

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ)

Л. В. Соколова
Гранадский университет

Resumen

En el presente trabajo se estudia el papel clave de la comunicación intercultural (diálogo cultural) en el proceso de la enseñanza de la lengua y de la literatura rusas como extranjeras; se presta atención a la interpretación de las imágenes específicas nacionales reflejadas en los textos literarios; se proponen métodos prácticos de análisis lingüístico y estilístico del texto prosáico y poético en el curso de Lengua Rusa para estudiantes hispanohablantes.

Palabras clave: языковая личность, когнитивная деятельность, интерпретация текста, словесный образ.

Abstract

En el presente trabajo se estudia el papel clave de la comunicación intercultural (diálogo cultural) en el proceso de la enseñanza de la lengua y de la literatura rusas como extranjeras; se presta atención a la interpretación de las imágenes específicas nacionales reflejadas en los textos literarios; se proponen métodos prácticos de análisis lingüístico y estilístico del texto prosáico y poético en el curso de Lengua Rusa para estudiantes hispanohablantes.

Palabras clave: языковая личность, когнитивная деятельность, интерпретация текста, словесный образ.

Процесс овладения русским языком как иностранным равнозначен вхождению в русский мир, в мир русской национальной культуры. В этом смысле именно русская литература является могучим стимулом и универсальным средством овладения русским языком. Необходимо поэтому процесс обучения построить таким образом, чтобы он стал побудительным фактором к интенсивным самостоятельным занятиям студентов-инофонов. И важная задача преподавателя русской литературы в иноязычной аудитории – помочь студентам-инофонам в оперативном овладении не только языковой, но и коммуникативной компетенцией. В связи с этим необходимо говорить о важности формирования способностей к межкультурной коммуникации в диалоге культур, который определяется как диалоговое взаимодействие контактирующих культур в процессе изучения иностранного языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных лингвокультурных общностей. Языковая личность формируется на основе усвоения родного языка и на основе конструирования грамотной речи на иностранном, с учетом содержательности, логичности, точности. Процесс формирования вторичной языковой личности связан не только с овладением студентами-инофонами вербального кода неродного языка и умением его использовать в практике общения, но и с конструированием в его сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю *другой* национальной культуры, поэтому обучение должно быть направлено на приобщение обучаемого к концептуальной системе другого лингвосоциума.

Для методики преподавания русского языка и литературы студентам-иностранцам характерно повышенное внимание к проблеме отражения в языке национально-культурной семантики. В этом смысле особую актуальность приобретает вопрос об отнесенности языка к сфере культуры. Во-первых, культура имеет коммуникативную природу: она – форма и средство общения. Во-вторых, все объекты (предметы, явления, события и др.) культуры в той или иной мере находят

свое отражение в языке. Слова (или другие языковые единицы), называющие объекты (артефакты) культуры, приобретают дополнительные – символические – значения, не всегда фиксируемые словарями, и способность передавать новые смыслы. В-третьих, изучающий иностранный язык (а следовательно, и иную культуру, отраженную в этом языке) встречает в изучаемом объекте как явления общечеловеческие, знакомые ему, присущие его родному языку (культуре), так и новые, непривычные, специфичные для данного языка (культуры). При изучении иностранного языка и литературы наличие общего базиса, на который можно опереться при усвоении нового, делает реальной саму возможность достижения понимания, наличие новизны создает дополнительный мотив, заинтересованность.

Опыт практической работы в иностранной аудитории показывает, что трудности чтения иноязычного художественного текста сконцентрированы прежде всего на уровне формы, языка, точнее «кода» художественной литературы: другие символы, другие элементы материального мира, используемые как знаки, за которыми стоят знакомые и понятные человеку любой национальности чувства и мысли.

Национально-специфичные словесные образы составляют существенную долю средств словесной образности русского художественного текста и представляют собой потенциальную трудность для читателя-инофона. В связи с этим им следует уделять необходимое внимание, которое должно проявляться не в объяснении или комментировании преподавателя (эти традиционные приемы, на наш взгляд, не всегда оптимальны), а в усмотрении «общечеловеческого» компонента в семантике национально-специфичного словесного образа с опорой на контекст и выявлении на этой основе национальной специфики.

