir à une nouvelle culture. »

Les verbatims font également apparaitre l'idée qu'un enseignant de FLE est amené à enseigner à l'étranger, et qu'il s'agit en général d'un natif :

– « Le métier d'enseignant de FLE est riche de cultures étrangères. En effet, le professeur étudie dans de multiples pays étrangers sa langue maternelle. »

– « Je conçois le métier d'enseignant de FLE avant tout comme une chance pour les français. En effet, ce métier permet de marier l'enseignement et les voyages, ainsi, je pense que la majorité des professeurs de FLE sont des passionnés et vont concevoir et s'adapter à leur métier à leur propre manière. »

– « C'est un enseignement particulier puisqu'il s'agit en général d'enseigner sa langue maternelle. Le professeur doit enseigner sa discipline et la culture associée tout en se mettant à la place des apprenants pour les accompagner le mieux possible. »

Deux étudiants ont par ailleurs répondu ne pas savoir répondre à cette question. Bien qu'engagés dans un parcours pouvant conduire au métier d'enseignant de FLE, profession, ils ne parviennent pas à se représenter cette profession.

Dans le deuxième questionnaire, il a été demandé aux étudiants si les enseignements du cours leur ont semblé utiles pour leur vie professionnelle. Une grande majorité des participants est tout à fait d'accord (64%) ou plutôt d'accord (4%) avec cette utilité (Fig. 4).

Fig. 4. Réponses des étudiants concernant l'utilité des enseignements pour la vie professionnelle

Les participants ont également évalué les compétences qu'ils pensaient avoir développé à la suite du cours. Les résultats montrent que ces compétences sont en lien avec le futur rôle d'enseignant de langue : organisation, autonomie, prise de décision, communication, collaboration (Fig. 5). Un étudiant a également ajouté la capacité d'imagination.

Fig. 5. Réponses des étudiants concernant leur développement de compétences

Dans les commentaires libres, plusieurs étudiants soulignent ces compétences :

– « Ces enseignements nous ont permis de nous perfectionner et de perfectionner notre niveau de langue. surtout pour les étudiants qui ont décidés d'enseigner le

Français langue étrangère. »

– « J'ai beaucoup aimé ces cours et aussi la tâche à rendre ce fut un plaisir de travailler dessus , ce qui nous pousse à avoir de l'imagination et un esprit créatif. »

– « Ces enseignements ont été très utiles pour mon projet professionnel pour la suite de mes études et travail avec le FLE. »

Le dispositif innovant mis en œuvre semble ainsi avoir un impact favorable sur le développement de compétences relevées comme essentielles pour l'enseignant du futur.

Conclusion. S'ils ont une vision plutôt positive du métier d'enseignant de FLE (importance de la profession, mission enrichissante, dynamisme), les étudiants futurs enseignants peuvent aussi se représenter cette profession de manière plus traditionnelle (acquisition de savoirs) ou ne recouvrant pas l'ensemble du domaine (accent mis sur l'oral et la culture, représentation d'un métier plutôt réservé aux natifs). Le cours proposé semble répondre à ces points, par les sujets abordés et la manière de présenter les contenus (chaque capsule vidéo partant d'idées reçues sur la didactique des langues). En complément, le cours semble avoir aidé les étudiants à développer des compétences qu'ils ont eux-mêmes relevé comme essentielles au métier (organisation, créativité, communication).

Cette étude nous semble offrir deux perspectives, l'une en formation, et l'autre sur un axe plus scientifique. Il s'agira tout d'abord de tenir compte des représentations relevées dans cette recherche, pour faire prendre conscience aux étudiants pendant les cours des différentes facettes du métier. Dans une orientation recherche, une nouvelle étude pourra être menée auprès d'un nouveau public intégrant l'option FLE, pour vérifier l'évolution des représentations, en dispensant le questionnaire avant et après la formation (cette étude n'ayant pas pu être menée au préalable en raison du confinement en France en fin d'année 2020), ce qui nous permettra aussi de mesurer plus finement les liens entre le dispositif innovant mis en œuvre et ces représentations.

Références

Albero, B. & Safourcade, S. (2014). Compétences et formation à distance : des prescriptions du dispositif aux attitudes des étudiants Enquête exploratoire en école d'ingénieur. In *Distances et Médiations des Savoirs, CNED-Centre national d'enseignement à distance*. No. 6. URL : http://journals.openedition.org/dms/698.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Or, International Society for Technology in Education.

Blanchard, C., Foucher, A.-L. & Chabanal, D. (2021). Pedagogical innovation in higher education: development of professional skills of pre-service foreign language teachers. In *Eurocall*. 26–27 August.

Bryan, A. & Volchenkova, K. N. (2016). Blended Learning: Definition, Models, Implications for Higher Education. In *Bulletin of the South Ural State University. Educational Sciences*. No. 8 (2), pp. 4–30.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : Recherche sur la pratique de la classe inversée. In *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. No. 21 (1), pp. 651–665. URL : https://doi.org/10.3406/stice.2014.1115.

Faure, P. (2014). Enjeux d'une professionnalisation de la formation des *enseignants de langue(s) de spécialité : exemples de l'anglais et du français de la médecine. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. In *Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXXIII. No. 1, pp. 50–65. URL: https://doi.org/10.4000/apliut.4170.

Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. In T*he internet and higher education*. No. 7 (2), pp. 95–105.

Jacoby, S. & Ochs E. (1995). Co-Construction: An Introduction. In *Research on Language and Social Interaction*. No. 28 (3), pp. 171–183.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2010). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (ReadHowYouWant ed., set in 16 pt. Verdana, complete, unabridged text of the original publisher's 3. ed.). San Francisco, Calif.

Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !*. Réseau Canopé.

Lebrun, M., Gilson, C. & Goffinet, C. (2016). Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. In *Education & Formation*. URL : http://revueeducationformation.be.

Mucchielli, R. (2008). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF, Paris.

Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel. In *Les Editions Didier*. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01941203.

Perriault, J. (2002). *Education et nouvelles technologies : Théorie et pratiques*. Nathan.

Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds.). (2013). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Bern, Peter Lan.

Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. In *Alsic*. No. 11 (2).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, USA, Harvard University.

Данные об авторе

Родригес Кристин Бланшар – доктор философии, доцент кафедры лингвистических наук факультета иностранных языков, культуры и науки о человеке, университет Клермон Овернь, член лаборатории лингвистических исследований (Клермон-Ферран, Франция).

Адрес: 63037, Франция, Клермон-Ферран, бульвар Жерговья, 29.

E-mail: Christine.Blanchard@uca.fr.

Author's information

Rodrigues Christine Blanchard – PhD, Associate Professor in the Department of Language Sciences, UFR Lettres, Cultures et Sciences Humaines, Université Clermont Auvergne, member of the Laboratoire de Recherche sur le Langage (Clermont-Ferrand, France).

УДК 378.016:811.1. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-18. ББК Ш12/18-9.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

MULTICULTURAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF FUTURE LAWYERS

Natalia N. Sergeeva
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4606-4101

Svetlana N. Tayurskaya
Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9883-6118

Abstract. The article aims to study multiculturalism as a modern reality and implement this theoretical knowledge into the process of foreign language teaching of future lawyers. Appeal to philosophy and culturology makes it possible to see the deeper truth about upbringing and teaching as multi-ethnic phenomena, identify effective strategies of multicultural foreign language teaching. The authors of the article consider the process of foreign language teaching of non-linguistic higher school students from the aspect of developing their professional competences in close contact with foreign peers in international groupwork providing the acknowledgement of pluralism and equivalence of customs and beliefs represented in the academic community of different countries. The notions of multicultural and intercultural education are separated as the first deals with the ideas of humanism and diversity of people on our planet and the second – with interethnic relations. Both ideas are combined in this research to strengthen the course of English language teaching to students – future lawyers with practices of real interaction with representatives of law departments of foreign universities. The combination of the dialogue approach (communication with partners on cultural differences in legal sphere), the competence-based approach (getting skilled in finding out information on solving legal issues taking into account ethnic and national aspects of a certain country), and the socio-psychological approach (developing socio-oriented and value-oriented predispositions, communicative and empathic skills) proves to be effective to implement the elaborated procedure of professional interaction between students in international groups. The methodological procedure suggested by the authors contains culturally enriched topics within legal sphere, the work on each is based on three main components: material study, whole group communication and focused project-oriented communication in pairs or mini-groups. The results show that students – future international lawyers start understanding that some seemingly dead end situations may be regarded from different positive perspectives due to international interaction and taking into account interethnic characteristics of the problem.
The contribution of each author in this research is the following: N. Sergeeva – 30%, S. Tayurskaya – 70%.

Keywords: multiculturalism; multicultural education; intercultural education; foreign language teaching (FLT) methodology; principles of multicultural foreign language teaching; cultural diversity.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Сергеева Н. Н.
Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4606-4101

Таюрская С. Н.
Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9883-6118

Аннотация. Целью написания данной статьи является изучение идеи мультикультурализма как современной реалии и внедрения этих теоретических знаний в процесс обучения иностранному языку будущих юристов. Обращение к философии и культурологии позволяет глубже осознать воспитание и обучение как многоэтничные феномены, выявить эффективные стратегии мультикультурного иноязычного образования. Авторы статьи рассматривают процесс обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза с позиции развития профессиональных компетенций в тесном контакте с зарубежными студентами в международных группах, обеспечивая понимание существования плюрализма и равноценности традиций и убеждений, имеющих место в университетских сообществах разных стран. Разводятся понятия мультикультурного и межкультурного образования: первое имеет отношение к идеям гуманизма и многообразия среди

людей на планете, второе – к межэтническим отношениям. Обе идеи соединились в данном исследовании для усиления курса обучения английскому языку будущих юристов посредством внедрения практик взаимодействия с представителями юридических факультетов зарубежных университетов. Комбинация диалогического (коммуникация с партнерами по вопросам культурных различий в юридической сфере), компетентностного (развитие умений получения информации для решения юридических вопросов, учитывая этнические и национальные аспекты определенной страны) и социально-психологического (развитие социально-ориентированных и ценностно-ориентированных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических способностей) подходов доказала свою эффективность при внедрении разработанной процедуры профессионального взаимодействия между студентами в международных группах. Технология обучения, предложенная авторами, включает темы из сферы юриспруденции, обогащенные культурной информацией, работа над каждой из которых основана на трех компонентах: изучение материала, групповая коммуникация и сфокусированная на совместном проекте коммуникация в парах или мини-группах. Результаты показывают, что студенты – будущие международные юристы стали понимать, что к кажущимся нерешаемыми ситуациям можно найти конструктивный подход посредством международного взаимодействия и учитывая межэтнические характеристики проблемы.
Доля участия в данном исследовании: Н. Н. Сергеевой – 30%; С. Н. Таюрской – 70%.

Ключевые слова: мультикультурализм; мультикультурное образование; межкультурное образование; методика обучения иностранным языкам; принципы мультикультурного иноязычного образования; культурное разнообразие.

Для цитирования: Сергеева, Н. Н. Мультикультурное обучение иностранному языку будущих юристов / Н. Н. Сергеева, С. Н. Таюрская. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 211–221. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-18.

For citation: Sergeeva, N. N., Tayurskaya, S. N. (2021). Multicultural Foreign Language Teaching of Future Lawyers. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 211–221. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-18.

Introduction. Beginning with the 60s of the 20th century the geopolitics witnessed a sequence of global cataclysms unknown to previous history which resulted in mass global migration. Step by step nation-states were continuously broken up along their republics' borders, and their traditional geopolitical boundaries were refashioned. Simultaneously, multinational and transnational organizations were made up actually leaving no mono-ethnic states on the modern political map of the globe. All around the world, nations are transforming into multicultural, ethnically heterogeneous cosmopolitan societies. These conditions develop the principles of socio-cultural integration policy of immigrants. It began to be considered as a tool contributing to the mutual enrichment of cultures and the construction of a harmonious society. The multiculturalism practice is not obviously an unconditional recognition of cultural diversification, but in some way a consensus between the dominant majority represented by the state and ethnic minorities, who are indigene or migrated from other communities.

These are the main processes that predetermined the emergence of multiculturalism as a political and cultural concept. Recently, the scientists in Canada, the United States, Great Britain, Germany, France, Australia, New Zealand and some African countries have increasingly attached their attention to multicultural research in different scientific fields. All in all, philosophical knowledge organized and logically formed the essence of multicultural normative theory into a socio-cultural reality and political doctrine.

Unlike with previous generations, diversity and multiculturalism are engrained in the lives of today's adolescence. Within their culturally varying urban settings, juveniles from dissimilar backgrounds now habitually meet with one another in their everyday lives and negotiate and contest ways of living together and sharing communal space. Without doubt, teachers are to be mediators in young people's work of designing strategies for producing, disrupting and living well with their difference [Stenishcheva 2020: 38].

That is why in our research we reconsider the process of foreign language teaching from the position of multiculturalism which gives an opportunity to shape polycultural linguistic competence of students, develop their compe-

© Сергеева Н. Н., Таюрская С. Н., 2021

tences in the sphere of intercultural interaction which they will be able to apply while working in multicultural groups acknowledging cultural pluralism and equivalence of beliefs and customs, accepting social diversity as resource for life-long self-education.

The change of the vision of FL teachers to the issues of cultural diversity. It is significant that multiculturalism appears as a new trend in the Western philosophy within the framework of the open discussions between two methods of cognition – liberalism and communitarianism. Logic and critical analysis of philosophical thinking tried to justify and synthesize cultural diversity and the desire for unification into an integral concept [Volkova 2008]. The value of epistemological disputes is that they lead to such a multicultural approach in education as the acceptance of justice, the common benefit, freedom and equality.

The generally recognized founder of the theory of multiculturalism in foreign philosophy is the Canadian philosopher Charles Margrave Taylor. He theorized on issues of political and social philosophy, the history of philosophy. The "policy of acceptance" is a key concept and the starting point of Taylor's theory of multiculturalism. According to the thesis under discussion, the "cultural diversity" that exists in every society is not subject to any political, legislative, or any other coordination and should be recognized *a priori* [cit. ex Borisov 2001: 121–125]. Acceptance and respect for diverse ethnic cultures is the primary basis of a beneficial dialogue of civilizations, contributing to the universalization of human essence; and at the global level, it adds to the integrity of the state and the preservation of traditional moral foundations of society. In modern researches multiculturalism is defined as a complex of diverse development processes, during which many cultures are revealed as opposed to a single national culture [Sakharova 2010].

In International Interdisciplinary Encyclopedic Dictionary, *multiculturalism* is defined as 1) "multicultural situation, cultural diversity, cultural, linguistic and confessional mosaic of the population of the state"; and 2) "state policy aimed at encouragement and legal defend of multiculturalism, as well as at the theoretical and ideological justification of such a policy" [Глобалистика…]. The dictionary offers a different, in comparison with the above ones, interpretation of the philosophical foundations of the theories related to multiculturalism and traces their emergence to the end of the 19th century. It is argued that the initial provisions of the concept of our interest were formulated in the works of representatives of pragmatism – C. S. Pierce, W. James, J. Santayana, J. Dewey and W. E. B. Dubois. These philosophers theorized much on the problems of pluralism, multicultural society and humanism.

Introduction of multiculturalism into the education systems of the USA, Canada, Australia, the United Kingdom, the Netherlands, Germany, etc. is also dated these years.

In general, the western scientists recognize the problem of multiculturalism as insufficiently studied. N. Prostakishina following the views of R. Bernstein, an American liberal historian and publicist, writes that multiculturalism is definitely an indefinite concept [Prostakishina 2014: 306].

On the background of statements by the western politicians about the crisis, and sometimes the collapse of the policy of multiculturalism, a new wave of interest in understanding discourse in philosophy, politics, and ideology has actually commenced. Thus, the conceptually reconstructed hypothesis of Russian polyculturalism and foreign multiculturalism shifts the focus of the study to a close connection between all ethnic groups that live in the same society.

It should be noted that unlike foreign multiculturalism, Russian polyculturalism grew up on the ideas of internationalism and patriotism. The latter works sometimes as a factor restraining intercultural communication. This may be the reason that not all the teachers of foreign languages in Russia understand the necessity of multicultural approach in education and mostly dwell upon the form and correctness of the language rather that the diversity of cultures and intercultural communicative interaction skills.

The definition and principles of multicultural education. The philosophical concept organizes social perception and sets up a constructive pedagogical behavior in the ideological system of multicultural education. L. L. Suprunova, M. A. Shaykhov, referring to the concept of "multicultural education", noted that its evolution is predetermined not only by the historical and socio-cultural preconditions of the new time, but comes from the traditions of philosophy, pedagogy and psychology [Su-

prunova 2013]. The questions of the development of learner's personality in a multicultural environment were raised in the works of A. Disterveg, I. L. Pestalozzi, J. A. Comenius [Shaikhov 2012]. The postulates of the great Czech humanist thinker J. A. Comenius about the common origin and purpose of "everyone who was destined to be born a human being" justify the developed program "Panpedia" about universal education and upbringing: "... so that in the end the entire human race comes to culture regardless of age, class, gender and nationality" [Comenius 1982: 384]. On the pages of Panpedia, J. A. Comenius also said that it is necessary to enlighten most barbaric peoples in order to get rid of the darkness of their barbarism, because they are part of the human race and of the whole world. The ability to culture is endowed not only with all peoples, but also with each individual tribe [Comenius 1982: 403].

A. N. Djurinsky notes that for a multicultural, ethnically diversified world and separate nations, taking into account the factors of multiculturalism and poly-ethnicity becomes a priority pedagogical task. The positive resolution of this problem will be a significant prerequisite for the democratization of public life, education and training. In his numerous works devoted to multiculturalism, the scientist emphasizes the exceptional role of education and training in overcoming possible interethnic conflicts. A. N. Djurinsky calls the isolation of culturally distinct communities, interethnic hostility and clashes as negative results of a combination of social factors. In multinational groups total xenophobia, ignoring multiculturalism and poly-ethnicity in the upbringing and training are considered especially unfavorable factors. "Not drawing lessons from this for the education system means turning a blind eye to the growing and imminent danger of a social explosion" [Djurinsky 2008].

The topical question of constructing conditions for stability and protection of personal and collective identity and cultural sustainability, which are the traits of multiculturalism, has been enhanced in international societies in the beginning of the XXI century. Dynamic demographic processes and constant changes in socio-political lifeforms, general confusion and genuine people's separation due to some global disasters have stimulated the predicament. To approach the issue constructively and comprehensively, we addressed the sources, highlighting the subject matter in foreign countries because the idea of multiculturalism has been put forward mostly in the developed western countries, which have encountered ever since significant immigration inflow.

Investigating *multiculturalism* and *multicultural education*, we also studied geopolitical tragedies of the XX and XXI centuries, the etymology of *multiculturalism* concept, demonstration of multiculturalism as a social movement, conception trend, ideology, and pedagogy. Knowledge and experience in the line of creative tactic of preparing youths to live in poly-ethnical environment can prove to become a solid resource of poly-cultural education ideas.

In modern foreign pedagogy, J. Banks is considered a pioneer and one of the founders of the discipline "multicultural education". Studying the specifics of the relationship of the US residents who have full or partial descent from Africans belonged to the Black race with representatives of other races, and later considering the development of the situation of ethnic minorities living together with each other, the scientist built a theory of education for a multicultural society. J. Banks has also comprehensively developed the structure and models of multicultural education, which are quite applicable not only in the United States, but also in other countries with a multiethnic population. In the most generalized form, it can be formulated that J. Banks's multicultural education outlines the formation of a national community in a multinational society, and multicultural education itself is the formation of "knowledge, attitudes, skills necessary to function in a different cultural environment (diverse cultural settings)" [Banks 2001: 22–28]. But this is only one of many approaches to define the concept and principles of multicultural education. We have to state that at the moment there is no unified understanding of the phenomenon of multiculturalism in education, but due to the given above analysis it is evident that a large number of authors justify this as a teaching approach.

The followers of J. Banks's multicultural ideas in education are American and Canadian teachers R. Barnhardt, K. Bennett, J. Bailey, D. Gollnik, K. Grant, W. Gudikunst, E. Jackson, Ya. Kim, D. Ravich, P. Shin, J. Gummins, J. Gay, A. Fleras, J. Elliot, etc. Among most famous modern theorists of multicultural educa-

tion in the USA K. Grant, P. Young, P. Shin, D. Gollinik, M. Gomez, K. Sleeter can be named. Canadian supporters of multicultural education and upbringing are represented by A. Fleurance, J. Elliot, M. Ashworth, J. V. Barry, D. S. Conner, P. Gorsky, M. Ledoux, M. Lupul, K. A. McLeod, K. Moodley, S. V. Morris, J. Porter, R. J. Samuda, D. Taylo, S. Tator. Australian scientists M. Carray, B. Elaskay, T. S. Elliott, J. Marshall, R. Morginson, J. M. Moody, J. Sachs, R. Sykes, J. J. Smolich, R. Taft, J. Wood also made a significant contribution to the development of the concepts of education and upbringing in a multinational environment. The issues of multicultural education are in the focus of attention of a number of Western European pedagogues – N. M. Gordon, J. Lynch represent Great Britain; O. Anweiler, S. Luchtenberg are Germans.

In the International Encyclopedia on Education, multicultural education is defined as the knowledge of other cultures, the understanding of differences and similarities, universal and unique in cultures, traditions, lifestyle, the formation of an axiological judgment about the diversity of cultures and their native speakers [International Encyclopedia… 2009].

The main postulate of multiculturalism is the recognition of the intrinsic value of the cultural diversity of the country (region, the whole world) and the fundamental inadmissibility of ranking cultures according to the principle of "lowest – highest", "main – secondary" [Galinskaya 2012].

It is not difficult to recognize the existing interethnic distinctive features, but there is a serious problem in the constructive development of intercultural education in the direction of transforming society. In order to be successful in this we are to turn to the idea of intercultural education as a political movement aimed at achieving justice, equality and accessibility of education to everyone, rather than perceiving it only as a cultural exchange. There is no solution among scientists concerning how to call this type of education – multicultural or intercultural. According to I. Balitskaya, multicultural education in Russian studies focuses on the training of an individual rather than on an analysis of the functioning of various societies and communities. The scientist considers "intercultural education" as a synonym for "multicultural education", and the learning process as a joint reproduction of intercultural and multicultural education [Balitskaya 2012: 19].

In order to prevent the degeneration of the idea of multicultural education into a random slogan, and even more ordinarily interpreted, teachers need to have knowledge of modern innovative pedagogical approaches of intercultural and multicultural education.

So, the concepts of *multiculturalism* in education may be united into a number of characteristics:

– multicultural education as a moral idea of implementing a common democratic pedagogical strategy in a multiethnic academic environment, a social value, the philosophy of humanism. As far as the essence of pedagogical multiculturalism is concerned, it is necessary to dwell in more detail on the humane origins of this concept. A number of scientists consider the principle of *multiculturalism* as one of the aspects of liberal education, since it is based on the humanistic idea that there is no good or bad culture. All cultures are different in content, and the message of each is determined by individuals. The multiethnic culture of the multinational Western society is represented by various elements – ethnic cultures, this fact makes it the universal property and wealth of the people living on the same territory. The national culture of every single multinational state is the product of the historical process of mutual enrichment and interpenetration of ethnic cultures. Being humanistic in nature, the principle of multiculturalism undoubtedly contributes to the democratization of society, all its institutions and the processes taking place in it. In this discourse, scientists interpret multiculturalism in education as the genesis of respect for ethnic and cultural values, the development of effective intercultural and interethnic communication, the evolution of socio-cultural mobility and flexibility, the formation of cultural identification and the advancement of national consent. L. S. Miller emphasizes that in the light of these essential characteristics of the phenomenon of multiculturalism, education is understood as the process of mastering ethnic, national and world culture by the younger generation for spiritual enrichment, the development of planetary consciousness, the formation of readiness and ability to live in a multicultural poly-ethnic environment, represented by a system of cultural values [Miller 2008];

– multicultural education as a reform

movement for the institutionalization of the multicultural component in education. It is no secret that many Western politicians have proclaimed the collapse of multiculturalism at the present stage. (In 2010 the leaders of Germany, the UK, and France declared failure to multiculturalism.) Indeed, the policy of multiculturalism is experiencing a crisis: in the Western countries and in North America, the titular nations treat the recognition of the culture of small ethnic groups as a threat to their identity. On the other hand, more and more immigrants come against assimilation, reject host country law, and riot on every possible occasion. All of these things cause outbreaks of nationalism. In reality, the emerging phenomenon of "cultural diversity" should be regarded not as a simple sum of cultures, but as a qualitatively different multiple identity. Ethno-cultural diversity sets the basis for combining opposite and dissimilar experiences, thanks to which the country can become a society capable of interaction and mutual enrichment.

The multiethnic academic societies of modern Russian universities pose a problem for university foreign language tutors: how to organize the educational process so that intensive interethnic contacts and intercultural life activities contribute to high-quality and effective teaching of a linguistic discipline. The solution to this problem is the actualization of multicultural foreign language teaching. Multicultural teaching of a foreign language to students is understood as a process of developing multicultural foreign language competence and other professionally significant competences of multicultural interaction in a broad social reality and in the field of the profession. The requisite conditions of training is cooperation of representatives of various micro-cultural groups, cultural pluralism, recognition of the equivalence of all cultures represented in an academic community, with an attitude of conscious regard of the diversity of society as a resource for self-education.

The critical essence of multicultural teaching of a foreign language will be the development of the teaching process from the study of different texts and materials in a foreign language of cultural content to cooperation in multicultural groups in order to carry out educational tasks and personality or character building activities at the foreign language lessons.

Further, it is worth noting that for a long period of time, politicians and scientists have been discussing in what way education should be revised so that it takes into account the interests of migrants and indigenous people on the one hand, and the dominant nation on the other. It is necessary to recognize the fact that the current trend observed in educational institutions towards the implementation of individual author's educational courses does not contribute to the development of a multicultural pedagogical policy that takes into account the needs of each of the parties. Obviously, there is an understanding that it is necessary to emphasize not the cultural specifics of the content of training, but to look for new educational strategies and tactics.

Multicultural education, which is changing in the discourse of migration processes, becomes not so much the teaching of a new subject, but rather the teaching of a different type within the framework of an already existing set of subjects and programs.

In total, the model of schooling reform takes shape of the following system: at the first level, the content of education is transformed; at the second stage, training strategies and tactics are improved; at the third stage, the forms and methods of interaction between education systems and institutions are optimized [Zhukova 2016].

The idea of multicultural education and movement for the reform of the entire education system should result in the provision of equal academic opportunities for different categories of students [Bessarabova 2008]. Since the early 1980s, after accepting the first waves of migration, most European countries have focused on reforming their education systems; the process continues up to the present. We are talking about creating a completely new multicultural education system in which students belonging to various "racial, ethnic, linguistic and cultural groups had equal access to educational services, thereby receiving matching opportunities to achieve academic success" [Banks 1993: 228]. Multicultural education supports ethnic, racial, linguistic, religious pluralism. During the years of reforms, a huge number of new specialties and applied programs of university training have appeared.

At the same time, there has been a revival of interest in the problem of "lifelong learning" and the creation of a system of "continuing education". Another important factor influencing

education policy since the end of the XXth century was the transition of developed countries from an industrial to a post-industrial model of progress, which at the beginning of the XXIst century took the form of a knowledge economy, in which knowledge and expertise become the main productive force. Multicultural education promotes democratic principles of social justice based on the provisions of critical pedagogy, innovative knowledge, reflection and the promotion of social changes [Bessarabova 2008].

Researching materials with the purpose of writing the text of this article we analyzed theoretical and scientific literature on the problems of multiculturalism and multicultural education and of definitions given to the notion of multicultural education. According to the view of E. A. Nechaeva, the most common approaches to understanding the essence of multicultural education are the following:

– an acculturation approach. Adherents of this constructive principle understand multicultural education as the process of mastering ethnic, national and world culture for the purpose of personal enrichment, the development of planetary consciousness, the formation of readiness and ability to live in a multicultural poly-ethnic environment;

– a dialogue approach is based on the ideas of openness, polylogue of cultures, cultural pluralism. The development of the ideas of the dialogue approach is possible provided that visitors strictly observe certain cultural traditions of the host country; and the dominant nation accepts immigrants rejecting extremism, national and cultural intolerance;

– a conflict-oriented approach. The proponents of this strategy of multicultural education research determine the formation of a student's conflict competence as their subject matter;

– a competence-based approach, in which multiculturalism is considered not only from the position of professionalism, but also as a key component of the educational result;

– a socio-psychological approach is supported by the concept of anti-racist education, and its distinctive attributes are the consideration of multicultural education as a system of methods for the formation of certain socio-oriented and value-oriented predispositions, communicative and empathic skills.

Methodology of the research. In order to implement the mentioned above principles of multicultural education in foreign language teaching we decided to find what recommendations are proposed by different scientists. Effective ways and practical solutions to the problems of multicultural education are suggested by A. Syrodeeva: peaceful and profitable interaction of different cultures; enriching and expanding each student's view of the world, freeing it from xenophobia and stereotypes in relation to people of other description; developing skills for producing a constructive dialogue; empathy, complicity, acceptability and respect for otherness [Syrodeeva 2001: 5–6]. D. Starkova and E. Rogova in their research mention the dead end situation in communication between students of different countries [Starkova 2020: 115]. It happens when representatives have opposite opinion about some issue. It may be a question connected with religion or other cultural phenomena at the invisible layers of the so called cultural "iceberg". In such situations the support of a teacher is very valuable who may prompt either to smoothly change the topic or promise to think on the issues later, to persuade students not to be persistent and impose their opinion on others but to learn to accept another vision and ways of life. This will help students find conflictless ways out of such situation.

Thus the foreign language course with the focus on multicultural component as introduced in the Ural State Law University to provide students with deeper knowledge of cultural traditions of English language native speakers and other cultures where English serves as a lingua franca. The students of different specialization can be taught within this program: International Law, Foreign Trade and Customs Law, International Business Law, etc. Topic of the course correlate with typical professional communicative situations and the process of teaching it is subject to the following structure:

Fig. 1. Procedure of multicultural approach in teaching a foreign language

This procedure is to be realized on the basis of a combination of three approaches described above: the dialogue approach (communication with partners on cultural differences in legal spheres) plus the competence-based approach (getting skilled in finding out information on solving legal issues taking into account ethnic and national aspects of a certain country), and the socio-psychological approach (developing socio-oriented and value-oriented predispositions, communicative and empathic skills).

During the implementation of the foreign language course with the focus on multicultural component students are communicating professionally and producing international projects on different issues such as the work of the International Court of Justice or the Human Rights Council, rights of minorities and even arms control instruments, regarding different ways of lowering down geopolitical tensions. This practice proved to be very motivational for future international lawyers as they themselves notice that their attitude to many questions and topics has changed from entirely dead end to seeing the different positive approaches to the situations.

Conclusion. The scientific novelty of the summarized outcome is that our interested readers from among teachers of foreign languages at different levels of education are furnished with heuristic resource of approaches to intercultural education and upbringing of the youths. It is essential for them as diversity and multiculturalism are engrained in their lives today due to Internet communication and a vast number of opportunities of online and offline mobility. Teachers are to provide students with strategies for living well with their own peculiarities and other people differences.

Defining the concept of multicultural foreign language education on the recognition of social, political and economic realities of culturally diverse and complex human interaction, we are also to take into account cultural, racial, gender, religious, class affiliation in the educational process. Effective way of providing multicultural principles in foreign language teaching is to organize regular interaction with real representatives of other cultures; to enrich and expand each student's view of the world, freeing it from xenophobia and stereotypes in relation to people of other description; to develop skills for producing a constructive dialogue; to cultivate empathy, complicity, acceptability and respect for otherness.

These provisions were implemented in multicultural foreign language teaching in the Ural State Law University and proved to be resultative as the future lawyers demonstrated higher levels of acceptability and empathy to cultural discrepancies after the course with the focus on multicultural component where students got deeper familiarization with cultural traditions of English language native speakers and of other countries where English serves and a lingua franca.

Литература

Балицкая, И. В. Развитие идей мультикультурного и гражданского образования / И. В. Балицкая // Образование и межнациональные отношения. Education and Interethnic Relations – IEIR. Ч. 2 / под ред. Э. Р. Хакимова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2012. – С. 48–52.

Бессарабова, И. С. Мультикультурное образование в США: подходы к определению / И. С. Бессарабова. – Текст : электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturnoe-obrazovanie-v-ssha-podhody-k-opredeleniyu (дата обращения: 29.06.2018).

Борисов, А. А. «Политика признания» Чарльза Тэйлора и мультикультурализм. Избранные психологические труды / А. А. Борисов. – Текст : электронный // Толерантность и полисубъектная социальность. – 2001. – URL: http://hdl.handle.net.10995/49950 (дата обращения: 20.08.2021)

Волкова, Т. П. Теория мультикультурализма как синтез философских концепций либерализма и коммунитаризма : автореф. дис. … канд. филос. наук / Волкова Т. П. – Мурманск, 2008. – 28 с.

Галинская, И. Л. Трудный путь от мультикультурализма к интернационализму / И. Л. Галинская. – Текст : электронный // Вестник культурологии. – 2012. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/e-a-pain-trudnyy-put-ot-multikulturalizma-k-interkulturalizmu (дата обращения: 15.03.2020).

Глобалистика. Международный междисциплинарный энциклопедический словарь / отв. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – Москва ; Санкт-Петербург ; Нью-Йорк : Изд. центр «Елима» ; Издательский дом «Питер», 2006. – 1160 с.

Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование: монографическое исследование: Педагогика / А. Н. Джуринский. – М. : Academia, 2008. – 304 с.

Жукова, Т. А. Мультикультурализм и образование: проблемы и перспективы / Т. А. Жукова, M. Schrenk. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 5.6. – URL: https://moluch.ru/archive/109/26987/ (дата обращения: 28.08.2021).

Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2 / Я. А. Коменский ; под редакцией А. И. Пискунова [и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.

Миллер, Л. С. Развитие гуманистического мировоззрения студентов в процессе поликультурного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук / Миллер Л. С. – Владикавказ, 2008. – 24 с.

Простакишина, Н. П. Мультикультурализм и социокультурные проблемы интеграции / Н. П. Простакишина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 306–308. – URL: https://moluch.ru/archive/60/8831/ (дата обращения: 15.07.2021).

Рыбаков, А. В. Мультикультурализм как социальная теория и политическая практика / А. В. Рыбаков, Д. А. Квон. – Текст : электронный // Власть. Политологические науки. – 2016. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalizm-kak-sotsialnaya-teoriya-i-politicheskaya-praktika (дата обращения: 27.08.2021).

Сахарова, В. В. Мультикультурализм и проблемы интеграции иммигрантов / В. В. Сахаров. – Текст : электронный // Вестник СПбГУ. Политология. Международные отношения. – 2010. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multiculturalizm-i-problemy-integratsii-immigrantov (дата обращения: 27.07.2021).

Старкова, Д. А. Способы преодоления трудностей межкультурной коммуникации в рамках занятий по Глобальному пониманию / Д. А. Старкова, Е. А. Рогова // Новое слово в методике : материалы десятой международной научно-практической конференции-форума. Екатеринбург, 14–15 мая 2020 года / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – С. 109–116.

Стенищева, А. А., Влияние мультикультурализма на образование / А. А. Стенищева // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т. 14, № 3. – С. 312–319.

Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко. – М. : Academia, 2013. – 236 с.

Сыродеева, А. А. Поликультурное образование / А. А. Сыродеева. – Москва : МИРОС, 2001. – 200 с.

Шайхов, М. А. Педагогические условия оптимизации мультикультурного пространства в условиях Дагестана : автореф. дис. … канд. пед. наук / Шайхов М. А. – Махачкала, 2012. – 22 с.

Banks, J. A. Approaches to multicultural curriculum reform / J. A. Banks, C. A. M. Banks // Multicultural education: Issues and Perspectives. – Boston : Allyn & Bacon, 2001. – P. 225–246.

Banks, J. A. Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges / J. A. Banks // Phi Delta Kappan. – 1993. – Vol. 75, No. 1.

Harris, A. Young People and Everyday Multiculturalism / A. Harris. – 2013. – DOI: 10.4324/9780203082980.

International Encyclopedia of Education / Editors in Chief: R. Tierney et al. – 3rd Edition. – Elsevier Science, 2009. – 8400 p. – URL: https://elsevier.com/books/international-encyclopedia-education-tiernry/978-0-08-044894-7 (дата обращения: 14.07.2021). – Text : electronic.

Kymlicka, W. Multiculturalism: Success, Failure, and the Future / W. Kymlicka. – Text : electronic // Project: Transatlantic Council on Migration. – Washington, D.C. : Migration Policy Institute, 2012. – URL: https://researchgate.net/publication/268290572_Multiculturalism_Success_Failure_and_the_Future (дата обращения: 07.09.2021).

References

Balitskaya, I. V. (2012). Razvitie idei mul'tikul'turnogo i grazhdanskogo obrazovaniya [Developing the Ideas of Multicultural and Civil Education]. In Khakimov, E. R. (Ed.). *Obrazovanie i mezhnatsional'nye otnosheniya. Education and interethnic relations – IEIR*. Part 2. Izhevsk, Udmurtskii universitet, pp. 48–52.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. In *Phi Delta Kappan*. Vol. 75, No. 1.

Banks, J. A., Banks, C. A. M. (2001). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In *Multicultural education: Issues and Perspectives*. Boston, Allyn & Bacon, pp. 225–246.

Bessarabova, I. S. (2008). Mul'tikul'turnoe obrazovanie v SShA: podkhody k opredeleniyu [Multicultural Education in the USA: Definition Approaches]. In *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturnoe-obrazovanie-v-ssha-podhody-k-opredeleniyu (mode of access: 28.11.2020).

Borisov, A. A. (2001). Politika priznaniya Charl'za Tailora i mul'tukul'turalizm. Izbrannye psikhologicheskie trudy [The Policy of Acceptance of Charles Tailor and Multiculturalism. Selected Psychological Works]. In *Tolerantnost' i polysub'ektnaya sotsial'nost'*. https://hdl.handle.net.10995/49950 (mode of access: 28.08.2021).

Djurinsky, A. N. (2008). *Konceptsii i realii mul'tikul'turnogo vospitaniya: sravnitel'noe issledovanie: monograficheskoe issledovanie. Pedagogika* [Concepts and Realities of Multicultural Upbringing: Comparative Study: Monographic Investigations. Pedagogics]. Moscow, Academia. 304 p.

Galinskaya, I. L. (2012). Trudnyi put' ot mul'tikul'turalizma k interkul'turalizmu [A Difficult Way from Multiculturalism to Interculturalism]. In *Vestnik kul'turologii*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/e-a-pain-trudnyy-put-ot-multikulturalizma-k-interkulturalizmu (mode of access: 17.03.2021).

Harris, A. (2013). *Young People and Everyday Multiculturalism*. DOI: 10.4324/9780203082980.

Komensky, Ya. A. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [A Selection from the Works on Pedagogics]. Vol. 2. Moscow, Pedagoga. 576 p.

Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, Failure, and the Future. In *Project: Transatlantic Council on Migration*. Washington, D.C., Migration Policy Institute. URL: https://researchgate.net/publication/268290572_Multiculturalism_Success_Failure_and_the_Future (mode of access: 07.09.2021).

Mazur, I. I., Chumakov, A. N. (Eds.). (2006). *Globalistika. Mezhdunarodnyi mezhdistsiplinarnyi entsiklopedicheskii slovar'* [Globalistics. International Interdisciplinary Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Saint Petersburg, New York, Izdatel'skii tsentr «Elima», Izdatel'skii dom «Piter». 1160 pp.

Miller, L. S. (2008). *Razvitie gumanisticheskogo mirovozzreniya studentov v protsesse polikul'turnogo obrazovaniya* [Developing Humanitarian Outlook of Students in Polycultural Education Process]. Avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Vladikavkaz. 24 p.

Prostakishina, N. P. (2014). Mul'tikul'turalizm i sotsiokul'turnye problemy integratsii [Multiculturalism and Socio-Cultural Problems of Integration]. In *Molodoi uchenyi*. No. 1 (60). pp. 306–308. URL: https://moluch.ru/archive/60/8831 (accessed: 15.07.2021).

Rybakov, A. V., Kvon, D. A. (2016). Mul'tikul'turalizm kak sotsial'naya teoriya i politicheskaya praktika [Multiculturalism as Social Theory and Political Practice]. In *Vlast'. Politologicheskie nauki*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalizm-kak-sotsialnaya-teoriya-i-politicheskaya-praktika (mode of access: 27.08.2021).

Sakharova, V. V. (2010). Mul'tikul'turalizm i problemy integratsii immigrantov [Multiculturalism and the Problems of Immigrants' Integration]. In *Vestnik SPbGU. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multiculturalizm-i-problemy-integratsii-immigrantov (mode of access: 27.07.2021).

Shaikhov, M. A. (2012). *Pedagogicheskie usloviya optimizatsii mul'tikulturnogo obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyakh Dagestana* [Optimizing Pedagogical Conditions of Multicultural Educational Environment in Dagestan]. Avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Makhachkala. 22 p.

Starkova, D. A., Rogova, E. A. (2020). Sposoby preodoleniya trudnostei mezhkul'turnoi kommunikatsii v ramkakh zanyatii po Global'nomu ponimaniyu [Ways to Resolve Difficulties of Intercultural Communication in Classes of Global Understanding]. In *Novoe slovo v metodike: materialy desyatoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii-foruma. Ekaterinburg, 14–15 maya 2020 goda*. Ekaterinburg, pp. 109–116.