Многие методисты и преподаватели-практики признают, что для практического курса русской литературы органична цель обучения чтению художественной литературы (на продвинутом этапе она формулируется как совершенствование чтения художественной литературы). Как показывает практика, успешность коммуникации при чтении художественной литературы в большей степени зависит не от предварительного знания читателя-инофона, а от его умения использовать имеющиеся у него знания русской языковой системы, лексического запаса, а также соответствующие когнитивные стратегии для извлечения необходимой информации из текста. В связи с этим более продуктивной и целесообразной для языкового учебного занятия с использованием художественного текста будет, по нашему мнению, методика, ориентированная на обучение когнитивной деятельности, направленной не на переработку информации, находящейся вне текста, а на поиск и декодирование опорных пунктов интерпретации внутри самого текста. Данный поиск дает возможность студенту-инофону самостоятельно пройти путь осознания того, как сказано и почему так сказано, к восприятию того, что сказано. Таким образом, чтение художественного текста предполагает интенсивную работу мысли читателя-инофона, напряженную когнитивную творческую деятельность.

Учебное чтение в практике преподавания русского языка и литературы студентам-иностранцам не только помогает снять трудности восприятия конкретного художественного текста, но и позволяет сформировать и закрепить (при достаточно продолжительном обучении) навыки самостоятельного чтения русской литературы.

Успешное достижение цели обучения чтению художественной литературы зависит прежде всего от правильной организации работы над конкретным текстом. На наш взгляд, работа над художественным текстом должна строиться прежде всего как работа над текстом, над текстовыми единицами (а не языковыми). В учебных целях единицей художественного текста может быть признан словесный образ

(национальный, заимствованный (интернациональный) или индивидуально-авторский).

Первый этап работы – привлечение внимания студентов-инофонов к ключевому словесному образу, сначала нужно точно указать слово (словосочетание), на которое следует обратить внимание, далее можно предложить студентам извлечь из него максимум информации. Следующий этап работы: предложить обучаемым 1) выразить значение выделенной единицы другими словами, то есть произвести синонимическую замену; 2) подумать, почему автором выбран именно этот вариант; 3) определить, какой оттенок, нюанс важен автору и почему; 4) попробовать перевести на родной язык, сохранив именно этот оттенок.

Определяя, какие слова текста являются ключевыми, а какие нет, мы исходим из того, насколько велика роль того или иного слова в процессе смыслового восприятия текста. *Ключевая* единица, как следует из прямого значения этого слова, является ключом к постижению смысла текста.

Чтение и интерпретация прозаического и поэтического текстов имеет свою специфику, но в обоих случаях применение дискурсного подхода к тексту может дать интересный и продуктивный результат.

Следует отметить, что в современной лингвистике обнаруживается устойчивая тенденция к пониманию текста не только как структурного целого, в рамках которого взаимодействуют средства различных языковых уровней (при понимании языка как системы). Он рассматривается также как *результат целенаправленного действия языковой личности*. При таком подходе текст включает в себя все намерения говорящего, а языковые единицы – все те добавочные значения, которые обуславливаются конкретными экстралингвистическими обстоятельствами, социокультурной ситуацией, в условиях которой происходит речевая деятельность (язык как «дом духа», в котором протекает «жизнь духа»³). Начинают различаться, как пишет Н.Д. Арутюнова, текст и дискурс: «Под текстом понимают преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под дискурсом – различные виды ее актуализации, рассматриваемые с точки зрения ментальных процессов и в связи с экстралингвистическими факторами⁴. Такой подход подчеркивает необходимость разностороннего анализа с учетом взаимодействия «внутритекстовых факторов и внетекстовых структур»⁵ (известно, что дискурс «предполагает и создает своего идеального адресата», по выражению Ю.С. Степанова).

Рассмотрим сначала пример, связанный с анализом прозаического текста. Обратимся к лирической миниатюре Б. Зайцева «Призраки» (заметим, что для аудиторной работы целесообразнее выбрать небольшой по объему текст). В рассказе Б.Зайцева нет действия как такового, нет изображения событий жизни, а есть только раздумье о том, что такое человеческая жизнь, поэтому в ходе аудиторной работы следует обратить внимание прежде всего на *сильные позиции*, каковыми являются заглавие, посвящение, эпиграф, дата написания рассказа, ключевые и доминантные слова, зачин и финал рассказа.