Stenishcheva, A. A. (2020). Vliyanie mul'tikul'turalizma na obrazovanie [The Influence of Multiculturalism on Education]. In *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 14. No. 3, pp. 312–319.

Suprunova, L. L., Sviridchenko, Yu. S. (2013). *Polikul'turnoe obrazovanie* [Polycultural Education]. Moscow, Academia. 236 p.

Syrodeeva, A. A. (2001). *Polikul'turnoe obrazovanie* [Polycultural Education]. Moscow, MIROS. 200 p.

Tierney, R. et al. (2009). *International Encyclopedia of Education*. 3rd Edition. Elsevier Science. 8400 p. URL: https://elsevier.com/books/international-encyclopedia-education-tiernry/978-0-08-044894-7 (mode of access: 14.07.2021).

Volkova, T. P. (2008). Teoriya mul'tikul'turalizma kak sintez filosofskikh kontseptsii liberalizma i kommunitarizma [The Theory of Multiculturalism as a Synthesis of Philosophical Concepts of Liberalism and Communitarism]. Avtoref. dis. … kand. philos. nauk. Murmansk. 28 p.

Zhukova, T. A. (2016). Mul'tikul'turalizm i obrazovanie: problemy i perspektivy [Multiculturalism and Education: Problems and Perspectives]. In *Molodoi uchenyi*. No. 5.6, pp. 41–44. URL: https://moluch.ru/archive/109/26987/ (mode of access: 28.08.2021).

Данные об авторах

Сергеева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

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

E-mail: snatalia2010@mail.ru.

Таюрская Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620137, РоссияЕкатеринбург, ул. Комсомольская, 21.

E-mail: bragin_tayu@mail.ru.

Authors' information

Sergeeva Natalia Nickolaevna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Profes-sionally Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical Uni-versity (Ekaterinburg, Russia).

Tayurskaya Svetlana Nickolaevna – Senior Lecturer of Department of Russian, Foreign Languages and Culture of Speech, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia).

УДК 378.147:004. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-19. ББК Ч448.026.843.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

BLENDED LEARNING MODELS IN THE TRAINING OF LANGUAGE STUDENTS

Elena V. Makarova
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3653-4878

Ekaterina A. Ivanova
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0892-3750

Abstract. The article is devoted to the problems of blended learning at a higher educational institution. The material of the article is a brief review of German-language methodological literature on this issue, as well as the results of a survey of university language students. The relevance of the research is determined by the current level of development of electronic technologies in conjunction with the desire of the education system to innovative processes, which dictates the need to transform the learning process in educational institutions of higher education and optimize the management of time in independent training of students. The aim of the study was to determine the theoretical and methodological foundations of blended learning in higher education based on the analysis of German-language methodological literature. The basic concepts of blended learning theory were clarified and blended learning models and scenarios for foreign language learning were described such as Flipped Classroom, Flex model, A La Carte model, Rotation Stations.
A questionnaire survey was conducted to find out the attitude of the students of the Institute of Foreign Languages of Ural State Pedagogical University towards blended learning, and to assess the readiness of language students to e-learning and blended learning.
Based on the analysis of the methodological literature and the results of the questionnaire, the features of the implementation of blended learning models in relation to foreign language teaching were considered. Four possible scenarios for the integration of blended learning models in the training process of language students were presented. The scenarios are based on the following principles of blended learning: the principle of differentiated learning, the principle of personalization, the principle of interactivity and the principle of learner independence. The study confirmed the conclusion about the need to improve the effectiveness of the use of electronic educational resources in the context of informatization of higher education.
The participation of each author in this study is as follows: E. V. Makarova – 80%, E. A. Ivanova – 20%.

Keywords: blended learning; language education; higher education; information technology; blended learning models; blended learning scenarios; questionnaire survey.

МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Макарова Е. В.
Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3653-4878

Иванова Е. А.
Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0892-3750

Аннотация. Статья посвящена проблемам смешанного обучения в языковом вузе. Материал статьи представляет собой краткий обзор немецкоязычной методической литературы по данному вопросу, а также результаты исследования, проведенного на базе Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета. Актуальность исследования определяется современным уровнем развития электронных технологий в совокупности со стремлением системы образования к инновационным процессам, что диктует необходимость трансформации учебного процесса в образовательных организациях высшего образования и оптимизации управления временем самостоятельной подготовки студентов. Целью исследования стало определение теоретической и методологической основ смешанного обучения в вузе на основе анализа немецкоязычной методической литературы. Были уточнены основные понятия теории смешанного обучения, описаны основные модели смешанного обучения, такие как модель «перевернутый класс», ротация станций, гибкая модель (Flex), модель A la Carte.

Проведено анкетирование, целью которого было выявить отношение студентов Института иностранных языков УрГПУ к смешанному обучению (здесь: Blended Learning) и оценить готовность студентов языкового вуза к электронному и смешанному обучению.
На основе анализа методической литературы и результатов анкетирования были рассмотрены особенности реализации моделей смешанного обучения применительно к обучению иностранному языку и представлены четыре возможных сценария интеграции моделей смешанного обучения в процесс подготовки студентов языкового вуза. В основе сценариев лежат следующие принципы смешанного обучения: принцип дифференцированного обучения, принцип персонализации, принцип интерактивности и принцип самостоятельности обучающихся. Исследование подтвердило вывод о необходимости совершенствования эффективности использования электронных образовательных ресурсов в условиях информатизации высшего образования.
Доля участия каждого автора в данном исследовании такова: Е. В. Макарова – 80%, Е. А. Иванова – 20%.

Ключевые слова: смешанное обучение; языковое образование; высшее образование; информационные технологии; модели смешанного обучения; сценарии смешанного обучения; анкетирование.

Для цитирования: Макарова, Е. В. Модели смешанного обучения в подготовке студентов языкового вуза / Е. В. Макарова, Е. А. Иванова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 222–230. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-19.

For citation: Makarova, E. V., Ivanova, E. A. (2021). Blended Learning Models in the Training of Language Students. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 222–230. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-19.

Einleitung. Die Anforderungen an das Bildungswesen verändern sich enorm – demografischer und technischer Wandel sowie globale Krisen brauchen neue Herangehensweisen an Probleme und Herausforderungen. Zudem findet Lernen heute schon zum großen Teil über die technischen Möglichkeiten des Web 2.0 und Social Media statt. Wissen ist nicht mehr wie früher begrenzt, sondern ständig abrufbar. Es ist daher wichtig, dass diese digitalen Wissensquellen in Lernprozesse einbezogen werden – sowohl in der Lehrkräftebildung als auch in der Hochschule.

Es geht also um die Verknüpfung digitaler und analoger Lernumgebungen – und genau das ermöglicht das Konzept des hybriden Lernens (bzw. Blended Learning).

Grundbegriffe. Zunächst wollen wir Definitionen für die relevanten Begriffe festlegen, auf die wir uns in diesem Artikel beziehen, um die unterschiedlichen Formate voneinander abzugrenzen.

Im Fachdiskurs werden unterschiedliche Begriffe und Definitionen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht verwendet. Es gibt keine Einheitlichkeit in der Verwendung von Fachbegriffen wie z. B. *hybrides Lernen* [Kerres 1991, 2002], *distributed learning* und *integrated learning* [Grabe 2001], *flexible learning* [Caladine 2002], *kombiniertes Lernen* [Ende 2005], *blended learning* [Sauter 2003].

– Beim *distributed learning* wird die Verteilung der Lehr- und Lerninhalte auf verschiedene Medien betont.

– Beim *integrated learning* wird die inhaltliche und konzeptionelle Abstimmung der.

Medien aufeinander hervorgehoben.

– Der Begriff *flexible learning* unterstreicht die Ermöglichung von flexiblen Lernphasen durch den Medien- und Methodenmix.

– *Kombiniertes Lernen* hingegen setzt noch keine definitorischen Beschränkungen, sondern benennt lediglich das Mischen verschiedener Lernformen, wenn auch meistens die Kombination von E-Learning und traditionellem Präsenzlernen gemeintist [Launer 2008: 7].

Die Analyse der didaktisch-methodischen Literatur zeigte, dass der meistgebräuchliche Begriff für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht sei *Blended Learning*. Statt des englischen Wortes *Blended Learning* wurden in der deutschsprachigen Fachliteratur „gemischte Lehrmethoden“, „integriertes Lernen“ oder „hybrides Lernen“ gebraucht. Dennoch verwenden die meisten Fachleute lieber den Begriff „*Blended Learning*“, um keine Überschneidungen mit dem Bereich der Inklusion zu erzeugen. Wir sind mit B. Brash einig, dass die Begriffe *Blended Learning* und *Hybrides Lernen* keine absoluten Synonyme sind.

Bei dem Begriff *hybrid* (lat. hybrida „kombiniert“, „vermischt“) geht es um eine Vermischung verschiedener Lernaspekte. Beim **hybriden Lernen** geht es darum, dass digitale Instrumente didaktisch-methodisch sinnvoll in den Unterricht integriert werden. Hybrides

© Макарова Е. В., Иванова Е. А., 2021

Lernen an sich legt noch nicht das Kursformat fest. Das Kursformat definiert, wo der Unterricht stattfindet und wie er strukturiert ist [Brash 2017: 14]. Ein Format im Bereich des hybriden Lernens ist Blended Learning.

Der Anglizismus *Blended Learning* lässt sich mit „vermischtem" oder „kombiniertem" Lernen übersetzen und beschreibt damit sogleich den Kernaspekt des Lernkonzepts. Gemeint ist die Vermischung und Kombination verschiedener Methoden und Medien beim Lernen beziehungsweise Lehren. Veranstaltungen werden nicht als reiner Präsenzunterricht gesehen, sondern durch E-Learning ergänzt.

Aber Blended-Learning-Lernszenario ist vielmehr als eine bloße Alternative zum reinen E-Learning oder zum traditionellen Präsenztraining. Unter **Blended Learning** wird demnach ein „abnehmerorientierter Mix von verschiedenen Methoden und Lernformen verstanden […]. Durch eine möglichst optimale Kombination und ein ausgewogenes Verhältnis von Präsenzunterricht, Selbststudium und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen soll ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden." [Kranz, Lüking 2005: 1]. Generell wird unter Blended Learning also eine Lernform verstanden, in der Präsenz-Lernphasen mit computerunterstützten Lernformen kombiniert werden. Bei den computerunterstützten Phasen kann ein internetgestütztes Online-Lernen gemeint sein oder eine Verbindung Online und Offline [Rösler, Würffel 2010: 5].

Blended Learning soll dazu beitragen, die Nachteile der Technologie zu überwinden, die in der aktuellen Lehr- und Lernpraxis verwendet werden.

Als Lernformat soll Blended Learning den folgenden **Anforderungen** entsprechen: 1. *Klare Strukturierung* (welche Aufgaben in welchen Phasen zu welchem Zweck eingesetzt werden; wann Aufgaben verteilt sowie abgegeben werden sollen; in welcher Weise/in welchen Systemen die Aufgaben abgegeben bzw. hochgeladen werden sollen usw.). 2. *Echte Lernzeit.* Präsenz- und Distanzlernphasen sollten maximal effektiv zum Lernen genutzt werden. 3. *Lernförderliches Klima.* Beim hybriden Lernen werden Beziehungen nicht nur in der (analogen) face-to-face Kommunikation, sondern auch durch die Kommunikation über digitale Kanäle gepflegt. Zudem wird im Klassenchat, in Videokonferenzchats o. Ä. respektvoll und gewaltlos miteinander kommuniziert. 4. *Inhaltliche Klarheit* bezieht sich auf die Aufgabenstellung, den thematischen Stundengang sowie die Ergebnissicherung [Meyer 2004: 55]. 5. *Sinnstiftendes Kommunizieren* umfasst die Etablierung einer Gesprächskultur, bei der Lernende ihre Interessen einbringen sowie vorhandenes Wissen mit neuem Wissen verknüpfen [Meyer 2004: 67]. 6. *Methodenvielfalt* meint eine Variation der Grundformen des Unterrichts (individualisierend, lehrgangsförmig, kooperativ, gemeinsam), der Verlaufsformen (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung) und Handlungsmuster [Meyer 2004: 77] sowie der Sozialformen. Beim hybriden Lernen können unter anderem gewinnbringend eingesetzt werden: Projektarbeit, Flipped Classroom, jegliche kollaborative Arbeitsformen. 7. *Individuelles Fördern* bezieht sich auf alle Leistungsniveaus. Durch digitale Medien wird die individuelle Förderung auf eine neue Weise möglich. Sie kann durch differenzierende Aufgaben, interaktives Material, sowie die gesamte Anlage des Unterrichts (z. B. durch offene Formen) erfolgen. 8. *Intelligentes Üben* findet statt, wenn die Erarbeitungs- oder Aneignungsphase halbwegs abgeschlossen ist. Es dient der Automatisierung, der Qualitätssteigerung sowie dem Transfer. Intelligentes Üben ist somit eng mit der Konstruktion und zeitlichen Bearbeitung von Aufgaben verknüpft. Aufgaben werden so gestellt, dass sie vielfältig und relevant erscheinen sowie eine zeitliche Umwälzung und Vernetzung des Gelernten in regelmäßigen Abständen – in Präsenz- sowie in Distanzlernphasen – ermöglichen. 9. *Vorbereitende Lernumgebung*. Beim hybriden Lernen gibt es unterschiedliche Orte, an denen gelernt wird. In der Fernumgebung muss der Lernende sich selbst einrichten und organisieren, weshalb eine grundsätzliche Anleitung und Unterstützung dafür von Lehrkräfteseite notwendig erscheinen. Hierzu zählen die zeitliche Selbstorganisation, die Wahl eines ruhigen Raumes, die Ordnungsstruktur des gewählten Arbeitsplatzes sowie die Bereithaltung von (analogen und digitalen) Lernwerkzeugen [Meyer 2004: 121].

Blended Learning ermöglicht neue Herausforderungen in der Bildung zu lösen:

– Erweiterung der Bildungschancen für Lernende durch Verbesserung der Zugänglichkeit und Flexibilität der Bildung, die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden.

– Steigerung der Motivation, der Selbst-

ständigkeit und der sozialen Aktivität der Lernenden und infolgedessen die Steigerung der Wirksamkeit des Bildungsprozesses insgesamt.

– Veränderung der Lehrmethoden von einer Wissensvermittlung zu einer interaktiven Zusammenarbeit mit den Lernenden.

– Personalisierung des Lernprozesses, indem die Lernenden ermutigt werden, ihre eigenen Lernziele und Wege zu deren Erreichung zu definieren.

Die wichtigsten Modelle des Blended Learning. Wie wir schon geschrieben haben, zu den drei Komponenten des Blended Lerning gehören Präsenzunterricht, Selbststudium und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen (Online-Unterricht).

Wie viele der „Face-to-Face"-Elemente nun durch digitale Lernmaterialien ersetzt werden, hängt von einigen individuellen Faktoren ab, z. B. von Erfahrung und persönlichem Lehrstil des Dozierenden, Disziplin und Charakteristika der Teilnehmenden, zur Verfügung stehenden Online-Ressourcen und Zielen der Veranstaltung. Es gibt keine festgelegten Standards, wie viele oder welche Teile eines Kurses online stattfinden müssen [Dziuban 2005: 4]. Wann welche Lernmethode eingesetzt wird und ob sie als Präsenzveranstaltung oder als digitale Lerneinheit umgesetzt wird, sollte immer abhängig gemacht werden vom jeweiligen Lernziel und den Bedürfnissen der Zielgruppe.

In der didaktisch-methodischen Literatur unterscheidet man viele BL-Modelle, hier nennen wir die wichtigsten, die am häufigsten erwähnt werden.

Rotations-Modell. Im Rotations-Modell wechseln die Lernenden nach einem festen Plan zwischen Präsenzveranstaltungen und Online-Lernmaterialien. Das Rotations-Modell lässt sich in vier Unterkategorien unterteilen:

– Stationen-Rotations-Modell: Die Lernenden rotieren innerhalb eines Klassenraumes an verschiedenen Stationen mit Lernaufgaben.

– Labor-Rotations-Modell: Es findet ein Wechsel zwischen einem Klassenraum / Kursraum und dem Lernen in einer Laborumgebung statt.

– Flipped-Classroom-Modell: Die Lernenden wechseln zwischen lehrerbegleiteten Präsenzveranstaltungen mit Übungen und praktischer Anwendung sowie Online-Materialien. Die Online-Materialien dienen in diesem Zusammenhang hauptsächlich dem Theoriehintergrund und zu den weiterführenden Erläuterungen.

– Individuelles-Rotations-Modell: Es unterscheidet sich von den anderen Modellen dadurch, dass jeder einzelne Lernende ein individuelles Programm erhält, sodass er jede Station innerhalb der Rotation durchläuft und die Reihenfolge der zu absolvierenden Stationen ebenfalls variieren kann.

Flex-Modell. Die Lernenden greifen beim Flex-Modell hauptsächlich auf Online-Materialien zurück, gelegentlich werden sie zu Offline-Aktivitäten angeleitet. Sie folgen einem individuell zusammengestellten Lehrplan, es besteht für sie jederzeit die Möglichkeit, den persönlichen Kontakt mit einer Lehrperson herzustellen.

Self-Blend (A-la-carte-Modell). Zusätzlich zu einem regulären Präsenzangebot an einer Hochschule belegen die Lernenden freiwillig und unabhängig einen reinen Online-Kurs. So ergänzen sie die regulären Kursinhalte.

Angereichertes virtuelles Modell. Im angereicherten virtuellen Modell wird es den Lernenden ermöglicht durch freie Einteilung selbst zu entscheiden, ob sie an einer Präsenzveranstaltung oder an einer Online-Lektion teilnehmen.

Zusammengefasst unterscheiden sich die Modelle in der Rolle der Lehrperson, der Vermittlungsmethoden, in dem Vermittlungsraum sowie in der zeitlichen Strukturierung.

Unterstützende Werkzeuge (Tools) beim Blended Learning. Zu den Werkzeugen, die zur Erstellung und Präsentation von Texten bzw. Medien dienen, gehören zum einen die T*extverarbeitungsprogramme*. Neben den klassischen Programmen auf dem eigenen Rechner gibt es sie inzwischen auch in Form von kooperativen Editoren, mit denen sich Texte online gemeinsam mit anderen Lernern erstellen und bearbeiten lassen. Außerdem gehören zu diesen Werkzeugen alle Anwendungen, die der Herstellung und Veränderung von Webseiten, Podcasts, Videoclips etc. dienen, sowie digitale Abspielgeräte. Bei den *Kommunikationswerkzeugen* lassen sich synchrone und asynchrone Werkzeuge unterscheiden. Neben den sicherlich bekanntesten asynchronen Werkzeugen E-Mail gibt es inzwischen weitere Werkzeuge wie Blogs, Wikis oder auch Abstimmungswerkzeuge; im Bereich der synchronen Werkzeuge gibt es einfache schriftbasierte Chats, inzwischen häufig einfach nur Text-Chats genannt, Voice-

Chats (bzw. Internet-Telefon), synchrone kooperative Editoren und komplexere Konferenztools, in denen man neben einem Chat, einer Audio- und / oder Videoübertragung auch noch gemeinsamen Zugriff auf ein Whiteboard oder auf Dokumente hat.

Wichtig ist, dass die Werkzeuge funktional eingesetzt werden und nicht einfach nur deshalb, weil man über sie verfügt. Ob z.B. Mitteilungen direkt empfangen (z.B. per Video- oder Audiokonferenz) oder nur verzögert wahrgenommen und gelesen werden sollen (z.B. per E-Mail, Forum, Blog oder Wiki), hängt vom didaktischen Design ab [Rösler, Würffel 2010: 10]. Lernplattformen wie z.B. Moodle, bieten viele der genannten Werkzeuge integriert in eine Lernumgebung.

Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Wenn wir über Blended Learning im Fremdsprachenunterricht sprechen, dann sind dabei mehrere Komponenten vereint: Präsenzunterricht in der Klassengemeinschaft, selbstständige Lernphasen, fremdsprachendidaktische Ansätze und der adäquate Einsatz der Medien.

Rebecca Launer hat ein Didaktikmodell für Blended Learning im Fremdsprachenunterricht erarbeitet. Ein Blended-Learning-Modell setzt sich aus zwei übergeordneten Bestandteilen zusammen, dem Face-to-Face-Unterricht zwischen Lerner(n) und Lehrkraft und den multimedial gestützten Selbstlernphasen. Dabei betont die Autorin, dass Blended Learning dann eine ernstzunehmende alternative Lernmethode sein kann, wenn 1. „Lehrer und Lerner das nötige Rüstzeug haben, um die unterschiedlichen Lernphasen effektiv zu nutzen. 2. Die Lerninhalte so auf die Selbstlern- und Präsenzphasen verteilt sind, dass man zum einen den individuellen Lernervariablen gerecht wird und zum anderen der Präsenzunterricht eine neue Qualität erhält, indem er, mehr noch als bisher, Raum zum interaktiven Sprechhandeln bietet und die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lerner fördert“ [Launer 2008: 225].

Untersuchungsergebnisse. Aufgrund des allmählichen Übergangs zu E-Learning-Formaten an russischen Hochschulen ist es notwendig, die Bereitschaft der Studenten zu ermitteln, Fremdsprachen in elektronischen und gemischten Formaten zu lernen.

Wie wir sehen können, ermöglicht das Blended-Learning-Modell, das Lernen mit zusätzlichen Lern- und Technologieressourcen zu organisieren, den Lernprozess auf eine neue Ebene zu bringen, seine Qualität zu verbessern, den Inhalt des Bildungsprozesses zu verändern und innovative Bildungstechnologien in den Lernprozess einzubringen.

Aber ob das Hinzufügen von Online-Ressourcen zum Lernprozess wirklich die Lernergebnisse verbessert? Beeinträchtigt die Verringerung der Kontaktstunden der Studierenden mit dem Lehrenden die Effektivität und Qualität des Lernens, wenn der Präsenzunterricht durch Selbststudium ersetzt wird?

Ziel der Studie war es, die Bereitschaft der Sprachstudenten zum hybriden Lernen in Blended-Learning-Format zu ermitteln.

Um das angestrebte Ziel zu erreichen, mussten folgende Aufgaben gelöst werden: Erstellung eines Fragebogens, Durchführung einer Umfrage, Analyse der Daten und Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie.

Etappen der experimentellen Arbeit:

– Definition des Themas und des Gegenstands der Studie, Bestimmung der Relevanz der Studie, Festlegung der Methodik und der erwarteten Ergebnisse.

– Ausarbeitung des Fragebogens als wichtigstes Forschungsinstrument.

– Die Durchführung der Umfrage.

– Analyse der Ergebnisse.

– Die Veröffentlichung der Ergebnisse.

Gegenstand der Studie ist der Prozess des Fremdsprachenlernens in elektronischer oder gemischter Form. Gegenstand der Studie ist dementsprechend die Bereitschaft der Studierenden eines Sprachinstituts (am Beispiel des Instituts für Fremdsprachen der USPU) für solche Formen des Fremdsprachenlernens wie E-Learning und Hybrides Lernen (bzw. Blended Learning).

Für die Analyse wurde eine statistische Forschungsmethode verwendet, nämlich eine anonyme Fragebogenerhebung. Die Studie basiert auf der Fragebogenmethode, da der Fragebogen eine der am häufigsten verwendeten Methoden in der soziologischen Forschung ist. Der Fragebogen ist einfach zu erstellen und bei der Erfassung und Verarbeitung der Informationen leicht zu handhaben.

Angesichts der weiten Verbreitung moderner Kommunikationsmittel, die perfekt für das E-Learning geeignet sind (Smartphones, Tablets, Laptops und stationäre Computer), und einer guten Internetverbindung sollte die

Bereitschaft der Studenten zum E-Learning einer Fremdsprache hoch sein. Dennoch sollten wir nicht vergessen, dass das Erlernen einer Fremdsprache eine lebendige Kommunikation und Sprechpraxis voraussetzt. Bei der Untersuchung der Bereitschaft zum E-Learning einer Fremdsprache an einer linguistischen Universität sollte die Bereitschaft unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden, wie z.B. – das Niveau des Besitzes von technischen Mitteln und deren Erzeugung, das Niveau der emotional-psychologischen Reife der Lernenden und das Niveau ihrer Sprachausbildung.

Die Bedeutung unserer Studie besteht darin, die Einstellung der Studenten zum gemischten Lernen beim Fremdsprachenerwerb zu ermitteln, was es den Lehrern ermöglicht, die Effektivität des Lernprozesses richtig zu bewerten. Der Grad der Ergebniserwartung, die Zufriedenheit, die Meinungen über den Kurs und die Einstellung der Lernenden spielen eine wichtige Rolle bei der Bewertung der Wirksamkeit des Lernprozesses.

Die Umfrage wurde im September 2021 im Online-Format durchgeführt. Der Fragenbogen wurde mit Coogle Forms erstellt. An der Umfrage haben 231 Studenten*inen des Instituts für Fremdsprache USPU teilgenommen. Mithilfe von offenen Fragebögen soll die subjektive Wahrnehmung der Studenten*innen hinsichtlich des hybriden Lernens, der Kursverläufe, der Verhaltensweisen und der Performanz der Lerner erfasst werden.

Der Fragenbogen, der aus 12 Fragen besteht, enthält bei jeder Frage sowohl geschlossene als auch offene Antwortmöglichkeiten, um neben den reinen Bewertungen auch Meinungen und Gedanken der Studenten*innen zum Unterricht einholen zu können.

Alle Fragen kann man in zwei Gruppen teilen: zu der ersten Gruppe gehören die Fragen 2, 3, 4, 7, 8, 9, die darauf gezielt sind, die aktuelle Situation in Bezug auf den Einsatz von Blended-Learning-Modellen in Hochschuleinrichtungen zu bewerten.

Die Fragen aus der zweiten Gruppe (Die Fragen 5, 6, 10, 11, 12) sollen die Einstellungen der Studierenden zum Hybriden Lernen (bzw. Blended Learning) ermitteln.

Mit der ersten Frage wollten wir herausfinden, ob die Studierenden wissen, was man unter Blended Learning verstehe. Dabei wählten 90,9% die richtige Variante von drei gegebenen (Verknüpfung von Präsenzunterricht und Lernen auf Distanz).

Auf die zweite Frage, wie gut die Universität auf die Umsetzung des hybriden Lernens und des Lernens auf Distanz vorbereitet sei, geben 59,3% das Urteil *gut*, 14,3% das Urteil *sehr gut*, 23,8% das Urteil nicht besonders gut. Also, die Mehrheit hat die Bereitschaft der Universität zum hybriden Lernen und zum Distanzunterricht als sehr positiv bewertet.

Aber nur 3,5% der Befragten fanden keine Defizite an der Vorbereitung der Universität zum hybriden Lernen (Die 3.Frage *Worin bestehen die Hauptdefizite der Universität bei der Vorbereitung auf die Umsetzung des hybriden Lernens*). 42,9% nannten technische Ausstattung der Universität als Hauptdefizit (dabei 33,8% nannten technische Ausstattung der Lehrkräfte und 36,8% – technische Ausstattung der Studenten*innen). 36,8% haben auch die Bereitschaft und Motivation der Lehrkräfte als mangelhaft bewertet und 35,1% wiesen auf das Fehlen der didaktischen Materialien für Umsetzung des hybriden Lernens hin.

Als Hauptprobleme, auf welche die Studenten*innen im Distanzunterricht gestoßen sind (Frage 8), wurden Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgabenformulierungen (42%) und Zeitmangel (40,3%) genannt. Zu den anderen Schwierigkeiten, die genannt wurden, gehören Probleme mit Selbstorganisation (1,2%), ablenkende Faktoren zu Hause (1,2%), viele Aufgaben (0,4%), Probleme mit den Pädagogen (3,6%). 10% hatten keine Schwierigkeiten beim Lernen auf Distanz.

Zu den digitalen Medien, die im Unterricht von Lehrkräften eingesetzt werden (Frage 4), gehören Mobile Apps (69,9%), Autorenwerkzeuge (Help Authoring Tools) 15,8%; Messenger und soziale Netzwerke (WhatsApp, Telegram, Facebook, Vkontakte u.a.) 33,8%, für online-Unterricht werden verschiedene Lernplattformen verwendet (Moodle – 3,6%, Zoom – 35,6%, Google Classroom – 17,6%, Universitätslernportal www.sdo.uspu – 3,6%). Die Tatsache, dass die Meisten mobile Apps genannt haben, kann dadurch erklärt werden, dass diese Variante der Antwort als Beispiel gegeben wurde, die anderen Medien sollten die Studenten*inen selbst nennen.

Was die Beurteilung der Lehrerarbeit im Online-Unterricht angeht (Frage 7), dann haben 31,2% die als *ausgezeichnet*, 53,7% als gut, 13,4% als *befriedigend* und 1,7% als *schlecht* charakterisiert.

Verhältnis der Studierenden zum Hybriden Lernen (bzw. Distanzunterricht). Auf die Frage, ob es für sie bequem war, auf Distanz zu lernen (Frage 5), 79,2% haben positiv geantwortet, obwohl für 21,6% war es schwierig. 20,7% finden das Online-Studium unbequem (unpassend) für sich.

Mit dem Online-Unterricht (Frage 6) sind nur 39,4% der Studierenden zufrieden, 36,4% haben *eher **ja** als nein*, 16,5% *eher **nein** als ja* und 7,8% ***nein*** geantwortet.

Auf die Frage, was ihnen im Online-Unterricht besonders gefallen hat (Frage 10), nannten 67,1% der Befragten die Möglichkeit, den Lernstoff noch einmal durchzugehen, 62,8% – die Möglichkeit, im eigenen Tempo zu arbeiten, 59,7% – die Einsetzung der modernen digitalen Medien im Unterricht, 55,4% finden interaktive Online-Aufgaben besonders interessant. 13,2% haben auch Zeit- und Geldersparnis als Vorteil des Online-Unterrichts genannt. 2,7% sehen nichts Gutes am Distanzunterricht, haben eine negative Erfahrung damit.

Wir haben auch erfragt, welches Lernformat sich die Studierenden vorziehen (Fragen 11) und haben folgende Ergebnisse bekommen: 32% bevorzugen Lernen auf Distanz, 15,6% wollen nur Präsenzunterricht haben, 52,4% sind für hybrides Lernen (für sinnvolle Kombination von Präsensunterricht und Lernen auf Distanz).

Die Umfrage-Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrkräfte in den neuen Umständen wegen der Corona-Pandemie viele verschiedene Unterrichtsformate ausprobiert haben und viele neue digitale Werkzeuge für die Unterrichtsgestaltung genutzt haben, die vorher nicht oder kaum eingesetzt wurden.

Die Umfrage zeigte aber auch die bestehenden Defizite und Probleme bei der Anwendung von Fernunterrichtsformen. In erster Linie handelt es sich um die technische Ausstattung der Lehrkräfte und der Studierenden, die für die wirksame Umsetzung von Fernunterrichtsformen erforderlich ist. Die Umfrage hat auch gezeigt, dass die Universität nicht vollständig auf den Übergang zum Fernstudium vorbereitet ist.

Das Hauptproblem ist jedoch nicht der Mangel an technischer Ausstattung, sondern die Unfähigkeit der Lehrkräfte, die neuen Informationstechnologien (digitale Medien) im Unterricht zu nutzen (sowohl in Vollzeit- als auch in Online-Formaten).

Unsere Studie ermöglichte es, die Einstellung der Studierenden gegenüber der Nutzung von Blended Learning zu bewerten. Die Materialien der Studie zeigen uns, dass die vollständige Abschaffung des Unterrichtszyklus des Fremdsprachenlernens nicht zur vollständigen Beherrschung einer Fremdsprache führt, einer kulturellen Identität, außerhalb derer die Sprache nicht existiert. Die meisten Befragten zeigten sich unvorbereitet auf die Vorherrschaft des E-Learnings im Prozess des Fremdsprachenlernens.

Szenarien des Blended Learning in der Hochschulpraxis. Auf der Grundlage der Analyse der didaktisch-methodischen Literatur und der Ergebnisse des Fragebogens wurden Szenarien (Konzepte) zur Integration von Blended-Learning-Modellen in die Ausbildung von Sprachstudenten entwickelt. Die Szenarien basieren auf den Prinzipien des Blended-Learning:

1. *Das Prinzip des differenzierten Lernens*. Bei differenzierendem Unterricht wird versucht, die heterogene Lerngruppe in Teilgruppen ähnlichen Vermögens zu unterteilen. Kriterien hierfür könnten sein: ähnliche Motivation, ähnliches Leistungsvermögen, ähnliche Konzentrationsspanne, ähnliches Interesse.

2. *Das Prinzip der Individualisierung und Personalisierung*. Mit *Individualisierung* bezeichnet man einen Planungsschritt der Lehrperson, bei der innerhalb der durch Differenzierung entstandenen Gruppierungen auf die Individualität der Lernenden eingegangen wird. Im Planungsschritt der *Personalisierung* definiert die Lehrperson, welchen individuellen Lernleistungsschritt die Lernenden im Thema absolvieren können und definiert so die mögliche persönliche Entwicklung innerhalb des Themenspektrums

3. *Das Prinzip der Interaktivität*. Aktives und interaktives Lernen ermöglicht die Entwicklung von Kooperation und Kommunikation in der Praxis.

4. *Das Prinzip der Lernautonomie und selbstgesteuerten Lernens*. Die Umsetzung des Blended Lerning in die Praxis setzt ein hohes Niveau der Lernautonomie, entwickelte Selbstregulierung und persönliche Verantwortung der Lernenden für die Lernergebnisse.

Dietmar Rösler und Nicola Würffel haben versucht aufgrund des allgemeinen Blended-Learning-Modells von Schulmeister [vgl. Schulmeister 2003: 178] didaktische Blended-Learning-Szenarien für Fremdsprachenunter-

richt zu erarbeiten, dabei haben sie die Besonderheiten des Fremdsprachenerlernens zu berücksichtigen [Rösler, Würffel 2010: 7].

Szenario 1. Präsenzunterricht, der durch den Einsatz des Internets ergänzt wird – Lernende recherchieren Informationen im Internet, erweitern ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das Bearbeiten von geschlossenen Übungen (zu denen sie ein direktes Feedback erhalten) sowie offenen Aufgaben, benutzen Online-Grammatiken und Wörterbücher, Konkordanzprogramme etc.

Szenario 2. Präsenzunterricht, der durch weitergehende Online-Komponenten ergänzt wird, vor allem durch den Einsatz von internetgestützten Kommunikationswerkzeugen: Lernende bekommen per E-Mail oder über eine Lernplattform Hausaufgaben übermittelt, senden diese zurück oder stellen sie ein, der / die Lehrende kommentiert bzw. korrigiert und macht diese Versionen den Lernenden wieder zugänglich; Lernende werden darüber hinaus auch dazu angeregt, das Internet zu nutzen, um mit Sprechern und Sprecherinnen der Zielsprache in Kontakt zu treten, sei es über Webseiten (wie z.B. den tagebuchartigen Blogs), per E-Mail oder über Foren etc. Die Kommunikationserfahrungen, die die Lernenden sammeln, werden aber im Unterricht nicht direkt aufgenommen; für die Lernenden findet also keine (sichtbare) Integration ihrer Online-Tätigkeiten in den institutionellen Unterricht statt.

Szenario 3. Präsenzkomponente und Online-Komponenten sind inhaltlich eng verzahnt: Die Gruppe tritt z.B. in einen virtuellen Austausch mit einer Partnergruppe, der im Präsenzunterricht vorbereitet und nachbereitet wird oder sogar die im Präsenzunterricht behandelten Themen liefert. Den eigentlichen Austausch gestalten die Lernenden aber außerhalb des Präsenzunterrichts eigenständig. Oder: Teile des regulären Präsenzunterrichts finden nicht mehr als solche statt, sondern die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Sprachkurses treffen sich nur noch alle vier Wochen und arbeiten in der übrigen Zeit sowohl mit Selbstlernmaterial als auch online zusammen an Projekten.

Szenario 4. Es gibt keinen Präsenzunterricht mehr, das gesteuerte Lehren und Lernen findet virtuell vermittelt statt: Lernende arbeiten mit internetgestütztem Selbstlernmaterial, werden dabei vielleicht von einem Tutor oder einer Tutorin über das Internet betreut. Oder: Lernende besuchen ein virtuelles Klassenzimmer in einer virtuellen Welt wie z.B. Second Life, wo sie von einem / einer Lehrenden betreut werden, aber auch auf andere virtuell anwesende Lernende stoßen, mit denen sie in Partner- oder Gruppenarbeit zusammenarbeiten und lernen können. Persönlicher Kontakt existiert evtl. am Anfang bei einer Sprachlernberatung, oder auch bei einem Treffen von Lernenden, die im Selbstlernzentrum miteinander ins Gespräch kommen.

Zusammenfassung. Heutzutage ist E-Learning (digitales Lernen) ein fester Bestandteil der Bildung. Folglich erfordert die Entwicklung dieser Richtung den Einsatz einer Blended-Learning-Methode (hier: hybrides Lernen) für das Erlernen von Fremdsprachen als optimalste Form des Unterrichts. Die Kombination von E-Learning und traditionellen Unterrichtsmethoden hilft Lehrern und Schülern, so viel wie möglich über die Sprachkultur, die länderspezifischen Besonderheiten und die Mentalität des Landes der studierten Sprache zu erfahren. Um das Lernen in Zukunft zu optimieren, müssen die Formen der Präsentation und der Aufnahme von Informationen gemischt werden. Eine breite Palette von E-Technologien wird den Studierenden Wahlfreiheit ermöglichen, einschließlich Fernunterricht und Technologien für personalisiertes Lernen.

Die Ergebnisse der Studie bestätigen unsere Annahme, dass die effektivste Form die Einbeziehung verschiedener Lehrmethoden in den Prozess des Fremdsprachenerwerbs ist. Der Bedarf an E-Learning ist objektiv vorhanden, aber seine Moderation schafft eine Agenda. Die durchgeführten Untersuchungen bestätigen die Hypothese und belegen die Relevanz der Forschung in diesem Bereich. Es wurde bestätigt, dass es keinen systematischen Bedarf für vollständiges E-Learning gibt, während die Anwesenheit eines Lehrers erforderlich ist.

Es ist anzumerken, dass die Einführung von Lernformen wie Blended Learning an der Universität noch in der Entwicklung begriffen ist und weitere Forschung in diesem Bereich erforderlich ist (z.B. wie man effektiv Präsenz-und Online-Unterricht kombinieren kann. Dabei wäre es sinnvoll, mögliche Blended-Learning-Szenarien für Fremdsprachenunterricht auszuprobieren). Und natürlich muss die Methodik des Blended Learning für den Fremdsprachenunterricht an der Hochschule entwickelt werden.

References

Bell, G. (2005). Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. In *Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*. Frankfurt a.M.

Brash, B., Pfeil, A., Bärbel, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien*. Ernst Klett Sprachen, München.

Dziuban, C. D., Moskal, P. D., Hartman, J. (2005). *Higher education, blended learning, and the generations: Knowledge is power*. Needham, MA, Sloan Center for Online Education. URL: https://studylib.net/doc/7448397/higher-education-and-blended-learning--knowledge-is-power (mode of access: 25.09.2021).

Häfele, H., Maier-Häfele, K. (2008). *101 e-Le@rning Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis*. 3. überarb. Aufl., Bonn, Managerseminare Verlag. 360 p.

Heinrich, N. *Hybrides Lernen – aber wie?* URL: https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/325751/hybrides-lernen-aber-wie (mode of access: 25.09.2021).

Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. (2020). Herausgeber, Tim Kantereit, Visual Ink Publishing. URL: www.visual-books.com (mode of access: 30.09.2021).

Klee, W., Wampfler, Ph., Krommer, A. (2021). *Hybrides Lernen – Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen – Beltz*.

Kranz, D., Lüking, B. (2005). Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10/1*. Darmstadt. URL: https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/409.

Launer, R. (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht :Konzeption und Evaluation eines Modells*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. URL: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/8905/1/Launer_Rebecca.pdf (mode of access: 29.09.2021).

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor. 192 p.

Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerausbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich, Pabst Science Publishers. 279 p.

Roche, J. (2019). *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen. 356 p.

Rösler, D., Würffel, N. (2014). *Lernmaterialen und Medien*. Ernst Klett Sprachen, München. 351 p.

Sauter, A., Sauter, W., Bender, H. (2003). *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. München.

Schneider, S., Würffel, N. (2007). *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen, Narr. 244 p.

Schulmeister, R. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München u.a., Oldenbourg. 291 p.

Warkentin, N. *Blended Learning in der Praxis: Modelle + Methoden im Überblick*. URL: https://karrierebibel.de/blended-learning (mode of access: 25.09.2021).

Данные об авторах

Макарова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).
Адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: lmakarowa@list.ru.

Иванова Екатерина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).
Адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: slekan@yandex.ru.

Authors' information

Makarova Elena Viktorovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).

Ivanova Ekaterina Anatoljevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).

УДК 378.016:811.1. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-20. ББК Ш12/18-9.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TO DEVELOP FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: DIGITAL STORYTELLING

Elena N. Makarova
Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4439-5521

Irina S. Pirozhkova
Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3850-5069

Abstract. The paper discusses the issue of introduction of new educational technologies as a tool for developing students' communicative competence in foreign language learning. The study is aimed at analyzing the impact of digital story creation in a foreign language on the development of students' foreign language communicative competence, their motivation to learn a foreign language and their adaptation to academic environment. Review of literature on readiness of modern higher education to wide implementation of e-learning components is given; reasons preventing their introduction into teaching of foreign languages are described. Analysis of implementing digital storytelling in a foreign language teaching is presented. The impact of the first-year students' participation in creation of digital stories on their language learning motivation and adaptation to university environment is considered. The data, collected from surveys and digital stories, created by students and assessed by university teaching staff, were analyzed. The results prove a positive impact of digital storytelling educational technology on students' motivation in foreign language learning, as well as on the process of first-year students' adaptation to academic environment. The results also demonstrate that creation of digital stories contributes to formation and development of variety of learners competences, including foreign language communicative competence and helps improve students' soft skills. The contribution of each author in this research is the following: E. Makarova – 50% (theoretical background of the problem and approbation), I. Pirozhkova – 50% (methodology, approbation and results analysis).

Keywords: innovative educational technologies; foreign language teaching; modern technologies in education; higher education; digital storytelling; students majoring in Information Technology.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ: ЦИФРОВОЙ РАССКАЗ

Макарова Е. Н.
Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4439-5521

Пирожкова И. С.
Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3850-5069

Аннотация. В статье рассматривается вопрос внедрения новых образовательных технологий в преподавание иностранного языка с целью формирования и развития компетенций студентов высших учебных заведений. Цель исследования – проанализировать влияние создания цифровых историй на иностранном языке на развитие у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, а также на их мотивацию при изучении иностранного языка и адаптацию к академической университетской среде. Приведен обзор существующих в литературе взглядов на готовность современного высшего образования к широкому внедрению элементов электронного обучения, описаны причины, препятствующие реализации данного процесса. Представлен анализ внедрения цифрового рассказа в процесс обучения иностранному языку. Рассмотрено влияние участия студентов в создании цифровых историй на их мотивацию к изучению иностранного языка, а также адаптацию студентов первого курса, специализирующихся в области информационных технологий, к академической среде. Проанализированы данные, полученные в результате опросов и анализа

цифровых историй, созданных студентами и оцененных преподавательским составом университета. Результаты доказывают положительное влияние образовательной технологии цифровых историй на мотивацию студентов при изучении иностранного языка, а также на процесс адаптации первокурсников к академической университетской среде. Результаты также показывают, что создание цифровых историй способствует формированию и развитию различных компетенций обучающихся, включая иноязычную коммуникативную компетенцию и надпредметные компетенции студентов.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии; обучение иностранному языку; образовательная среда вуза; цифровая история; студенты; специализирующиеся в информационных технологиях.

Для цитирования: Макарова, Е. Н. Новые технологии как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: цифровой рассказ / Е. Н. Макарова, И. С. Пирожкова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 231–242. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-20.

For citation: Makarova, E. N., Pirozhkova, I. S. (2021). New Educational Technologies to Develop Foreign Language Communicative Competence of Non-Linguistic Students: Digital Storytelling. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 231–242. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-20.

Introduction. Demand of modern society with a new type of digital economy for higher education graduates possessing a wide variety of developed competences cannot but affect teaching and learning in higher education. To satisfy this demand, higher education institutions have been taking various efforts to improve the efficiency of educational process. One of the main trends in the modern higher education development is a continuous search for new and effective methods and forms of learning and teaching. In recent years priority has been given to implementation of the elements of smart-education [Vasetskaya, Glukhov 2017] and introduction of advanced teaching methods based on applying information technologies [Meleshchenko et al. 2019]. Many of these, such as online-diary, E-portfolio, M-Learning have proven their effectiveness and have been recognized by pedagogical community both in the Russian Federation and abroad [Voronova 2018; Caraig et al. 2020].

Along with the benefits of introduction of the latest technical devices and software in university learning environment, there is an urgent need for development of information culture of modern students [Kozlov, Undozerova 2017]. Therefore, integration of digital forms of organizing students' individual and team activities and search for new educational electronic technologies remain relevant.

The **goal** of the study is to describe effective educational technologies used in teaching foreign languages and to analyze the impact of digital storytelling on formation and development of foreign language communicative competence, motivation in learning a foreign language and adaptation to academic environment.

To reach the goal it was necessary to: 1) analyze the research works relevant for the study; 2) identify the potential of digital storytelling in communicative competence development; 3) adapt digital storytelling to the needs of IT students and to the learning process in our university; 4) introduce the technology and explain its essence; 5) implement digital storytelling; 6) make a survey among students to reveal their attitude to digital storytelling technology; 7) make conclusions and outline the prospects.

Research novelty: this is the first experimental study of the impact of digital storytelling on FL communicative competence development, on motivation and adaptation of the first-year students majoring in IT.

Research methods include general scientific methods of analysis, comparison, description and interpretation and empirical research methods, such as pedagogical observation, syllabus planning, linguodidactic experiment, survey and results comparison.

Review of Literature.

Smart Technologies in Education. Review of modern literature suggests that despite the importance of introducing electronic resources in education, the traditional approach in teaching most academic disciplines prevails. Among the reasons preventing implementation of digital learning components, modern authors mention the following. First

© Макарова Е. Н., Пирожкова И. С., 2021

of all, there is an urgent need to improve information literacy of the academic staff themselves: "teaching staff do not have time to 'catch up' with the technologies demanded by life to adapt to the conditions of learning and education; their introduction requires rapid changes, including a change of mentality and mastering new competencies" [Akhmetova et al. 2019: 147]. This problem is typical of both, universities of the Russian Federation and foreign higher education institutions. For example, describing benefits of implementing components of e-learning in Saudi Arabia, it has been emphasized that even selection of new classroom materials can become a challenge for supporters of traditional educational system [Fayez et al. 2021].

The issue of developing digital teaching resources and their quality remains widely debated. The questions under discussion concern the relevance of educational resources and their selection in accordance with the students' major [Belyakova, Zakharova 2019].

Another factor constraining transformation in higher education concerns limited understanding of the essence of smart-education as extensive availability and use of electronic resources. Implementation of educational activities within the framework of smart learning implies a variety of other changes: "smart-education is connected not only with the new technological approach to educational activities, which involves Internet programs and smart gadgets, but also implies special styles and methods of their performance, aimed at development of specific cognitive skills and methodological practices of students" [Bataeva 2019: 41–42].

An interesting aspect of studying the issue of higher education digital transformation is the analysis of students' perception of teachers' readiness to work in the rapidly changing academic environment. The results of research prove that conducting training sessions with the use of e-learning elements increases the rating of the instructor's performance by students [Stowell et al. 2018].

However, students' acceptance of extensive use of computer technology and electronic resources in learning is mixed. The results of the study conducted by O. N. Kislova and I. I. Kuzina show that "overwhelming majority of students motivated in acquisition of fundamental knowledge prefer using 'paper' version of academic texts for in-depth study of their content. Electronic resources are used by students for academic purposes for cursory examination and search for original sources, which are later studied in a traditional way" [Kislova, Kuzina 2016: 11]. According to E. V. Berezhnova more than one third of the respondents, who participated in the research, expressed no interest in increasing the amount of work using digital technology. This result can be accounted for by students' protective reaction caused by an increase in independent study time and load [Berezhnova 2020]. Similar results are presented in recent study on personal learning environments of students majoring in social and natural sciences, medicine, law, and engineering. The authors conclude that the majority of their Spanish students do not like digital tools when they are actually studying [Prendes et al. 2017].

Nevertheless, these findings do not agree with the results of numerous studies confirming students' increasing interest in introduction of electronic education components in learning [Gareev et al. 2018].

Therefore, literature review shows that a number of issues regarding implementation of e-learning in higher education, for instance, its impact on students' emotional well-being, are still debatable and remain to be addressed. As a result, testing new educational technologies undoubtedly requires further study [Filippova et al. 2019].

The relevance of the use of electronic educational resources and tools in foreign language teaching has been the focus of numerous studies. Despite growing attention and interest to this issue demonstrated by both researchers and teachers, effective teaching and learning a foreign language with digital technologies remains an unsolved problem. Many authors claim that students of non-linguistic specialties experience difficulties in acquiring foreign language communicative competence [Martynova et al. 2019]. Most early works as well as current studies focus on the use of new learning technologies to develop students' speaking skills [Wiebel, Silva 2018]. It is argued that the Russian learners have specific educational needs and thus, it is necessary to adapt positive experience of foreign educators in developing foreign-language communicative competence to the national educational environment: "it should be recognized that the proposed solutions are not quite applicable for non-linguistic specialties in

higher educational establishments of the Russian Federation" [Byrdina et al. 2018: 10].

Problems faced by foreign language university teachers can be solved through introduction of the latest technology in combination with traditional methodological approaches, for example, audiovisual materials, which have proven to be an effective tool in both traditional and innovative activities of teachers [Campbell et al. 2019]. Despite the fact that teachers have been using videos in foreign language teaching for decades, the search for new forms of work with the use of digital video remains relevant, as its potential to foster foreign language learning cannot be overestimated. Positive experience in using video resources for teaching listening comprehension is described in the article by A. V. Kuzmina and N. V. Popova. However, alongside with description of undeniable benefits of audio-visual teaching tools and their high efficiency, the authors state that the use of video in a foreign language class was assessed by the teachers, who participated in the interview, insufficient [Kuzmina, Popova 2019]. Several studies suggest that practices in students' creating their own videos in a foreign language can be more productive for development and improvement of foreign language skills. Learning through videos creation can be carried out both in and outside the classroom. A good example of effective foreign language teaching to future architects is given in the work by Paloma Úbeda. The author states that the task to create video sketches increased students' motivation for learning a foreign language [Úbeda 2016].

Digital stories, which also belong to powerful teaching tools [Robin 2016], are understood as a wide range of video-digital works, among which the following are distinguished: audio and video podcasts, Internet stories that combine the use of audio, video, text and animated content (web-based stories), interactive stories, computer games (narrative computer games) and some others. The process of creating multimedia texts by students has a significant learning potential. Carrie Kortegast and Jonathan Davis emphasize other advantages of using digital storytelling in education: "in creating and sharing their digital stories, students … demonstrated the ability to apply student development theories to their personal experiences" [Kortegast, Davis 2017].

Foreign Language Communicative Competence. Communication has become extremely important today, particularly intercultural communication due to globalization and extensive cooperation between countries. That is why it is crucial to develop not only professional competences of non-linguistic students, but also foreign language (FL) communicative competence. It is generally accepted that a FL communicative competence consists of such sub-competences as linguistic, discourse, pragmatic, socio-cultural and strategic [Kostyukova, Morozova 2011; Zimnyaya 2004]. In this research we adopt the following structure of FL communicative competence (Fig. 1).

Fig. 1. Structure of FL communicative competence

One of the most efficient ways to develop FL communicative competence is storytelling. It is a monologue and it allows students to express their views, attitudes and feelings in a foreign language in a more detailed and logical way. "Storytelling can encourage students to explore their unique expressiveness and can heighten their ability to communicate the thoughts and feelings in an articulate, lucid manner" [Sitoru 2018: 28]. However, traditional monologues (even if they are supported by a power point presentation) arouse little enthusiasm in students. Digital storytelling has changed the students' attitude to the task. It incorporates multimedia in learning which is very motivating for the twenty-first century students. Digital storytelling generates motivation, interest and attention of modern students. "The screen generation" is hard to involve in learning with the help of printed or spoken texts, but they work perfectly well with the tasks on the screens (in apps, in e-books, in online platforms, etc.).

Digital storytelling: experimental integration.

Definition and principles of digital storytelling. The concept of digital storytelling was introduced in the USA in the 1990-s, and it was purely a cinematography genre. A digital story was a short film telling about the life of people during the Civil War based on the real events, original footage and photos. The goal of the stories was to produce a strong emotional effect on the audience. They were often black-and-white and used emotional music and special effects. Later the genre was borrowed by the advertising industry and by the teaching community. It has proved to be very promising as it shifts the accent in the work with video – when watching an episode in a foreign language students are just "passive" observers, while creating a digital story they become authors of the product and thus they use the language and software more consciously. "Most university instructors have not taken advantage of student-generated videos, possibly because they are either unaware of the option or they do not know how to set up and assess video presentations" [Malouff, Shearer 2016: 98].

We define digital storytelling as a wide range of video stories that combine a text and different multimedia, such as video, audio, graphic (titles and captions in English, subtitles, non-verbal elements, stills, drawing on paper, etc.), music, off-screen voice, special effects, etc. In this research we focus on the opportunities of digital storytelling for communicative competence development, on its adaptation and motivational potential. So, digital story is a means to tell a personal story in emotional and creative way to produce a meaningful content.

These are some principles of a digital storytelling that we use as the basis in our work: 1) it must be personal and narrated from the 1st person; 2) it may combine moving video and stills; 3) it must combine spoken text and written text in English; 4) sound effects should enhance the impact of the video; 5) it should last from 2 to 6 minutes; 6) the story must be spoken by the student in English.

We have integrated digital storytelling in teaching IT students English. According to the Federal State Educational Standards, graduates of higher education institutions majoring in computer and information science must possess the ability to communicate orally and in writing in Russian and foreign language[1]. Our experience proves that students majoring in IT demonstrate interest to the use of modern electronic resources in learning. Implementation of digital technologies in foreign language teaching helps to form both foreign language communicative competence and professional competence of IT-students: "the use of modern means of information and telecommunication technologies allows to substantially increase the efficiency of the educational process as the technologies applied in the training process fully correspond with the content and purpose of the discipline studied" [Dmitrichenkova et al. 2017: 578].

Our experience of work with students of non-linguistic programs, IT in particular, has revealed some characteristics of modern students that should be taken into account when teaching them a foreign language. Firstly, students react positively to the use of digital tools (games and platforms like Kahoot and Quizlet), visual aids (such as infographics, presentations and videos) and on-line apps and software (for instance, mentimeter, padlet and google forms). The absence of multimedia decreases students' involvement in

[1] Appendix of the FSES approved by Order No. 809 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 23, 2017.

the subject and motivation to learning the language. Secondly, traditional methods of teaching English, such as reading tasks, grammar exercises, dialogues and so on, have become a chore for the students. Finally, the Russian reality is so, that students do not use English in real life, it is just a set of rules practiced in class, and thus, they cannot realize how it may help them in their future profession. So, it is important for academics to integrate modern approaches to teaching and to transform learning to meet the needs of the twenty-first century students.

Research design. In order to choose a suitable technology we made a survey among the teachers of English at the Department of Business Foreign Language. As a result we identified the following traits of IT students: they are reserved and uncommunicative; they show little interest in extracurricular activities and public events held at university; they are difficult to involve in discussion of a topic; it is hard for them to concentrate on one problem for a long time and they are poor in time management and planning. These traits may become an obstacle to the foreign language communicative competence development. At the same time IT students have a rich vocabulary and they learn how to use different apps quickly. According to the teachers, the most interesting tasks for IT students are: presentations, creative tasks and listening exercises. So, we believe that digital storytelling is an excellent tool to satisfy the students' needs and to increase their motivation in learning English. This is a creative exercise, it activates speaking skills (in the form of a monologue when recording the video), listening skills (when watching digital stories of the fellow students), communication skills (when discussing videos in class) and professional skills (use of different apps for video recording and editing). Besides, digital storytelling breaks the routine of the textbook and helps to exceed the boundaries of the classroom use of English.

Thirty six first-year students took part in the experimental integration of digital storytelling technology. We believe that it is a good tool to help students adapt to the university, to learn each other better and to create a positive atmosphere in class. Socio-psychological adaptation of students to university is very important, because it influences further study. Successful adaptation to learning environment contributes to students' motivation and results. The main problems that the first-year students experience are heavy workload, poor time management and self-regulation, socio-psychological discomfort, poor concentration, insufficient knowledge and high demands form teachers, anxiety and fear [Danilenko 2020]. Digital storytelling helps to eliminate some of the problems of socio-psychological adaptation.

Here is a model of digital storytelling incorporation:

– Introduction. Show the students an example of a digital story and discuss the video in group. Today there are different websites devoted to digital storytelling. For instance, storycenter.org, digitalstorytelling.coe.uh.edu, vimeo.com, etc. It is possible to choose an example story for any topic. We have found a digital story about students' life at university and showed it in group. Then we discussed the video and compared experiences. At the end of this stage we explained the students the essence of digital storytelling, marked the main features and potential uses.

– Preparation. Introduce some tools for making a digital story: StoryBird is a free platform suitable for users of any age; UtellStory is a free community focused on multimedia stories creation and exchange; Storyboard Generator is an online tool that helps to plan the story, make a storyboard and combine different elements (pictures, music, special effects, etc.); iMovie or Movie Maker – are apps suitable for editing.

– Conception. Present the topics for new digital stories. Give a brief instruction on the text structure. We suggest making at least two digital stories a year. In our case we offered two topics: "My University. My Profession" is introduced first to help students learn more about our university, to create a positive image of university, to help them realize the importance of the choice of future profession, and to help them become part of the university community. The second digital story offered a choice of topics: "Say No to Corruption", "Say No to Drugs", "Ask not, what your country can do for you. Ask what, you can do for your country", "I am Against Violence and Terrorism". Traditionally similar topics are presented in a form of a monologue in class, but modern students show little interest in this task and thus they do it quite poorly. We

believe that digital storytelling might be a solution to the problem and students' performance will be improved.

– Advice. Consult students about their stories, particularly texts, individually. It is possible to organize such short consultations during the class, while other students are busy with an exercise. Every student may ask a question about the texts they have written for their digital stories. The most frequent questions were about the choice of vocabulary and grammar.

– Presentation. Watch the digital stories in class and organize a group discussion. Students are given ten days to make their digital stories and then they are shown in class. While watching students are asked to make notes to be able to take part in discussion. It is advisable for a teacher to prepare some questions to stimulate discussion.

– Conclusion. Feedback from the teacher and from the students. In this case a teacher comments on the positive aspects of the students' work, mentions the best moments and corrects students' mistakes. At the first stage of digital storytelling we suggest correcting the most frequent mistakes without personal reference. At the second stage, however, it is advisable to correct mistakes of every student individually. Feedback from the students is also important, they share their experiences of making the digital story, underline the positive effects and speak about the problems they faced.

Table 1 shows how all sub-competences within FL communicative competence are developed with the help of digital storytelling.

Table 1. Digital storytelling in FL communicative competence development

Stage	Activity	Competences
Introductory	– Watching an example of a digital story. – Discussing the digital story. – Asking and answering questions.	*Linguistic* (development of listening skills; grammar skills – structure of statements and interrogative sentences; vocabulary skills – expansion of vocabulary relevant for the topic). *Strategic* (ability to extract the meaning of an audio text overcoming language gaps).
Preparatory	– Explaining the use of multimedia tools. – Share experience of the use of these or similar resources.	*Linguistic* (vocabulary expansion). *Discourse* (producing an utterance to exchange experiences).
Conceptual	– Giving topics for digital stories. – Explaining text structure. – Group discussion to generate ideas for digital stories.	*Discourse* (learning features of texts of the genre, pattern of text structure, conjunctions and transition words to make a cohesive text). *Pragmatic* (the ability to use language suitable for the situation and to create a text to meet the needs).
Advisory	– Correcting grammar, vocabulary and style of the texts made by the students.	*Linguistic* (correction of mistakes with the help of the teacher). *Pragmatic* (adaptation of the text style to the genre of a storytelling).
Presentational	– Showing digital stories in class. – Watching digital stories made by students. – Making notes on the most memorable elements of a story. – Post-watching discussion.	*Linguistic* (ability to make grammatically correct sentences, proper use of vocabulary). *Discourse* (ability to make a logical and cohesive text, ability to properly interpret the text produced by others). *Strategic* (use of the limited resources of a foreign language to express a complete thought). *Socio-cultural* (presentation of the knowledge about the native or foreign countries, cultural references such as idioms, famous quotes, non-verbal elements – symbols and images). *Pragmatic* (ability to create a strong emotional impact via a combination of a verbal text, visual elements, audio and other multimedia).
Concluding	– Feedback from the teacher. – Feedback from the students. – Mistakes correction.	*Pragmatic* (discussion of the emotional impact produced by the digital stories). *Discourse* (ability to express their point of view). *Language* (avoiding mistakes).

Discussion. Adaptation to university is a difficult period in students' lives. Many of our students suffer from an unconscious choice of university. They often admit that they have chosen the university and the program randomly, because their relatives studied here, or because they did not have enough scores to go to another university. It proves the absence of a thoughtful choice of the program which may result in dissatisfaction and disappointment in the near future. Our experience of digital storytelling implementation shows that it is a good tool to raise awareness, to create a positive image of the university and to facilitate successful adaptation.

It is possible to identify four categories of adaptation difficulties: motivational, communicational, cognitive, and regulatory. "Motivational difficulties are related to poor cognitive motivation and poor motivation to master a profession. Communication difficulties are attributed to poor communication skills. Cognitive difficulties are defined by insufficient general learning skills and a poor capacity for reflection and self-esteem. The source of regulatory difficulties is a lack of self-organization skills and poor self-control" [Orlov et al. 2018: 72].

We argue that digital storytelling is a good tool to eliminate these difficulties. Motivation to learning English and to study at university in general has increased, which is proved by the result of the survey we held among the students at the end of digital storytelling integration. 83,7% of students are satisfied with the result (they write "It was interesting", "I learnt new skills", "I was involved in the process", etc.), 13,6% of students did not feel any difference, it was just an educational task, while only 2,7% admit that it was difficult.

Communicational difficulties are reduced as digital storytelling is a good tool for FL communicative competence development. It helps to make grammatically correct sentences (linguistic sub-competence), to produce a cohesive text (discourse sub-competence), to enrich the emotional impact of communication (pragmatic sub-competence), to know and be able to speak about cultural phenomena (socio-cultural sub-competence) and to be able to express a thought having limited knowledge of the language (strategic sub-competence).

Cognitive and regulatory difficulties are reduced, as digital storytelling promotes soft skills as well. According to the students' feedback the main advantages of digital storytelling are the following: it helps to become more confident, it develops creativity, it helps to make friends with the fellow students, it helps to overcome shyness, it is suitable for self-expression and it unlocks students' potential, it develops time-management skills and stimulates independent work.

All the students who took part in digital storytelling used the image of the university in a positive context (Pic. 1, 2), they learnt the history of the university and checked its rating, they found facts about the teaching staff, they realized the opportunities of the chosen program better.

Pictures 1, 2. Creation of the positive image of the university

At the second stage of digital storytelling, we raised awareness of some socially relevant issues. Students admitted that after watching some of the digital stories they will try to change their lifestyles. Here is a sequence of shots from a digital story about environmental problems (Pic. 3).

Picture 3. Digital story with the topic
"Ask not, what your country can do for you. Ask what, you can do for your country"

These images were supported by sound effects (the student spoke in a whisper at some moments and the music was very emotional), special effects (flashing captions, questions appear one after another and then disappear), colors (red color is a symbol of danger), etc. All these elements produced a strong impact on the audience, and after watching this digital story there was a complete silence in the classroom for a while, after which the students shared their views on the environmental problems.

So, we believe that digital storytelling is a powerful tool that can be used in teaching a wide range of subjects at university to raise motivation of students and to develop the necessary competences.

Conclusion. Digital storytelling has a high motivational potential. Results of the survey among the students confirmed this view. 86% of respondents agree that this is a useful task. Only one student was against it, and we have found out that the main difficulty was in the absence of computer. In fact this might be a serious problem if digital storytelling is practiced regularly, so teachers should find out beforehand if everyone in the group has a computer, a laptop or a smartphone and help find a solution to a problem (computer class, team work, etc.). 88,5% of students say that their English language skills improved (text creation, pronunciation, vocabulary, monologue, etc.). Some students (61%) admitted that this exercise helped them match their professional skills (computer knowledge) and English language communicative skills that increased their motivation to study both, the major and the English language.

Our findings confirm students' interest in digital learning technologies and the fact that they increase the efficiency of education at university.

Литература

Ахметова, Д. З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д. З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева, И. А. Сахнова, М. А. Сучков, Э. А. Зайцева // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 29, № 2. – С. 141–150. – DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-141-150.

Батаева, Е. В. Когнитивные и метакогнитивные способности обучающихся в контексте смарт-образования / Е. В. Батаева // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 4. – С. 36–59. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-36-59.

Белякова, Е. Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды / Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 3. – С. 77–105. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105.

Бережнова, Е. В. Нужна ли субъектная позиция студенту в образовании? / Е. В. Бережнова // Вестник Владимирского государственного университета. – 2020. – № 40 (59). – С. 58–65.

Бырдина, О. Г. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки посредством Content-Based Active Speaking Technology / О. Г. Бырдина, С. Г. Долженко, Е. А. Юринова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 7–25. – DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.01.

Васецкая, Н. О. Смарт-обучение в системе повышения профессиональной подготовки / Н. О. Васецкая, В. В. Глухов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. – 2017. – № 5. – DOI: 10.18721/JE.105.

Воронова, Е. Н. Образовательные технологии с применением ИКТ и интернета в обучении иностранному языку в вузе / Е. Н. Воронова // ПНиО. – 2018. – № 3 (33). – С. 347–350.

Гареев, А. А. Организация самостоятельной работы студентов на основе учебных блогов / А. А. Гареев, О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 3. – С. 117–139. – DOI: 10.17853/1994-5639-2018-3-117-139.

Даниленко, Л. П. Особенности социально-психологической адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду / Л. П. Даниленко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2020. – № 1. – С. 101–109.

Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

Кислова, О. Н. Академическая порядочность современных украинских студентов в контексте становления академической культуры / О. Н. Кислова, И. И. Кузина // Научный результат. Социология и управление. – 2016. – Т. 2, № 4. – С. 8–20.

Козлов, О. А. Информационная культура личности в контексте развития современного информационного общества / О. А. Козлов, А. Н. Ундозерова // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 46–52.

Костюкова, Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности специалистов неязыковых специальностей / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 348. – С. 122–127.

Кузьмина, А. В. Проблематика педагогических исследований по использованию видеоматериалов по иностранному языку в вузе / А. В. Кузьмина, Н. В. Попова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 74–86. – DOI: 10.18721/JHSS.10207.

Кузьмина, А. В. Проблематика педагогических исследований по использованию видеоматериалов по иностранному языку в вузе / А. В. Кузьмина, Н. В. Попова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 74–86. – DOI: 10.18721/JHSS.10207.

Мартынова, Н. А. Особенности преподавания английского языка в непрофильных образовательных организациях: анализ мнений обучающихся / Н. А. Мартынова, В. Н. Шашкова, К. А. Власов // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 142–157.

Филиппова, С. А. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды / С. А. Филиппова, С. В. Пазухина, Т. И. Куликова, Н. А. Степанова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 5. – С. 80–90. – DOI: 10.17759/pse.2019240508.

Campbell, L. O. Investigating Undergraduate Students' Viewing Behaviors of Academic Video in Formal and formal Settings / L. O. Campbell, T. Planinz, K. Morris, J. Truitt // College Teaching. – 2019. – Vol. 67, Issue 4. – P. 211–221. – DOI: 10.1080/87567555.2019.1650703.

Caraig, G. Integration of E-learning System through Mobile Technology / G. Caraig, G. Iyo Jr., E. S. Kelechi, M. Caraig // International Journal of Computing Sciences Research. – 2020. – Vol. 5, No. 1. – P. 459–474. – DOI: 10.25147/ijcsr.2017.001.1.52.

Dmitrichenkova, S. V. Foreign language training of IT-students with the program "Translator in the Directions and Specialties of Engineering Faculty" / S. V. Dimitrichenkova, V. A. Shauzova, E. A. Malykh // Procedia Computer Science. – 2016. – No. 103. – P. 577–580. – DOI: 10.1016/j.procs.2017.01.067.

Fayez, A. Advantages and Challenges of Smart Learning in Higher Education Institutions in Saudi Arabia / A. Fayez, F. Ghabban, O. Ameerbakhsh // Creative Education. – 2021. – № 12. – P. 974–982. – DOI: 10.4236/ce.2021.125071.

Kortegast, C. Theorizing the Self: Digital Storytelling, Applying Theory, and Multimodal Learning / C. Kortegast, J. Davis // College Teaching. – 2017. – Vol. 65, Issue 3. – P. 106–114. – DOI: https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1255584.

Malouff, J. M. How to Set Up Assignments for Students to Give Oral Presentations on Video / J. M. Malouf, J. J. Shearer // College Teaching. – 2016. – Vol. 64, Issue 3. – P. 97–100.

Meleshchenko, V. Innovative methods of teaching English for specific purposes at higher educational institutions / V. Meleshchenko, L. Zablotska, L. Chernii // Engineering and Educational Technologies. – 2019. – Vol. 7 (3). – P. 85–96.

Orlov, A. A. A study of first-year students' adaptation difficulties as the basis to promote their personal development in university education / A. A. Orlov, S. V. Pazukhina, A. V. Yakushin, T. M. Ponomareva // Psychology in Russia: State of the Art. – 2018. – Vol. 11, Issue 1. – P. 71–83.

Prendes, P. Personal Learning Environments in Future Professionals: Not natives or residents, just survivors / P. Prendes, L. Castañeda, I. Gutiérrez, V. M. Sánchez // International Journal of Information and Educational Technology. – 2017. – Vol. 7. – P. 172–178. – DOI: 10.18178/ijiet.2017.7.3.861.

Robin, B. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning / B. Robin // Digital Education Review. – 2016. – Vol. 30. – P. 17–29.

Sitoru, C. R. G. The Application of Storytelling: A Solution to Overcome the Students' Speaking Problem / C. R. G. Sitoru // Journal of English Teaching. – 2018. – Vol. 4, No. 1. – P. 27–36.

Stowell, J. R. Effects of Classroom Technology Policies on Students' Perceptions of Instructors: What is Your Syllabus Saying about You? / J. R. Stowel, W. E. Addison, S. L. Clay // College Teaching. – 2018. – Vol. 66, Issue 2. – P. 98–103.

Úbeda, P. Teaching into context by video sketching recording: Academic English with architecture students / P. Ubeda // Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 228. – P. 496–503. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.07.076.

Wiebel, J. C. Why We Say it Like That: Making Rhetorical Practices Explicit for Students in Disciplinary and Interdisciplinary Courses / J. C. Wiebel, V. T. Silva // College Teaching. – 2018. – Vol. 66, Issue 1. – P. 24–30. – DOI: 10.1080/87567555.2017.1385589.

References

Akhmetova, D. Z., Artyukhina, T. S., Bikbaeva, M. R., Sakhnova, I. A., Suchkov, M. A., Zaitseva, E. A. (2019). Digitalization and Inclusive Education: points of contact. In *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 29. No. 2, pp. 141–150. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-141-150.

Bataeva, E. V. (2019). Cognitive and Metacognitive Abilities of Learners in the Context of Smart Education. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 21. No. 4, pp. 36–59. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-36-59.

Belyakova, E. G., Zakharova, I. G. (2019) Interaction of University Students with Educational Content in the Conditions of Information Educational Environment. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 21. No. 3, pp. 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105.

Berezhnova, E. V. (2020). Does the Student Need Subjective Position in Education? In *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 40 (59), pp. 58–65.

Byrdina, O. G., Dolzhenko, S. G., Yurinova, E. A. (2018). Formation of Foreign Language Communicative Competence in Students of Non-Philological Profiles through Content-Based Active Speaking Technology. In *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 4, pp. 7–25. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.01.

Campbell, L. O., Planinz, T., Morris, K., Truitt, J. (2019). Investigating Undergraduate Students' Viewing Behaviors of Academic Video in Formal and formal Settings. In *College Teaching*. Vol. 67. Issue 4, pp. 211–221. DOI: 10.1080/87567555.2019.1650703.

Caraig, G., Iyo, G. Jr., Kelechi, E. S., Caraig, M. (2020). Integration of E-learning System through Mobile Technology. In *International Journal of Computing Sciences Research*. Vol. 5. No. 1, pp. 459–474. DOI: 10.25147/ijcsr.2017.001.1.52.

Danilenko, L. P. (2020). Features of Social and Psychological Adaptation of Students When Entering the University Environment. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*. No. 1, pp. 101–109.

Dmitrichenkova, S. V., Shauzova, V. A., Malykh, E. A. (2016). Foreign Language Training of IT-Students with the Program "Translator in the Directions and Specialties of Engineering Faculty". In *Procedia Computer Science*. No. 103, pp. 577–580. DOI: 10.1016/j.procs.2017.01.067.

Fayez, A., Ghabban, F., Ameerbakhsh, O. (2021). Advantages and Challenges of Smart Learning in Higher Education Institutions in Saudi Arabia. In *Creative Education*. Vol. 12, pp. 974–982. DOI: 10.4236/ce.2021.125071.

Filippova, S. A., Pazukhina, S. V., Kulikova, T. I., Stepanova, N. A. (2019). Emotional Stability of Future Teachers to the Negative Impact of the Modern Information Environment. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 24. No. 5, pp. 80–90. DOI: 10.17759/pse.2019240508.

Gareev, A. A., Shikhova, O. F., Shikhov, Yu. A. (2018). Organization of Students' Independent Work on the Basis of Educational Blogs. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 20. No. 3, pp. 117–139. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-3-117-139.

Kislova, O. N., Kuzina, I. I. (2016). Academic Decency of Modern Ukrainian Students in the Context of Academic Culture Formation. In *Nauchnyi rezul'tat. Sotsiologiya i upravlenie*. No. 2 (4), pp. 8–20.

Kortegast, C., Davis, J. (2017). Theorizing the Self: Digital Storytelling, Applying Theory, and Multimodal Learning. In *College Teaching*. Vol. 65. Issue 3, pp. 106–114. DOI: https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1255584.

Kostykova, T. A., Morozova A. L. (2011). Development of Foreign Language Communicative Competence of Non-Linguistic Specialists. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Issue 348, pp. 122–127.

Kozlov, O. A., Undozerova, A. N. (2017). Information Culture of Personality in the Context of Development of Modern Information Society. In *Chelovek i obrazovanie*. No. 4 (53), pp. 46–51.

Kuzmina, A. V., Popova, N. V. (2019). Problematics of Pedagogical Research on the Use of Video Materials on a Foreign Language in the University. In *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. Vol. 10. No. 2, pp. 74–86. DOI: 10.18721/JHSS.10207.

Malouff, J. M., Shearer, J. J. (2016). How to Set Up Assignments for Students to Give Oral Presentations on Video. In *College Teaching*. Vol. 64. Issue 3, pp. 97–100.

Malouff, J. M., Shearer, J. J. (2016). How to Set Up Assignments for Students to Give Oral Presentations on Video. In *College Teaching*. Vol. 64. Issue 3, pp. 97–100.

Martynova, N. A., Shashkova, V. N., Wlassow, K. A. (2019). Specificities of Teaching English in Non-Specialized Educational Organizations: Analysis of Students' Opinions. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. No. 6 (42), pp. 142–157.

Meleshchenko, V., Zablotska L., Chernii, L. (2019). Innovative Methods of Teaching English for Specific Purposes at Higher Educational Institutions. In *Engineering and Educational Technologies*. Vol. 7 (3), pp. 85–96.

Orlov, A. A., Pazukhina, S. V., Yakushin, A. V., Ponomareva, T. M. (2018). A Study of First-Year Students' Adaptation Difficulties as the Basis to Promote Their Personal Development in University Education. In *Psychology in Russia: State of the Art*. Vol. 11, Issue 1, pp. 71–83.

Prendes, P., Castañeda, L., Gutiérrez, I., Sánchez, V. M. (2017). Personal Learning Environments in Future Professionals: Not Natives or Residents, Just Survivors. In *International Journal of Information and Educational Technology*. Vol. 7, pp.172–178. DOI: 10.18178/ijiet.2017.7.3.861.

Robin, B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. In *Digital Education Review*. Vol. 30, pp. 17–29.

Sitoru, C. R. G. (2018). The Application of Storytelling: A Solution to Overcome the Students' Speaking Problem. In *Journal of English Teaching*. Vol. 4. No. 1, pp. 27–36.

Stowell, J. R., Addison, W. E., Clay, S. L. (2018). Effects of Classroom Technology Policies on Students' Perceptions of Instructors: What is Your Syllabus Saying about You? In *College Teaching*. Vol. 66. Issue 2, pp. 98–103.

Úbeda, P. (2016). Teaching into Context by Video Sketching Recording: Academic English with Architecture Students. In *Social and Behavioral Sciences*. Vol. 228, pp. 496–503. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.07.076.

Vasetskaya, N. O., Glukhov, V. V. (2017). *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Ekonomicheskie nauki*. Vol. 10. No. 5, pp. 92–103. DOI: 10.18721/JE.10508.

Voronova, E. N. (2018). Educational Technologies with the Use of ICT and the Internet in Teaching a Foreign Language in Higher Education. In *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. Vol. 3 (33), pp. 347–350.

Wiebel, J. C., Silva, V. T. (2018). Why We Say it Like That: Making Rhetorical Practices Explicit for Students in Disciplinary and Interdisciplinary Courses. In *College Teaching*. Vol. 66. Issue 1, pp. 24–30. DOI: 10.1080/87567555.2017.1385589.

Zimnyaya, I. A. (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competences as a Basis for Competence-Based Approach in Education]. Moscow. 40 p.

Данные об авторах

Макарова Елена Николаевна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия).
Адрес: 620144, Россия, Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62/45.
E-mail: makarovayn@mail.ru.

Пирожкова Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург, Россия).
Адрес: 620144, Россия, Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62/45.
E-mail: irene22@live.ru.

Authors' information

Makarova Elena Nikolaevna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of Business Foreign Languages Department, Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia).

Pirozhkova Irina Sergeevna – Candidate of Philology, Associate Professor of Business Foreign Languages Department, Ural State University of Economics (Ekaterinburg, Russia).

УДК 378.016:811.161.1. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-21. ББК Ш141.12-9-99.
ГРНТИ 14.35.07. Код ВАК 13.00.02

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В УЧЕБНИКЕ РКИ: ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИЛИ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ?

Дзюба Е. В.
Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3833-516X

Ткаченко Ю. Г.
Московский городской педагогический университет (Москва, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5369-9594

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме использования художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному, а именно адаптации их формы и содержания при решении лингводидактических задач. Обращаясь к материалам учебного комплекса «ВОСТОК» (учебник русского языка для китайских студентов), авторы статьи выделяют некоторые примеры адаптации текста русской художественной литературы с целью их последующего анализа и оценки. В ходе исследования применялись методы анализа и синтеза, обобщения, систематизации и сравнения, а также метод анализа смысловой структуры текста и лингвокультурного комментирования. Основной научной гипотезой стал тезис об искажении авторского замысла и смещении смысловых акцентов художественных произведений при их языковой, текстовой и жанровой адаптации. Результаты работы подтвердили основную гипотезу с открытым вопросом о критериях, определяющих масштабы и специфику адаптации. В статье подчеркивается, что составители учебников нередко подвергают текст существенной (тотальной) трансформации, используя его лишь как средство обучения русскому языку, что приводит к искажению представления о литературном произведении, его идейном, жанровом и языковом своеобразии. В заключении указывается на необходимость развития теории и практики оптимальной адаптации художественного текста, с одной стороны – учитывающей лингводидактические задачи, с другой – сохраняющей основные жанровые, концептуальные, лексические и грамматические особенности текста литературного произведения.

Ключевые слова: лингводидактика; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; художественные тексты; адаптация художественного текста; приемы адаптации текста; учебные комплексы.

FICTION TEXT IN THE TEXTBOOK OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: AN OBJECT OF STUDY OR A MEANS OF LEARNING?

Elena V. Dziuba
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3833-516X

Yuliya G. Tkachenko
Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5369-9594

Abstract. This article sheds new light on the issue of using fiction texts in teaching Russian as a foreign language, specifically, to the adaptation of their form and content in the process of solving linguodidactic problems. While referring to the materials of the language course “Vostok” (Russian language textbook for Chinese students), the authors present some examples of fiction text adaptation for the purpose of their subsequent analysis and discussion. The study uses the methods of analysis and synthesis, generalization, systematization and comparison, as well as the method of semantic text structure analysis and linguistic and cultural commentary. The main scientific hypothesis was the supposition about the possibility of distortion of the author's idea and the shift of semantic accents of fiction texts after their linguistic, textual and genre adaptation. The results of the research confirmed the main hypothesis with an open question about the criteria that determine the level and specificity of fiction text adaptation. The article emphasizes that textbook authors often subject fiction texts to a significant (total) transformation using it only as a means of teaching the Russian language, which leads to the

distortion of the text idea and its ideological, genre and linguistic originality. In conclusion, the authors point out the need to develop the theory and practice of optimal fiction text adaptation, which would, on the one hand, take into account linguodidactic tasks, and would preserve the main genre, conceptual, lexical and grammatical features of the text of a work of fiction on the other.

Keywords: linguodidactics; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at higher school; Chinese students; fiction texts; adaptation of a fiction text; methods of text adaptation; teacher toolkit materials.

Для цитирования: Дзюба, Е. В. Художественный текст в учебнике РКИ: объект изучения или средство обучения? / Е. В. Дзюба, Ю. Г. Ткаченко. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 243–254. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-21.

For citation: Dziuba, E. V., Tkachenko, Yu. G. (2020). Fiction Text in the Textbook of Russian as a Foreign Language: an Object of Study Or a Means of Learning? In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 243–254. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-21.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 1901300895 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Acknowledgments: the research is accomplished with financial support of the Russian Founda-tion for Basic Research, Project No. 19-013-00895 “Learning to Understand Russia: Cognitive Strate-gies of Development of Teaching Aids in Russian as a Foreign Language”.