Начинать анализ нужно с установления *фоновой информации*, куда входит характеристика эпохи, время создания текста, культурный фон, биографические данные писателя. Этот этап работы (дотекстовый) абсолютно необходим, потому что в смысловую сердцевину художественного текста невозможно проникнуть, не

³ Степанов, Ю.С. (1995): «Изменчивый «образ языка» в науке XX века» // *Язык и наука конца XX века*. М. С. 7.

⁴ Арутюнова, Н.Д. (1990): «Дискурс» // *Лингвистический энциклопедический словарь*. М. С. 137.

⁵ Домашнев, А.И., Шишкина, И.П., Гончарова, Е.А. (1989): *Интерпретация художественного текста*. М. С.10.

охватывая его содержательных связей – и внутрилитературных, и культурно-исторических.

Далее необходимо обратить внимание на вышеупомянутые сильные позиции. Сильные позиции, являясь смысловым стержнем художественного произведения, позволяют проникнуть в тему и идею текста. Например, заголовок – доминанта смысла всего текста, подчиняющая себе его построение, а следовательно, и восприятие; он может быть загадкой для читателя и, наоборот, ключом к разгадке авторского замысла, потому что заголовок обладает прогностическими возможностями. Вместе с финалом заголовок может составлять композиционное кольцо, так как заголовок в художественном тексте является камертоном, настраивающим читателя на восприятие. В каждом конкретном художественном тексте нужно рассмотреть эти сильные позиции и связать их с идейным и эстетическим содержанием

Предваряет текст рассказа посвящение «Памяти Ю.Б.», требующее лингвострановедческого комментария: эта лирическая миниатюра посвящена племяннику Б. Зайцева Ю.Н. Буйневичу, молодому офицеру Измайловского гвардейского полка, убитому толпой в первый день февральской революции 1917 года. Лингвострановедческий комментарий посвящения настраивает читателя-инофона на основную эмоциональную тональность рассказа – грусть об ушедшем безвозвратно человеке, – и вводит в общую атмосферу той исторической обстановки, в которой написан рассказ. Следует обратить внимание читателя-инофона и на тот момент, что Б. Зайцев использует в посвящении инициалы вместо полного имени, так как это связано, очевидно, с художественной задачей автора, не пишущего некролог, а стремящегося передать свои мысли и чувства, возникающие в связи с происшедшим. И именно эти мысли и чувства (а не описание конкретного трагического события) становятся главным содержанием рассказа. Это рассказ-раздумье о человеческой судьбе вообще. Жалость по отношению к близкому человеку в рассказе Б. Зайцева соединяется с даром философских размышлений. От конкретного случая писатель невольно и неискусственно переходит к обобщению, к синтезирующей мысли: от одного человека раскрываются горизонты во все стороны жизни и мироздания.

Особого лингвострановедческого комментария требует слово «м и р», неоднократно используемое в тексте такого небольшого по объему рассказа и в эпиграфе к нему: до реформы русского языка 1917-1918 годов в русском языке существовало два слова, по-разному оформлявшиеся на письме: *міръ* и *миръ*, значения которых в современном русском языке слились в одном слове *мир*.

Слово *міръ* обозначало отсутствие ссоры, войны, согласие, тишину и покой, а слово *миръ* – вселенная, земля, все люди, весь род человеческий, общество. В тексте рассказа Б. Зайцев использовал слово *міръ*, в этом старорусском слове и ностальгия по ушедшему безвозвратно миру, и религиозность, и ощущение некоей божественной силы, которой подвластно все на земле и во вселенной, и ощущение космичности. Это же слово появляется и в эпиграфе к рассказу (« - Міръ, где ты?»...). Очевидно, что подразумеваемый здесь мир – это люди, уже ушедшие из жизни, но существующие в пространстве человеческой памяти.

Ключевые слова, связанные с религиозными верованиями, играют важную роль в раскрытии идейно-эмоционального содержания рассказа и, безусловно, нуждаются в семантизации. Рядом с датой написания рассказа автор ставит слова, обозначающие важный день церковного календаря – *Страстная суббота*.