Введение. Художественный текст представляет собой неиссякаемый источник языковых форм и знаний о культуре народа. Посредством языка автор литературного произведения реализует свой творческий замысел, на основании личного когнитивного опыта он преобразует культурно-историческую информацию в художественную реальность. Читатель в свою очередь интерпретирует транслируемую информацию, с одной стороны, осмысляя лексические, грамматические, стилистические аспекты произведения, с другой стороны, «формируя для себя представление о создаваемой автором картине мира» [Бабенко 2003: 14]. В этой связи художественный текст может рассматриваться как эффективное средство обучения иностранному языку, которое предлагает не только богатый языковой материал, но и выступает в качестве связующего звена в межкультурном диалоге.

Межкультурный подход в обучении иностранному языку является одним из основополагающих методических направлений, цель которого – подготовка обучающегося к эффективному межкультурному взаимодействию посредством познания и признания иных культурных ценностей. При этом, как отмечает Е. Г. Тарева, между осваиваемой и родной культурой устанавливаются «паритетные отношения» [Тарева 2017: 317].

Включение художественных текстов в содержание учебных пособий является необходимым, поскольку не только выполняет функцию обучения иностранному языку, но также способствует взаимопроникновению и взаимообогащению концептуальных и языковых систем конкретного индивидуума. Методика использования аутентичных художественных текстов предусматривает значительные трудности восприятия иностранного текста по причине объема, сложности понимания литературного языка, наличия в нем незнакомых культурных феноменов. Исключение подобных трудностей возможно благодаря использованию специальных приемов адаптации текста к уровню владения иностранным языком (инверсия, замена, редукция, добавление); разработке системы предтекстовых заданий, нацеленных на снятие грамматических, лексико-стилистических, культурологических трудностей; применению приемов визуальной поддержки при восприятии текста и под.

Процесс включения художественного текста в учебные материалы начинается с отбора литературных произведений для иностранной аудитории при учете приоритетных целей обучения.

Настоящая статья посвящена обсуждению дискуссионных вопросов, связанных с обращением к произведениям русской литературы в зарубежных учебниках русского

© Дзюба Е. В., Ткаченко Ю. Г., 2021

языка как иностранного (на материале учебного комплекса «ВОСТОК» в 8-ми частях, изданного в Пекине и рекомендованного к использованию в вузах Китая на русскоязычных отделениях) [Восток… 2009–2014].

Актуальность темы обосновывается интересом ученых к возможностям художественного текста при решении лингводидактических и межкультурных задач, а также спецификой его отбора и подготовки как средства обучения русскому языку как иностранному.

В статье ставится **цель**: определить и дать оценку приемам адаптации художественных текстов, используемых в учебных изданиях по русскому языку для иностранцев. В ходе изучения фактических данных использовались **общенаучные методы** анализа и синтеза, обобщения, систематизации и сравнения, а также метод анализа смысловой структуры текста и лингвокультурного комментирования.

Гипотеза научного исследования состоит в том, что подвергнутые адаптации художественные тексты в составе учебных пособий по обучению иностранным языкам могут демонстрировать смещение оригинальных смысловых акцентов или искажение авторского замысла.

Обсуждение и результаты. Необходимость адаптации аутентичного художественного текста в целях обучения иностранному языку поддерживается многими учеными. Как отмечает А. В. Коротышев, обращение к адаптированному тексту повышает уровень осмысления обучающимися своих действий по овладению материалом, который становится для них более доступным и привлекательным в познавательном аспекте [Коротышев 2017: 18].

Адаптация как «переработка текста с целью его упрощения (напр., художественного прозаического произведения на иностранном языке для тех, кто недостаточно хорошо владеет языком)» [Сборный словарь иностранных слов русского языка] подразумевает сокращение объема, снятие лексико-грамматических и концептуальных трудностей. Соответственно адаптированный художественный текст, представленный в качестве материала учебного пособия, не является аутентичным, а обрабатывается в зависимости от конкретной цели обучения. На основе учебного художественного текста изучаются языковые факты посредством выполнения упражнений, нацеленных на подбор синонимов, обратный перевод, сочетаемость слов и управление глаголов, объяснение тех или иных выражений, знаний грамматики, что способствует лучшему пониманию сюжетной линии и общей картины произведения. По мнению Н. В. Кулибиной, работа с текстом учебного пособия должна находить свое продолжение в осознанном чтении аутентичного художественного текста, понимании его скрытого смысла – того, как сказано, что сказано и почему так сказано [Кулибина 2020].

Обратимся к учебным текстам комплекса «ВОСТОК», укажем названия, авторов художественных произведений, жанр, год написания и основную идею текста (см. таблицу 1).

Таблица 1. Тексты русской художественной литературы в учебном комплексе «Восток»

Часть 4:

Произведение	Год написания, жанр	Оригинальная сюжетная линия
«Русский характер» (по А. Н. Толстому)	Рассказ, 1944	Автор повествует о любви к Родине, к русскому народу, выражает уверенность в его великом будущем.
«Святые места» (по В. М. Пескову)	Очерк	Автор размышляет о великой любви человека к своей Родине.
«Каменный цветок» (по П. П. Бажову)	Сказ (в учебнике – сказка), 1937	Автор рассказывает о великом трудолюбии и мастерстве простого русского человека, а также о жертвовании творчеством ради любви.
«Экзамен» (по В. М. Шукшину)	Рассказ, 1960	Автор поднимает проблему понимания, чуткости в отношении другого человека, рассуждает о жизненных ценностях.
«Креповые финские носки» (по С. Д. Довлатову)	Рассказ, 1986	Автор иронизирует над реалиями жизни в Советском Союзе, описывает свой личный опыт по выживанию в условиях тотального дефицита и нехватки денег.

Часть 5:

Произведение	Год написания, жанр	Оригинальная сюжетная линия
Р. Рза. «Спасибо, профессор»	Рассказ	Автор повествует о честности перед самим собой и человеческом взаимопонимании.
А. П. Чехов. «Выигрышный билет»	Рассказ, 1887	Автор показывает, как деньги, даже мысли о них, делают человека завистливым и озлобленным.
В. Г. Лидин. «Гнездо»	Рассказ, 1979	Автор размышляет о любви человека к родному дому, к родным местам.

Часть 6:

Произведение	Год написания, жанр	Оригинальная сюжетная линия
Б. П. Васильев. «Мир восклицательный знак» (в сокращении)	Рассказ, 1985	Автор воспевает самоотверженную любовь матери к своему ребенку, преклоняется перед духовной силой женщины.
В. С. Токарева. «Не сотвори» (в сокращении)	Рассказ, 1995	Автор повествует о пустых мечтаниях, ненастоящей жизни.

Часть 7:

Произведение	Год написания, жанр	Оригинальная сюжетная линия
В. М. Шукшин. «Верую» (в сокращении)	Рассказ, 1971	Автор пишет о необходимости веры в свои силы, жизненном оптимизме.
В. А. Солоухин. «Каравай заварного хлеба» (в сокращении, в учебнике под названием «Хлеб»)	Рассказ, 1963	Автор повествует о трудных военных годах, о жизни молодых ребят, ставших свидетелями жестокости, жадности.
Ф. М. Достоевский. «Зимние заметки о летних впечатлениях» (в сокращении)	Очерк, 1863	Автор делится впечатлениями о своем путешествии по европейским странам, высказывая разочарование и неодобрение.
А. И. Куприн. «Чудесный доктор»	Рассказ, 1897	Автор выдвигает на первый план идею о необходимости поддержания силы духа в самых трудных жизненных ситуациях.

Часть 8:

Произведение	Год написания, жанр	Оригинальная сюжетная линия
«Живые мощи» (по И. С. Тургеневу)	Рассказ, 1874	Автор размышляет о силе человеческой души, о вере в Бога.
«Зубр» (по Д. А. Гранину)	Роман, 1987	Автор восхищается талантом и уникальностью личности ученого.
«Легкое дыхание» (по И. А. Бунину)	Рассказ, 1916	Автор пишет о трагической судьбе девушки.

Данные таблиц показывают, что разработчики учебного пособия предлагают для изучения художественные произведения русских писателей XIX–XX веков: 12 авторов XX века (к творчеству В. М. Шукшина обращаются дважды), 4 автора XIX века, один из авторов – представитель азербайджанской литературы.

Многие уроки сопровождаются критическими публицистическими статьями русского филолога и культуролога Д. С. Лихачева, комментирующего состояние культуры, образования и воспитания в Советском Союзе.

Ключевыми темами всех представленных произведений являются любовь к Отчизне, родному дому, вера в собственные силы, стойкость духа, помощь ближнему, материнская самоотверженность, взаимоотношения мужчины и женщины, что говорит об адаптации текстов не только к лингвистическим, но и к воспитательным целям. Можно предположить, что отбор материала находится в зависимости от того, какой определенный образ русского языка и культуры желают создать авторы учебного курса и как он коррелирует с идеологией страны (Китая), в которой изучается русский язык.

Как отмечают китаеведы, идейными основами китайского общества, определяющими его ценности, выступают принципы конфуцианства, воплощающиеся в патриотизме и национальной гордости, сплоченности и стойкости. Данное положение находит свое отражение в китайских образовательных программах, формулируемых на «этических основаниях нравственного совершенствования» [Хоу 2018: 8, 118]. В этой связи можно говорить о редукционистской стратегии презентации образа России посредством сужения смыслового пространства русской литературы до рамок китайской идеологической политики, находящей свое выражение, в частности, в законах об образовании в Китайской народной республике (ст. 5, 6) [Законы об образовании…]. «Вечные темы» русской классической литературы о свободе, независимости суждений, стремлении к гармонии с миром, проблеме человеческого страдания и существования божественной силы не представлены.

Введение художественного текста в адаптированном варианте начинается с 4 части учебного курса.

На примере рассказа А. Н. Толстого «Русский характер» рассмотрим используемые лингвистические и нелингвистические приемы адаптации.

Исследуемый текст представлен в сокращенном варианте: исключены описания внешности и подробности жизненного пути героев, мест и образа действия. Отсутствуют некоторые персонажи, например водитель Чувилев, сыгравший ключевую роль в судьбе Егора Демина, но оригинальная сюжетная линия сохранена без явных потерь в смысловом отношении.

Лексические единицы, выходящие за рамки литературного языка (элементы разговорного стиля, архаизмы и диалектизмы, слова с аффиксами эмоциональной оценки и т. д.) и характеризующие особенности речи героев, но непонятные читателю, обоснованно заменяются на нейтрально-окрашенную лексику, см. некоторые примеры в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение текста оригинала и адаптированного текста

Оригинальный текст	Адаптированный текст
– поди-ка опиши…;	*– трудно описать его;*
– про военные подвиги он тоже не любил разглагольствовать;	*– …не любил рассказывать;*
– во время Курского побоища.	*– во время боев под Курском.*

Отмечается редукция географических названий, определяющих место разворачивания событий повествования: в оригинальном тексте – *колхозник из приволжского села Саратовской области*, а в адаптированном – *колхозник из приволжского села*. Полнота изложения в оригинальном тексте корректируется посредством сокращений и замен. Так, авторская интерпретация положения немецких войск в ходе сражения *Когда немцы уже истекли кровью и дрогнули…* представлена следующим образом: *Когда немцы уже отступали* [Толстой].

В оригинальном тексте при описании родительского дома главного героя автор упоминает реалии русской действительности *высокий журавель, колодезь*. В адаптированном варианте эти лексемы опускаются, поскольку требуют дополнительного комментария. Аналогично, по сюжету, после перенесенных операций, когда решался вопрос о дальнейшей военной службе Демина, *комиссия нашла его годным к нестроевой службе*, тогда как в учебном пособии мы читаем, что *комиссия нашла его негодным к военной службе*. В семантическом плане *годный к*

нестроевой службе эквивалентно *негодный к военной службе*, однако в случае сохранения выражения *нестроевая служба* была бы необходима экспликация данного понятия.

На примере адаптированного текста рассказа «Русский характер» можно сделать вывод, что процесс трансформации оригинального текста происходит при сужении, сокращении и исключении избыточных языковых форм, что согласуется с коммуникативной компетенцией обучающихся. Структура оригинального текста сохранена практически полностью, сокращения текста не являются частотными и объемными. Авторский замысел не искажен, сюжетная линия сохранена при опущении некоторых стилистически окрашенных или культурно специфичных описаний. Такие способы адаптации текста можно назвать **продуктивными**, поскольку они обеспечивают относительную доступность текста для иностранных учащихся в соответствии с их уровнем владения языком, решая конкретные учебные задачи.

Рассказ В. А. Солоухина «Каравай заварного хлеба», включенный в содержание 7 уровня учебного курса, представляет собой производный от оригинала вариант, заметно сокращенный в объеме и претерпевший преобразования на уровне содержательного наполнения.

В адаптированном варианте рассказ называется «Хлеб», что понятийно обобщает все виды хлеба, например *заварной каравай, буханка*, и не требует дополнительного комментария, могущего также содержать трудности в понимании значения слова *(заметно сластит и немного пахнет солодом)*. Лексические единицы, номинирующие виды русской зимней одежды: *одетый поверх пальто в брезентовый плащ и закутанный башлыком*, заменяются на *одетый в теплое пальто*, а единицы *махорка, застрехи и оконные наличники* из текста исключаются.

Отмечается редукция важной содержательно-фактуальной информации. В начале текста отсутствует предвосхищающее дальнейшие события описание тяжелых жизненных условий студентов во время Великой Отечественной войны, когда в дополнение к невыносимому холоду в помещениях дети испытывали постоянный голод. Композиционно автором создается далее контрастная картина, представляющая одного из студентов, не имеющего проблем с продуктами, но при этом предпочитающего есть их тайком, никогда не делясь с другими, живя бок о бок с постоянно голодающими товарищами *(красная, круглая харя Мишки … лоснилась и цвела)*. Довольство и сытость Мишки Елисеева подтолкнули главного героя к принятию решения отправиться в дальний путь за хлебом, они же символизировали непорядочность бесчестных и безжалостных людей, которых герой повстречал на своем пути в родную деревню. Ключевая авторская идея о нежелании мириться с несправедливостью, нечестностью, жестокостью, способность к самопожертвованию и поиск справедливости исключены из сокращенного текста и обсуждения. Основной смысловой акцент адаптированного текста делается на метельной зиме и сложной дороге, которую оказался способен преодолеть молодой человек.

Пример адаптированного рассказа В. А. Солоухина «Каравай заварного хлеба» демонстрирует искажение оригинального авторского намерения эмоционально воздействовать на получателя. В результате адаптации происходит «вторичная концептуализация» содержания текста, влекущая за собой его неоднозначное осмысление, поскольку намеренно исключается информация об отрицательных героях и определяются новые «смысловые доминанты» [Дьякова 2019: 152]: «трудный путь», «русская зима», «сила духа», «война» вместо «жестокость», жадность», «равнодушие», «злоба».

Масштабная концептуальная редукция оригинального текста наблюдается в адаптированном варианте произведения Ф. М. Достоевского «Зимние заметки о летних впечатлениях». Во время путешествия по европейским странам у Достоевского складывается негативное отношение к увиденному, Европа ему совсем не нравится, хотя мечтал он об этой поездке с самого детства. Причиной недовольства писателя, согласно адаптированному тексту, является разочарование в архитектурных красотах Берлина и Кельна, а также странности немцев и французов.

В тексте учебного пособия отсутствуют отсылки к истинной подоплеке решения Ф. М. Достоевского о написании путевых заметок и передачи своих неоднозначных «впечатлений». Европа для него – это

«страна святых чудес», он вспоминает: «...в долгие зимние вечера, за неумением грамоте, слушал, разиня рот и замирая от восторга и ужаса, как родители читали на сон грядущий романы Радклиф, от которых потом бредил во сне как в лихорадке» [Достоевский]. Ф. М. Достоевский как писатель и мыслитель сформировался на христианской культуре и литературе европейской Античности и Возрождения, по ним он «тоскует» и страстно ищет в Европе XIX века идеи о Боге, братстве и социальной справедливости [Липский 2018: 157]. Путешествуя по разным городам и размышляя о взаимоотношениях Запада и России, Достоевский утверждается в мысли о том, что русские люди «не смогли оторваться от земли русской» и продолжают удивлять мир своей самобытностью, несмотря на факт оказываемого большого влияния и давления Европы на Россию, когда «вся наша жизнь по европейским складам еще с самого первого детства сложилась» [Достоевский].

Ф. М. Достоевский увидел капиталистический мир, далекий от духовных ценностей, заботящийся о материальной, личной выгоде: *прежде хоть что-нибудь признавалось, кроме денег, так что человек и без денег, но с другими качествами мог рассчитывать хоть на какое-нибудь уважение. Теперь надо накопить денежки и завести как можно больше вещей, тогда и можно рассчитывать хоть на какое-нибудь уважение. И не только на уважение других, но даже на самоуважение нельзя иначе рассчитывать. Парижанин себя в грош не ставит, если чувствует, что у него карманы пусты, и это сознательно, совестливо, с великим убеждением. Вам позволяются удивительные вещи, если у вас только есть деньги.* Описывая образ жизни рабочего люда Лондона, автор «Зимних заметок...» Ф. М. Достоевский поражается общественному расслоению и жестокости нравов, сосуществованию богатства и нищеты.

Произведение Ф. М. Достоевского включает в себя концепты и категории русской картины мира, неизвестные обучающимся и могущие представлять для них трудности в когнитивном плане. В данном случае преподаватель выступает в роли активного посредника между изучаемым текстом и иностранной аудиторией, включая в работу над произведением сопровождающие комментарии и пояснения, которые он считает необходимыми для его правильного осмысления. В качестве объяснительного материала могут быть использованы сведения о развитии европейского буржуазного общества XIX века и политико-экономической ситуации в России, связанной с отменой крепостного права и реформами Александра II. Представляют интерес политические взгляды самого Ф. М. Достоевского, основанные на социалистических идеях и исторических иллюзиях, в частности о русском сословном единении, об основах народной жизни, которые он противопоставляет европейскому индивидуализму, не имеющему будущего. Иными словами, сокращение текста может привести к упрощению его смыслового наполнения, восполнить эти лакуны позволяет комментарий учителя, представляющий философский контекст создания данного произведения Ф. М. Достоевского.

Примечательным с точки зрения китайского видения экономического развития советского общества является факт включения в содержание 4 уровня УК «Восток» рассказа С. Д. Довлатова «Креповые финские носки» из диссидентского сборника «Чемодан». В адаптированном тексте произведения актуализируются социально-культурные концепты эпохи «застоя» в Советском Союзе конца XX века посредством обращения к реалиям того времени и историям о поколении людей, неподчиняющихся системе и вышедших за ее рамки: спекулянтах, тунеядцах, приживалах. С. Д. Довлатов от первого лица пишет о своем советском жизненном опыте, предстает современником своих художественных героев.

Следует отметить, что в когнитивном плане транслируемые текстом смыслы могут быть непонятны китайским студентам. Однако анализ лингводидактических материалов, сопровождающих учебный текст, позволяет говорить о тщательно проработанных предтекстовых и послетекстовых упражнениях, направляющих обучающихся в процессе его раскодирования.

Урок начинается с краткой информации о творчестве С. Д. Довлатова, о его эмиграции в Америку. Одним из первых заданий является вопрос о жизни людей в СССР 70-х годов, ответы на который опыт-

ный преподаватель может использовать при уточнении экстралингвистического контекста написания изучаемого рассказа, в частности в отношении понятия *фарцовка* «как разновидности незаконного предпринимательства в условиях официального запрета на ведение бизнеса, … незаконную торговлю иностранными товарами и валютой» [Розмаинский 2019: 118].

Текст УК представлен в небольшом сокращении при максимальной сохранности названий маркированных эпохой культурных феноменов: *импортные туфли, заведующий магазином, ресторан, собственные машины, французские духи, моральный облик, выкупить пальто из ломбарда, фарцовщик, валюта, золото, товар, заграничные пластинки, креповые носки, черный рынок, чистый заработок, мейд ин Финланд, криминальная юность, эмиграция*. В послетекстовом вокабуляре приводятся языковые соответствия вышеуказанным лексическим единицам на китайском языке, эквивалентность которых нам оценить не представляется возможным. Также даются комментарии некоторым прецедентным именам текста. Вопросы по тексту позволяют проследить сюжетную линию рассказа без искажений ключевых смыслов. Итоговыми упражнениями коммуникативной направленности, выполняемыми с целью проверки понимания прочитанного, являются сомнительные с воспитательной точки зрения задания: представьте, что вы важная персона в сфере черного рынка, убедите собеседников принять участие в ваших делах; напишите сочинение «Университет, студент и черный рынок».

Из адаптированного текста необоснованно исключены некоторые афоризмы С. Д. Довлатова, например, *любая мысль влюбленного бедняка – преступна* [Довлатов], что изначально явилось причиной всех последующих событий, а также фрагмент с обсценной лексикой про советскую промышленность.

Еще одним непродуктивным, на наш взгляд, приемом адаптации текста является искажение (упрощение) жанрового своеобразия текста. Показательным примером в этом смысле является включение в 4 часть учебного комплекса текста, составленного по П. П. Бажову, под названием «Каменный цветок». Текст представляет собой краткое изложение двух сказов П. П. Бажова «Каменный цветок» и «Горный мастер». В учебнике произведение характеризуется как сказка, а не сказ. В рубрике «Вступительное слово» приводится комментарий: «Сказка… отражает события истории и особенности народного быта… Ряд крупных писателей, как Пушкин, Л. Толстой, Салтыков-Щедрин писали замечательные сказки, извлекая силы и пользу из народного творчества. Таким сказочником, собиравшим и обрабатывающим истории, стал и Павел Бажов. … В 1939 году вышла книга сказок П. П. Бажова, которая называлась „Малахитовая шкатулка“» [Восток 2010: 46]. Понятие сказа намеренно не вводится авторами учебника, поскольку текст претерпел существенные изменения в содержательном, языковом планах и более не соответствует жанру сказа, традиционно «опирающегося на народные предания и легенды; сочетающего в себе точные зарисовки народного быта и нравов со сказочно-фантастическим миром фольклора» [Коровина 2016: 68]. Иными словами, текст представляет собой не адаптированный вариант, но вольный пересказ оригинала, нивелирующий архитектоническую, жанровую и языковую специфику произведения. Встает вопрос о целесообразности включения в учебные материалы на данном уровне освоения языка текста, столь своеобразного в жанровом и языковом отношении.

Выводы. УК «Восток» достоин высокой оценки в плане структуры и сложного содержательного наполнения тематических разделов с развернутым комплексом дидактических материалов. В пособие включены адаптированные варианты художественных произведений классической и современной русской литературы. Все тексты сопровождаются краткими сведениями об авторе, комплексами лексико-грамматических, коммуникативных упражнений, вокабулярами и социо-историческими комментариями, что облегчает понимание текстового содержания, поскольку наличие таких заданий рассматривается как составной элемент процесса адаптации оригинала.

Многие тексты разных жанров и стилей способствуют формированию у обучающихся языковой компетенции, а также расширяют их знания о России, чертах русского национального характера, специфике православной веры, создают соответствую-

щее впечатление о стране изучаемого языка и своеобразии русской картины мира. В процессе обучения РКИ в китайских вузах «уделяется особое внимание диалогу китайской и русской культур как методическому принципу, который способствует успешному осуществлению в дальнейшем межкультурной коммуникации [Ван 2020: 24–25].

Однако необходимо подчеркнуть, что объем и сложность художественных текстов, даже в адаптированном варианте, предполагают большое количество учебных часов и достаточный уровень владения языком у обучающихся. Принцип обучения «от простого к сложному» в учебнике прослеживается далеко не всегда. Но более эффективность обучения по данным материалам зависит от уровня языковой, общефилологической и общекультурной компетентности преподавателя, который научно и методически должен быть готов восполнить информационные и культурные лакуны, имеющиеся в учебниках, этически безупречно нейтрализовать существенные искажения смысла, жанрового и языкового своеобразия изучаемых текстов.

О критериях отбора художественных текстов для изучения, которыми руководствовались авторы, и обоснованности масштабов трансформаций произведений можно судить лишь гипотетически. Но необходимо констатировать факт определенной (а иногда существенной) потери художественного своеобразия оригинала при изменении его плана выражения и содержания. В случае исключения или замены стилистически окрашенной лексики на нейтральную происходит «затемнение» культурно специфичных компонентов аутентичного произведения, а отсутствие подробного социально-исторического контекста, смещение тексто- и смыслообразующих акцентов, изменение архитектонической и жанровой организации текстов приводят к вторичной концептуализации и искажению авторской художественной идеи.

Следует признать, что вышеуказанное замечание обусловлено традицией преподавания литературы носителям русской культуры, когда работа над текстом произведения подразумевает глубокое проникновение в авторский замысел, творческое обсуждение произведения, активный эмоциональный отклик на прочитанное, высказывание собственного мнения о проблемах, выраженных автором. Как отмечает Е. М. Болдырева, китайские студенты находятся в рамках другой образовательной культуры, демонстрируют низкий уровень знания русского языка и «большей частью ориентированы на механическое извлечение материала, … **литература для них – это источник информации и средство изучения русского языка**» [Болдырева 2019: 86]. Напрашивается вывод о том, что изучение адаптированного художественного текста должно иметь, прежде всего, практическую языковую ценность, а подробный разбор исторического, психолого-эмоционального, авторского подтекста не является функциональным для китайских студентов, поскольку представляет для них заметные трудности по причине принципиальных культурных различий между народами и отсутствия (недостаточности) фоновых знаний. Определенные сокращения в тексте оригинального произведения и смещение смысловых доминант могут быть объяснены фактом того, что осуществление комментирования социально-политической ситуации в тот или иной период развития государства при изучении русского языка как иностранного не рекомендовано китайской образовательной системой и должно быть ограничено. Однако вряд ли такая позиция может быть однозначной, поскольку, на наш взгляд, она не отвечает ни принципу соблюдения единства формы и содержания при изучении текста (хотя бы стремление к такому балансу должно быть), ни принципу культуросообразности лингвистического обучения. Идеологические соответствия / несоответствия лежат в ином проблемном поле, затрагивающем вопросы отбора текста для изучения и/или обучения.

Заключение. Знакомство с национальной литературой в процессе изучения иностранного языка является необходимым, поскольку художественный текст несет в себе культурную составляющую, способную приобщить обучающегося к иной концептуальной картине мира и, соответственно, увеличить процент успешности освоения языка.

Для достижения практических целей обучения языку литературное произведение должно быть грамотно подобрано и – при необходимости – адаптировано для

осмысленного, вдумчивого восприятия **при облигаторном учете его жанровых, концептуальных, лексических и грамматических особенностей**. Обращение к адаптированному тексту должно предполагать адекватное задуманному автором восприятие иностранными студентами плана содержания произведения и неразрывно связанного с ним плана выражения.

Литература

Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник ; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 496 с.

Болдырева, Е. М. Преподавание русской литературы в китайском университете: из опыта работы / Е. М. Болдырева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1 (106). – С. 85–92.

Ван, С. Формирование образа России на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории (на материале учебного комплекса «Восток») / С. Ван, А. В. Курьянович // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей. Вып. II / Уральский государственный педагогический университет ; главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – С. 20–27.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. Ч. 3 / гл. ред. Ши Те Цян. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2009. – 288 с. 史铁强. «东方：俄语教材 3» 共八册. – 北京：外语教学与研究出版社，2009. 288 页.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. Ч. 4 / гл. ред. Ши Те Цян. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2010. – 280 с. 史铁强. «东方：俄语教材 4» 共八册. – 北京：外语教学与研究出版社，2010. 280 页.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. Ч. 5 / гл. ред. Ши Те Цян. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2011. – 225 с. 史铁强. «东方：俄语教材 5» 共八册. – 北京：外语教学与研究出版社，2011. 225 页.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. Ч. 6 / гл. ред. Ши Те Цян. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2012. – 217 с. 史铁强. «东方：俄语教材 6» 共八册. – 北京：外语教学与研究出版社，2012. 217 页.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. Ч. 7 / гл. ред. Ши Те Цян. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2013. – 161 с. 史铁强. «东方：俄语教材 7» 共八册. – 北京：外语教学与研究出版社，2013. 161页.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. Ч. 8 / гл. ред. Ши Те Цян. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2014. – 107 с. 大学俄语东方(新版)(8)(教师用书). 作者：蔡晖，Г.А. 巴拉诺娃（俄罗斯）出版日期：2014. 107 页.

Довлатов, С. Д. Креповые финские носки / С.Д. Довлатов. – URL: http://www.sergeydovlatov.ru/index.php?cnt=8&sub=5&part=1 (дата обращения: 21.01.2020). – Текст : электронный.

Достоевский, Ф. М. Зимние заметки о летних впечатлениях / Ф. М. Достоевский. – URL: https://ilibrary.ru/text/66/index.html (дата обращения: 21.12.2020). – Текст : электронный.

Дьякова, А. А. Преобразование информации в адаптированных текстах воздействующего типа / А. А. Дьякова. – Текст : электронный // Известия ВГПУ. – 2019. – № 4 (137). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazovanie-informatsii-v-adaptirovannyh-tekstah-vozdeystvuyuschego-tipa (дата обращения: 06.01.2021).

Законы об образовании в Китайской народной республике. – URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf (дата обращения: 21.12.2020). – Текст : электронный.

Коровина, В. Я. Литература. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 2 / В. Я. Коровин, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – М. : Просвещение, 2016. – 303 с.

Коротышев, А. В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному : дис. … канд. пед. наук / Коротышев А. В. – Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2017. – 236 с.

Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – Litres, 2020. – – URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=h81DCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&ots=uIYQ2ex_7a&sig=2KmXl7q-PYxrnjgMsVIKSYeG3_w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 10.01.2021). – Текст : электронный.

Липский, В. Н. Западноевропейская цивилизация и культура в мировосприятии Ф. М. Достоевского / В. Н. Липский // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 156–161.

Розмаинский, И. В. Неформальные институты планового социализма и их влияние в прозе Сергея Довлатова / И. В. Розмаинский. – Текст : электронный // JIS. – 2019. – № 2. – С. 110–121. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnye-instituty-planovogo-sotsializma-i-ih-vliyanie-v-proze-sergeya-dovlatova (дата обращения: 10.01.2021).

Сборный словарь иностранных слов русского языка. – URL: https://classes.ru/all-russian/dictionary-russian-foreign2-term-892.htm#:~:text=%7B (дата обращения: 21.12.2020). – Текст : электронный.

Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302–320. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturosoobraznyh-podhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 25.12.2020).

Толстой, А. Н. Русский характер / А. Н. Толстой. – URL: https://ilibrary.ru/text/4315/index.html (дата обращения: 25.01.2021). – Текст : электронный.

Хоу Цзюэ. Конфуцианство как этическая доминанта модернизации современного Китая : дис. … канд. филос. наук / Хоу Цзюэ. – Иваново, 2018. – 147 с.

References

Babenko, L. G. (2003). *Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika* [Linguistic Analysis of a Literary Text. Theory and Practice]. Noscow, Flinta, Nauka. 496 p.

Boldyreva, E. M. (2019). Prepodavanie russkoi literatury v kitaiskom universitete: iz opyta raboty [Teaching Russian Literature at a Chinese University: from Work Experience]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 1 (106), pp. 85–92.

Dostoevsky, F. M. *Zimnie zametki o letnikh vpechatleniyakh* [Winter Notes on Summer Experiences]. URL: https://ilibrary.ru/text/66/index.html (mode of access: 21.12.2020).

Dovlatov, S. D. *Krepovye finskie noski* [Finnish Crepe Socks]. URL: http://www.sergeydovlatov.ru/index.php?cnt=8&sub=5&part=1 (mode of access: 21.01.2020).

Dyakova, A. A. (2019). Preobrazovanie informatsii v adaptirovannykh tekstakh vozdeistvuyushchego tipa [Lesson of Reading in Russian in a Foreign Audience: Methodological and Methodological Aspects Transformation of Information in Adapted texts of the Influencing Type]. In *Izvestiya VGPU*. No. 4 (137). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazovanie-informatsii-v-adaptirovannyh-tekstah-vozdeystvuyuschego-tipa (mode of access: 06.01.2021).

Hou Jue (2018). *Konfutsianstvo kak eticheskaya dominanta modernizatsii sovremennogo Kitaya* [Confucianism as the Ethical Dominant of Modern China's Modernization]. Dis. … kand. filos. nauk. Ivanovo. 147 p.

Korotyshev, A. V. (2017). *Tekhnologiya otbora i lingvodidakticheskoi adaptatsii khudozhestvennykh tekstov v tselyakh obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Technology of Selection and Linguodidactic Adaptation of Literary Texts for Teaching Russian as a Foreign Language]. Dis. … kand. ped. nauk. Moscow, MGU im. M. V. Lomonosova. 236 p.

Korovina, V. Ya. (2016). *Literatura. 5 klass* [Literature. Grade 5]. Moscow, Prosveshchenie. 303 p.

Kulibina, N. V. (2020). Zachem, chto i kak chitat' na uroke [Why, What and How to Read in Class]. Litres. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=h81DCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&ots=uIYQ2ex_7a&sig=2KmXl7q-PYxrnjgMsVIKSYeG3_w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (mode of access: 10.01.2021).

Lipsky, V. N. (2018). Zapadnoevropeiskaya tsivilizatsiya i kul'tura v mirovospriyatii F. M. Dostoevskogo [Western European Civilization and Culture in the Worldview of F. M. Dostoevsky]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 1, pp. 156–161.

Rozmainsky, I. V. (2019). Neformal'nye instituty planovogo sotsializma i ikh vliyanie v proze Sergeya Dovlatova [Informal Institutions of Planned Socialism and their Influence in the prose of Sergei Dovlatov]. In *JIS*. No. 2, pp. 110–121. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnye-instituty-planovogo-sotsializma-i-ih-vliyanie-v-proze-sergeya-dovlatova (mode of access: 10.01.2021).

Sbornyi slovar' inostrannykh slov russkogo yazyka [Composite Dictionary of Foreign Words of the Russian Language]. URL: https://classes.ru/all-russian/dictionary-russian-foreign2-term-892.htm#:~:text=%7B (mode of access: 21.12.2020).

Shi Te Qiang (Ed.). (2009). *Vostok: v 8 ch.* [Vostok, in 8 parts]. Part 3. Beijing, Izdatel'stvo inostrannykh yazykov i issledovanii. 288 p.

Shi Te Qiang (Ed.). (2010). *Vostok: v 8 ch.* [Vostok, in 8 parts]. Part 4. Beijing, Izdatel'stvo inostrannykh yazykov i issledovanii. 280 p.

Shi Te Qiang (Ed.). (2011). *Vostok: v 8 ch.* [Vostok, in 8 parts]. Part 5. Beijing, Izdatel'stvo inostrannykh yazykov i issledovanii. 225 p.

Shi Te Qiang (Ed.). (2012). *Vostok: v 8 ch.* [Vostok, in 8 parts]. Part 6. Beijing, Izdatel'stvo inostrannykh yazykov i issledovanii. 217 p.

Shi Te Qiang (Ed.). (2013). *Vostok: v 8 ch.* [Vostok, in 8 parts]. Part 7. Beijing, Izdatel'stvo inostrannykh yazykov i issledovanii. 161 p.

Shi Te Qiang (Ed.). (2014). *Vostok: v 8 ch.* [Vostok, in 8 parts]. Part 8. Beijing, Izdatel'stvo inostrannykh yazykov i issledovanii. 107 p.

Tareva, E. G. (2017). Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [System Culture Approaches to Foreign Language Teaching]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 40, pp. 302–320. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturosoobraznyh-podhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku (mode of access: 25.12.2020).

Tolstoy, A. N. *Russkii kharakter* [Russian Character]. URL: https://ilibrary.ru/text/4315/index.html (mode of access: 25.01.2021).

Wang, S., Kuryanovich, A. V. (2020). Formirovanie obraza Rossii na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu v kitaiskoi auditorii (na materiale uchebnogo kompleksa «Vostok») [Formation of the Image of Russia in the Classroom of Russian as a Foreign Language in the Chinese Audience (Based on the Material of the Educational Complex "Vostok")]. In Dzyuba, E. V., Eremina, S. A. (Eds.). *Kognitivnye strategii filologicheskogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom: sbornik nauchnykh statei*. Issue II. Ekaterinburg, pp. 20–27.

Zakony ob obrazovanii v Kitaiskoi narodnoi respublike [Education Laws in the People's Republic of China]. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf (mode of access: 21.12.2020).

Данные об авторах

Дзюба Елена Вячеславовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).
Адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: ev_dziuba@uspu.me.

Ткаченко Юлия Геннадьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия).
Адрес: 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4.
E-mail: tka55@yandex.ru.

Authors' information

Dziuba Elena Vyacheslavovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Depart-ment of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Peda-gogical University (Ekaterinburg, Russia).

Tkachenko Yuliya Gennadievna – Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of French Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical Uni-versity (Moscow, Russia).

ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 821.112.2. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-22. ББК Ш33(4Гем)+Ш143.24-51.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.03

BETWEEN IMITATION AND THEMATIZATION OF MUSIC: TOWARDS AN INTERMEDIAL UTOPIA IN LATE GERMAN MODERNIST LITERATURE

Vera V. Kotelevskaya
South Federal University (Rostov-on-Don, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2650-7462

Abstract. The paper seeks to reveal how the issue of "transgressions between literature and music" (U. Weimann) corresponds to the modern epistemological, medial, and poetological ideas. The object of the study is intermedial utopias. Using representative poetic and prose German texts of the twentieth century as examples, the author describes the ambivalent cultural situation of modernity, characterized by a tendency of literature towards the abstract thinking of music and hypertrophied sound recording, while music develops from "Wagnerian music as language" (T. Adorno) to the "absolute music" or performative acoustic phenomena of New Music. The aim of the study is to identify typical forms of intermedial verbal-musical utopia in late German modernist literature. The study uses the comparative, narratological and musicological methods, the qualitative analysis of verse forms and the thematic analysis of prose. In the course of her research, the author makes a conclusion that there are three ways of "literary music making", such as: telling about music (T. Mann, H. Hesse, M. Beyer, P. Süskind), imitating the musical language (as performed by avant-gardists) or as a combination of these two models (H. Wollschläger, T. Bernhard, E. Jelinek etc.). In German modernism and postmodernism, this intermedial transfer is complicated by ethical and political collision, which has its origins in utopian romantic thinking, and which became increasingly acute during the Third Reich era (cf. Thomas Mann's and Hans Wollschläger's reconstruction of the devil's pact fable). Music becomes a form of escape into the metaphysics, while a musical composition is chosen as an alternative to traditional lyrical or narrative forms. Thus, this collision is considered in the context of the modernist crisis and criticism of language. The results of this study can be used in the formation of an alternative history of literature based not only on the evolution of verbal forms, but also on hybrid genres, namely, verbal-musical forms.

Keywords: language criticism; intermediality; music; modernism; postmodernism; Dadaism; German-language literature; German-language writers; literary creative activity; fiction texts.

МЕЖДУ ИМИТАЦИЕЙ И ТЕМАТИЗАЦИЕЙ МУЗЫКИ: ОБ ОДНОЙ ИНТЕРМЕДИАЛЬНОЙ УТОПИИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПОЗДНЕГО МОДЕРНИЗМА

Котелевская В. В.
Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2650-7462

Аннотация. В статье исследуется, каким образом модернистская проблема «преодоления границ между словом и музыкой» (У. Вейман) связана с эпистемологическими, медиальными и поэтологическими идеями. Предмет исследования – интермедиальные утопии. На примере репрезентативных лирических и прозаических немецкоязычных текстов XX века представлена амбивалентная культурная ситуация модерна, характеризующаяся стремлением словесности к абстрагирующему музыкальному мышлению и гипертро-

фированной звукописи, в то время как музыка развивается от вагнеровского литературоцентризма («das Wagnerisch-Musiksprachliche» Т. Адорно) к «абсолютной музыке», вплоть до создания в Новой музыке чисто акустических феноменов. Цель исследования – выявить типичные формы создания интермедиальной словесно-музыкальной утопии в немецкоязычной литературе позднего модерна. В работе используются компаративный, нарратологический, музыковедческий методы, применяется качественный анализ стиховых форм и тематический анализ прозы. В ходе исследования делается вывод о том, что существуют три способа «литературного музицирования», а именно: рассказывать о музыке (Т. Манн, Г. Гессе, М. Байер, П. Зюскинд), подражать музыке (как это делают авангардисты) или, как Х. Волльшлегер, Т. Бернхард, Э. Елинек и др., соединять обе эти модели. В немецком модернизме и постмодернизме этот интермедиальный трансфер обременен этической и политической коллизией, берущей свое начало в утопическом мышлении романтиков и обострившейся в эпоху Третьего рейха (ср.: реконструкция сюжета о договоре с дьяволом у Т. Манна, Х. Волльшлегера). Музыка становится формой бегства в метафизику, в то время как музыкальная композиция избирается в качестве альтернативы традиционной лирике или прозе. Таким образом, эта коллизия рассматривается в контексте модернистского кризиса и критики языка. Итоги проведенного исследования могут быть использованы в построении альтернативной истории литературы, основанной не только на эволюции словесных форм, но и на гибридных, в частности словесно-музыкальных, формах.

Ключевые слова: критика языка; интермедиальность; музыка; модернизм; постмодернизм; дадаизм; немецкоязычная литература; немецкоязычные писатели; литературное творчество; художественные тексты.