Это день, следующий за Страстной пятницей, днем распятия Христа – днем безмерного горя для христиан, но это и день, предшествующий великому празднику Христова Воскресения, дарующего всем верующим на воскресение для жизни вечной. Упоминание этого церковного дня позволяет читателю лучше понять эмоциональный

тон рассказа – скорбь об ушедших их жизни, грусть, но грусть, просветленную верой в соединение в жизни вечной.

Далее следует обратить внимание студентов-инофонов на то, что понятия времени и пространства в рассказе Б. Зайцева довольно условны. Можно сказать, что хронологические рамки рассказа – это время жизни человека, от момента его появления на свет до его ухода в мир иной, его жизненного пути «от одной туманной бездны к другой». Это прошлое, настоящее и будущее человеческой жизни, которая является в рассказе мерилем времени.

В рассказе нет ни одной даты, ни одного указания на конкретное время, есть только ключевые слова, выражающие отдельные отрезки или периоды или косвенно связанные с выражением времени. В зачине (первые два предложения) это слова *дни* (*бегающие за годами*) и *годы* (*бегающие за днями*), обозначающие скорее не время, а (в сочетании с глаголом *бегут*) ощущение бега времени, скоротечности человеческой жизни. В результате такого словоупотребления возникает ослабленность реального ощущения времени, ведущая к ослабленности сюжета и усилению субъективности повествования, что является проявлением характерных черт лирической прозы. Временной ориентир во второй части рассказа раскрывается в ключевом слове *вечность* («Но скорбь уходит. Вечность остается. В ней так же, как в былой жизни, отшедшие с нами, и чем далее ведет нас время, тем их образы чище и выше»), именно оно помогает раскрыть содержание данного фрагмента текста, которое заключается в том, что все пережитые чувства, посетившие человека мысли не проходят бесследно, а продолжают существование в нашей памяти; не умирают люди, они живы, пока о них помнят, и их «жизнь» продолжается в ином мире – обители вечной ясности.

В третьей части рассказа с понятием времени связаны такие ключевые слова, как *младенец*, *ребенок*, *юноша*, *молодые*, *взрослые*, выстраивающиеся в ткани повествования в один ряд возрастных периодов человеческой жизни. Продолжают его затем слова *призрак* и *тень*, соотносенные с заглавием и становящиеся в контексте рассказа названиями следующего возрастного периода – «послежизни». Именно эти доминантные слова создают временное пространство третьей части – будущее человеческой жизни, когда все перейдут в мир теней.

В заключительном аккорде рассказа («Время ведет всех! Там, куда прибудем, сольется былое с настоящим, и будущим. Время, наконец, остановится») происходит синтез понятия времени как глобальной философской категории: от простого и понятного «день», «год» через более сложное и отвлеченное «былое», «настоящее», «будущее» к абстрактным «вечность» и «время». Эта особенность хронотопа ведет к раскрытию идейно-эстетического содержания рассказа, в котором конкретное событие превращается в обобщающее раздумье о человеческой судьбе.

Как мы уже отмечали выше, в рассказе Б. Зайцева нет «обыденного» содержания, его рассказ бессюжетен (по словам самого автора, он стал писателем с тех пор, как «ощутил новый для себя тип писания: «бессюжетный рассказ-поэму»⁶). Гораздо более важным для данного произведения представляется заключенная в нем мысль (человек жив, пока живы люди, которые помнят о нем) и присущая ему эмоциональная атмосфера. И поэтому, рассматривая мотивную организацию текста, следует говорить о мотивах эмоциональных, которые выражены главным образом эпитетами.

Анализ эпитетов в рассказе «Призраки» позволит студентам-инофонам выделить несколько эмоциональных мотивов. Почти все они заданы уже в зачине рассказа. И использованные в первой части эмоционально-оценочные эпитеты *родной*, *милой*, *дорогой*, выражающие чувство душевной привязанности и любви, встречаются в дальнейшем повествовании: «кто жив перед нами и *дорог*», «ныне *милая* тень», «для кого-нибудь нам *родного*» и т.д. Данные эпитеты формируют один

⁶ Зайцев, Б. (1990): *Белый свет. Проза*. М. С.5.