Для цитирования: Котелевская В. В. Между имитацией и тематизацией музыки: об одной интермедиальной утопии в немецкоязычной литературе позднего модернизма / В. В. Котелевская. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 255–269. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-22.

For citation: Kotelevskaya, V. V. (2020). Between Imitation and Thematization of Music: Towards an Intermedial Utopia in Late German Modernist Literature. In Philological Class. Vol. 26. No. 3, pp. 255–269. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-22.

Einleitung. Das Problem der „Grenzüberschreitungen zwischen Wort- und Tonkunst“ [Weymann 2007: 281] korrespondiert in der Ästhetik der Spätmoderne [Zima 2008: 65] mit epistemologischen, medialen und poetologischen Ideen und spiegelt den Zeitgeist auf seine eigene Art wider. Obwohl es an Untersuchungen nicht mangelt, die ein „literarisches Musizieren“ [Adorno – Mann 2003: 20] behandeln, fällt heutzutage zunächst im Geiste des *visual turn* „eine merkwürdige Fokussierung auf optische Wahrnehmung“ auf [Mohr 2012: 9]. Epistemologisch sind gegenwärtige Geisteswissenschaften hauptsächlich auf visuelle Phänomene orientiert: „Man könnte es das Zeitalter der okularen Borniertheit der okzidentalen Metaphysik nennen. Akustische Phänomene und auditive Erfahrungen bleiben unberücksichtigt, die Konzeptualisierung der Epistemologie ist am Sehen ausgerichtet, das Hören erscheint nicht als Sphäre des Kognitiven und wird als Quelle von Wissen weitestgehend ignoriert. Das 19. Jahrhundert erlebt zwar in Deutschland eine Konjunktur der Musikästhetik – sogar im Konzert von Philosophen, Komponisten und Kritikern (Hoffmann, Schopenhauer, Wagner, Hanslick, Nietzsche, u.v.a.). Aber unsere gegenwärtige philosophische Kultur wirkt, bei aller omnipräsenten Beschallung der Lebenswelt im Zeitalter der technischen Reproduktion, doch eher unmusikalisch (oder sollte man sagen: a-musikalisch?)“ [ibid.].

Einerseits ist die heutige Zeitdiagnose tatsächlich vielmehr „unmusikalisch“, andererseits lässt sich gerade die obige „okulare Borniertheit“ als Eintausch von der verbalen Sprache gegen die musikalische und umgekehrt in seiner medialen und ästhetischen Eigentümlichkeit retrospektiv betrachten.

Th. Adorno hat auf die „Versprachlichung der Musik bei Wagner“ hingewiesen, die für die nächsten Jahrzehnte die Entwicklung der Programm-Musik bzw. der musikorientierten Literatur prägte (vgl. Mallarmé, Verlaine, Valéry, Th. Mann) [Adorno 1978: 660]. Seit dem *fin de siècle* wird zugleich die entgegengesetzte Tendenz zur Emanzipation der Musik von ideologischen sowie darstellenden Funktionen bzw. die Tendenz zur reinen Musik immer spürbarer („Die Allergie gegen das sprachliche Element der Musik ist historisch nicht zu trennen von der Abkehr von Wagner“ [ibid.]). Allerdings, so Adorno, „nur Musik, die einmal Sprache war, trans-

© Котелевская В. В., 2021

zendiert ihre Sprachlichkeit“» [ibid.: 661].)

Demnach muss die ambivalente kulturelle Situation der Spätmoderne durch eine Sehnsucht der Wortkunst nach abstrahierendem architektonischem Denken der Musik und ihrer Klangmalerei gekennzeichnet werden (vgl. Verlaines dichterischer Appell „Musik, Musik vor allen Dingen“[1]), während sich die Musik von „dem Wagnerisch-Musiksprachlichen“ zur „absoluten Musik“ oder durchaus performativen akustischen Phänomenen der Avantgarde entwickelt (die Rede ist hierbei von der sogenannten *Neuen Musik* [Adorno 1975; Dahlhaus 1978]). In beiden Fällen ist die Tendenz offensichtlich Musik zu rekonzeptualisieren und als eine Art universelle ästhetische Chiffre zu betrachten. A. Machov bezeichnet dieses Phänomen als „das Transmusikalische“, in dem „das Anderssein der Musik“ ausgedrückt wird. Auf diese Art verwirklicht Musik sowohl ihr „Verlangen nach Selbstdeutung“ als auch ihr Vermögen, stofflich und expressiv „zum Modell und Form des literarischen Werkes“ zu werden [Machov 2005: 36].

Um die modernen Tendenzen und „die Folgen“ der *musica literaria*[2] zu skizzieren, sind einige zurzeit klassische Texte und Ideen der deutschen literarischen Spät- und Postmoderne, beispielsweise die von Thomas Mann, Hans Wollschläger[3], Hermann Hesse, Thomas Bernhard, Elfriede Jelinek sowie einige dadaistische und postdadaistische Ideen und Gedichte (anhand Hugo Balls, Kurt Schwitters' und Ernst Jandls Werke) intermedial und poetologisch neu zu überdenken. Es ist auch wichtig, die eigentlich deutsche Sonderheit des Musiktransfers in der modernen Literatur zu erörtern, insbesondere in der Prosa, die ihrem diskursiven Wesen nach nicht so sehr musikalisch, doch vielmehr gegenständlich und darstellend ist.

Fragestellung. Wege des „literarischen Musizierens“. Das Metamorphieren der erzählerischen Prosa in einen quasimusikalischen Diskurs kann auf vielfache Weise durchgesetzt werden. M. Huber z.B., indem er Hans Wollschlägers „Herzgewächse oder der Fall Adams“ (1982–1987)[4] als „Erzählprojekt“ untersucht, weist auf vier Funktionierungsweisen der Musik hin, die unbedingt für die meisten hybriden literarischen Formen der fraglichen Epoche typisch sind: 1) „auf der formalen Darstellungsebene als graphische *Partitur*“; 2) „im Versuch einer strukturellen Nachahmung als *Prosamusik*“; 3) „als paradigmatische Kunst der Moderne“; 4) in der poetologischen Funktion als ästhetisch- und linguistisch-philosophische Begründung der Wortkunst selbst sowie des Romans u.a. [Huber 1995: 372].

J. Odendahl löst dieses intermediale Problem methodologisch ähnlich in seiner Monographie über Thomas Manns „literarisches Musizieren“, indem er der Frage „welcher Techniken sich der Autor bei der Schilderung von Musikwerken mit welchem Effekt und zu welchen Zwecken bedient“ nachgeht [Odendahl 2008: 15]. Er konzentriert sich doch meistens auf die „Musikbeschreibungen“, während bei der Analyse der musikähnlichen Prosa oder Dichtung – wie die Wollschlägers bzw. Schwitters' – die architektonische und stilistische Nachahmung

[1] „De la musique avant toute chose…“ ist die bekannte erste Zeile Verlaines poetologischen Gedichtes „Art poétique“ (1874).

[2] Vgl. Thomas Mann über einen „literarischen Musizieren“ in seinem „Doktor Faustus“ [Adorno – Mann 2003: 20]. Siehe auch die Monographie des russischen Kultur- und Literaturwissenschaftlers A. Machov, die diesem Phänomen gewidmet ist [Machov 2005].

[3] Obwohl Wollschläger die Poetik des deutschen Romans auf eine radikale Weise erneuert hat, „hat die Literaturwissenschaft die *Herzgewächse* bislang so gut wie nicht zur Kenntnis genommen“ [Huber 1995: 372]. Die einzigen Ausnahmen sind die Untersuchungen A. Weigels [Weigel 1992; Weigel 1994] und M. Hubers [Huber 1995].

[4] Die Entstehung und Veröffentlichung dieses Werkes war genauso lang und vielstufig wie die von anderen spätmodernen Œuvres, als hätten sie Novalis' Idee „Der Roman ist ein Leben, als Buch“ verwirklicht (vgl. z.B.: Robert Musils „Der Mann ohne Eigenschaften“, Hermann Hesses „Das Glasperlenspiel“ oder Fernando Pessoas „Das Buch der Unruhe“). 1959 hat „der damals 24jährige Wollschläger bereits seinem *Mentor* Arno Schmidt eine erste Fassung des Romans zur Begutachtung übergeben. Schmidt war begeistert und riet zur Fortführung des Projekts…“ [Huber 1995: 371]. Jedoch fand das Buch einen Verleger erst 20 Jahre später [ibid.]. Während dieses Zeitraums gelang es Wollschläger, Joyces „Ulysses“ talentvoll ins Deutsche zu übersetzen, einige Bücher – über Gustav Mahler und Karl May – und viele Essays zu publizieren (er war darüber hinaus verlegerisch tätig). Alle seine Texte bilden ein poetologisches Ganzes und sind mit dem Problem der Suche nach einer wahren dichterischen Sprache verbunden, die die Wahrheit über die gegenwärtige Welt ausdrücken könnte. Es sollte hinzugefügt werden, dass „Herzgewächse“ als Titel eines Musikstücks von Arnold Schönberg bekannt ist (Herzgewächse, Op. 20, 1911).

der Musiksprache oder klanglicher Phänomene beachtenswert ist. J. Odendahl stellt das Modell von Musikbeschreibungen vor, in dem es fünf Deutungsebenen gibt. Laut Odendahl werden im Prosawerk folgende Aspekte verbalisiert: 1) „die akustische Seite des musikalischen Ereignisses", d.h. Parameter wie „Tonhöhe, Tondauer, Klangfarbe etc.", die oftmals metaphorisch oder synästhetisch funktionieren; 2) „Begleiterscheinungen und Wirkungen der Musik (z.B. *Ein Rhythmus, der ins Blut geht, ein ohrenbetäubender Lärm*)"; 3) „die dem musikalischen Ereignis zugrunde liegende kompositorische Faktur": sie trifft häufig auf syntaktische, rhetorische und architektonische Metaphorik; 4) Kontext des musikalischen Ereignisses (z.B. die literarische Beschreibung der Opernszene oder Bild- und Ereignissequenzen in der Filmmusik); 5) die „symbolhafte Bedeutung" des musikalischen Ereignisses [ibid.: 15–17].

Wenn man obige Modelle des „Transfers von Musik in die Literatur" (Odendahl) gegenüberstellt, fällt auf, dass sich das Erste vielmehr auf ***Musikähnlichkeit (1)***, während sich das Zweite auf ***Musikthematisierung (2)*** bezieht. Diese zwei Pole bilden einen hermeneutischen Horizont der Interpretation des modernen musikalisch-literarischen Dialogs und lassen einerseits die Merkmale der Musikdarstellung auf der Ebene von Handlung, Thematik und Figuren (2), andererseits Musik als ästhetisch-philosophisches Prinzip und kompositorisches Verfahren (1) begreifen. In beiden Fällen gilt eine Umwertung der Sprache selbst, die sich auf spätmoderne Sprach- und Gesellschaftskrisen bezieht. In der „Sehnsucht der Wortkunst nach Musik, in ihrem unerfüllbaren Wunsch zu Musik selbst werden" [Machov 2005: 6] kommt unbedingt die typisch moderne Revision der Grenzen von Künsten zum Ausdruck.

Frühromantische Utopie: Musik als *lingua sacra*. Seit der Barockzeit kommt der Musik in der deutschen – später auch in der österreichischen – Kultur eine Schlüsselrolle zu. Sie wird zum eigenartigen Emblem des „deutschen Seelenbildes", so Thomas Mann [Mann 1955]. Für Martin Luther, die Leitfigur der Reformation, war die Musik ein irdischer Beweis vom Gottessein. Seiner Annahme nach, sei Gott nicht nur im Wort, sondern auch im Klang der Predigten, Psalmen und Gebete involviert, die Harmonie des Universums werde in der Musik ausgedrückt. Johann Sebastian Bach hat diese Gesinnungen in seiner kirchlichen und weltlichen Musik genial verkörpert. Später haben die deutschen Romantiker Musik als sogenannte «allgemeine» Sprache konzeptualisiert. Novalis spricht über Musik ebenso wie die Dadaisten Anfang des 20. Jahrhunderts, die Lautgedichte und *Ursonate* gedichtet haben: „…Unsere Sprache war zu Anfang viel musikalischer und hat sich nur nachgerade so prosaisiert, so enttönt. Es ist jetzt mehr Schallen geworden, Laut, wenn man dieses schöne Wort so erniedrigen will. Sie muß wieder Gesang werden. Die Konsonanten verwandeln den Ton in Schall" (1313) [Novalis]. Im anderen Fragment seines „Blütenstaubes" (1798) drückt er aus, wie Ludwig Wittgenstein, Hermann Hesse oder Thomas Bernhard sagen würden: „Die Sprache ist ein musikalisches Ideen-Instrument. Der Dichter, Rhetor und Philosoph spielen und komponierten grammatisch. Eine Fuge ist durchaus logisch oder wissenschaftlich" (1320) [ibid.].

P. Zima hat Recht, indem er Novalis' ästhetische Utopie als „Vorbotin der Spätmoderne" bezeichnet [Zima 2008: 65]. „Obwohl es sicherlich nicht möglich ist, alle Aspekte der facettenreichen und widersprüchlichen spätmodern-modernistischen Problematik bei Novalis wiederzufinden (etwa Musils Ideologiekritik, die revolutionäre Utopie des Surrealismus oder Brechts Materialismus), sind doch frappierende Ähnlichkeiten und Kontinuitäten feststellbar" [ibid.]. Novalis' Vision der Zukunft als «des Dichters Reichs», in dem das erneuerte Christentum, Kunst und Natur eine idyllische Symbiose bilden sollen, lässt sich eine Art „Magisches Theater" oder „pädagogische Provinz" Kastalien ersehen. Nicht ohne Grund führt Hesse in der „Vorgeschichte des Glasperlenspiels" „die Runen der magischen Träume des Novalis" an, indem er „Ahnung und Wunschbild" [Hesse 1999: 13] dieser zukünftigen „lingua sacra" skizziert [ibid.: 130]. „Vom ältesten China bis zu den Sagen der Griechen spielt der Gedanke von einem idealen, himmlischen Leben der Menschen unter der Hegemonie der Musik ihre Rolle. Mit diesem Kultus der Musik (‚in ewigen Verwandlungen begrüßt uns des Gesangs geheime Macht hienieden' – Novalis) hängt denn auch das Glasperlenspiel aufs innigste zusammen" [ibid.: 15].

Musik gilt in derartigen Utopien nicht nur als universeller Code, Analogon der *kosmischen* Ordnung (vgl. Boetius' *musica mundana*), sondern auch als Gegensatz von Kalkül *ökonomi-*

scher Ordnung. Die Kontroverse zwischen der bürgerlichen Sachlichkeit und dem spekulativen, rein imaginären Wesen der Musik wird schon in den ersten Werken von Thomas Mann verkündet (vgl. Hanno Buddenbrooks Hingabe zur Musik) und später von vielen deutschsprachigen Autoren wie z.B. R. M. Rilke[1], H. H. Jahnn, H. Wollschläger, I. Bachmann, Th. Bernhard, E. Jelinek, P. Süskind pointiert.

Der österreichische Schriftsteller Thomas Bernhard, einer der musikalisch talentierten Meister der Sprache in der Nachkriegsliteratur sowie ausgebildeter Musiker und Musikbegeisterter[2], hat das Ohr als das „philosophischste aller Organe" bezeichnet (die Hauptfigur seines Romans „Das Kalkwerk" (1970) Konrad beschäftigt sich jahrzehntelang mit einem Traktat über das Gehör, während Protagonisten von anderen Werken Musik als ihre Bestimmung und ihre einzige authentische Existenzform ansehen). Das ist unbedingt Schopenhauers Einfluss, der das Hören als die raffinierteste Körper- und Geistesfähigkeit und die Musik als eine perfekte Sprache der Seele beurteilt: „Das unaussprechlich Innige aller Musik, vermöge dessen sie als ein so ganz vertrautes und doch ewig fernes Paradies an uns vorüberzieht, so ganz verständlich und doch so unerklärlich ist, beruht darauf, daß sie alle Regungen unsers innersten Wesens wiedergibt, aber ganz ohne die Wirklichkeit und fern von ihrer Quaal" [Schopenhauer 1977: 330][3]. Musik ist für den Autor der „Welt als Wille und Vorstellung", „das innere Wesen, das Ansich[4] der Welt und ihre allgemeine Sprache ist der geometrischen Gebilde und Zahlen ähnlich, denn die tönenden Formen sowohl abstrakt als auch konkret sind". Laut Schopenhauer drücken sie „nicht diese oder jene einzelnen und bestimmten" Gefühle aus, sondern Gefühle und Leidenschaften „selbst, gewissermaßen in abstracto, das Wesentliche derselben, ohne alles Beiwerk" [ibid.: 327].

Paradoxie der deutschen Musikalität: der Fall Faustus. Die deutsche und österreichische Musik hat der Welt vom 18. bis zum 20. Jahrhundert die Perlen dieser Kunst geschenkt. Das sind Werke von Bach, Händel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Wagner, Mahler, Schönberg, Stockhausen u.a. Und wohl in keiner anderen Literatur hat Musik eine so bedeutende Rolle gespielt, wie in der modernen und postmodernen deutschsprachigen Literatur. Friedrich Schlegel und Novalis, Wackenroder und Hoffmann, Thomas Mann und Hermann Hesse, Gert Jonke und Elfriede Jelinek – das sind nur einige aus dieser Reihe. Und wohl in keiner anderen Literatur hat Musik eine solche konzeptualisierte Bedeutung, wie in der deutschsprachigen Ausführung. Das thematische Repertoire dieser musikorientierten Literatur ist sehr facettenreich, da es zwischen dem *magischen* Wesen der Welt und der fatalen Berufung der Komponisten oszilliert.

Man muss wohl hierbei auf Thomas Manns berühmte Rede vom 29. Mai 1945 „Deutschland und die Deutschen" hinweisen. Darin definiert der Exilant bereits damals amerikanische Staatsbürger das Wesen „der deutschen Seele" durch zwei Geistesräume [Mann 1955a: 557]. Das sind „Metaphysik" und „Musik". Beide Begriffe beinhalten das „abstrakte" und „mystische" und umfassen eine einmalige Eigenschaft der Deutschen: die „Innerlichkeit". Das „sehr schwer übersetzbare Wort *Innerlichkeit* bezeichnet" die „Zartheit, den Tiefsinn des Herzens", die „unweltliche Versponnenheit, Naturfrömmigkeit, reinsten Ernst des Gedankens und des Gewissens, kurz alle Wesenszüge hoher Lyrik" [ibid.: 569–570].

Doch diese „hohe Lyrik" bezahlt sich teuer in einer anderen Sphäre, so Mann: „in der politischen, der Sphäre des Menschlichen Zusammenlebens" [ibid.: 560]. Während er über die politische sowie ethische Katastrophe, die das Dritte Reich auf der ganzen Welt ausgelöst hat, nachdenkt, hebt er die jahrhundertelange politische Unfreiheit des deutschen Volkes hervor. Doch die Reformation Martin Luthers, der „die Unmittelbarkeit des Verhältnisses des Menschen zu seinem Gott herstellte", [ibid.: 561], konnte diese Unfreiheit nicht überwältigen. Schließlich heißt es auch hier „Jedermann [ist] sein eigener Priester" [ibid.]. Nur einem Volk, „das zu Hause so

[1] Vgl. u.a. „Sonette an Orpheus" (1925), in denen Orpheus, der legendäre griechische Gesang- und Dichtungsgott, den neuen Barbarismus durch die Musik, statt durch das Wort, bewältigen soll. Vgl. den Schluss der 10. Sonette aus dem zweiten Teil dieses Lyrikzyklus: „Worte gehen noch zart am Unsäglichen aus … / Und die Musik, immer neu, aus den bebendsten Steinen, / baut im unbrauchbaren Raum ihr vergöttlichtes Haus".

[2] Seine musikalischen Vorlieben hatte er im Detail in „Wittgensteins Neffe" (1978) beschrieben.

[3] Die veraltete Schreibweise des Autors wurde beibehalten.

[4] D.h. *An sich*.

unfrei war wie das deutsche", schreibt Mann, musste „der Gedanken der Weltversklavung" in den Sinn kommen [ibid.: 565]. „Die Vereinigung von Weltbedürftigkeit und Weltscheu, von Kosmopolitismus und Provinzialismus im deutschen Wesen" [ibid.: 556] leitet er darunter aus der eigenartigen „dämonischen" Musikalität der Deutschen ab [ibid.: 559].

Die Musik sei nach Mann ein „Zahlenzauber", „die der Wirklichkeit fernste und zugleich passionierteste der Künste" [ibid.]. Dies bedeutet damit die Flucht in eine Utopie des Abstrahierens bzw. die „Unberufenheit zur Politik": „Von Natur durchaus nicht böse, sondern fürs Geistige und Ideelle angelegt, hält er [der Deutsche] die Politik für nichts als Lüge, Mord, Betrug und Gewalt, für etwas vollkommen und einseitig Dreckhaftes und betreibt sie, wenn er aus weltlichen Ehrgeiz sich ihr verschreibt, nach dieser Philosophie. Der Deutsche, als Politiker, glaubt sich so benehmen zu müssen, dass der Menschheit Hören und Sehen vergeht – dies eben hält er für Politik. Sie ist ihm das Böse, – so meint er den um ihretwillen recht zum Teufel werden zu sollen" [ibid.: 568].

Es ist bemerkenswert, dass Thomas Mann seinen Faustus zum Musiker gemacht hat. Die Hauptfigur des *opus magnum*, Manns „Doktor Faustus" (1947), der Tonsetzer Adrian Leverkühn, muss seine Seele dem Teufel übergeben, um die Welt als Musikgenie zu beherrschen. Damit manifestiert Mann die Paradoxie „des deutschen Seelenbildes" [ibid.: 557]: entweder Politik, den Teufelspakt oder die Flucht in mystische Utopie. Manns Antinomie könnte als „ein Stück deutscher Selbstkritik" [ibid.: 574], die so typisch für die Nachkriegsliteratur ist, angesehen werden, wenn diese Wahl zwischen dem Irdischen und rein Utopischen das zentrale Problem des spätmodernen abendländischen Zeitgeistes überhaupt nicht existieren würde. Mit dem scharfen Dualismus hat Mann gezeigt, dass in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Zeitkritik zu Sprachkritik wird, während die Geisteskrise mit der Sprachkrise korrespondiert. Manns Werk verwirklicht die Zerspaltung der Kunst und Politik in der Musikthematisierung. Das gilt sowohl für frühe Texte wie „Buddenbrooks", „Tod in Venedig" oder „Tristan" als auch für den letzten Roman „Doktor Faustus". Musik wird als eine Art „Todeskrankheit" dargestellt[1]. (Vergleichsweise kann man auf die postmoderne Popularisierung dieser „dämonischen" Macht der Musik in „The Silence of the Lambs" hinweisen: die Hauptfigur Hannibal Lecter, ein Genie in der Kriminalpsychiatrie und zugleich ein Maniker, Kannibale, hört gerne die „Goldberg-Variationen" von Bach.) Der Erzähler distanziert sich von der Sprache des sogenannten „Feuilletonistischen" Zeitalters (ein Begriff von Hermann Hesse) und stilisiert ironisch die altmodische Erzählhaltung der Bildungsromane *a là* Goethe oder Gottfried Keller. Solcher Eskapismus bedeutet die Unmöglichkeit des Schriftstellers sich selbst mit der gegenwärtigen Sprache – Sprache der Werbekampagnen, Klatschpresse und Propaganda – zu identifizieren.

Aber äußerst ironisch ist nicht nur der Erzählstil, sondern die Musik selbst, die Adrian Leverkühn komponiert. Er setzt montageartig den Stil Bachs in Passionen und Jazz-Synkopen, den archaischen „Barbarismus" und die raffinierte atonale Musik mit ihrer „Emanzipation der Dissonanz" (Schönberg) zusammen. Der Erzähler berichtet schließlich über die „Seelenlosigkeit" und „das Höllengelächter" [Mann 1955b: 512–513], die diese geniale Musik krönen. Thomas Mann stellt damit die Unzulänglichkeit der klassischen Ganzheit und Natürlichkeit der Sprache dar, egal ob musikalischer oder literarischer Natur.

Musiksprache vs. Sprachkrise. Seit dem *fin de siècle* ist dieses Problem mit der Sprachkrise bzw. Sprachkritik verbunden. Das ist ein gemeinsamer Begriff für die scharfe Wahrnehmung der Korruption, Vagheit und gar Falschheit der Sprache, die kein Medium zwischen Wahrheit und Wort sowie zwischen Sinn und Leben mehr sein kann. Das gilt zugleich für die individuelle und öffentliche Kommunikation. Hugo von Hofmannsthal hat dieses Problem 1895 im Tagebuch thematisiert: „Die Leute sind es nämlich müde, reden zu hören. Sie haben einen tiefen Ekel vor den Worten: Denn die Worte haben sich vor die Dinge gestellt. Das Hörensagen hat die Welt verschluckt. Die unendlich komplexen Lügen der Zeit, die dumpfen Lügen der einzelnen, die Lügen der Wissenschaften, alles das sitzt wie Myriaden tödlicher Fliegen auf unserem armen Leben. Wir sind im Besitz eines entsetzlichen

[1] Vgl. dazu: [Eckel 2015: 377–407].

Verfahrens, das Denken völlig unter Begriffen zu ersticken" (zit. nach: [Göttsche 1994: 195]). In seinem berühmten „Chandos-Brief" hat er später geschrieben: „Mein Fall ist, in Kürze, dieser: Es ist mir völlig die Fähigkeit abhanden gekommen, über irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen […]. Es zerfiel mir alles in Teile, die Teile wieder in Teile, und nichts mehr ließ sich mit einem Begriff umspannen" [ibid.: 183].

In einer solcher Lage haben die Intellektuellen wenigstens zwei Entscheidungen getroffen: ***einerseits*** die Schaffung einer strengen logischen Sprache, die die Welt mit äußerster Präzision beschreiben würde (das ist z.B. die Entscheidung Ludwig Wittgensteins der Zeit seines „Logico-philosophicus Tractatus" oder Hermann Hesses, der die ästhetische (Anti-)Utopie vom *Glasperlenspiel* erfunden hat); ***andererseits*** den Weg der Sprachzerstörung und die neomythische Rückkehr in die vorlogische, rein klangliche, quasimusikalische Ur-Sprache. Den letzten Weg haben die Dadaisten und ihre Nachfolger gewählt. Da die Sprache unbrauchbar ist, wenn es darum geht, die Wahrheit zu sagen (vgl. Nietzsches Essay „Über Wahrheit und Lüge in dem außermoralischen Sinne") und nur ein gefälschtes Authentisches darzustellen, ist eine andere, perfektere, zugleich echte Sprache zu finden oder eher zu ‚erfinden'. Hierbei kann man sich an die Reihe Rene Magrittes sogenannter *Bilder-Wörter* stützen („Schlüssel der Träume" / „Les clef des songes", 1927–1930), auf denen der französische Surrealist den Aufstand der Wörter darstellt: sie entsprechen nicht mehr den Dingen, die sie im Sprachsystem bezeichnen.

Diese Geburt der ästhetischen Utopien aus dem Geiste der Sprachkrise lässt sich bei Joyce, Wollschläger, Bernhard, Jandl, Jonke, Jelinek u.a. manifestieren. Der Schriftsteller Eduard, eine Hauptfigur in André Gides Roman „Die Falschmünzer" („Les Faux-Monnayeurs", 1925), malt sich eine solche Romanform aus, die in ihrer Gegenstandslosigkeit als Verzicht auf den Wirklichkeitsbezug der „Kunst der Fuge" von Bach ähnlich wäre. Die Suche nach der universellen oder wenigstens strengeren poetischen Sprache führt zu intermedialen Utopien, in denen Literatur mit Musik, Mathematik, Philosophie, Grafik oder Typografie amalgamiert wird.

Sprachkrisen bzw. Repräsentationskrisen verursachen einige Folgen, darunter unter anderem:

– die Problematisierung des Wirklichkeitsbegriffs;
– der Verzicht auf den Wirklichkeitsbezug;
– die Interferenz statt Referenz;
– die Suche nach dem medialen Anderen bzw. die Nachahmung anderer Künste;
– die Suche nach der strengeren, perfekteren Sprache;
– die Suche nach einer «reinen» (absoluten) poetischen Sprache, in der innersprachliches Gedächtnis, d.h. diachronische sowie synchronische konnotative Verbindungen möglichst ausgelöscht sind;
– die Erfindung von neuen poetischen Sprachen;
– die übertriebene Autoreferenzialität;
– die Umstrukturierung von traditionellen Gattungen;
– die poetische Sprache als Utopie der autonomen Welt.

Musik wird demnach zu einem utopischen *Anderen* der Literatur.

Avantgardistische Dichtung auf der Suche nach der „absoluten" Sprache. Diese Folgen lassen sich im Hugo Balls berühmten Lautgedicht „gadji beri bimba" (1916) veranschaulichen: „gadji beri bimba glandridi laula lonni cadori / gadjama gramma berida bimbala glandri galassassa laulitalomini / gadji beri bin blassa glassala laula lonni cadorsu sassala bim / gadjama tuffm i zimzalla binban gligla wowolimai bin beri ban / o katalominai rhinozerossola hopsamen laulitalomini hoooo / gadjama rhinozerossola hopsamen / bluku terullala blaulala loooo // zimzim urullala zimzim urullala zimzim zanzibar zimzalla zam…" etc.

Die Zusammensetzung dieses Gedichtes steht mit herkömmlichen Regeln nicht im Einklang. Das ist ein typisches Lautgedicht ohne Worte, bzw. ohne Wirklichkeitsbezug und ohne Referenz. Dafür wurde eine neue poetische Sprache, die ihre bloß rhythmisch-klangliche Natur manifestiert, geschaffen. Wir können uns auch an das andere, russische Gedicht erinnern, „Silentium" von Ossip Mandelstam, in dem ein ähnliches Motiv durchklingt: «Останься пеной, Афродита, / И, слово, в музыку вернись, / И сердце сердца устыдись, / С первоосновой жизни слито». Darin ist dieselbe neomythische Idee der Rückkehr zum Urschweigen oder zur Urmusik durch die klassische Form ausgedrückt.

Die Lautpoesie der Dadaisten hat die Hauptmerkmale des avantgardistischen Neo-

archaismus, das sind:

– Performativität (das Gedicht wird vom Dichter aufgeführt).

– Intermedialität (Synthese der Künste, d.h. des Rhythmus mit dem Klang und theatralischen Gesten, der Malerei mit dem Kleiderdesign).

– Imitation von mystischen, sakralen Gesten (Sehnsucht nach dem archaischen Synkretismus: der Wunsch, „in die tiefste Alchemie des Wortes zurückzuziehen").

– Kinderartige sowie primitive, quasiafrikanische Sprache.

Bekannt ist eine Notiz aus seinem Tagebuch: „Ich hatte mir dazu ein Kostüm konstruiert. Meine Beine standen in einem Säulenrund aus blauglänzendem Karton, der mir schlank bis zur Hüfte reichte, so daß ich bis dahin wie ein Obelisk aussah. Darüber trug ich einen riesigen Mantelkragen, der innen mit Scharlach und außen mit Gold beklebt, am Halse derart zusammengehalten war, daß ich ihn durch ein Heben und Senken der Ellenbogen flügelartig bewegen konnte. Dazu einen zylinderartigen, hohen, weiß und blau gestreiften Schamanenhut" (23. Juni 1916) [Ball 1992: 105].

Balls Lautgedicht „Karawane" ist auch typisch dadaistisch. Das gilt auch für die berühmte „Ursonate" von Kurt Schwitters, der eine vorlogische bzw. vorverbale Ursprache zu rekonstruieren und doch tatsächlich von Grund auf hervorzubringen versucht[1]. Symptomatisch ist, dass Schwitters' Simulation der kindlichen Lallphase einer elementaren Entfaltung des sprachlichen Vermögens (die Ontogenese der Sprache ihrer Phylogenese) gleichsetzt wird. Das ist eine spezifisch avantgardistische Art, die gegenwärtige (szs. *verlogene*) Sprache zu ignorieren und die *wahrhafte* Sprache in der archaischen Kulturphase aufzusuchen. Hugo Ball verspottet mancherlei den Ernst der klassischen Literatur und Journalistik, der Weltreligionen oder politischen Schlagwörter, indem er alles *dadaisiert*: „Ich lese Verse, die nichts weniger vorhaben, als auf die Sprache zu verzichten. Dada Johann Fuchsgang Goethe. Dada Stendhal. Dada Buddha, Dalai Lama. Dada m dada, Dada m' dada, Dada mhm' dada. Auf die Verbindung kommt es an, und daß sie vorher ein bißchen unterbrochen wird. Ich will keine Worte, die andere erfunden haben. Alle Worte haben andere erfunden. Ich will meinen eigenen Unfug, und Vokale und Konsonanten dazu, die ihm entsprechen. Wenn eine Schwingung sieben Ellen lang ist, will ich füglich Worte dazu, die sieben Ellen lang sind" [Ball 1961: 477–478].

Der Verzicht auf Wörter, die *andere erfunden haben*, und das Erfinden der eigenen Sprache, die gleichförmig wie poetische Gedanken und Gestalten ist, kommt dem romantischen Begriff der Musiksprache nahe. Solche experimentelle Lyrik, die auf denotative Bedeutungen der Zeichen verzichtet, konzentriert sich auf Architektonik und tönende Substanz. Diese Autoreferenzialität erlaubt es eine Sprache, die gleichermaßen autonom und selbsterklärend sowie primitiv-allgemein ist, zu simulieren. Man muss wohl auch dieses Prinzip mit Rüdiger Zümners Begriff „Evidenz" in Zusammenhang bringen, der demgemäß Lyrik als „das Herausscheinende" konstituiert [Zümner 2009: 139ff]. Lyrik, besonders experimentelle Lyrik, wird „als eine Art *Vorführraum* der Sinngenese" behandelt [Kaminskaja 2013: 209]. Die Rede ist von dem „Eigensinn" der Sprache, nicht einem Sinn, „der außerhalb der Sprache existiert": „Die Sprache transportiert nicht den Sinn, sondern sie generiert ihn prozedural, verfahrensmäßig" [ibid.]. Mit Balls Worten wird „Sinn aus Unsinn" generiert.

Hierbei muss man hinzufügen, dass in der Dekontextualisierung und Dekonstruktion der konventionellen Sprache die Auslöschung des kulturell-historischen Gedächtnisses und der sakralen Bedeutungen von Wörtern zu einer wichtigen Strategie wird. Das gilt sowohl für die avantgardistische Lyrik als auch für die deutschsprachige experimentelle Nachkriegsliteratur. Vgl. beispielsweise Ernst Jandls berühmtes Gedicht „fortschreitende räude" (1957), in dem der erste Satz des Johannesevangeliums bis zum völligen Zerfall der Sprache dekonstruiert wird:

him hanfang war das wort hund das wort war bei
gott hund gott war das wort hund das wort hist fleisch
geworden hund hat hunter huns gewohnt

him hanflang war das wort hund das wort war blei
flott hund flott war das wort hund das wort hist fleisch
gewlorden hund hat hunter huns gewlohnt

schim schanflang war das wort schund das wort war blei
flott schund flott war das wort schund das wort schist

[1] Ein Hörbeispiel ist unter folgendem Link verfügbar: https://www.youtube.com/watch?v=6X7E2i0KMqM.

fleisch gewlorden schund schat schunter schuns gewlohnt

schim schanschlang schar das wort schlund schasch wort
schar schlei schlott schund flott war das wort schund
schasch fort schist schleisch schleschlorden schund
schat schlunter schluns scheschlohnt

s----------c----------h
s----------c----------h
schllls----------c----------h
flottsch [Jandl 1966: 3].

Die derartige dekontextualisierende und resemantisierende Kombinatorik scheint sich paradoxerweise mit einigen Erzählstrategien – auf thematischer, architektonischer oder stilistischer Ebene – der spät- und postmodernen deutschsprachigen Prosa zu tangieren, darunter nämlich Hermann Hesses, Arno Schmidts, Hans Wollschlägers, Thomas Bernhards, Gert Jonkes, Elfriede Jelineks, Reinhard Jirgls[1] Werke.

Musik im „Feuilletonistischen Zeitalter": Kastalisches „Luftgebäude". Eine der typisch spätmodernen Thematisierungen und Musikinszenierungen stellt Hermann Hesses Roman „Das Glasperlenspiel" (1943) dar. Bei aller seiner oberflächlichen Andersartigkeit, wenn man die Poetik dieses Romans mit dem provokatorischen musikähnlichen DADA-Stil vergleicht, lässt sich ein gleichartiges Modell der außerhistorischen und apolitischen Gesellschaft mit einer künstlich neuerfundenen quasimusikalischen Sprache offenbaren. Sowohl Dadaisten als auch Sprachkritiker wie Kraus, Hesse, Bernhard widersetzen sich eins in ihrer Rebellion dem sogenannten „Feuilletonistischen Zeitalter". Hinsichtlich der alltäglichen Sprache haben sie dasselbe gemacht, was Ludwig Wittgenstein hinsichtlich der philosophischen Sprache unternommen hatte: „118. Woher nimmt die Betrachtung ihre Wichtigkeit, da sie doch nur alles Interessante, d.h. nur alles Große und Wichtige, zu zerstören scheint? (Gleichsam alle Bauwerke; indem sie nur Steinbrocken und Schutt übrig läßt.) Aber es sind nur Luftgebäude, die wir zerstören, und wir legen den Grund der Sprache frei, auf dem sie standen" [Wittgenstein 1992: 48].

Als solche „Luftgebäude" werden in Hesses Kastalien nicht nur politische und massenmediale Gemeinplätze des „Feuilletonistischen Zeitalters", sondern die Folgen der übertriebenen Rolle der Persönlichkeit zerstört. Anstelle „des Abweichenden, des Normwidrigen und Einmaligen" [Hesse 1999: 9] kommt das archaische Ideal „der Anonymität" [ibid.: 8], eine Art „mönchische Gemeinschaft" [ibid.: 66]. Anstelle der Naturwissenschaften und des ökonomischen Kalküls treten in Kastalien Geisteswissenschaften und abstrakte Disziplinen wie Logik oder Mathematik auf, hierbei kopiert die Wissensstruktur die mittelalterliche scholastische Hierarchie, die sich wiederum auf das spätantike Trivium und Quadrivium gründet. Das heißt, dass z.B. Musik, Astronomie und Mathematik, wie bereits damals, die Elemente des ganzheitlichen Wissens über das Universum sind.

Musik wird im Roman zur wichtigsten Symbolsprache, die perfekter als das wörtliche Zeichensystem ist. Tonkunst braucht keine Worte. Sie wendet sich durch Tonsetzungen unvermittelt an die Seele oder den Geist, weil ihre Sprache archetypisch und allgemein ist. Dieses pythagoreisch-platonische Mythos wird immer neu im Roman thematisiert. Als Repräsentantin dieses Musik-Modells tritt die Barockfuge auf, die in ihrer Treue zum Thema und in der ungebrochenen polyphonischen Durchsetzung des Themas die Idee der endlosen sowie geschlossenen göttlichen Weltordnung zum Ausdruck bringt. Auffallend ist, dass Knechts Initiationsszene als eine Fuge-Übung bzw. Improvisation und Beherrschung dargeboten wird. Er muss gleichzeitig einige Stimmen hören, verstehen und verspielen erlernen, d.h. die Individualität in ein Ensemble eingliedern. Wichtig ist auch, dass die Gefühle in der Fuge als destilliert, von Leidenschaften und Trieben befreit, d.h. allgemein dargestellt werden.

Diese strenge, abstrakte Sprache wird zur Utopie-Metapher, die in ihrer Perfektion nicht nur schön und vollendet, sondern kühl und lebensfremd auftritt. Man muss hinzufügen, dass der Erzählstil diese abstrakte Schönheit simuliert und als ein Vorbild des Purismus zu gelten vermag: es mangelt an Einzelheiten und Farben, psychologischer Glaubwürdigkeit und Gegebenheiten, die normalerweise Merkmale der realistischen

[1] Vgl. auch im europäischen Modernismus Joyces' und Raymond Queneaus' quasimusikalische und quasimathematische Kombinatorik oder in der russischen Avantgarde Welimir Chlebnikovs, Alexey Krutschonychs und später Dmitry Prigovs experimentelle Poetik.

Prosa sind. Der Autor versucht alle Spuren der *korrumpierten* Sprache und zynischen Gegenwart auszulöschen, indem er zwischen einer Lebensbeschreibung der Gelehrten oder Theologen im Geiste des 18. Jahrhunderts (in Form „einer gleichnishafter Fabel") und dem Tractatus über Kunst oszilliert. Auf diese Weise distanziert sich Hesse von solcher Gegenwart, die von ihm als eine beängstigende, gemeine Realität angesehen wird. Die außerkastalische Welt wird im Roman dieser Tonalität eingeschätzt. Außergeschichtliche Einstellung und Politikverdrossenheit drückt Fritz Tegularius, der Freund Josef Knechts und sein unausgesprochener Antagonist, aus. Wie in Thomas Manns Rede „Deutschland und die Deutschen", klingt hier die stereotypische Idee des Bösen jeglicher Politik und Historie. Tegularius ist überzeugt davon, dass „die Geschichte nämlich… etwas so Häßliches, zugleich Banales und Teufliches, zugleich Scheußliches und Langweiliges [sei], dass er nicht begreife, wie man sich mit ihr fassen könnte. Ihr Inhalt sei ja lediglich der menschliche Egoismus und der ewig gleiche, ewig sich selbst überschätzende und sich selbst glorifizierende Kampf um die Macht, um die materielle, brutale, viehische Macht" [ibid.: 303].