из ключевых эмоциональных мотивов – мотив любовного, ликующего, тесного родства с конкретным близким человеком, с природой, с людьми, со всей вселенной, с миром живых и с миром призраков. Усиливают и расширяют звучание этого мотива конкретно-изобразительные эпитеты, семантическая структура которых в контексте обогащается новыми смысловыми оттенками. Так, простое притяжательное местоимение *наш* в словосочетании *наши звезды* заставляет острее ощутить привязанность автора к родине, родным местам, родным людям, его ностальгию по прошлой жизни в России и грусть эмигранта, разлученного с Отечеством. Но уже во второй части рассказа эпитет *наш* становится более ёмким по содержанию и выражает чувство привязанности не только к родной стране, но ко всему миру, к миллионам людей, которые «живут, плетут с другими бедную свою нить» земного существования. Подобная и едва намеченная здесь сема ощущения причастности ко всей земной жизни и космосу появляется и звучит уже более определенно у эпитета *наш* в конце рассказа: «В мир живых призраков и он вступил. Он *наш* спутник. Растут паруса на *нашем* корабле. Он – один парус. И *наш* путь вместе, доколе *наш* корабль не войдет в ту же пристань, и сами мы для кого-нибудь нам родного не обратимся в тень». Это происходит благодаря многократному повторению самого эпитета *наш* и разных падежных форм местоимения *мы*, благодаря контекстуальной близости эпитетов *милый, дорогой, родной*, заряжающих его своей эмоциональностью, экспрессией.

Другой важный для рассказа эмоциональный мотив задают оценочные эпитеты, выражающие оценку с точки зрения соответствия эстетическому идеалу: *славный, дивный, очаровательный, дарящий прелесть* («славные запахи», «дивные меланхолии осени», «очаровательные дали», «страны, дарившие прелесть природы, воздуха, искусств»). Это мотив любования земной красотой, естественной гармонии жизни. С данным мотивом переплетается мотив грусти, выраженный рядом эпитетов: *горький, темный, быллой, предсмертный, туманный* («горькие, очаровательные дали», «туманная бездна», «темные облака», «былая жизнь», «предсмертный стон»). *Горький* – самое сильное слово в ряду эпитетов, создающих мотив грусти, другие эпитеты передают семы «печальный, вызывающий скорбь» косвенно, опосредованно. Но в каждом случае использования перечисленных эпитетов в ближайшем их окружении есть слова-сигналы, не позволяющие этой семе выйти на первый план (так, после самого слова *скорбь*, прямо называющего эту эмоцию, в рассказе следует слово *уходит; темные*, но они же и *золотые облака* наших воспоминаний; *предсмертного стона не слышали* и т.д.). У Б. Зайцева мир примиряет человека с утратой человеческого существа, потому что утрачено оно только на поверхностный взгляд, требующий осязаемого присутствия. Душа автора прощает призрачной смерти и зажигает свечу вечной любви.

В ходе аудиторной работы невозможно охватить все аспекты художественного текста, но можно сосредоточить внимание студентов-инофонов на ключевых моментах текста (субъект, событие, хронотоп, мотив), что поможет обучаемым не только понять содержание текста, но и воспринять его эстетическую составляющую. Как показывает практика, читатель-инофон в процессе интерпретации выбранного нами текста способен самостоятельно сформулировать не только основную идею, но и особенности формальной организации рассказа Б. Зайцева: переплетение в произведении эмоциональных мотивов, образов и внесюжетных факторов формируют общий эмоционально-экспрессивный тон, вызывающий у читателя ощущение неуловимой светлой грусти и красоты, умиротворенности и спокойствия, которое писатель считал основным для человека состоянием души. Смерть не нарушает гармонии жизни, она естественна, она составляет с жизнью одно целое. Целостное восприятие единства жизни и смерти автором проявляется в удивительной смысловой ценности рассказа, содержание которого, несмотря на кажущуюся разрозненность

воспоминаний, мыслей, чувств, видений, образует одно неделимое единство. Это обусловлено своеобразием и хронотопа, и композиции, и выразительных средств. Композиционно рассказ начинается и кончается одной и той же фразой. В хронотопе мы наблюдаем слияние прошлого, настоящего и будущего; внутреннее пространство рассказа, неизмеримо расширяясь, замыкается рамками вселенной, становящейся единым и единственным местом действия. Эмоциональные мотивы и внесюжетные образы сливаются, образуя единый эмоционально-экспрессивный тон.

Смысл подобной интерпретации прозаического текста, на наш взгляд, заключается в том, чтобы изучающие русский язык и литературу избавились от страха перед «незнакомым», почувствовали себя свободно в стихии чужой речи и приобрели вкус к творческой иноязычной речемыслительной деятельности.

Следует отметить, что при чтении художественной литературы студент-инофон может использовать разнообразные *когнитивные стратегии самостоятельного определения значения слова*, как то: 1) анализ по части речи; 2) анализ корней и аффиксов; 3) опора на другие слова текста, подтверждающие гипотезу читателя; 4) догадка по текстовому контексту; 5) опора на знания, связанные с темой текста; 6) использование нескольких разных гипотез с последующим анализом и выбором лучшей; 7) поиск дефиниций или парафраз в контексте для проверки догадки о значении и т.д.⁷

Использование когнитивных стратегий помогает обучаемым справиться со многими трудностями и делает ненужными лексические задания на этапе предтекстовой работы над художественным текстом.

При работе в аудитории использование когнитивных стратегий может и должно быть дополнено применением *социальных стратегий*, а именно: групповой работой над уяснением значения нового слова, а также обращением за помощью к преподавателю. Помощь преподавателя, на наш взгляд, должна состоять не в сообщении обучаемым готового ответа, а в предоставлении такой информации (возможно, с использованием словаря, толкового или двуязычного), которая поможет учащимся применить стратегии самостоятельного определения значения слова.

Здесь же возможно использование *аффективных стратегий*, связанных с эмоциональными потребностями обучаемых, например, преподаватель должен стремиться помогать им формировать положительное отношение к лексическому богатству русского языка, оценивать появление незнакомого слова не как досадную помеху пониманию текста, а как возможность более глубокого проникновения в язык, менталитет, культуру народа.

Самое ценное, что в процессе работы над художественным текстом обучаемые сделают выводы самостоятельно. Таким образом, на занятии работа над художественным текстом должна строиться как последовательное раскрытие главной идеи произведения»: от понимания значения языковой единицы, составляющей конкретный словесный образ, к восприятию его образной сути и далее к постижению его роли в создании смысла художественного произведения.

Обратимся теперь к особенностям интерпретации поэтического текста в практике преподавания русского языка и литературы в иноязычной аудитории. Прежде всего надо отметить, что поэтические тексты, имея много общих черт с текстами вообще и художественными текстами в частности, являют собой весьма специфические объекты.

⁷ Стратегиями овладения иностранным языком называют определенные действия или приемы, используемые обучаемыми для повышения эффективности восприятия, усвоения и использования изучаемого языка. См. подробнее определение стратегий: Залевская, А.А. (1999): *Введение в психолингвистику*. М. С. 319; Караулов, Ю.Н. (1987): *Русский язык и языковая личность*. М. С. 145; Кулибина, Н.Б. (1987): *Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом*. М. С. 98.

Во-первых, в поэтическом тексте первичен, важен субъект высказывания и его отношение к изображаемому. Во-вторых, поэзия является вторичной семиотической системой, а в качестве первичных знаков, языка первого уровня служит уже существующая система обыденного языка. Поэтический язык – это язык второго уровня, который отличается особой значимостью единиц языка в нём, особой их связью, когда все элементы сливаются в тексте в нерасторжимое единство. В-третьих, в поэтических текстах чрезвычайно велика роль креативного аспекта языка как орудия познания души человека; креативный аспект языка ярко демонстрируется в явлениях языкотворчества, традиционно присущих поэтическому тексту. В-четвертых, поэзия, в сравнении с прозой, обладает повышенной ёмкостью всех составляющих её элементов, важнейшие из которых – звук, ритм, интонация, слово. В-пятых, восприятие поэтического текста происходит гораздо медленнее, чем других текстов, поэтический текст требует не просто медленного чтения, но и многократного перечитывания его, при этом читатель раскрывает для себя все новые нюансы содержания.

Разрабатываемый нами анализ опирается на положение о «языке как первоэлементе литературы», но акцент при этом переносится на его использование в эстетических целях, ибо важнейшая функция поэтического текста – эстетическая, которая как бы наслаивается на другие – коммуникативную, прагматическую, экспрессивную и т.д. Учитывая данную специфику поэтического текста, мы предлагаем следующий подход к его анализу.