Die Quintessenz des abstrakt-musikalischen Zeichensystems wird nämlich durch das Glasperlenspiel verkörpert. Josef Knecht wird sowohl zum *Magister ludi* und perfekten Musiker als auch zum scharfsinnigen Kritiker der Kastalien, weil das feine Geistesspiel zur Stilübung «eines intellektuellen Sports» entartet wird [ibid.: 130]. „Oft spürte er ein brennendes Verlangen nach der Welt, nach Menschen, nach naivem Leben […] Etwas von dieser Sehnsucht und diesem Gefühl von Leere, von Leben in allzu verdünnter Luft ist ja den meisten von uns je und je spürbar geworden" [ibid.: 301].

Auffallend ist, dass der Verzicht auf das historische Denken in Kastalien mit dem Verzicht auf das individuelle Schaffen verknüpft wird. Das Neue – in der Musik, Dichtung, Malerei etc. – ist nicht herzustellen, alle künstlichen Tätigkeiten werden zu einem Spiel mit den bereits bestehenden Zeichen, Bildern, Metaphern, Schemata reduziert. Alles ist Stilisierung, eine Art (post)moderner Pastiche. Gerade „eine Übung, ein Spiel der Imaginationskräfte, sich das eigene Ich in veränderten Lagen und Umgebungen vorzustellen", „seine eigene Person als Maske […] zu betrachten" verursacht drei fiktive „Selbstbiographien" Josef Knechts [ibid.: 119].

Musik, Performanz der Schreibmaschine und Tod des Subjekts. In diesem kastalischen „Eindringen in vergangene Kulturen, Zeiten und Länder" [ibid.: 119] entlarvt sich eine Utopie von der anonymen Persönlichkeit, die auf paradoxe Weise den postmodernen Tod des Subjekts bzw. des Autors vorausnimmt. Ohnehin geht es laut José Ortega y Gasset um die „Dehumanisierung der Kunst". Musik bezahlt demnach, wenn ihre „Neigung zur spielerischen Abstraktion" [ibid.: 178] übertrieben und in eine „seelenlose" Schönheit metamorphiert wird – ein Zerfall der klassischen bürgerlichen Welt und ihrer Erzählformen. Das verursacht solche groteske musikalische sowie akustische Metaphern wie Folgende: Günter Grass' *Blechtrommel*, mit der die Hauptfigur Oskar Matzerath die tragische Picaresque der Deutschen und Juden vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis zur Nachkriegszeit austrommelt („Blechtrommel", 1959); apokalyptische Oratorien des neuen Faustus, deren Musik durch den Teufel selbst inspiriert ist und der ein Opfer dieses Paktes sein soll (Manns „Doktor Faustus", 1947); Metaphern der menschlichen Stimme, die der geniale Tontechniker durch unmenschliche Experimente in Zusammenarbeit mit den Nazis perfektioniert (Marcel Beyers „Flughunde", 1995); oder das übermenschliche musikalische Gehör, das den Protagonisten zum tragischen Opfer dieser Genialität macht (Robert Schneiders „Schlafes Bruder", 1992); oder Gert Jonkes Metapher des *Redners rund um die Uhr*, d.h. die Zunge selbst, die beckettartig Wörter und Klänge unendlich wie eine Maschine herstellen soll („Redner rund um die Uhr. Eine Sprechsonate", 2003). Die potenzielle Endlosigkeit des Musikwerkes oder des Musizierens als Vorgang wird bei Thomas Bernhard und Elfriede Jelinek thematisiert (vgl. dazu z.B.: [Diederichs 1998]).

Trotz des neuen Zeitraums, der Postmoderne, hat Thomas Manns ethische Kollision zwischen der metaphysischen Musik und irdischen (physischen) Welt ihre Relevanz nicht verloren. Deshalb gibt es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch Reinkarnationen dieser Kollision. So klingt in Patrick Süskinds Monodrama „Kontrabaß" (1980), das mit seinem ununterbrochen Bewusstseinsstrom an Prosa und Stücke Thomas Bernhards erinnert,

der romantische Gedanken über den metaphysischen Ursprung und die Natur der Musik erneuert. Hierbei wird dieser Gedanke vom Nazi-Thema „arrangiert". Der Kontrabassist erwähnt sogenannte KZs (Konzentrationslager), in denen „die Gefangenen… eigene Orchester gehabt" haben. „Denn Musik ist etwas Menschliches. Jenseits von Politik und Zeitgeschichte. Etwas allgemein Menschliches, möchte ich sagen, ein der menschlichen Seele und dem menschlichen Geist eingeborenes konstitutives Element. […] Musik ist metaphysisch. Verstehen Sie, meta-physisch, also hinter oder jenseits von Zeit und Geschichte und Politik und arm und reich und Leben und Tod. Musik ist – ewig" [Süskind 1997: 62ff.].

Also erklärt Süskind durch den metaphysischen Ursprung der Musik, die sich jenseits der Politik (als Böses) befindet, ihren „allgemein Menschlichen" Charakter, während Hesse und Mann gerade in diesem Merkmal die Bedrohung der „Wirklichkeitsferne [Hesse 1999: 178] gesehen haben. Gleiche ambivalente Semantik der Musik ist auch bei zwei genannten österreichischen Autoren präsent. Die Österreicher Thomas Bernhard und Elfriede Jelinek gelten als jene Schriftsteller, die die intermediale Utopie „des literarischen Musizierens" konsequent und virtuos durchsetzen.

In dichterischen Universen beider Autoren muss alles Natürliche zum „sogenannten" Natürlichen, und zwar zum Künstlichen werden. Das gilt zunächst für die Demythologisierung der Natur und des Natürlichen als gesellschaftlichen, gedanklichen ›Rahmen‹ (im Erving Goffmanns Sinne). Darüber hinaus ist bei den beiden Autoren innewohnte übertriebene Empfindsamkeit in Bezug auf Künstlichkeit, Konstruierbarkeit als solche beachtenswert. Die soziale Existenz ist bei ihnen als ein zwanghafter, industriellartiger Vorgang zu charakterisieren. Ein Mensch wird demgemäß als eine Art Maschine, die ihre Funktionsfähigkeit immer neu erkennen lassen soll, angesehen. Der *innere Mensch* kann Schwäche haben und Fehler machen, man kann ihn kaum vor der Verzweiflung bewahren. Man soll also eine perfekte Maschine sein, um Anerkennung zu finden sowie nicht als *zoon politikon* zu scheitern. Paradoxerweise erfordert Selbstbehauptung die Selbstverzicht.

Ein solches Schema ist in Bernhards „Der Untergeher" (1983) und in Jelineks „Die Klavierspielerin" (1986) deutlich präsent. (Man erinnere sich auch an Bernhards Stück „Der Ignorant und der Wahnsinnige", in dem die Opernsängerin als „Koloraturmaschine" bezeichnet wird.) Während Erika Kohut, um Mutters Sehnsucht nach der brillanten Klaviervirtuosinkarriere der Tochter zu befriedigen, ihre Eigenständigkeit, das Gefühlsleben, die Herrlichkeiten des Lebens selbstzerstörerisch aufgeben soll, muss Bernhards *Untergeher* Wertheimer sich umbringen, da seine *idée fixe* „glenngenial" zu werden gescheitert ist. Der romantische Genie-Kult metamorphiert im Zeitalter „der Reproduzierbarkeit" zur Fabrik des Erfolges, während seine Apologeten zu Opfern ihres eigenen Perfektionismus werden. Künstlerischer Beruf verursacht einen Selbstverzicht bis zur formalästhetischen Instrumentalisierung von eigenem Selbst. Das ist es, worüber Glenn Gould, eine der Hauptfiguren des Romans „Der Untergeher", spricht: „Unsere Existenz besteht darin, fortwährend gegen die Natur zu sein und gegen die Natur anzugehen, sagte Glenn, so lange gegen die Natur anzugehn, bis wir aufgeben, weil die Natur stärker ist als wir, die wir uns zu einem Kunstprodukt gemacht haben aus Übermut. Wir sind ja keine Menschen, wir sind Kunstprodukte, der Klavierspieler ist ein Kunstprodukt, ein widerwärtiges, sagte er abschließend […]. Im Grunde wollen wir Klavier sein, sagte er, nicht Menschen sein, sondern Klavier sein […] was aber misslingen muss, woran wir aber nicht glauben wollen, so er. […] Der ideale Klavierspieler […] ist der, der Klavier sein will und ich sage mir ja auch jeden Tag, wenn ich aufwache, ich will der Steinway sein, nicht der Mensch […] der Steinway selbst sein" [Bernhard 2006: 74].

Elfriede Jelinek, die oftmals Maschinen-Metaphern und ihre facettenreichen mechanisch-technologischen Assoziationen verarbeitet, transformiert in „rein GOLD" die Wagnersche Idee der zyklischen Zeitbewegung des Nibelungen-Mythos einerseits und in Marxsches ökonomischer Metapher der unendlichen Zirkulation des Kapitals in den überdauernden Wortwechsel Wotans und Brünnhilde sowie synchronen Schreibvorgang andererseits. Brünnhilde hört der umfangreichen Wotans Rede zu und hält dagegen ebenso langatmige Monologe, aber teilt von Zeit zu Zeit mit, dass sie alles tippt, was sie ausspricht. Wotans unendliche Wanderung korrespondiert dabei mit der ewigen Wanderung

des Kapitals, während dieses Wanderung-Leitmotiv textuell und performativ in der „unendlichen Melodie“ (Wagner) der Computer-Tastatur verkörpert wird.

Die strukturelle Kohärenz bzw. künstliche Totalität von Jelineks Bühnenessays ist mehr durch paradigmatische, d.h. im musikalischen Sinne *vertikal-harmonische*, als syntagmatische Verbindungen verwirklicht. Die lineare Struktur der Handlung spielt hier keine Rolle. Alle epischen Ereignisse sind bereits passiert. Sie gehören zur mythischen Zeit. Darüber hinaus sind sie den Leserinnen und Lesern sowie Zuschauerinnen und Zuschauern aus Wagners Musikdramen bekannt. Die Hauptrolle spielt bei Jelinek die Entfaltung der vielfältigen atomisierten Leitmotive, die aus einem Wort oder Wortgefüge bestehen, z.B. Held, Wanderer, Arbeiter, Gott – Götter – Götterdämmerung, Vertrag, Schuld, Geld/Gold, Ring, rein sowie Rhein, Deutschland, Kapital, Arbeit, Maschine, Liebe etc.

Man kann sagen, dass Jelinek wohl ausdrücklicher als Bernhard das performative Potenzial der Sprache aktualisiert. Es kann nicht verwundern, dass sie sich als „Wagnerianerin“ bezeichnet und in „rein GOLD“ schließlich in vollem Glanz ihre musikdramatische Vorliebe zum Ausdruck gebracht hatte. Vergleicht man die Strategien der Musikalisierung von Bernhard und Jelinek, soll man zunächst darauf hinweisen, dass Bernhards polyphonische Schreibweise aus einem authentisch linearen Denken hervorgeht [Diederichs 1998], das sich durch eine ausdrückliche Transparenz der thematischen Zeichnung auszeichnet. Diese Kompositionsart, die Musikwissenschaftler in Bachs Polyphonie erkennen, gründet sich laut August Halm auf der „thematischen“ Musikkultur, der die sogenannte „emphatische“ Kultur gegenüberstellt. August Halm hat zurecht der ersten, *der Fuge*, statt der zweiten, *der Sonate*, zugeordnet [Hinrichsen 2015: 21]. Im Unterschied zu Bernhards Poetik ist für den quasimusikalischen Stil von Jelinek die Wagnerianische charakteristische „Verbindung und Verzweigung der thematischen Motive“ typisch, aus deren Gewebe die sogenannte „unendliche Melodie“ [Stolberg 2015: 69–71] hervorgeht.

Die „polyphonische Schreibweise“ Hans Wollschlägers’ analysiert M. Huber, indem er die mehrstufige Struktur seiner „Prosamusik“ zeigt. Wollschläger als Fortsetzer Thomas Manns Faustiana stellt den Zerfall der Weltordnung und Moral nicht nur in der Teufelspakt-Handlung, sondern ebenso als den Zerfall der realistischen Romanform selbst („das Ende des Romans“) und als die übertriebene Autoreferenzialität der Sprache [Wollschläger 1997] dar. Syntaktische, architektonische und rhythmisch-klangliche Beziehungen zwischen den Wörtern und Wortteilen spielen eine wichtigere Rolle als denotative Bedeutungen, d.h. die Semantik wird aus der Form selbst erzeugt. Somit repräsentiert Wollschlägers totale Musikalisierung der Erzählung eine Synthese der Musikthematisierung und der radikalen, avantgardistischen Musikähnlichkeit. Die Fuge-Architektonik wird dabei nicht nur literarisch simuliert, sondern dekonstruiert.

Schlussbemerkungen. Zur Vervollständigung dieses typologischen Überblicks sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen. Man kann einerseits über Musik erzählen (wie z.B. Hoffmann, Th. Mann, H. Hesse, R.M. Rilke, Th. Bernhard, M. Beyer, P. Süskind), andererseits die Musiksprache nachahmen (wie Avantgardisten) oder, wie H. Wollschläger, Th. Bernhard, G. Jonke, E. Jelinek etc., beide Modelle verwirklichen. In der deutschsprachigen Spät- und Postmoderne wird dieser intermediale Transfer durch die ethische und politische Kollision belastet, die ihren Ursprung in dem utopischen romantischen Denken hat und in der Nazizeit sich immer mehr verschärft. Musik wird zur Form des ästhetischen Eskapismus, der Flucht ins rein Metaphysische (bis zu dem hermetischen Stil wie in Ernst Jandl oder Paul Celans Poetik), während das kompositorische Verfahren als Alternative der traditionell-lyrischen oder erzählerischen Poetik erwählt wird. Damit lässt sich diese Kollision gerade im Kontext der spätmodernen abendländischen Sprachkrise und Sprachkritik betrachten.

Литература

Махов, А. Е. Musica literaria. Идея словесной музыки в европейской поэтике / А. Е. Махов. – М. : Intrada, 2005. – 224 с.

Adorno, Th. W. Briefwechsel 1943–1955 / Th. W. Adorno, Th. Mann. – Frankfurt a. M. : S. Fischer, 2003. – 192 S.

Adorno, Th. W. Musik, Sprache und ihr Verhältnis im gegenwärtigen Komponieren / Th. W. Adorno // Gesammelte Schriften: Musikalische Schriften I–III. Bd. 16. Hrsg. von Rolf Tiedemann. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1978. – S. 649–664.

Adorno, Th. W. Philosophie der neuen Musik / Th. W. Adorno // Gesammelte Schriften Bd. 12. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1975.

Ball, H. Flucht aus der Zeit / H. Ball. – Zürich : Limmat, 1992. – 365 S.

Ball, H. Manifest zum 1. Dada-Abend in Zürich [14.7.] 1916 / H. Ball // Pörtner P. Literatur-Revolution 1910–1925. Dokumente. Manifeste. Programme. Bd. 2: Zur Begriffsbestimmung der Ismen. – Darmstadt u.a. : Luchterhand, 1961. – S. 477–478.

Bernhard, Th. Der Untergeher. Werke in 22 Bänden. Bd. 6. Hrsg. von Martin Huber / Wendelin Schmidt-Dengler / Th. Bernhard. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 2006. – 187 S.

Dahlhaus, C. Die Idee der absoluten Musik / C. Dahlhaus. – Kassel : Bärenreiter-Verlag, 1978. – 151 S.

Diederichs, B. Musik als Generationsprinzip von Literatur. Eine Analyse am Beispiel von Thomas Bernhards Untergeher. PhD Thesis / B. Diederichs. – Gießen, 1998. – 414 S.

Eckel, W. Ut musica poesis. Die Literatur der Moderne aus dem Geist der Musik / W. Eckel. – München : Wilhelm Fink, 2015. – 453 S.

Göttsche, D. Aufbruch der Moderne. Hugo von Hofmannsthals Chandos-Brief im Kontext der Jahrhundertwende / D. Göttsche // Germanistik. Bd. 3. Interpretationen zur neueren deutschen Literaturgeschichte. – Hamburg ; Münster : Lit, 1994. – S. 179–206.

Hesse, H. Das Glasperlenspiel / H. Hessse. – Frankfurt a. M. : S. Fischer, 1999. – 632 S.

Hinrichsen, H.-J. Beethoven, Bach und die Idee der motivisch-thematischen Ökonomie. Zur Genese eines wirkungsmächtigen Rezeptionsklischees / H.-J. Hinrichsen // Keym S. (Hrsg.). Motivisch-thematische Arbeit als Inbegriff der Musik: Zur Geschichte und Problematik eines „deutschen" Musikdiskurses. – Hildesheim ; Zürich ; New York : Georg Olms, 2015. – S. 9–29.

Huber, M. „Polyphonie des Schreibens". Zur Funktion der Musik in Hans Wollschlägers Herzgewächse oder der Fall Adams / M. Huber // Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. 39. Jahrgang. 1995. – Stuttgart : Alfred Kröner. – S. 371–387.

Jandl, E. Hosi-Anna / E. Jandl. – Bad Homburg : Gulliver Presse, 1966. – 124 S.

Kaminskaja, J. IST DAS A) LYRIK? Über den Eigensinn der Sprache und die Grenzen der Poesie / J. Kaminskaja // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Т. 10. – М. : Языки славянской культуры, 2013. – С. 205–212.

Mann, Th. Gesammelte Werke in zwölf Bänden. Bd. XII. Deutschland und die Deutschen / Th. Mann. – Berlin : Aufbau-Verlag, 1955. – S. 554–576.

Mann, Th. Gesammelte Werke in zwölf Bänden. Bd. VI. Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde / Th. Mann. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1955. – 691 S.

Mohr, G. Vom Sinn des Hörens. Beiträge zur Philosophie der Musik / G. Mohr, J. Kreuzer. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 2012. – 227 S.

Novalis. Fragmente II. Philologie, Sprache und Musik. – URL: https://www.projekt-gutenberg.org/novalis/fragment/chap002.html (mode of access: 10.06.2021). – Text : electronic.

Odendahl, J. Literarisches Musizieren: Wege des Transfers von Musik in die Literatur bei Thomas Mann / J. Odendahl. – Bielefeld : Aisthesis, 2008. – 273 S.

Schopenhauer, A. Die Welt als Wille und Vorstellung. Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden. Bd. 2 / A. Schopenhauer. – Zürich : Diogenes Verlag, 1977. – 651 S.

Stolberg, A. „Verbindung und Verzweigung der thematischen Motive". Das orchestrale „Gewebe" bei Richard Wagner im Spiegel der Theorie, Kompositionspraxis und Rezeption / A. Stolberg // Keym S. (Hrsg.). Motivisch-thematische Arbeit als Inbegriff der Musik: Zur Geschichte und Problematik eines „deutschen" Musikdiskurses. – Hildesheim ; Zürich ; New York : Georg Olms, 2015. – S. 69–83.

Süskind, P. Der Kontrabaß / P. Süskind. – Zürich : Diogenes, 1997. – 96 S.

Weigel, A. „ruckworts gegen den Strom der Zeilen". Lese-Notizen (I) zu Hans Wollschlägers Herzgewächse oder der Fall Adams. Erstes Buch. Bd. 1 / A. Weigel. – Frankfurt a. M. : Bangert & Metzler, 1992. – 187 S.

Weigel, A. „ruckworts gegen den Strom der Zeilen". Lese-Notizen (I) zu Hans Wollschlägers Herzgewächse oder der Fall Adams. Erstes Buch. Bd. 2 / A. Weigel. – Frankfurt a. M. : Bangert & Metzler, 1994. – 264 S.

Weymann, U. Intermediale Grenzgänge: ‚Das Gespräch der drei Gehenden' von Peter Weiss, ‚Gehen' von Thomas Bernhard und ‚Die Lehre der Sainte-Victoire' von Peter Handke / U. Weymann. – Heidelberg : Universitätsverlag WINTER, 2007. – 321 S.

Wittgenstein, L. Philosophischen Untersuchungen. English & German / L. Wittgenstein. – 2nd ed. rept. – Cornwall : Blackwell Publishers, 1991. – 272 p.

Wollschläger, H. Wiedersehen mit Dr. F.: Beim Lesen in letzter Zeit / H. Wollschläger. – Göttingen : Wallstein Verlag, 1997. – 47 S.

Zima, P. V. Der europäische Künstlerroman: Von der romantischen Utopie zur postmodernen Parodie / P. V. Zima. – Tübingen u. Basel : A. Francke, 2008. – 517 S.

Zümner, R. Lyrik. Umriss und Begriff / R. Zümner. – Padeborn : mentis, 2009. – 232 S.

References

Makhov, A. E. (2005). *Musica literaria. Ideya slovesnoi muzyki v evropeiskoi poetike* [Musica Literaria. The Idea of Word Music in European Poetics]. Moscow, Intrada. 224 p.

Adorno, Th. W., Mann Th. (2003). *Briefwechsel 1943–1955*. Frankfurt a. M., S. Fischer. 192 p.

Adorno, Th. W. (1978). Musik, Sprache und ihr Verhältnis im gegenwärtigen Komponieren. In *Gesammelte Schriften: Musikalische Schriften I–III.* Bd. 16. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M., Suhrkamp, pp. 649–664.

Adorno, Th. W. (1975). Philosophie der neuen Musik. In *Gesammelte Schriften. Bd. 12.* Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Ball, H. (1992). *Flucht aus der Zeit*. Zürich, Limmat. 365 p.

Ball, H. (1961). Manifest zum 1. Dada-Abend in Zürich [14.7.] 1916. In Pörtner, P. *Literatur-Revolution 1910–1925. Dokumente. Manifeste. Programme. Bd. 2: Zur Begriffsbestimmung der Ismen*. Darmstadt u.a., Luchterhand, pp. 477–478.

Bernhard, Th. (2006). *Der Untergeher*. Werke in 22 Bänden. Bd. 6. Ed. by Martin Huber / Wendelin Schmidt-Dengler. Frankfurt a. M., Suhrkamp. 187 p.

Dahlhaus, C. (1978). *Die Idee der absoluten Musik*. Kassel, Bärenreiter-Verlag. 151 p.

Diederichs, B. (1998). *Musik als Generationsprinzip von Literatur. Eine Analyse am Beispiel von Thomas Bernhards Untergeher*. PhD Thesis. Gießen. 414 p.

Eckel, W. (2015). *Ut musica poesis. Die Literatur der Moderne aus dem Geist der Musik*. München, Wilhelm Fink. 453 p.

Göttsche, D. (1994). Aufbruch der Moderne. Hugo von Hofmannsthals Chandos-Brief im Kontext der Jahrhundertwende In *Germanistik. Bd. 3. Interpretationen zur neueren deutschen Literaturgeschichte*. Hamburg, Münster, Lit, pp. 179–206.

Hesse, H. (1999). *Das Glasperlenspiel*. Frankfurt a. M., S. Fischer. 632 p.

Hinrichsen, H.-J. (2015). Beethoven, Bach und die Idee der motivisch-thematischen Ökonomie. Zur Genese eines wirkungsmächtigen Rezeptionsklischees. In Keym, S. (Ed.). *Motivisch-thematische Arbeit als Inbegriff der Musik: Zur Geschichte und Problematik eines „deutschen" Musikdiskurses*. Hildesheim, Zürich, New York, Georg Olms, pp. 9–29.

Huber, M. (1995). „Polyphonie des Schreibens". Zur Funktion der Musik in Hans Wollschlägers Herzgewächse oder der Fall Adams, In *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. 39. Jahrgang*. Stuttgart, Alfred Kröner, pp. 371–387.

Jandl, E. (1966). *Hosi-Anna*. Bad Homburg, Gulliver Presse. 124 p.

Kaminskaja, J. (2013). IST DAS A) LYRIK? Über den Eigensinn der Sprache und die Grenzen der Poesie. In *Russkaya Germanistika: Ezhegodnik Rissiiskogo soyuza germanistov*. Vol. 10.Moscow, Yazyki slavyanskoi kultury, pp. 205–212.

Mann, Th. (1955a). *Gesammelte Werke in zwölf Bänden. Bd. XII.* Deutschland und die Deutschen. Berlin, Aufbau-Verlag, pp. 554–576.

Mann, Th. (1955b). *Gesammelte Werke in zwölf Bänden. Bd. VI.* Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde. Berlin, Aufbau-Verlag. 691 p.

Mohr, G., Kreuzer, J. (2012). *Vom Sinn des Hörens. Beiträge zur Philosophie der Musik*. Würzburg, Königshausen & Neumann. 227 p.

Novalis. *Fragmente II. Philologie, Sprache und Musik*. URL: https://www.projekt-gutenberg.org/novalis/fragment/chap002.html (mode of access: 10.06.2021).

Odendahl, J. (2008). *Literarisches Musizieren: Wege des Transfers von Musik in die Literatur bei Thomas Mann*. Bielefeld, Aisthesis. 273 p.

Schopenhauer, A. (1977). Die Welt als Wille und Vorstellung. Zürcher Ausgabe. *Werke in zehn Bänden.* Bd. 2. Zürich. Diogenes Verlag. 651 p.

Stolberg, A. (2015). „Verbindung und Verzweigung der thematischen Motive". Das orchestrale „Gewebe" bei Richard Wagner im Spiegel der Theorie, Kompositionspraxis und Rezeption. In Keym, S. (Ed.). *Motivisch-thematische Arbeit als Inbegriff der Musik: Zur Geschichte und Problematik eines „deutschen" Musikdiskurses*. Hildesheim, Zürich, New York, Georg Olms, pp. 69–83.

Süskind, P. (1997). *Der Kontrabaß*. Zürich, Diogenes. 96 p.

Weigel, A. (1992). *„ruckworts gegen den Strom der Zeilen". Lese-Notizen (I) zu Hans Wollschlägers Herzgewächse oder der Fall Adams*. Erstes Buch. Bd. 1. Frankfurt a. M., Bangert & Metzler. 187 p.

Weigel, A. (1994). *„ruckworts gegen den Strom der Zeilen". Lese-Notizen (I) zu Hans Wollschlägers Herzgewächse oder der Fall Adams*. Erstes Buch. Bd. 2. Frankfurt a. M., Bangert & Metzler. 264 p.

Weymann, U. (2007). *Intermediale Grenzgänge: ‚Das Gespräch der drei Gehenden' von Peter Weiss, ‚Gehen' von Thomas Bernhard und ‚Die Lehre der Sainte-Victoire' von Peter Handke*. Heidelberg, Universitätsverlag WINTER. 321 p.

Wittgenstein, L. (1991). *Philosophischen Untersuchungen*. 2nd ed. rept. English & German. Cornwall, Blackwell Publishers. 272 p.

Wollschläger, H. (1997). *Wiedersehen mit Dr. F.: Beim Lesen in letzter Zeit*. Göttingen, Wallstein Verlag. 47 p.

Zima, P. V. (2008). *Der europäische Künstlerroman: Von der romantischen Utopie zur postmodernen Parodie*. Tübingen u. Basel, A. Francke. 517 p.

Zümner, R. (2009). *Lyrik. Umriss und Begriff*. Padeborn, mentis. 232 p.

Данные об авторе

Котелевская Вера Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории мировой литературы Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия).

Адрес: 344006, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.

E-mail: vvkotelevskaya@sfedu.ru.

Author's information

Kotelevskaya Vera Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Theory and History of World Literature, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, South Federal University (Rostov-on-Don, Russia).

УДК 821.112.2-1. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-23. ББК Ш33(4Гем)6-45.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.03

TO THE CENTENNIAL OF THE COLLECTION OF GERMAN EXPRESSIONIST POEMS: THE ANTHOLOGY "TWILIGHT OF HUMANITY: A SYMPHONY OF THE NEWEST POETRY" BY KURT PINTHUS AS ONE WHOLE LITERARY WORK

Natalia V. Pestova
Center for Advanced Science and Academic Education SIRIUS (Ekaterinburg, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6771-2158

Abstract. The article presents and substantiates a new interdisciplinary approach to the study of one of the most important and famous literary documents of the 20th century – the anthology of expressionist poetry in German "Twilight of Humanity: A Symphony of the Newest Poetry", published by K. Pinthus in 1919. The novelty of this approach lies in the fact that for the first time in Russian and foreign expressionist studies this literary document is not considered as a collection of "classical anthology of expressionist poetry", but as an author's book of K. Pinthus himself, as a coherent text including many multi-level interconnected elements.
Pinthus's definition of the four-part composition of the collection as "symphonic" is taken as the basis of speculations about the architectonics of the book and is considered not metaphorically, as is customary in expressionism, but in exact accordance with the composition and character of the classical symphony, in accordance with the sonata form (an exposition, a development, a recapitulation and a coda) in interaction with other themes, motives and poetic images in the four-part-composition of the book.
The interdisciplinary approach chosen to analyze the composition of the book is based on the fact that the context of a classical symphony is used as an element of research toolkit while studying modernist poetry. The point of view, popular in expressionist studies, that the main themes of the anthology are determined by its four subtitles ("Sturz und Schrei", "Erweckung des Herzens", "Aufruf und Empörung", "Liebe den Menschen"), is opposed to the hypothesis, that these names are used by K. Pinthus, like in music, to indicate the tempo, the mood and the nature of the movement of each of the parts in this poetic symphony, as well as elements of the sygnificance of a large-scale work to solve the problem of thematic unification of the cycle.
A frontal analysis of the motives and the composition of the collection confirms such a hypothesis.
This new scientific approach to the study of a "classical anthology" presented in the article is taken as a basis in the collective monograph entitled "The Poetry of Twilight or The Symphony of Humanity", prepared for publication by Russian Germanists from Ekaterinburg, Moscow, St. Petersburg, Rostov-on-Don, Togliatti, and N. Novgorod. Along with the traditional literary analysis of the anthology, including historical-literary and linguistic methods, the team of authors widely uses the methods of related sciences, and specifically musicology.

Keywords: expressionist poetry; poetic genres; classical symphonies; sonata form; composition of the anthology; collections of poems.

К 100-ЛЕТИЮ СОБРАНИЯ НЕМЕЦКОЙ ЭКСПРЕССИОНИСТСКОЙ ЛИРИКИ: АНТОЛОГИЯ «СУМЕРКИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА. СИМФОНИЯ НОВЕЙШЕЙ ПОЭЗИИ» КУРТА ПИНТУСА КАК ЕДИНОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ

Пестова Н. В.
Научно-образовательное объединение Сириус (Екатеринбург, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6771-2158

Аннотация. В данной статье представлен и обоснован новый междисциплинарный подход к изучению одного из самых известных литературных документов XX века – немецкоязычного собрания стихотворений экспрессионизма «Сумерки человечества: симфония новейшей поэзии», изданного Куртом Пинтусом в 1919 г. Новизна исследования заключается в том, что впервые в российском и зарубежном экспрессионизмоведении этот поэтический сборник рассматривается не как «классическая антология экспрессионистской лирики», т. е. некая выборка репрезентативных текстов, а как авторская книга К. Пинтуса, как единый когерентный текст со множеством разноуровневых элементов связности.
Определение К. Пинтусом четырехчастной композиции собрания как «симфонической» берется за основу рассуждений об архитектонике книги и рассматривается не метафорически, как это принято в экспрессионизмоведении, а в точном соответствии с построением и характером классической симфонии, с

сонатной формой ее первой части (экспозиция, разработка, реприза, кода), во взаимодействии с другими темами, мотивами и образами четырехчастной структуры книги.
Избранный для анализа композиции книги междисциплинарный ракурс исследования базируется на том, что контекст классической симфонии используется как элемент научного инструментария при изучении поэзии модернизма. Принятому в экспрессионизмоведении мнению, что основные темы антологии определяют четыре его подзаголовка «Крушение и крик», «Пробуждение сердца», «Призыв и возмущение», «Возлюби человека», противопоставляется гипотеза, что эти пароли использованы К. Пинтусом, как в музыке, для обозначения темпа, настроения и характера движения каждой из частей поэтической симфонии, а также как элементы программности масштабного произведения для решения проблемы тематического объединения цикла. Фронтальный анализ мотивной структуры всего корпуса сборника такую гипотезу подтверждает.
Представленный в статье новый взгляд на «классическую антологию» взят за основу в коллективной монографии под названием «Поэзия сумерек или Симфония человечества», подготовленной к публикации российскими германистами из Екатеринбурга, Москвы, С.-Петербурга, Ростова-на-Дону, Тольятти, Н. Новгорода по случаю столетнего юбилея антологии. Наряду с традиционным литературоведческим анализом антологии, включающим историко-литературный и лингвостилистический методы, коллектив авторов широко использует методы смежных наук, в частности музыковедения.

Ключевые слова: поэзия экспрессионизма; лирические жанры; классические симфонии; сонатная форма; композиция антологии; поэтические сборники.

Для цитирования: Пестова Н. В. К 100-летию собрания немецкой экспрессионистской лирики: антология «Сумерки человечества. Симфония новейшей поэзии» Курта Пинтуса как единое литературное произведение / Н. В. Пестова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 270–278. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-23.

For citation: Pestova, N. V. (2020). To the Centennial of the Collection of German Expressionist Poems: the Anthology “Twilight of Humanity: a Symphony of the Newest Poetry” By Kurt Pinthus as one Whole Literary Work. In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 270–278. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-23.

Die Anthologie „Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung“ ist wohl eine der weitbekanntesten Gedichtsammlungen der modernen deutschen Poesie, ein echtes „Dokument des Expressionismus“, wie der Herausgeber Kurt Pinthus (1886–1975) die Urausgabe seiner Sammlung (1919/1920) vierzig Jahre später (1959) aus gewissen Gründen umbenennen musste. „Die Jubiläumsausgabe der wirkungsmächtigsten deutschsprachigen Lyrikanthologie“[1], so „Rowohlt“, wo die „Menschheitsdämmerung“ im Herbst 2019 wiedererschien, sowie das Nachwort von Florian Illies zu dieser Neuausgabe [Illies 2019: 407] mit dem ursprünglichen Untertitel „Symphonie jüngster Dichtung“ waren der Grund und der Impuls zum neuen Lesen, Verstehen und Interpretieren in erster Linie nicht der Gedichte des Bandes, die bereits zur Schullektüre gehören, sondern des grandiosen Vorhabens des Herausgebers schlechthin. Dieses bestand für K. Pinthus darin, „Gedichte nach großen Hauptmotiven, kleinen und kleinsten Motiven zu ordnen, zu verflechten und zu komponieren, ähnlich dem Aufbau einer Symphonie in vier Sätzen“ [Pinthus 1996: 7]. Das Vorwort zur Urausgabe „Zuvor“ begann K. Pinthus mit folgenden Worten: „Der Herausgeber dieses Buches ist ein Gegner von Anthologien; – deshalb gibt er diese Sammlung heraus“ [Pinthus 1996: 22]. Vierzig Jahre später war er sicher, dass sein Leitgedanke über den symphonischen Aufbau seiner Sammlung sofort bei ihrer Erscheinung „erkannt und anerkannt“ [Pinthus 1996: 7] worden war. Die eingehende Analyse mehrerer Ergebnisse der jahrzehntelangen Expressionismus-Forschung, darunter vieler Standardwerke über den deutschen literarischen Expressionismus, beweist aber, es sei doch nicht ganz so, wie er meinte, denn Pinthus‘ Sicherheit, es sei keineswegs eine Anthologie, sondern eine nach symphonischen Prinzipien aufgebaute Text-Kontinuität, wurde eher rein metaphorisch empfunden und nicht so wahrgenommen, wie er es gemeint hatte. Seine direkten Hinweise auf den Rhythmus von Beethovens Symphonien, der seiner Sammlung zugrunde liege, haben kaum irgendwel-

[1] Sieh.: rowohlt.de/magazin/empfehlungen (mode of access: 21.09.2020).

© Пестова Н. В., 2021

che interdisziplinären Studien dieser Gedichtsammlung inspiriert. Allem Anschein nach hat man von seiner ausschlaggebenden Aussage „…da aus Beethovens Symphonie, die uns den Rhythmus unserer Jugend gab, im wildesten Chaos der tobenden Musik plötzlich die *vox humana* emporsteigt“ [Pinthus 1996: 31] keine Notiz genommen.

Im Beitrag wird ein Versuch unternommen, vorzuzeigen, dass der «symphonische Aufbau» des Buches keine verblasste Metapher sei, sondern das grundlegende Aufbauprinzip, das die Komposition des ganzen Buches bestimmt. Übrigens hat niemand je etwas dagegen gehabt, dass dies eine Symphonie sei, im Gegenteil, hin und wieder wird zu dieser Grundthese appelliert, dabei werden die Titel der vier Teile dieser Sammlung als vier Hauptmotive der Anthologie betrachtet. So schrieb W. Paulsen (1910–1998) über den symphonischen Aufbau folgendes: die Anthologie „trägt den Untertitel ‘Symphonie jüngster Dichtung‘ und besteht, worauf Pinthus in seinem Vorwort selbst hingewiesen hat, in der Tradition der klassischen Symphonien aus vier Sätzen, betitelt: ‘Sturz und Schrei‘, ‘Erweckung des Herzens‘, ‘Aufruf und Empörung‘, ‘Liebe den Menschen‘ – jeder Teil eine Kombination aus zwei Substantiven, mit denen die Hauptelemente dieser Dichtung, acht an der Zahl, bestimmt werden sollten. Das Arrangement ist also thematisch-musikalisch getroffen, ohne jeden Versuch, die Masse des da Gebotenen nach anderen möglichen, sich an den Motiven orientierenden Gesichtspunkten zu scheiden“ [Paulsen 1998: 73]. Aber eine solche oder ähnliche Betrachtung der musikalischen Grundlage der Buchkomposition hat sich seitdem kaum um einen Schritt weiterentwickelt, der symphonische Aufbau wurde nie konsequent als ein Forschungsinstrument bei der komplexen Struktur-und Kompositionsanalyse des gesamten Buches produktiv verwendet – trotz einer unabsehbaren Zahl von Interpretationen einzelner Gedichte [Gedichte der Menschheitsdämmerung 1973].

Jedenfalls erleben wir knapp vierzig Jahre nach W. Paulsens Auslegungen den Eindruck des gleichen Forschungsstandes, wenn wir bei F. Illies 2019 wieder einmal lesen dürfen: „…er gruppierte seine ’Symphonie neuer Dichtung’ nach vier musikalischen Grundmotiven und gab damit bis heute den Ton für die Rezeption“ [Illies 2019: 408]. Wenn auch F. Illies den Verfasser als „Dirigent eines wilden Orchesters“ [Ibid] bezeichnet, wirkt das wieder einmal nur rein metaphorisch. Die Jubiläumsveranstaltungen, die als solche zum hundertsten Jahrestag der Anthologie annonciert worden waren, befassten sich fast ausschließlich nicht mit der Qualität des Buches als eines Gesamttextes, sondern mit dem Schicksal der expressionistischen Generation und dem Charakter ihrer Dichtung. So schreibt Dion von Eleusis in seinem Bericht über eine solcher Veranstaltungen des Münchner Literaturbüros folgendes: „Aus einer für den 27.03.2020 geplanten Lesung eines Essays zum Thema ’Ernst Rowohlt und Expressionismus‘ ist am 9.10.2020 eine über Kurt Pinthus geworden – dem Coronavirus sei’s geklagt. Jörg Schön hat in seiner unnachahmlichen Art freisprechend ein Feierwerk gegen einen Lektor des Rowohlt Verlags – Kurt Pinthus – abgefeuert, wobei dieser selbstredend nicht gut wegkam. Das im Gegensatz zu seiner Sammlung jüngster Dichtung ’Menschheitsdämmerung’…» [Eleusis]. In der anschließenden Diskussion stellte J. Schön die Frage, die anscheinend den Tenor der meisten das Jubiläum betreffenden Diskussionen widerspiegelt: „Kann denn eine Dichtung anders als chaotisch sein wie die Zeit, in der sie entstand? Konnten Dichter die sozialen Missstände, die die Industrialisierung und der Krieg brachten, ignorieren? War die Entwicklung zum Ich-Beschau nicht eine zwangsläufige, um so die Apokalypse des Abendlandes abzuwenden oder zumindest zu verdrängen?“ [Ibid].

Thomas Anz, der Marburger Literaturprofessor und ein anerkannter Großkenner des literarischen Expressionismus, sagte der deutschen Presse-Agentur anlässlich der Jubiläumsausgabe bei Rowohlt, die „Menschheitsdämmerung“ sei „für die Zeit des Expressionismus eine zentrale Dokumentation“ [Nimbus des Neuanfangs]. Nun wurden hundert Jahre des Bestehens der „Menschheitsdämmerung“ zu einem Anlass, die Wirkung dieser Dichtung zu vergegenwärtigen und zu aktualisieren. Aber die bedingungslose Anerkennung des hohen Ranges der Anthologie als einer „klassischen“ bewirkte trotzdem kaum eine erneute Wahrnehmung oder eine tiefere Auslegung ihres komplexen Aufbaus und ihrer Gestaltungprinzipien. Es ging wieder nicht um die Komposition der Gedichtsammlung wie um eine „Symphonie in vier Sätzen“, wo kein einzelnes Element als eines von allen an-

deren unabhängig gedacht und wahrgenommen werden dürfte. Und genau so liegen die Dinge in der „Menschheitsdämmerung"! So kam die Architektonik dieses einheitlichen Buches in vier Kapiteln, dessen Autor Kurt Pinthus ist, auch im Rahmen der Jubiläumsveranstaltungen wieder einmal zu kurz.