Во-первых, начинать анализ стихотворения нужно с краткой характеристики культурно-исторического фона создания текста и биографического фактора.

Далее необходимо обратить внимание студентов-инофонов на сильные позиции (заголовок, эпиграф, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова, антропонимы). Следующий этап - анализ ритма вкупе с рифмой, интонацией и фонетическими особенностями текста; главной задачей здесь является выяснение круга образных ассоциаций, связанных с теми или иными звуками в поэтической речи. Следует обратить особое внимание студентов-инофонов на грамматические средства: какая часть речи преобладающая и самая малоупотребительная в поэтическом тексте. Почему автор использует именно их? В каком соотношении с данной частью речи находятся остальные?

В рамках лексической характеристики необходимо провести следующую работу: а) составить словарь данного стихотворения; б) распределить все слова по тематическим группам, установить, сколько лексико-тематических полей можно выделить в данном поэтическом тексте; в) обратить внимание на повторы, выяснить, какова их роль в данном стихотворении; г) найти метафоры, эпитеты, сравнения и другие тропы в тексте.

Далее следует проанализировать синтаксические явления в стихотворении: какие явления экспрессивного синтаксиса (асинтедон, амплификация и др.) можно обнаружить в стихотворении?

На завершающем этапе интерпретации поэтического текста можно задать студентам-инофонам следующие вопросы: Какие образы возникают благодаря взаимодействию языковых средств всех уровней? Единицы какого уровня наиболее активно творят образ в данном стихотворении? Каковы особенности структуры и композиции стихотворения?

Рассмотрим теперь данные принципы при чтении (смысловом восприятии) и интерпретации стихотворения М.Цветаевой «Красною кистью...», написанном в 1916 году:

Красною кистью
Рябина зажглась.
Падали листья.

Я родилась.
Спорили сотни
Колоколов.
День был субботний:
Иоанн Богослов.
Мне и доньне
Хочется грызть
Жаркой рябины
Горькую кисть.
16 августа 1916 г.

Размер стихотворения – двустопный трехсложник с переменной анакрузой. На фоносемантическом уровне стихотворения выделяются повторы гласных: *а,и* – I строфа; *о* – II строфа; *и* – III строфа. Появление под ударением *а-и, и-а, а-и* контрастно, что в сочетании с размером стиха (по два ударения в стихотворной строке) может ассоциироваться с ударами и звоном церковного колокола.

Текст стихотворения по отношению к его временным планам можно разделить на две части: первые две строфы – о прошлом (см. глаголы прошедшего времени: **зажглась, падали, родилась, спорили, хочется**) и последняя строфа – о настоящем (**доньне, хочется**). В первой части стихотворения метонимическое обозначение времени года – осени (Красною кистью рябина зажглась. Падали листья), обозначение дня недели – субботы (День был субботний), и, наконец, название христианского праздника (Иоанн Богослов) указывают на конкретный календарный день – это день рождения автора стихотворения. В отличие от первой части стихотворения временной план второй части никак не конкретизирован – ни временем года, ни днем, ни числом. Наречие *доньне* высокого стиля, и оно вносит в семантику временного плана коннотации, свойственные этому стилю – торжественность и приподнятость. Дата написания стихотворения – вне текста, однако она дает читателю представление о времени написания текста – 16 августа 1916 г., то есть конкретизирует значение слова *доньне*.

В первой части стихотворения выделяются две метафоры: «красною кистью рябина зажглась», «спорили сотни колоколов». Значение первой метафоры включает в себя семы *огонь, красота, праздник*. Во второй метафоре обращает на себя внимание значение глагола *спорить* – вести словесное состязание, то есть имеется в виду экспрессивная речь, когда говорят громко, не соглашаясь друг с другом. В названной метафоре также содержится отсылка к празднику Иоанна Богослова, который отмечается колокольным звоном всех церквей.

Первая часть стихотворения включает в себя I и II строфы, которые объединены общей темой – темой интенсивности и праздничности жизни. Названы праздники: день рождения лирической героини и праздник Иоанна Богослова. Названы и атрибуты праздника: огонь красной рябины и звон колокола. Интенсивность жизни передана глаголами: *зажглась, родилась, спорили*, а также метафорами: «рябина зажглась», «спорили сотни колоколов».