Der bestehende Forschungsstand wurde zum Ausgangspunkt eines neuen Versuchs russischer Germanisten, auf das große Vorhaben von K. Pinthus, bewaffnet mit einem brennenden Wunsch neuen Anschauens der gut bekannten Dinge, einzugehen. „Wirkt es noch lebendig, von Leben zeugend; vielleicht Leben weckend?" [Pinthus 1996: 7] – fragt sich verblüfft der Herausgeber vierzig Jahre nach der Urausgabe. Aber freilich! Wusste er denn wirklich nicht, dass er so ein „lebendiges" und „das Leben weckendes", d.h., die intensive Reflexion und starke Emotionen provozierendes Buch geschaffen hat? War es denn nicht seine echte, zukunftsgerichtete Absicht? In der Tat ist Kurt Pinthus längst „aus seiner Anonymität ins individuelle Ich" [Ibid: 10] herausgetreten, und deswegen darf und muss man mit seiner Sammlung ohne weiteres wie mit einem Autorenbuch umgehen. Wäre diese Gedichtsammlung eine der vielen Anthologien der expressionistischen Lyrik, gestaltet wie es sich gehört, könnte ihre Wirkung und Faszination kaum so stark und nachhaltig sein. Trotzdem beobachten wir im Wissenschafts- und im Bildungsdiskurs – in Russland ganz besonders – so eine Situation, dass „Menschheitsdämmerung" entweder als ein klassisches Literaturdokument, ein erstarrtes Zeugnis der Zeit fungiert, auf das man sich immer wieder wie auf die größte Autorität beruft, oder man greift dazu wie zu einer zuverlässigen, erprobten Textquelle expressionistischer Dichtung, genauer gesagt, man benutzt das wie ein etabliertes und sehr präzises Nachschlagewerk, dessen Information nie in Frage gestellt wurde. Noch schlimmer, wenn man versucht, alle inneren Gestaltungsprinzipien und architektonischen Gesetze des Buches ignorierend, eine Übersetzung in eine andere Sprache unter gleichem Titel zu unternehmen[1], wo willkürlich genau das passiert, wovor uns der Autor des Buches „Menschheitsdämmerung" gewarnt hat: nichts darf hier „herausgestoßen, anders gruppiert oder einkomponiert" werden [Pinthus 1996: 33].

Ein Autorenkollektiv von Germanisten hat sich im Februar 2020 unter der Leitung der Autorin dieses Beitrags an die Arbeit gemacht und hat, wollen wir hoffen, in diesem 100 Jahre alten Buch etwas Neues empfunden, aufgespürt, gehört, gesehen, gelesen und wahrscheinlich auch verstanden. So hat die große Leistung von Pinthus ein weiteres Buch über sein Buch „zum Leben geweckt", betitelt als „Dämmerungspoesie oder Symphonie der Menschheit". Erfahrene und angehende Expressionismus-Forscher aus Jekaterinburg, Moskau, St.-Petersburg, Samara, N. Novgorod, Togliatti, Rostov-am-Don sind in Moskau, am Gorki-Institut für Weltliteratur der Russischen Akademie der Wissenschaften, in einer Konferenz anlässlich des hundertjährigen Jubiläums der „klassischen Anthologie des Expressionismus" zusammengekommen, um aufgrund eines Herangehens an die Gedichtsammlung als an einen einheitlichen kohärenten Text neue Forschungshorizonte, wohl auch neue Kenntnisse zu gewinnen. Diese Konferenz wurde auch von den bekanntesten deutschen und österreichischen Expressionismus-Forschern, von Professoren Silvio Vietta und Ralf G. Bogner begrüßt. Sie haben die Organisatorinnen der Konferenz in ihrer Vermutung bekräftigt, die Anthologie sei bis jetzt nur wenig erforscht. So schrieb Herr Professor R. G. Bogner in seinem Grußwort an die Konferenz: „Ich gebe Ihnen völlig recht, dass es sich um ein sehr wichtiges Thema für den wissenschaftlichen Austausch handelt. Die Anthologie 'Menschheitsdämmerung ' ist noch viel zu wenig erforscht worden"[2]. Über die ersten Ergebnisse, die mit Recht „nahezu verblüffend" bezeichnet werden dürfen, war unter anderem im Rahmen einiger on-line Seminare viel diskutiert worden, bevor eine Sammelschrift mit dem Titel „'Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung': neu gelesen und interpretiert. Zum 100. Jubiläum der Anthologie von Kurt Pinthus" herausgegeben wurde.

Wie es sich im Laufe der Arbeit an den Beiträgen herausstellte, bewegte man sich bei der Betrachtung der gesamten Buchkomposi-

[1] Gemeint wird die Buchübersetzung ins Russische mit dem Titel „Menschheitsdämmerung. Lyrik des deutschen Expressionismus": Сумерки человечества: Лирика немецкого экспрессионизма [Сумерки человечества 1990].

[2] Brief von Professor R. G. Bogner vom 26.09.2019.

tion auf zwei Wegen: auf einem traditionellen literaturwissenschaftlichen und auf einem interdisziplinären, wo die Musikkunde Hand in Hand mit der Literaturwissenschaft und Sprachkunde auftraten.

So haben die Literaturwissenschaftler mehrere Prinzipien und ganz konkrete Kennzeichen der Kohärenz im Gesamttext des Buches aufgedeckt. Es wurden mannigfaltige Mechanismen des Zusammenwirkens der poetischen Materie festgestellt, und zwar die das ganze Buch durchziehenden Kraftlinien des Abstoßens oder Anziehens, der Entwicklung oder der Variation, der Bejahung oder der Widerlegung analoger oder gegenübergestellter Sachverhalte, Sinngrößen, Motiv- und Bildkomplexe oder Stimmungsbereiche. Man verspürte ganz deutlich eine starke innere Dynamik des Gesamttextes und die Kontinuität der Entwicklung seines poetischen Stoffes als ein Strukturprinzip des Buches. Auf diesem Wege ergab sich eine tiefe Erkenntnis, warum es eigentlich in diesem Buch nichts Zufälliges gibt und warum jeder eventuelle Ersatz nicht in Frage käme – alles Fremde zerstöre diese Ganzheit.

So hat man unter anderem festgestellt, dass die sogenannte „Kriegslyrik" des Expressionismus und die des Buches von Pinthus keine identischen Sinngrößen sind. Die Kriegslyrik des Buches ist seinem gesamten Sujet („des Lichtes Aufgangsmelodie". A. Wolfenstein) [Menschheitsdämmerung 1996: 238] untergeordnet und stellt in relativ wenigen Texten über den visionären oder realen Krieg die tragische Kurve des menschlichen Irrtums dar, dass der Verfall auf solche apokalyptische Weise wie der Krieg aufgelöst werden könne. So könnten kritische Äußerungen widerlegt werden, Pinthus hätte nicht recht gehabt, indem er die zweite Auflage (1959) mit mehr reiferen poetischen Kriegszeugnissen nicht „verbessern" bzw. „bereichern" wollte[1]. Sein persönliches Kriegssujet im ganzen Inhalt des Buches wirkt schließlich viel stärker als das ganze unabsehbare Arsenal der Kriegslyrik aus den Jahren 1914–1918 sowie auch spätere Reflexion der Kriegsereignisse und -Eindrücke.

Eine weitere Ganzheit, die übrigens die gesamte „des Lichtes Aufgangsmelodie" des Buches in einer sehr konzentrierten Form reflektiert, bilden die vierzehn Sonette des Buches. Man fragt sich – wieso nur 14?! Aber selbstverständlich 14 – wieviel denn sonst, wenn es um ein klassisches Sonett geht? Und warum ist dieses im Expressionismus so beliebte Genre nur bei einem Drittel der Buchautoren vertreten? Und wieso stammt die Hälfte von diesen vierzehn Sonetten von Paul Zech allein? Sollte er als der größte Sonette-Macher im Expressionismus betrachtet werden? Aber nein, dahinter stecken ganz andere Gründe. Nun lernt man allmählich im Prozess eines langsamen Lesens des Buches in jedem „Warum" und „Wieso" eine bewusste Willensgeste seines Autors erkennen. Man kommt zur Schlussfolgerung, Kurt Pinthus markiere mit den Sonetten wie mit filigran gemeißelten Meilensteinen den langen Weg aus der Abenddämmerung zur Morgenröte, vom „Abgrund des Wahnsinns" (W. Klemm) bis zu „der Weltliebe unendlich tiefer Schale" (I. Goll).

Man sieht die allgemeine Dynamik des Buches auch in den Partien einzelner Dichter auf dem Weg vom Sturz und Verfall bis zur Liebe zum Menschen. Obwohl K. Pinthus uns warnt: „Man möge also nicht auf die einzelnen Instrumente und Stimmen des lyrischen Orchesters lauschen <…> sondern man höre zusammen, zugleich, simultan" [Pinthus 1996: 22], ist es ausgesprochen wichtig, die Rolle jedes Instruments und jeder Stimme im Orchester genau festzustellen. Wenn man diesen „dichtenden Stimmen" einzeln von Anfang an bis zum Schluss der Symphonie aufmerksam zuhört und das von jedem Dichter vertretende Teilsujet in seiner Dynamik genau verfolgt, bekommt man noch einen stärkeren Eindruck von der Einheit des Buches. Wenn die expressionistische Dichtung von J. R. Becher dem russischsprachigen Leser mehr oder weniger vertraut ist, so erscheint die Figur von Th. Däubler wie ein bis jetzt unerreichter und unerforschter glänzender Berggipfel. Dieser „Mittelmeermensch in Figur und Wesen" [Edschmid 1961: 249] spielt im symphonischen Aufbau des Buches eine außerordentliche Rolle, die erst im ganzen Kontext der „Menschheitsdämmerung" richtig zum Vorschein kommt. Sehr unüblich und neu wirken im Rahmen einzelner Kraftfelder die von Pinthus ausgewählten Gedichte von G. Heym und G. Trakl – jedes davon präzise auf der Waage des für die Gesamtidee Unentbehrlichen abgewogen.

[1] So, z. B., K. Edschmid: [Edschmid 1961: 206].

„Ganz winzige Dinge wurden plötzlich wichtig“ (A. Lichtenstein) [Menschheitsdämmerung 1996: 170] in diesem Buch. Wenn im ersten Teil eine freche „dunkelhellila Aster“ unter den unheimlichen Dämonen der Großstadtlyrik, im „Ritornell / des Städtemeers mit trauriger Musik“ (G. Heym) [Menschheitsdämmerung 1996: 51] plötzlich dem „langen Messer“ gegenübergestellt wird, empfindet man das wie ein hoffnungsvolles Anzeichen eines bald kommenden Lichtes. Und ihre etwas widerspruchsvolle „dunkelhellila“ Farbe glitzert ganz schön erotisch in „Frauen*hell*braun“ und „Männer*dunkel*braun“ eines anderen Gedichts von G. Benn („D-Zug“) aus dem zweiten Teil – man wundert sich immer wieder, wie sehr alles mit allem in diesem Buch verbunden und verflochten ist, wie viele Spiegel- und Echo-Effekte es zu einem Ganzen machen.

Kurt Pinthus tauschte auch im gewissen Sinne den Wert der kanonisierten und wenig bekannten Gedichte, sowie die Rollen der „erst- und zweitrangigen“ Dichter des Expressionismus: er ließ die „zweitrangigen“, die K. Edschmid als „Statisten“ in diesem Buch bezeichnete [Edschmid 1961: 207], die wichtigen Solopartien der Symphonie übernehmen. So erscheint die Dichtung von W. Hasenclever, P. Zech, R. Schickele oder K. Heynicke in einem ganz anderen Licht, das sie dem Verfasser allein zu verdanken haben. Auch die Gedichte von L. Rubiner oder K. Otten, die bereits in den 1950–1960er Jahren als „politische Pubertät“, „politisches Gebläse“ [Lohner 1956: 67, 69] gebrandmarkt worden sind, sind aus dem gesamten Vorhaben von K. Pinthus nicht wegzudenken. Man muss sie nur durch die neue Optik nicht voreingenommen anschauen, und da wird man sich wundern, wie aktuell und treffend diese langen aber auch kurze Zeilen in der heutigen turbulenten und taumelnden Welt wirken können. Unter solchen Titeln, wie „Der politische Dichter“, die den heutigen Leser anscheinend durch „politisches Gebläse“ abstoßen, findet man solchen Inhalts- und Bilderreichtum, der unter anderen starken ästhetischen Eindrücken auch den Effekt *déjà vu* hervorrufen kann: „Lichtlose Asche. Nacht auf Barrikaden. / Gewalt wird ruchbar, alles ist erlaubt. / Die Diebslaterne schleicht im Vorstadtladen. / Plünderung hebt das Skorpionenhaupt“ (W. Hasenclever) [Menschheitsdämmerung 1996: 215]. Die brennendste Aktualität des Buches verwundert jeden von Neuem, wenn man von „ein(em) erdbewußte(n) Leben in sich“ (F. Werfel) [Menschheitsdämmerung 1996: 328] liest und sich darüber Gedanken macht. Solche Erkenntnisse, wie „Wer sich verschenkt, bereichert *sich* am meisten“ (I. Goll) [Ibid: 314] oder „Und nur die Seele… / Ist aller Dinge Maß und Übermaß“ (F. Werfel) [Ibid: 311], haben heute an ihrer Aktualität nichts verloren. Man hofft heute genauso wie vor hundert Jahren: „Tief überwunden sind des Zweifels Schemen: / Die Welt versöhnt und übertönt der Geist“ (Th. Däubler) [Ibid: 322]. Und man denkt kaum an einen belehrenden Schulmeisterton, wenn man liest: „Erkenne dich! Werde deutlich! Sei kühn und denke!“ (J. R. Becher) [Ibid: 258], „Keine Lügen <…> kein Erweichen“ (R. Schickele) [Ibid: 226], sondern man macht sich eher darüber Gedanken, wie genau alle Wundstellen des Menschen, die auch heute als solche gelten dürfen, schon damals aufgespürt worden waren.

Wundersame Sachen sind vielen Projekt-Teilnehmern während der Vorbereitung ihrer Beiträge passiert. Fast alle, die glaubten, die „Menschheitsdämmerung“ gut gekannt zu haben, mussten ihre Vorstellungen im Laufe der Arbeit ändern, denn nicht kanonisierte, sondern ganz andere, oft kaum bekannte Texte traten in den Vordergrund und sorgten für die Entwicklung des gesamten Sujets oder fungierten als wichtige Grenzzeichen bzw. Betonungsmittel. Die zweisprachige Forschungs-Perspektive, die einmal als „der Geheimkode der russischen Germanistik“ (Alexej Źerebin) bezeichnet worden war, war bei dem Verstehen und Interpretieren auf allen Sprachebenen immer im Spiel. Jede hermeneutische Deutung musste auch gleichzeitig alle Hindernisse der adäquaten und äquivalenten Übersetzung bzw. der Unübersetzbarkeit überwinden. Je mehr man sich in die Feinheiten der Wortbedeutungen der zu übersetzenden Zeilen vertiefte, desto heller leuchtete die poetische Botschaft auf. Wenn man bei der Übersetzung mit dem Wort und Sinn ganz behutsam umgeht, verliebt man sich leicht in einzelne Zeilen, wie z. B. „Die Nacht fällt scherbenlos ins Unbewußte“ (W. Hasenclever) oder „Es dämmert die Stirne dem sinnenden Menschen“ (G. Trakl).

Interdisziplinäres Herangehen, das Hinweise vom symphonischen Aufbau des Buches ernst genommen hat, führt auch zu einem neuen Wahrnehmen des Gesamttextes. Die Recherchen haben bis jetzt keine Spuren solcher Studien aufgedeckt, wo die Gedichtsammlung von 23 expressionistischen Dich-

tern aufgrund der vierteiligen symphonischen Komposition, ja ganz konkret der 9. Symphonie (d-moll) von L. van Beethoven, als ein einheitlicher Text, als ein in sich geschlossenes Buch mit mannigfaltigen Elementen der Kohärenz verschiedener Sprach- und Textebenen betrachtet worden wäre. Solcher Blickwinkel sollte dem Forscher so eine neue Sehweise ermöglichen, bei der diese vier Untertitel nicht wie üblich als Hauptmotive der Anthologie zu betrachten wären, sondern eher als Tempobezeichnung jedes Teiles oder als Teilprogramm einer einheitlichen musikalischen Programm-Größe interpretiert werden könnten – ganz im Sinne des großen deutschen Komponisten, der dieses Prinzip auf dem Wege zum einheitlichen Programm großer Musik-Zyklen in der 9. Symphonie erst als eine bahnbrechende Neuerung in die Musikgeschichte eingeführt hat. So hören wir den punktierten Rhythmus des 2. Satzes, dessen Tempo als „molto vivace – presto" bezeichnet worden ist, im nervösen Herzschlag der Gedichte des 2. Teils des Buches „Erweckung des Herzens" und die langen Gedichtzeilen im „Aufruf und Empörung" verlangsamen das Lesen bis zum „andante moderato" des dritten Satzes. Die nicht traditionelle Reihenfolge der schnellen und langsamen Sätze der 9. Symphonie wiederspiegelt sich auch im Buch, denn solche Tempoentwicklung funktioniert gleich einer Ankündigung für die wichtigste Aussage des letzten Satzes – „alle Menschen werden Brüder" – „Liebe den Menschen"!

Aufgrund der gesamten Motivstruktur sowie am Beispiel einzelner Motive mehrerer Gedichte, ihres inneren Aufbaus (Vers und Reim, Wortschatz und Syntax, Gedanke und Bild), der kombinatorischen Verknüpfung ihrer Wort- und Sinnbereiche, ihrer Anordnung, ihrer poetischen Umrahmung und ganz besonders ihrer Zusammenwirkung mit anderen Gedichten aller vier Teile der Gedichtsammlung (in Form von variierten Wiederholung und Entwicklung, von Kontrasten und Variationen, in Form von verschiedenen Symmetrieverhältnissen und anderen kompositorischen Prinzipien) wurden mehrere Zusammenhänge zwischen den Grundprinzipien der klassischen Symphonie, der Sonatensatzform und dem Arrangement des Buches aufgedeckt. Dabei lässt sich ein vieldeutiger Beziehungsreichtum offensichtlich erkennen: alles ist mit allem aufs engste verbunden, nun kann es nicht eine bloße Anthologie sein! So wird unter anderem vorgezeigt, wie Themen und Motive in der Exposition, der Durchführung, der Reprise und der Coda des Kopfsatzes «Sturz und Schrei» – ganz im Sinne der Sonatensatzform – zusammenwirken und sich weiterentwickeln. Das Hauptthema der Exposition „Weltende", das drei erste Gedichte der Sammlung vertreten ("Weltende" von J. van Hoddis, „Umbra vitae" von G. Heym und „Meine Zeit" von W. Klemm), zusammen mit der modulierenden Überleitung (Zwischenthema) „Verfall" (vertreten vom „Verfall" von J. R. Becher), die das weitere thematische Spektrum und die total ambivalente Weltauffassung bestimmt, und dem Seitensatz „Großstadterfahrung" (eine Reihe von etwa siebzehn Gedichten von Heym, Becher, Wolfenstein, van Hoddis, Lichtenstein, Stadler, Däubler, Benn und Zech) sind tragende Grundgedanken der ganzen Gedichtsammlung, die im weiteren Verlauf hin auf Wiederkehr, Abwandlung und Verarbeitung angelegt sind und mit weiteren Themen und Motiven, solchen wie Krieg, Natur, Tod, Licht, Geist, Künstler, Musik, Liebe etc., konfrontiert oder kombiniert werden. Dabei sollten die drei Vorworte von Kurt Pinthus (1919, 1922, 1959) als ein unentbehrlicher Teil des Buches behandelt werden, denn die sind eine echte Introduktion der poetischen Symphonie, die die Tonalität des Buches im Wesentlichen bestimmt.

Auf diesem „musikalischen Wege" sieht man klar, wo die Grenzen zwischen der mächtigen Durchführung und der Reprise im „Sturz und Schrei" verläuft (zwischen den Gedichten „Der Dichter und der Krieg" von A. Ehrenstein und „Musik der Sterne" von P. Zech), wie in Trakls „Helian" der Übergang zur Coda erfolgt, in der sich das thematische Material (Krieg, Schuld, Verantwortung etc.) aus dem Hauptthema in drei abschließenden Gedichten von Ehrenstein und Werfel in einer sehr persönlichen Perspektive, als Resümee, wiederholt und wesentlich emotionell gesteigert zu Ende gebracht wird. Obwohl K. Pinthus, wie H. Denkler berichtete, später behauptete, er wäre sich nicht dessen bewusst, dass jeder der vier Teile mit einem Gedicht von F. Werfel abgeschlossen wird [Gedichte der Menschheitsdämmerung 1971: XVII], kommt in diesem möglicherweise unbewussten Anstreben das rein musikalische Gliederungsprinzip eines vollkommenen Ganzschlusses, einer Kadenz, zum Vorschein. Und

dass diese Partie ausgerechnet der „ersten Geige“ des Buches anvertraut worden ist, dem „Weltfreund“ F. Werfel, der mit der größten Zahl der Gedichte (27) im Buch vertretenen ist, erscheint nicht als ein reiner Zufall, sondern eher als ein Bestreben, die Grundtonart des Ganzen („Die Welt fängt im Menschen an“, F. Werfel) [Menschheitsdämmerung 1996: 291] zu beachten und die innere Symmetrie einer klassischen Symphonie zu bewahren.

In tiefer Überzeugung, das Buch sei die verbalisierte Symphonie, entdeckt man hier und da die von Pinthus verstreuten Andeutungen auf die Themen und Motive, Rhythmen und Nuancen der 9. Symphonie von L. van Beethoven – man muss sich nur aufmerksam die Musik anhören. Wenn ganz weite und kaum hörbare Holzbläserstimmen kurz nach dem Hauptthema in der Durchführung ihres ersten Satzes das zukünftige Freudenthema erklingen lassen, das erst im Finale einsetzen wird (als „vox humana“) [Pinthus 1996: 31], glaubt man ein solches helles und sofort erkennbares Motiv bereits im düsteren, mächtigen und harten ersten Teil des Buches „Sturz und Schrei“, inmitten vorherrschender trister Stimmung, finden zu können. Man sucht und wundert sich nicht, wenn man es sofort findet, kurz vor der Kulmination, dem Gedicht von G. Heym „der Krieg“, und zwar im Gedicht von K. Heynicke „Gethsemane“, dessen Pathos, Wortschatz und Satzstrukturen im vierhebigen Trochäus („Alle Menschen sind der Heiland. / <…>. / Wir sind alle einer Liebe. / Wir sind alle tiefes Leid. / Alle wollen sich erlösen.“) [Menschheitsdämmerung 1996: 76] die „Ode an die Freude“ („Alle Menschen werden Brüder“) imitieren. So gewinnen diese acht Zeilen von Heynicke, die kaum je im Mittelpunkt der Expressionismus-Forschung standen, im neu geschaffenen Kontext der Aufgangsmelodie die Kraft und die Macht einer Perspektivierungsenergie, die im Teil „Liebe den Menschen“ explodieren wird – genauso wie das im mächtigen Chor des 4. Satzes der 9. Symphonie geschieht. Wenn unter den düsteren Moll-Passagen des 1. Satzes plötzlich eine kurze Dur-Melodie auftaucht, denkt man unwillkürlich an die freche spielerische „dunkelhellila“ Aster, die den Seziersaal kurz beleuchtete. Der für die Spannung der Kriegslyrik seltsam klingende dreihebige Jambus („Viel kupferne feindliche Vögelein / Surren um Herz und Hirn. / Ich stemme mich steil in das Graue / Und biete dem Morden die Stirn.“; «Die Welt möcht` ich zerreißen, / Sie Stück für Stück zerglühn / An meinem lebensheißen / Und todesstarken Sinn.“) [Menschheitsdämmerung 1996: 88, 86] zeichnet sich in der taumelden Welt („Welt, / wie du taumelst!“) [Ibid: 85] genauso aus, wie die überraschenden Tanz-Rhythmen in der Durchführung des 2. Satzes der 9. Symphonie. Ganz nach dem symphonischen Prinzip laufen im 4. Teil des Buches, zwar in einer neuen Perspektive, alle Themen und Motive des Buches zusammen. Wenn A. Wolfenstein im „Sturz und Schrei“ behauptete: „Steht doch jeder fern und fühlt: alleine“ [Ibid: 46], führt K. Heynicke zum Schluss ein Gegenargument an: „O, / tief in sich ist jeder allein. / Doch das Lächeln schlägt Bogen von mir zu Dir“ [Ibid: 301]. Im Sonett „Fabrikstraße Tags“ beschwerte sich P. Zech darüber, dass die Straße „ohne Gras und Glas… den gescheckten Gurt der Fassaden“ zieht [Ibid: 55], aber K. Heynicke erwidert darauf im Finale: „unsere Straße ist ein lächelnder Tag“ [Ibid: 301]. Solche Dialoge sind unzählig, in ihrer Gesamtheit wirken sie wie eine Art Auflösung der dissonierenden Wirklichkeit und ihrer Wahrnehmung und sorgen für hoffnungsvolle Stimmung einer schummerigen Morgendämmerung.

So ist man auf diesen zwei Forschungswegen zur gleichen Schlussfolgerung gekommen, dass Kurt Pinthus aus Gedichten seiner gleichgesinnten Generation, wie aus Mosaiksteinchen, aus einzelnen Noten, Akkorden und Melodien, sein eigenes Werk geschaffen hat, das nicht nur als etwas Lebendiges empfunden wird, sondern wirklich ein neues Leben hervorzurufen vermag – diesmal in Form einer intensiven geistigen Arbeit und Gesamtreflexion der interessierten Leser und Forscher, deren Ergebnis die obengenannte Sammelschrift vorstellt.

Литература

Сумерки человечества. Лирика немецкого экспрессионизма / сост. В. Л. Топоров [и др.]. – М. : Московский рабочий, 1990. – 271 с.

Edschmid, K. Lebendiger Expressionismus : Auseinandersetzungen. Gestalten. Erinnerungen. Mit 31 Dichterporträts von Künstlern der Zeit / K. Edschmid,. – Wien ; München ; Basel : Verlag Kurt Desch, 1961. – 410 S.

Eleusis, D. von. Kurt Pinthus auf Abwegen / D. von Eleusis. – URL: https://muenchener-literaturbuero.de/kurt-pinthus-auf-abwegen (mode of access: 15.12.2020). – Text : electronic.

Gedichte der Menschheitsdämmerung. Interpretationen expressionistischer Lyrik. Mit einer Einleitung von K. Pinthus / Hrsg. H. Denkler. – München : Fink Verlag, 1971. – 333 S.

Illies, F. Eine Vergangenheit, die kommen wird. Einhundert Jahre Menschheitsdämmerung / F. Illies // Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung. Herausgegeben von K. Pinthus / Neuauflage. Mit einem Nachwort von Florian Illies. – Hamburg : Ernst Rowohlt Verlag, 2019. – S. 407–417.

Lohner, E. Die Lyrik des Expressionismus / E. Lohner // Expressionismus. Gestalten einer literarischen Bewegung / Hrsg. H. Friedmann, O. Mann. – Heidelberg : W. Rothe Verlag, 1956. – S. 57–83.

Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. Mit Biographien und Bibliographien neu herausgegeben von Kurt Pinthus. – Berlin : Rowohlt Verlag, 1996. – 384 S.

Pinthus, K. Nach 40 Jahren; Zuvor; Nachklang / K. Pinthus // Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. Mit Biographien und Bibliographien neu herausgegeben von Kurt Pinthus. – Berlin : Rowohlt Verlag, 1996. – S. 7–35.

Paulsen, W. Deutsche Literatur des Expressionismus. 2. überarbeit. Aufl. / W. Paulsen ; Mit Geleitwort von H. Denkler. – Berlin : WEIDLER Buchverlag, 1998. – 268 S.

Nimbus des Neuanfangs: 100 Jahre „Menschheitsdämmerung“. – URL: https://www.wn.de/Welt/Kultur/Buch/4005966-Expressionismus-Nimbus-des-Neuanfangs-100-Jahre-Menschheitsdaemmerung (mode of access: 21.09.2020). – Text : electronic.

References

Sumerki chelovechestva. Lirika nemetskogo ekspressionizma [Twilight of Humanity. Lyrics of German Expressionism]. (1990). Moscow, Moskovskii rabochii. 271 p.

Edschmid, K. (1961). *Lebendiger Expressionismus: Auseinandersetzungen. Gestalten. Erinnerungen.* Mit 31 Dichterporträts von Künstlern der Zeit. Wien, München, Basel, Verlag Kurt Desch. 410 p.

Eleusis, D. von. *Kurt Pinthus auf Abwegen*. URL: https://muenchener-literaturbuero.de/kurt-pinthus-auf-abwegen (mode of access: 15.12.2020).

Gedichte der Menschheitsdämmerung. (1971). Interpretationen expressionistischer Lyrik. Mit einer Einleitung von K. Pinthus. Ed. by H. Denkler. München, Fink Verlag. 333 p.

Illies, F. (2019). Eine Vergangenheit, die kommen wird. Einhundert Jahre Menschheitsdämmerung. In *Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung.* Ed. by K. Pinthus. Neuauflage. Mit einem Nachwort von Florian Illies. Hamburg, Ernst Rowohlt Verlag, pp. 407–417.

Lohner, E. (1956). Die Lyrik des Expressionismus. In Friedmann, H., Mann, O. (Eds.). *Expressionismus. Gestalten einer literarischen Bewegung*. Heidelberg, W. Rothe Verlag, pp. 57–83.

Menschheitsdämmerung. (1996). Ein Dokument des Expressionismus. Mit Biographien und Bibliographien neu herausgegeben von Kurt Pinthus. Berlin, Rowohlt Verlag. 384 p.

Pinthus, K. (1996). Nach 40 Jahren; Zuvor; Nachklang. In *Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus*. Mit Biographien und Bibliographien neu herausgegeben von Kurt Pinthus. Berlin, Rowohlt Verlag. pp. 7–35.

Paulsen, W. (1998). *Deutsche Literatur des Expressionismus*. Mit Geleitwort von H. Denkler. 2nd ed. rept. Berlin, WEIDLER Buchverlag. 268 p.

Nimbus des Neuanfangs. 100 Jahre «Menschheitsdämmerung». URL: https://www.wn.de/Welt/Kultur/Buch/4005966-Expressionismus-Nimbus-des-Neuanfangs-100-Jahre-Menschheitsdaemmerung (mode of access: 21.09.2020).

Данные об авторе

Пестова Наталья Васильевна – доктор филологических наук, профессор, директор, Научно-образовательное объединение Сириус» (Екатеринбург, Россия).
E-mail: nv_pestova@mail.ru.

Author's information

Pestova Natalia Vasil'evna – Doctor of Philology, Professor, Director, Center for Advanced Sci-ence and Academic Education SIRIUS (Ekaterinburg, Russia).

ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

УДК 81'374.82. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-24. ББК Ш105.4.
ГРНТИ 16.31.41. Код ВАК 10.02.19

О НОВОМ СПЕЦИАЛЬНОМ СЛОВАРЕ М. ВОЙТЕКОВОЙ, С. ПАХОМОВОЙ И А. ПЕТРИКОВОЙ

(Рецензия на словарь: Войтекова М., Пахомова С., Петрикова А. Словацко-польско-русский словарь лингвистических терминов I Фонетика, фонология, морфонология, орфоэпия, орфография. Прешов: Философский факультет Прешовского университета в Прешове, 2019. 133 с.)

Галло Я.
Университет Константина Философа в Нитре (Нитра, Словацкая Республика)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7113-9235

Аннотация. В статье представлен анализ нового толково-переводного словацко-польско-русского специального терминологического словаря, в котором авторы (Марта Войтекова, Светлана Пахомова и Анна Петрикова) приводят лингвистические термины по фонетике, фонологии, морфонологии, орфоэпии и орфографии на основе алфавитного принципа расположения словарных статей. В качестве исходных заглавных слов используются словацкие термины, к ним приводятся терминологические эквиваленты на польском и русском языках.

Ключевые слова: заглавное слово; словарные статьи; лингвистические термины; терминология; толкование слов; толково-переводные словари; лексикография; словацкий язык; русский язык; польский язык; рецензии.

ON NEW SPECIAL DICTIONARY BY M. VOJTEKOVÁ, S. PAKHOMOVA AND A. PETRÍKOVÁ

(Review of the dictionary: Vojteková M., Pakhomova S., Petríkova A. Slovak-Polish-Russian Dictionary of Linguistic Terms I Phonetics, Phonology, Morphonology, Orthoepy, Orthography. Prešov: Faculty of Arts of Prešov University in Prešov, 2019. 133 p.)

Ján Gallo
Constantine the Philosopher University (Nitra, Slovak Republic)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7113-9235

Abstract. The article presents an analysis of a new interpretative and translation Slovak-Polish-Russian special terminological dictionary in which the authors, Marta Vojtekova, Svetlana Pakhomova and Anna Petrikova, present linguistic terms in such areas of linguistics as phonetics, phonology, morphonology, orthoepy and orthography based on the alphabetical principle of arrangement of dictionary entries. The Slovak words are used as initial headwords and terminological equivalents in Polish and Russian – as equivalents to them.

Keywords: headword; dictionary entries; linguistic terms; terminology; word interpretation; interpretative and translation dictionary; lexicography; Slovak language; Russian language, Polish language; reviews.

Для цитирования: Галло Я. О новом специальном словаре М. Войтековой, С. Пахомовой и А. Петриковой (Рецензия на словарь: Войтекова М., Пахомова С., Петрикова А. Словацко-польско-русский словарь лингвистических терминов I Фонетика, фонология, морфонология, орфоэпия, ор-

For citation: Gallo, J. (2021). Phonetics, Phonology, Morphonology, Orthoepy and Orthography Terms in New Special Dictionary by M. Vojteková, S. Pakhomova and A. Petríková (Review of the dictionary: Vojteková M., Pakhomova S., Petríkova A. Slovak-Polish-Russian Dictionary of Linguistic Terms

фография. Прешов: Философский факультет Прешовского университета в Прешове, 2019. 133 с.) / Я. Галло. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 279–282. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-24.

I Phonetics, Phonology, Morphonology, Orthoepy, Orthography. Prešov: Faculty of Arts of Prešov University in Prešov, 2019. 133 p.). In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 279–282. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-24.

Рецензируемое издание (*Slovensko-poľsko-ruský slovník jazykovedných termínov I / Словацко-польско-русский словарь лингвистических терминов I* с подзаголовком *Fonetika, fonológia, morfonológia, ortoepia, ortografia / Фонетика, фонология, морфонология, орфоэпия, орфография*) является составной частью исследования научного грантового проекта *VEGA 01/0180/17 Vplyv aktuálnych smerov lingvistického výskumu na jazykovednú disciplínu (v slovensko-poľsko-ruskom komparatívnom plánе) / ВЕГА 01/0180/17 Влияние актуальных тенденций лингвистического исследования на дисциплину «Языкознание» (в словацко-польско-русской сопоставлении)*, осуществляемого на Философском факультете Прешовского университета в Прешове в 2017–2019 гг. под руководством ответственного исполнителя Марты Войтековой. Авторский коллектив: М. Войтекова (автор словацкой и польской частей), С. Пахомова и А. Петрикова (авторы русской части) – предлагают широкой научной общественности, а также студентам и аспирантам новый толково-переводной специальный терминологический словацко-польско-русский словарь с целью заполнить определенный пробел в терминологической сравнительной лексикографии. Мы полностью согласны с мнением авторов о том, что «*ситуация в области переводной лексикографии славянских языков, особенно по отношению к словацкому, польскому и русскому, в целом нелестная, и это также относится к области лексикографической обработки лингвистической терминологии*» (с. 5). Авторы справедливо отмечают тот факт, что на сегодняшний день «*отсутствует современная синтетическая работа, в идеале переводно-толкового характера, отражающая текущую лингвистическую терминологию на отдельных уровнях языка и учитывающая современные тенденции в лингвистических исследованиях в словацко-польско-русском контексте*» (там же). Необходимость издания рецензируемого словаря исходит также из контекста изучения и преподавания второго славянского языка как иностранного, переводческой практики, междисциплинарных исследований, дальнейших фундаментальных и прикладных исследований в области лингвистики (на всех уровнях) и сравнительных исследований родственных славянских языков.

Данный словарь представляет собой первую часть трехтомника словацко-польско-русского словаря лингвистических терминов. Третья часть трехтомника (*Slovensko-poľsko-ruský slovník jazykovedných termínov III Syntax (Словацко-польско-русский словарь лингвистических терминов III Синтаксис)*, изданная в 2019 году авторским коллективом: Марта Войтекова, Николета Мертова, Анна Петрикова, – охватывает терминологию по синтаксису. Вторая часть, которая на сегодняшний день находится в печати, содержит лингвистические термины морфологического уровня языка.

Положительной оценки заслуживает то, что авторам, благодаря их профессиональной научно-исследовательской и педагогической квалификации, удалось сориентироваться в лингвистической терминологии и составить словарь, надлежащим образом заполняющий пробел в сфере переводной терминологической лексикографии славянских языков.

Рецензируемый словарь может быть весьма полезен в формировании и/или совершенствовании лингвистической компетенции как совокупности знаний о языке. Фонетическая, фонологическая, морфонологическая, орфоэпическая и орфографическая субкомпетентности являются вместе с другими составной частью общей лингвистической компетенции, которая впоследствии трансформируется в языковую производительность, т. е. функциональное использование лингвистических знаний для достижения коммуникативных намерений в различных ситуациях общения, что актуально для студентов и преподавателей, а также исследователей, работающих в области компаративной лингвистики.

Целью авторов является представление исчерпывающей картины обработан-

© Галло Я., 2021

ных уровней трех славянских языков посредством детальной проработки вопроса (в связи с объемом принимаемых во внимание терминов и их определений). В словаре авторы представляют только терминологию, которая имеет непосредственное отношение к языку и в то же время появляется в описании соответствующего языка. Так, в отношении знака препинания *тире* авторы дают следующий комментарий: «*отсутствие языкового феномена (денотата) в данном языке или другая концепция описания языкового уровня в данном языке*» (с. 127).

Представленный словарь М. Войтековой, С. Пахомовой и А. Петриковой отличается четко продуманной структурой и композицией. Словарь, кроме представленных словацких, польских и русских терминов и соответствующих им словарных статей, также содержит предисловие (с. 5–11), алфавитный указатель словацких (с. 100–106), польских (с. 107–112) и русских (с. 113–117) терминов, список литературы (с. 118–124), резюме по-польски (с. 125–126), по-русски (с. 127–128) и по-английски (с. 129–130). На страницах 131 и 132 дается информация об авторах рецензируемого словаря.

Рецензируемый словарь представляет собой тип толково-переводного специального терминологического словаря, содержащего более чем 1100 терминов, охватывающих все три языка. Заглавные слова, состоящие из однокомпонентных (синтаксически немотивированных) и многокомпонентных (синтаксически мотивированных) наименований, упорядочены по словацкому алфавиту. К исходным словацким заглавным словам авторы добавляют терминологические эквиваленты на польском и русском языках. Термины, находящиеся в словарных статьях в синонимических отношениях, приводятся через косую черту (слеш). Ценным является то, что авторы не сокращают термины, приводят их в полной форме, фиксируют для заглавных терминов форму единственного и множественного числа, указывают, какая форма для термина является наиболее типичной, в какой форме термин чаще употребляется на практике. При составлении порядка отдельных терминов авторы в словаре целесообразно употребили иерархию синонимического ряда, где на первом месте в словарной статье стоит общепринятый и наиболее употребительный термин – синонимическая доминанта.

Достоинством рецензируемого словаря являются и добавленные в конце алфавитные указатели словацких, польских и русских терминов с указанием страницы их нахождения в словаре. Алфавитный указатель словацких терминов авторы, соответственно, решили включить по причине синонимических единиц, встречающихся в рамках одного заглавного слова. При помощи указателя словацких терминов читатель может легко найти синонимы, указанные в словаре на втором и последующем месте заглавного слова, которые уже не упорядочены в алфавитном порядке. Таким образом, словарь позволяет быстрее и легче найти определенный термин согласно каждому из трех языков. Кроме того, алфавитный порядок не требует предварительного знания положения термина в системе понятий, и в то же время читателю достаточно знать термин на одном из трех языков.

При составлении словаря авторы использовали семасиологический подход с преимуществом лексикологического и лексикографического методов, а также ономасиологический подход как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровнях. В рамках семасиологического подхода авторы шли от формы к содержанию / от термина к значению. Результатом является семантическое описание терминов. В рамках ономасиологического подхода авторы работали в направлении от понятия к термину / от содержания к форме. Лексикографы в данном случае также исходили от понятий, принадлежащих к концептуальной сфере специальности, до заглавных слов, до причисления соответствующих терминам понятий. Сравнивая дефиниции, авторы к термину в исходном языке присоединяли терминологический эквивалент в целевом языке.

Приведенные в рецензируемом словаре лингвистические термины, их формальный вид, а также толкование их значения выбрано из грамматик, учебников, учебных пособий и справочников, включенных авторами в список литературы и представляющих собой основные и существенные описания соответствующих уровней языка в словацком, польском и русском языко-

знании. М. Войтекова, С. Пахомова и А. Петрикова при составлении словаря, кроме грамматик, учебников, учебных пособий и справочников, также воспользовались и одноязычными словацкими, польскими и русскими лингвистическими словарями и энциклопедиями.

Подводя итог рецензированию, можно отметить, что предложенный широкой научной общественности толково-переводной специальный терминологический словарь восполнит пробел в современной сравнительной лексикографии и послужит базой для дальнейших фундаментальных и прикладных исследований в лингвистике с акцентом на фонетический, фонологический, морфонологический, орфоэпический и орфографический уровни языка, а также в области сравнительных исследований родственных славянских языков, междисциплинарных исследований, в практике перевода и при обучении другому славянскому языку как иностранному.

Представленный М. Войтековой, С. Пахомовой и А. Петриковой словарь, отличающийся четкостью композиции, продуманным расположением материала, последовательностью и тщательностью сопоставительного анализа словацко-русско-польской лингвистической терминологии, будет полезен не только для широкого круга исследователей-лингвистов, но также для студентов и аспирантов лингвистических факультетов университетов. Словарь представляется интересным и серьезным изданием, заслуживающим самой высокой оценки.

Литература

Vojteková, M. Slovensko-poľsko-ruský slovník jazykovedných termínov III Syntax / M. Vojteková, N. Mertová, A. Petríková. – Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2019. – 108 s.

References

Vojteková, M., Mertová, N., Petríková, A. (2019). *Slovensko-poľsko-ruský slovník jazykovedných termínov III Syntax*. Prešov, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 108 p.

Данные об авторе

Галло Ян – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русистики, Философский факультет, Университет Константина Философа в Нитре (Нитра, Словацкая Республика).
Адрес: 94901, Словацкая Республика, Нитра, Голлего, 8.
E-mail: jgallo@ukf.sk.

Author's information

Gallo Ján – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra (Nitra, Slovak Republic).

УДК 378.016:821.161.1(091). DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-25. ББК Ш33(2Рос=Рус)5р.
ГРНТИ 17.07.29. Код ВАК 10.01.01

ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ОТ ФИЛОЛОГОВ ДО ТЕОЛОГОВ
(Рец. на: Русская литература XIX века: Курс лекций для бакалавриата теологии: в 2 т. М.: Издательский дом «Познание», 2020)

Зверева Т. В.
Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0485-7664

Аннотация. В данной рецензии дан развернутый анализ нового учебника Юрия Владимировича Лебедева «Русская литература XIX века: Курс лекций для бакалавриата теологии: в 2 т.». Данное издание рассмотрено в контексте одного из ведущих направлений современного литературоведения – религиозной филологии. Предметом анализа является не только методология, лежащая в основании построения истории русской литературы XIX в., но и охват материала, привлеченного автором учебника для подтверждения собственной концепции. В рецензии, с одной стороны, выявлена продуктивность предложенного Ю. В. Лебедевым подхода, с другой – обозначен ряд проблем, главная из которых связана с необходимостью ответа на вопрос: изменяется ли предмет научного знания в зависимости от целевой аудитории? На примере сопоставления нового учебника с предшествующей «Историей русской литературы XIX века», написанной ученым для студентов-филологов, показано, как трансформируется видение русской словесности и как формируется религиозная парадигма гуманитарной науки. Сделан вывод о том, что «спектр адекватности» в современной филологической науке связан не столько с конкретным направлением, сколько с использованием разнообразных методов и подходов и умением находить точки соприкосновения между ними.

Ключевые слова: русская литература; история русской литературы; методика преподавания литературы; методика литературы в вузе; вузовские учебники; учебники по литературе; рецензии; религиозная филология; теология.

A HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE: FROM PHILOLOGISTS TO THEOLOGIANS
(A review of: Russian Literature of the 19th Century: A Course of Lectures for a Bachelor of Theology Degree: in 2 V. M.: POZNANIE Publishers, 2020.)

Tatyana V. Zvereva
Udmurt State University (Izhevsk, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0485-7664

Abstract. This review presents a detailed analysis of Yu. V. Lebedev's textbook "Russian Literature of the 19th Century", written for bachelor of theology degree students. The author of the article considers the new publication in the context of one of the leading branches of modern literary criticism – religious philology. The scope of analysis does not only include the methodology that lies at the basis of the construction of the history of the Russian literature but also the amount and range of the material used by the textbook author to corroborate his hypothesis. On the one hand, the review reveals the efficiency of the approach suggested by Yu. V. Lebedev, on the other hand, it outlines a number of issues, the most important one of which is associated with the need to answer the question whether the content of scientific knowledge will change depending on the target audience. A comparison of two textbooks by Yu. V. Lebedev ("History of Russian Literature of the 19th Century" for students-philologists and "Russian Literature of the 19th Century" for future theologians) shows how the vision of Russian literature is transformed and how the religious paradigm of a humanitarian science is formed. The author makes a conclusion that the 'adequacy spectrum' in modern philology is not so much associated with a specific area of research as with the use of various methods and approaches, and the ability to find common ground between them.

Keywords: Russian literature; history of Russian Literature; methods of teaching literature; methods of teaching literature at higher school; university textbooks; textbooks in literature; reviews; religious philology, theology.

Для цитирования: Зверева, Т. В. История русской литературы: от филологов до теологов (Рец. на: Русская литература XIX века: Курс лекций для бакалавриата теологии: в 2 т. М.: Издательский дом «Познание», 2020) / Т. В. Зверева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 283–287. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-25.

For citation: Zvereva, T. V. (2021). A History of Russian Literature: from Philologists to Theologians (A review of: Russian Literature of the 19th Century: A Course of Lectures for a Bachelor of Theology Degree: in 2 V. M.: POZNANIE Publishers, 2020.). In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 283–287. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-25.

Начиная разговор о новом учебнике Юрия Владимировича Лебедева [Лебедев 2020], неизбежно касаешься одного из самых острых и неоднозначных вопросов современной филологии – вопроса о расколе в системе гуманитарного знания, произошедшем в России в конце XX века. Речь идет об особом направлении литературоведческих исследований, представители которого восстанавливают утраченную в советское и постсоветское время связь русской словесности с вековой православной традицией. В свое время появилось множество исследований, где была предпринята попытка осмыслить работы, выполненные в рамках новой научной школы. Это, прежде всего, статьи С. Бочарова [Бочаров 1999: 585–601], И. Есаулова [Есаулов 2007: 3–4], О. Зырянова [Зырянов 2014: 31–45], А. Любомудрова [Любомудров 2002: 87–109], А. Кораблева [Кораблев 2002: 22–23] и пр.

Сразу же скажем, что в самом религиозном подходе нет какого-либо методологического изъяна, помимо одного, но, быть может, самого существенного. Как правило, авторы, пишущие в русле православной традиции, заведомо присваивают собственным исследованиям статус истинности, поскольку предмет, о котором они пишут, априори не может быть объектом критики (об этом в свое время подробно писал С. Бочаров [Бочаров 1999: 585–601]). Думается, что сегодня еще слишком рано расставлять точки над i. Благодаря религиозно-православному направлению появилось множество достойных, талантливых исследований, изменивших взгляд на хрестоматийные тексты. Кроме того, возникшая дискуссия заставила переосмыслить не только историко-литературный процесс, но и теоретическую базу современного литературоведения (появление таких новых категорий, как «соборность», «пасхальность», «литургичность», «спектр адекватности»). Так что, скорее, нужно говорить о продуктивности развернувшихся в конце XX – начале XXI вв. споров, нежели утверждать обратное. Примиряющей оказывается позиция В. Е. Хализева – в важнейшей для современного литературоведения работе «О составе литературоведения и специфике его методологии» ученый выделяет антиномии, лежащие в основании филологии: «Восприятие словесно-художественного творения как целого, имеющего эстетическую ценность и, главное, несущего некий смысл, порождает ситуацию поистине драматическую. Литературоведы неотвратимо встают перед антиномией объективного и субъективного, рационального и интуитивного» [Хализев 2001: 11–12]. Тем не менее остается ряд вопросов, на которые хотелось бы попытаться ответить. Главный из этих вопросов – изменяется ли синтагматика и парадигматика научного знания в зависимости от того, на какого читателя оно ориентировано.

Новый учебник Ю. В. Лебедева создан для конкретной целевой аудитории – студентов-бакалавров по специальности теология. Это внушительный труд, охватывающий весь период русской литературы XIX века от Н. М. Карамзина до А. П. Чехова. В какой-то мере «Русская литература XIX века» продолжает решение тех задач, которые были заявлены в учебнике М. М. Дунаева «Православие и русская литература», также созданном для студентов духовных академий и семинарий [Дунаев 1996]. И в том и в другом случаях концептуальным оказывается отказ от слова «история» – главы учебников автономны, авторы не ставят перед собой задачи выявить внутреннюю логику литературного процесса, поскольку их цель связана с обнаружением религиозной составляющей русской словесности.

Прежде всего, скажем о несомненных

© Зверева Т. В., 2021

достоинствах нового издания. Лебедев в значительной степени расширил круг поэтов и писателей: в учебнике имеются самостоятельные разделы, посвященные творчеству И. И. Козлова, П. И. Ершова, А. А. Дельвига, П. А. Вяземского, Н. М. Языкова, А. В. Кольцова, А. Ф. Писемского, Н. Н. Златовратского, Г. И. Успенского и др. Поскольку целевой аудиторией являются студенты, важно, чтобы имена второго ряда были выделены (в последние годы об этих писателях и поэтах принято говорить внутри общих рубрик). Следует отметить внутреннее единство учебника, убедительную авторскую логику, блестящий стиль изложения. Автор учебника сосредотачивает свое внимание на духовных исканиях русских писателей, что особенно важно для современного мира, во многом утратившего представления о норме. В результате творчество понимается как один из возможных путей к постижению истины. Размышления Ю. В. Лебедева тесно связаны с аксиологией, русская словесность является здесь поводом для разговора о ценностях.

При чтении рецензируемого труда постоянно вспоминается предыдущая «История русской литературы XIX века», созданная Лебедевым для студентов-филологов. Данный учебник – один из образцовых. Как правило, жанр учебника обезличивает пишущего, нейтрализует личностный потенциал. Лебедев сохраняет и объективный научный тон, и субъективность, не позволяющую свести изложение к абстрактным умозаключениям. Автор не скрывает своей причастности к религиозной филологии, но в этом нет какой-либо тенденциозности. Более того, разговор о духовных ценностях актуален и необходим для любой аудитории, особо в этом нуждаются современные студенты. Отличительное свойство «Истории русской литературы XIX века» состоит в том, что это универсальный учебник для очень разных аудиторий, и поставленный в аннотации шифр специальности (спец. 032900 (050301) «Русский язык и литература») выглядит ненужной формальностью.

Всего этого не скажешь о «Русской литературе XIX века», созданной для теологов. Серия «Учебник бакалавра теологии» изначально ориентирована на особую целевую аудиторию, в связи с этим возникает вопрос, который представляется ключевым, методологическим: каков диапазон допустимых изменений при переадресации текста? «В науке нет царских путей», – сказал когда-то Евклид царю Птолемею. За этим ответом скрыто утверждение о принципиальном единстве пути, по которому должна следовать подлинная наука. Действительно, насколько история литературы для филологов может и должна отличаться от той же истории литературы для теологов? В данном случае проблема обостряется тем, что автор двух разных учебников – одно и то же лицо. Вследствие этого многие главы, вошедшие в учебник для теологов, почти дословно перенесены из предыдущего учебника, что совершенно оправданно, потому что позиция пишущего, как это уже было отмечено выше, была заявлена еще в 2007 г. – это опора на духовные, в том числе религиозные, ценности, лежащие в основании русской словесности. Безусловно, такой ученый, как Ю. В. Лебедев, прекрасно понимает, что история русской литературы одна, вне зависимости от тех установок, которые выбирает для себя автор.

В своем новом труде Лебедев расставляет акценты на религиозной (православной) составляющей. В результате история русской литературы обретает тенденциозность: ученым выбраны темы и проблемы, наиболее близкие к ортодоксальному православию. Автор обходит множество острых углов, уходит от продуктивной противоречивости и буквально подверстывает живой литературный процесс под религиозные искания. Разговор об эстетике часто подменятся разговором о православных ценностях. Например, в «Истории русской литературы XIX века» имеются прекрасные размышления об эстетике Жуковского (раздел «Жуковский о природе романтической поэзии»). Из нового учебника этот раздел выпал, т. к. автору более важной представляется мысль о том, что «русская литература обязана Жуковскому возвращением в нее христианского идеала» [Лебедев 2020: 58]. Подобное утверждение не расходится с истиной; действительно, для многих русских писателей проблема веры была краеугольной (В. А. Жуковский, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский и др.), и их творчество неотделимо от решения конфессиональных задач. Но нельзя при этом не учитывать, что процессы

секуляризации культуры, запущенные XVIII столетием, давали свои плоды, вследствие чего спор с Богом, его отрицание равным образом характеризуют русскую литературу XIX в. Мучительное обретение веры – константа, на которой стоит русская классическая словесность. Несмотря на то, что большинство русских писателей находились внутри христианской парадигмы, в творчестве многих из них возникают сомнения, переходящие подчас в открытое богоборчество и атеизм. Так, например, вполне естественно ждать, что в своих размышлениях о творческом пути М. Ю. Лермонтова автор обратится к стихотворению «Благодарность», в финале которого поэт «возвращает билет Богу». Однако даже в случае с Лермонтовым Лебедев придерживается мысли о последовательной религиозности поэта, игнорируя тексты, разрушающие стройность концепции. После прочтения учебника студенты-теологи узнают о существовании третьей лермонтовской «Молитвы», но не будут подозревать о существовании первой. Возможно ли при построении творческой биографии не говорить о важнейших стихотворениях поэта? В ряде случаев внимание на «неудобных» текстах все же фиксируется, но всегда с известной оговоркой, подчеркивающей преходящий или случайный характер заблуждений.

Не случайно в аннотации Лебедев прибегает к софизмам, чтобы сгладить те заведомые противоречия, с которыми неминуемо сталкивается любая теория, соприкасаясь с живым литературным процессом: «...творчество русских писателей XIX века, вошедших в классику отечественной литературы, в своих духовных основах питается корнями русского православия. Русская литература остается христианской даже тогда, когда в сознании своем писатель отступает от веры или вступает в диалог с нею» [Лебедев 2020: 2]. Если первая часть утверждения истинна, то вторая – парадоксальна: получается, что вне зависимости от отношения к вере, вся русская словесность вырастает из нее так же, как когда-то вырастала из гоголевской «Шинели».

В результате подобного подхода возникает *другая* история русской литературы. Еще раз подчеркнем, что вряд ли у кого-то вызывают сомнение научная компетентность и писательский талант автора. Вместе с тем издание учебника для теологов вновь обнажило проблемы, которые необходимо решить гуманитарной науке. Как справедливо заметил С. Г. Бочаров, «перед судом религиозной филологии сама поэзия утрачивает ту свободу и сложность своего положения между лежащей под нею жизнью и высшим духовным началом и свободу вопрошания в обе стороны, какую она обрела на независимом своем пути в лице в том числе и тех художников, что стали предметом внимания наших филологов [Бочаров 1999: 595]. Добавим, что необходима научная честность как со стороны традиционного (позитивистского) литературоведения, так и со стороны религиозной филологии. По существу, сегодня мы возвращаемся к утверждению, сделанному сто лет назад: «Универсального метода нет, есть различные методы, путем коих мы изучаем, исследуем материал сообразно его качествам и поставленным заданиям. Методология каждой науки изучает и выясняет степень пригодности различных методов для получения научной истины» [Перетц 1922: 8]. Появление учебника Ю. В. Лебедева – очередное свидетельство борьбы идей в современном гуманитарном знании, в результате которой только и формируется путь к живому знанию.

Литература

Бочаров, С. Г. Сюжеты русской литературы / С. Г. Бочаров. – М. : Языки русской литературы, 1999. – 632 с.

Дунаев, М. М. Православие и русская литература : учеб. пособие для студентов духов. акад. и семинарий : в 5 ч. / М. М. Дунаев. – М. : Христианская литература, 1996–2003.

Есаулов, И. А. Новые категории филологического анализа для понимания сущности русской литературы / И. А. Есаулов // Литературоведческий журнал. – 2007. – № 21. – С. 3–4.

Зырянов, О. В. Русская классическая словесность в этноконфессиональной перспективе / О. В. Зырянов. – Екатеринбург : Изд-во Урал ун-та, 2014. – 216 с.

Кораблев, А. А. О религиозности и научности филологического знания / А. А. Кораблев // Литературоведческий сборник. Вып. 11. – Донецк, 2002. – С. 22–23.

Лебедев, Ю. В. История русской литературы XIX века : в 3 ч. / Ю. В. Лебедев. – М. : Просвещение, 2007.

Лебедев, Ю. В. Русская литература XIX века : в 2 т. / Ю. В. Лебедев. – М. : Издательский дом «Познание», 2020.

Любомудров, А. М. Церковность как критерий культуры / А. М. Любомудров // Христианство и русская литература : сб. статей. Сб. 4. – СПб. : Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, 2002. – С. 87–109.

Перетц, В. Н. Краткий очерк методологии истории русской литературы / В. Н. Перетц. – Пг. : Academia, 1922. – 164 с.

Хализев, В. Е. О составе литературоведения и специфике его методологии / В. Е. Хализев // Наука о литературе XX века (история, методология, литературный процесс). – М. : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2001. – С. 7–29.

References

Bocharov, S. G. (1999). *Syuzhety russkoi literatury* [Plots of the Russian Literature]. Moscow, Yazyki russkoi literatury. 632 p.

Esaulov, I. A. (2007). Novye kategorii filologicheskogo analiza dlya ponimaniya sushchnosti russkoi literatury [New Categories of the Philological Analysis for Understanding of Essence of the Russian Literature]. In *Literaturovedcheskii zhurnal*. No. 21, pp. 3–4.

Dunaev, M. M. (1996–2993). *Pravoslavie i russkaya literatura: v 5 ch.* [Orthodoxy and the Russian Literature, in 5 parts]. Moscow, Khristianskaya literatura.

Zyryanov, O. V. (2014). *Russkaya klassicheskaya slovesnost' v etnokonfessional'noi perspective* [Russian Classical Literature in Ethnic and Faith's Prospect]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 216 p.

Korablev, A. A. (2002). O religioznosti i nauchnosti filologicheskogo znaniya [About Religiousness and Scientific Character of Philological Knowledge]. In *Literaturovedcheskii sbornik*. Issue 11. Donetsk, pp. 22–23.

Lebedev, Yu. V. (2007). *Istoriya russkoi literatury XIX veka: v 3 ch.* [History of the Russian Literature of a XIXth Century, in 3 parts]. Moscow, Prosveshchenie.

Lebedev, Yu. V. (2020). Russkaya literatura XIX veka: v 2 t. [The Russian Literature of a XIXth Century, in 2 vols]. Moscow, Izdatel'skii dom «Poznanie».

Lyubomudrov, A. M. (2002). Tserkovnost' kak kriterii kul'tury [Church as Criterion of Culture]. In *Khristianstvo i russkaya literatura: sb. statei*. Issue 4. Saint Petersburg, Institut russkoi literatury (Pushkinskii Dom) RAN, pp. 87–109.

Perets, V. N. (1922). *Kratkii ocherk metodologii istorii russkoi literatury* [A Short Sketch of Methodology of History of the Russian Literature]. Pg., Academia. 164 p.

Khalizev, V. E. (2001). O sostave literaturovedeniya i spetsifike ego metodologii [About Structure of Literary Criticism and Specificity of Its Methodology]. In *Nauka o literature XX veka* (*istoriya, metodologiya, literaturnyi process)*. Moscow, Institut nauchnoi informatsii po obshchestvennym naukam RAN, pp. 7–29.

Данные об авторе

Зверева Татьяна Вячеславовна – доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы и теории литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия).
Адрес: 426034, Россия, Ижевск, ул. Университетская, 1.
E-mail: tvzver.1968@yandex.ru.

Author's information

Zvereva Tatyana Vyacheslavovna – Doctor of Philology, Professor of Department of Russian Literature and Literary Theory, Udmurt State University (Izhevsk, Russia).

УДК 316.7. DOI 10.51762/1FK-2021-26-03-26. ББК Ч108.44.
ГРНТИ 17.01.13. Код ВАК 10.01.08

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ КАК ГИПЕРРЕАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЕ

(рецензия на коллективную монографию: Культ-товары. Коммерциализация истории в массовой культуре. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2020. 348 с.)

Даниленко Ю. Ю.
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия)
ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-1705-211X

Катаев Ф. А.
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия)
Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1839-2407

Аннотация. Проект «Культ-товары», ориентированный на исследование динамично меняющегося поля массовой культуры в преломлении российской действительности, сыграл особую роль в становлении отечественной литературоведческой традиции изучения массовой литературы Примечательно и то, что проект изначально создавался как международный. Наличие другого исследовательского взгляда позволяет проекту оставаться площадкой дискуссий даже при использовании схожих методологических подходов. Проект существует более десяти лет, за которые были организованы семь международных конференций и изданы четыре сборника научных статей и три коллективные монографии. Конференции проводятся раз в два года, всякий раз высвечивая актуальные тенденции современного литературного процесса, фиксируя системные сдвиги, меняющие структуру культурного поля. Настоящая статья посвящена анализу коллективной монографии «Культ-товары. Коммерциализация истории в массовой культуре», вышедшей по результатам одноименной конференции, прошедшей в июне 2019 года в Болонском университете в Италии.

Ключевые слова: массовая культура; историческое прошлое; историческая память; сеттинг; гиперреальность; ретротопия; сериализация; коммодизация; постпамять; рецензии.

THE HISTORICAL PAST AS HYPERREALITY IN MODERN MASS CULTURE

(Collective monograph review: Cult-goods: Commercialization of History in Mass Culture. Moscow; Ekaterinburg: KABINETNYY UCHENYY, 2020. 348 p.)

Yulia Yu. Danilenko
Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia)
ORCID ID: ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-1705-211X

Filipp A. Kataev
Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia)
Perm State National Research University (Perm, Russia)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1839-2407

Abstract. The project “Cult-goods”, focused on the study of the dynamically changing field of mass culture in the light of Russian reality, played a special role in the formation of the national literary tradition of studying mass literature. It is also noteworthy that the project was originally created as an international one. The presence of a different research perspective allows the project to remain a platform for discussion even when using similar methodological approaches. The project has existed for more than ten years, during which seven international conferences have been organized and four collections of scientific articles and three collective monographs have been published. Conferences have been held every two years, each time highlighting the current trends of the modern literary process, fixing systemic shifts that change the structure of the cultural field. This article is devoted to the analysis of the collective monograph “Cult-goods: Commercialization of History in Mass Culture”, published as a result of the conference of the same name, held in June 2019 at the University of Bologna in Italy.

Keywords: mass culture; historical past; historical memory; setting; hyperreality; retrotopia; serialization; commodization; post-memory; reviews.

Для цитирования: Даниленко, Ю. Ю. Историческое прошлое как гиперреальность в современной массовой культуре (рецензия на коллективную монографию: Культ-товары. Коммерциализация истории в массовой культуре. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2020. 348 с.) / Ю. Ю. Даниленко, Ф. А. Катаев. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 288–293. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-26.

For citation: Danilenko, Yu. Yu., Kataev, F. A. (2021). The Historical Past as Hyperreality in Modern Mass Culture (Collective monograph review: Cult-goods: Commercialization of History in Mass Culture. Moscow; Ekaterinburg: Kabinetnyy Uchenyy, 2020. 348 p.). In *Philological Class*. Vol. 26. No. 3, pp. 288–293. DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-26.

Отношение гуманитарных наук к феномену массовой культуры в России за последние 30 лет прошло непростой путь: от указания на непременную вторичность и безыдейность [Костина 2003; Корнев 1998], к неподдельному интересу, но с упором на теоретизирование в отрыве от детального рассмотрения реальных масскультурных объектов [Иваницкая 2005; Елистратов 2012] и в конце концов – к признанию масскульта как пространства культурных практик, хоть в стилевом отношении и усредненных под столикое и не персонифицированное большинство, но оказывающих существенное влияние на идентичность, культурный и образовательный бэкграунд потребителей масскультурных продуктов. Тотальность массовой культуры сегодня достигла уровня, когда практически невозможно занять позицию, свободную от ее воздействия.

Проект «Культ-товары», безусловно, прецедент на поле исследовательских практик, ориентированных на изучение массовой культуры в ее конкретных продуктовых воплощениях. Первые конференции «Культ-товаров»[1] осмысляли основные тренды массовой культуры, стремясь охватить весь ее ландшафт. Проблематика же последних[2] отражает актуальность отдельных линий развития масскульта: образ потребителя, политизация, дигитализация. С каждым годом все больше представителей смежных гуманитарных наук (философии, социологии, антропологии) вовлекаются в проект, что делает поле исследования более широким и объемным, а результаты более фундаментальными и верифицированными.

В 2020 году вышли сразу две коллективные монографии «Культ-товаров». Первая – в издательстве «Кабинетный ученый», посвященная анализу важного сдвига в современной культуре в сторону коммерциализации исторического опыта. Вторая – в издательстве Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, в ней в центре внимания оказываются две актуальные тенденции: конструирование альтернативных вселенных и феномен тотальной сериализации в массовой культуре. В настоящей рецензии мы подробнее остановимся на первой книге.

Тема коллективной монографии, изданной по материалам международной конференции, состоявшейся в 2019 году в Болонском университете в Италии, обозначена как «Коммерциализация истории в массовой культуре». Монография поделена на пять разделов, большинство из которых посвящены медиаканалам массовой культуры: литература (раздел II и III), кино (IV раздел) и телевидение и интернет-платформы применительно к сегменту сериалов (V раздел). Особняком стоит раздел

[1] Организаторы проекта «Культ-товары»: М. П. Абашева (Пермь), М. А. Литовская (Екатеринбург), И. Л. Савкина (Темпере, Финляндия), М. А. Черняк (Санкт-Петербург).

[2] В рамках проекта состоялись следующие конференции: «Культтовары. Феномен массовой литературы в современной России» (Санкт-Петербург, 2008); «Культтовары XXI в.: ревизия ценностей (масскультура и ее потребители)», (Екатеринбург, 2012); «Топографии популярной культуры» (Тампере, 2013); «Культтовары. Патриотизм, гражданственность, национализм: политические концепты в современной массовой культуре» (Пермь, 2015); «Культтовары: Массовая литература современной России между цифрой и буквой» (Санкт-Петербург, 2017).

© Даниленко Ю. Ю., Катаев Ф. А., 2021

I, фиксирующий внимание на коммерческом аспекте масскульта и задающий таким образом тон всей книге в целом.

Переосмысление исторического опыта советской эпохи стало для современного человека необходимым этапом конструирования своего будущего. Изживание травмы советского опыта реализуется в различных культурных практиках как факт проговаривания табуированных тем, возможность избавления от боли и чувства вины. Потому и в элитарной, и в массовой культуре последнего десятилетия наблюдается всплеск интереса к переосмыслению исторического прошлого (сериалы «Оттепель», «Седьмая симфония», «Угрюм-река», российская версия «Чернобыля», фильмы «Легенда № 17», «Время первых», романы «Тобол» А. Иванова, «Обитель» З. Прилепина и др.). Кроме того, отсутствие в современном российском обществе внятных ценностных ориентиров и прогнозируемой модели будущего заставляют человека переосмыслять собственное прошлое, корректируя, как в психологических практиках, травматический опыт, моделируя на его основе образ благополучного будущего. Эту тенденцию современной культуры уже осмысляют исследователи[1]. Авторы настоящей монографии обобщают отдельные исследования по теме, выводя проблему переосмысления исторического прошлого страны в статус общекультурного феномена, фиксирующего кризис общественного сознания, нуждающегося в образе будущего.

Материалом исследования авторов становятся в основном практики отечественной массовой культуры, однако введение исследований зарубежных практик дает монографии необходимую метакультурную оптику.

Объективация прошлого в логике массовой культуры неотделима от процесса коммодизации – превращения образа того или иного исторического периода в продукт массового спроса. Этот процесс сопряжен с выработкой устойчивых шаблонов и стереотипных представлений о прошлом. В результате процесс постижения подменяется актом узнавания. Схожий механизм, например, можно заметить на картинах художников Раннего Возрождения, когда библейские сюжеты изображались в современном художнику антураже. В результате этого массовый потребитель получает набор близких ему переживаний и проблем, но поданных в необычных обстоятельствах. Такой сценарий работы с категорией исторического времени описывается в статье М. В. Загидуллиной, открывающей коллективную монографию. Статья посвящена проблеме превращения средневековой эстетики в сеттинг. Причем шаблонизация представлений о средневековье рассматривается на всех уровнях культуры. По мнению автора, «само понятие „эстетики Средневековья“ неизбежно тяготеет к стереотипным формулам, в определенном смысле, „цементируемым“ современными арт-проектами – в какой бы форме они ни осуществлялись» [Культ-товары 2020: 12–13]. Это приводит к формированию набора готовых сценариев восприятия, используемых не только в исторической литературе, но и в фэнтези, киносказках, работающих как с западным, так и с отечественным материалом.

Понимание прошлого как сеттинга умножается на отношение к нему как к гиперреальности – этот термин Ж. Бодрийяра [Бодрийяр 2006: 31] используется в статье М. А. Черняк [Культ-товары 2020: 115]. Именно подход масскульта к прошлому как к гиперреальности, то есть вынесение его за скобки объективной действительности, становится предметом научной рефлексии не только в оставшихся статьях раздела «Прошлое как коммерческий тренд», но и во всем сборнике. Например, О. В. Рябов, анализируя современную российскую сувенирную продукцию, рассматривает ностальгию по прошлому как инструмент символической политики, воссоздающий образ СССР времен Холодной войны как сильной ядерной сверхдержавы. В результате стираются границы между советским и российским периодами, пе-

[1] См. например Ассман А. Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика / пер. с нем. Б. Хлебникова. М.: Новое литературное обозрение, 2014.; Бочкина М. В. Распад связи времен и его преодоление в романах «Письмовник» М. Шишкина, «Лестница Якова» Л. Улицкой и «Авиатор» Е. Водолазкина // Litera. 2017. № 4. С. 87–93; Путило О. О. О жанровых границах отечественного альтернативно-исторического романа // Филологический класс. 2019. № 4 (58). С. 181–186.

риод перестройки просто-напросто вычеркивается из отечественного исторического нарратива. Это хорошо иллюстрирует один из приведенных примеров, а именно фотография шахмат с ручной росписью [Культтовары 2020: 36], где воспроизводится модель биполярного мира (красные фигуры – СССР, черные – США), при подборе «героев» для красных пешек не делается различий между генеральными секретарями КПСС и российскими президентами.

Следующие два раздела монографии посвящены исследованиям литературных текстов. Пять глав второго раздела – «Механизмы ностальгии в современной массовой литературе» – образуют свой сюжет, иллюстрирующий разные подходы к работе с исторической памятью. В первых двух текстах речь идет о неомифологизме славянских фэнтези. М. П. Абашева дает краткую ретроспективу жанра, который в период своего расцвета на рубеже 1990–2000-х стал для массового читателя способом реиндентификации себя как наследника древней славянской культуры. Обзорный анализ массовых фэнтезийных текстов завершается подробным разбором романа А. Рубанова «Финист – ясный сокол», в котором исследователь видит уже не способ героизации исторического прошлого, а эстетическую утопию, авторское предложение эскапистского бегства в сказочный мир идеального национального прошлого. Вслед за М. П. Абашевой, И. Карафиллидис доказывает, что убедительность мира романов М. Семеновой, в который готов поверить массовый читатель, вырастает в том числе из попытки авторской реконструкции древнеславянской лексики. Будучи авторским приемом, эта тенденция, с одной стороны, понятна современному читателю, с другой – позволяет полнее погрузиться в фэнтезийный мир.

Остальные статьи раздела фокусируются уже на недавнем историческом прошлом. Д. Коломбо и М. А. Черняк анализируют специфику детективной литературы (современной и советской). И, несмотря на разные поджанры детектива (шпионский и исторический), выводы концептуально совпадают: мы вновь имеем дело скорее с моделированием истории, нежели с ее воссозданием. Завершающий главу анализ романа А. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него», выполненный О. Н. Турышевой, логически объединяет все тексты раздела: в романе мы видим работу и с мифологическим материалом, и с осмыслением недавнего прошлого, но поданного через призму авторского сознания, где искажение произошедшего – маркер лиризма субъективного восприятия мира главным героем.

Третий раздел «Смешать, но не взбалтывать: массовое и элитарное в литературном дискурсе об истории» интересен тем, что в нем исследуется культура «ноубрау» [Сибрук 2012]. Авторы каждого из разбираемых текстов так или иначе заходят на территорию масскульта: через жанр, тематику, работу с сюжетными формулами и пр. Например, особый случай элитаризации массового жанра фэнтези рассматривает М. Наполитано на примере поэмы М. Амелина «Веселая наука», которая является «„элитарной“ по форме, но „массовой“ по сюжету» [Культ-товары 2020: 161]. Взгляд итальянского коллектива авторов, пишущих под именем Ву Минг, на события русской революции 1917 года анализируется в статье Д. Поссамаи. Роман «Пролеткульт» рассматривается и как исторический роман, и как диалог с утопией советского писателя А. Богданова, который и является протагонистом текста Ву Минг. Наконец, в завершающей главу статье Д. В. Новохатского рассматриваются тексты «Голая пионерка» М. Кононова и «Мифогенная любовь каст» П. Пепперштейна и С. Ануфриева. Оба романа осмысляются как «попытка создания новой традиции изображения Великой Отечественной войны» [Культ-товары 2020: 202], попытка предложить свою альтернативную мифологию, используя стратегию советского канона, создавшего миф о ВОВ.

В четвертом разделе «Ревизия истории в современном кино» исследуется самое мифогенное медиа. Вне зависимости от материала, который становится объектом внимания сценаристов и режиссеров, на выходе мы получаем не столько реконструкцию, сколько набор мифологических установок, апеллирующих к коллективной памяти того или иного сообщества и понятных массовому зрителю. Это могут быть как отдельные периоды российской истории (Великая Отечественная война, эпоха советского застоя 80-х годов), так и соци-

альные явления (тема денежных отношений или тема беспризорности). Результат один – зритель получает не столько объективное представление о явлении, сколько сюжет, с одной стороны, коррелирующий с коллективной памятью, с другой – участвующий в укреплении этой памяти. Это хорошо заметно на примере современных российских фильмов о Великой Отечественной войне (см. статью Т. В. Автухович), проанализированных в сравнении с военными фильмами советского периода. Одно и то же историческое событие меняет свою смысловую наполненность, превращаясь из инструмента пропаганды в способ социальной терапии, компенсирующей в массовом сознании травму утраты представлений о стране как о сильной сверхдержаве.

Завершает монографию раздел «Ретротопии современных сериалов». Наиболее частотная механика сериализации раскрывается в первой статье М. Н. Липовецкого. Автор показывает, что современные российские сериалы, посвященные изображению событий прошлого, строятся по принципам ретротопии – утопии, вынесенной в прошлое [Культ-товары 2020: 286]. Например, в сериале «Оттепель» рассказывается о мире кино 1960-х годов. Причем это именно «мир», идеализированный, отделенный от советской действительности, хоть и не лишенных связи с нею в виде вынужденных компромиссов [Культ-товары 2020: 289]. В современных сериалах ярко выражено присутствие власти, что хорошо проиллюстрировано в статьях М. А. Литовской и И. Л. Савкиной, посвященных соответственно специфике «юбилейного» кино, снятого к ключевым историческим событиям, и сериалам о женщинах во власти: анализируются два сериала о Екатерине Великой и один о Екатерине Фурцевой (сериалы «Екатерина» 2017 г., «Великая» 2015 г. и «Фурцева. Легенда о Екатерине» 2011 г.). Власть использует сериалы как утверждение своей официальной позиции по интерпретации того или иного исторического периода. Транслируется и утверждается единственно верная в логике власти позиция по отношению к изображаемому событию. Причем, на примере изображения женщин во власти – Екатерины Великой и Екатерины Фурцевой – можно наблюдать, как эта позиция меняется со сменой идеологической повестки. И та и другая изображаются как женщины, пожертвовавшие ради власти своим женским предназначением, что вполне коррелирует с современным уклоном на реставрацию патриархальных отношений.

Название последней статьи «О советском прошлом без ностальгии» звучит более чем провокативно, так как ностальгическое – одна из основных категорий, осмысляемых авторами монографии. Посыл исследователя прост – чувство ностальгии проявляется одновременно с забвением, частичной потерей памяти о периоде, который ощущается как ностальгический. Образ советского в ностальгических воспоминаниях – всегда купированный образ, «не помнящий» ужасное и фиксирующийся лишь на мажорных фактах истории. В этом и заключается риторический посыл статьи: заигрывание с чувством ностальгии опасно утратой объективного отношения к прошлому.

Всего в монографию входят двадцать две статьи, причем тринадцать так или иначе связаны с советским прошлым, две фиксируются на теме славянско-арийского мифа, две – на прошлом Российской империи и по одной статье отведено на темы, посвященные периоду 1990-х. Такой очевидный крен масскульта в сторону советской темы может считываться и как ностальгия по былому имперскому величию, и как следствие травматического опыта перестройки, трактуемого как «синдром отмены». История, перефразируя меткое замечание М. В. Загидуллиной [Культ-товары 2020: 19], является по отношению к практикам массовой культуры «другой планетой». То есть историческое прошлое в масскульте не воспроизводится, а моделируется, что, быть может, является результатом работы постпамяти, когда чувственное восприятие превалирует над правдой факта.

Литература

Елистратов, В. Массовая культура: жрецы, певцы и бренды / В. Елистратов // Нева. – 2012. – № 2. – С. 177–184.

Иваницкая, Е. Мы слишком сложно подходим к тому, что на самом деле просто? / Е. Иваницкая // Дружба народов. – 2005. – № 6. – С. 188–198.

Бодрийяр, Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту. Виртуальное / Ж. Бодрийяр. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 199 с.

Коммерциализация истории в массовой культуре : коллективная монография / ред. М. П. Абашева, М. А. Литовская, И. Л. Савкина, М. А. Черняк. – Москва ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2020. – 348 с.

Корнев, С. Выживание интеллектуала в эпоху массовой культуры / С. Корнев // Неприкосновенный запас. – 1998. – № 1. – С. 18–21.

Костина, А. В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества : дис. … д-ра филос. наук : 24.00.01 / Костина А. В. – Москва, 2003. – 456 с.

Сибрук, Дж. Nobrow® Культура маркетинга. Маркетинг культуры / Дж. Сибрук. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2012. – 240 с.

References

Elistratov, V. (2012). Massovaya kul'tura: zhretsy, pevtsy i brendy [Mass Culture: Priests, Singers and Brands]. In *Neva*. No. 2, pp. 177–184.

Ivanitskaya, E. (2005). My slishkom slozhno podkhodim k tomu, chto na samom dele prosto? [Are We Too Difficult to Approach What Is Really Simple?]. In *Druzhba narodov*. No. 6, pp. 188–198.

Baudrillard, J. (2006). *Paroli. Ot fragmenta k fragmentu. Virtual'noe* [Passwords. From Fragment to Fragment. Virtual]. Ekaterinburg, U-Faktoriya. 199 p.

Abasheva, M. P., Litovskaya, M. A., Savkina, I. L., Chernyak, M. A. (Eds.). (2020). *Kommertsializatsiya istorii v massovoi kul'ture* [The Commercialization of History in Popular Culture]. Moscow, Ekaterinburg, Kabinetnyi uchenyi. 348 p.

Seabrook, J. (2012). *Nobrow® Kul'tura marketinga. Marketing kul'tury* [Nobrow® The Culture of Marketing. The Marketing of Culture]. Moscow, Ad Marginem Press. 240 p.

Kornev, S. (1998). Vyzhivanie intellektuala v epokhu massovoi kul'tury [Survival of the Intellectual in the Era of Mass Culture]. In *Neprikosnovennyi zapas*. No. 1, pp. 18–21.

Kostina, A. V. (2003). *Massovaya kul'tura kak fenomen postindustrial'nogo obshchestva* [Mass Culture as a Phenomenon of Post-Industrial Society]. Dis. … d-ra filos. nauk. Moscow. 456 p.

Данные об авторах

Даниленко Юлия Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, истории литературы и методики преподавания литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия).
Адрес: 614000, Россия, Пермь, ул. Сибирская, 24.
E-mail: danilenko.juli@mail.ru.

Катаев Филипп Андреевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, истории литературы и методики преподавания литературы, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия); доцент кафедры журналистики и массовых коммуникаций, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия).
Адрес: 614000, Россия, Пермь, ул. Сибирская, 24.
E-mail: kataev.f@yandex.ru.

Authors' information

Danilenko Yulia Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department of Theory, History of Literature and Methods of Teaching Literature, Perm State Humanitarian Pedagogi-cal University (Perm, Russia).

Kataev Filipp Andreevich – Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Theory, History of Literature and Methods of Teaching Literature, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia); Associate Professor of Department of Journalism and Mass Communica-tions, Perm State National Research University (Perm, Russia).

Научный журнал

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Том 26. 2021. № 3

Цена свободная

16+

Редактор О. А. Адясова
Верстка О. А. Адясовой

Дата подписания в печать 26.10.2021. Дата выхода в свет 29.10.2021. Формат 70×100/16.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе. Гарнитура Alegreya.
Усл. печ. л. 17. Уч.-изд. л. 30.
Тираж 500 экз. Заказ 5267.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620091, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26