Во второй же части стихотворения с помощью прилагательных *жаркий* и *горький* в текст привносится новая семантика. Используемые в переносном значении, эти прилагательные традиционно сочетаются с абстрактными существительными – названиями чувств или их проявлений (жаркая страсть, горькая любовь), а прилагательное *горький* – с существительными *судьба, доля*. Соединяясь в стихотворении с конкретными существительными *рябина* и *кисть рябины*, эти прилагательные сообщают им семантику абстрактных существительных, значения которых связаны с миром человека, возникают ассоциации: рябина – страсть, доля,

судьба. При этом сохраняются и прямые значения прилагательных *жаркий* и *горький* – первого как прилагательного цвета, а второго как прилагательного вкуса.

Поэтическая идея стихотворения раскрывается через сопоставление смыслов первой и второй частей текста. Общий смысл первой части можно определить как интенсивность и праздничность жизни, в которую вошла лирическая героиня. В сопоставлении со второй частью текста появляется смысл – понимание лирической героиней своей судьбы. Ее символами становятся: образ красной, жаркой и горькой рябины и образ речи, слова, явленный в споре колоколов и в имени и деяниях Иоанна Богослова. Во второй части выражено активное принятие лирической героиней этой судьбы («хочется грызть»).

Таким образом, важнейшую смыслообразующую роль в данном стихотворении играет тема рябины-судьбы и судьбы-убийцы. В них выражена идея предопределенности и трагичности судьбы лирической героини и судьбы России.

Необходимо отметить, что схема анализа поэтического текста на уроках русского языка и литературы в иностранной аудитории во многом определяется спецификой художественного метода поэта и может варьироваться, однако исходные принципы анализа неизменны: дробление, членение текста и его перечитывание⁸. Только многократное возвращение к одним и тем же словам, словосочетаниям, предложениям – но каждый раз с разными установками, целями – открывает глубину поэтического текста, множественность его смыслов. Целью и результатом данного анализа является как наблюдение над функционированием языковых средств, появлением у них особых эстетических (авторских) значений, так и проникновение в глубину смысла самого художественного текста.

Таким образом, чтение-интерпретация художественного текста – это постепенное наращивание смысла, синтез множества скрытых смыслов, рассыпанных по всему тексту. Задача «тщательного прочтения» – как можно более точная идентификация изучаемого объекта, умение прочесть, воспринять то, что сказал автор и то, что у него «сказалось».

Задача интерпретации любого художественного текста заключается, в первую очередь, в выявлении, экспликации и осмыслении «вторичных» смысловых эффектов, – что особенно важно для иноязычных читателей, не обладающих в полной мере знанием той культуры, к носителям которой обращен текст на русском языке. Словесный уровень текста выступает своего рода кодом истинного значения, и интерпретация есть декодирование, то есть обнаружение и именование (называние) скрытого смысла: «...чтение – это путешествие сквозь коды», «читать значит выявлять смыслы, а выявлять смыслы значит их именовать», «...читать значит вести борьбу за именование...»⁹ Анализ художественного текста на занятиях по русскому языку и литературе в иноязычной аудитории имеет ряд ограничений: временных прежде всего, что ведет к неизбежной неполноте семантических наблюдений; поэтому ведущая роль преподавателя на занятии – в активной реакции на «ответы» учащихся-инофонов, часто парадоксально субъективные, настойчивое побуждение учащихся к поискам (прежде всего – на лингвистическом уровне текста) убедительной аргументации «ответа», своего понимания произведения. И, наконец, важнейшая роль преподавателя на занятиях – помощь изучающим язык в «говорении» и «письме» на заданную тему.

БИБЛИОГРАФИЯ

Арутюнова, Н.Д. (1990): «Дискурс» // *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва. С. 137.

⁸ «люди не перечитывающие из любого текста вычитывают одну и ту же историю». Барт, Р. (1994): *S/Z*. М. С. 28.

⁹ Барт, Р. (1994): *S/Z*. М., С. 86, 21, 109.

- Барт, Р. (1994): *S/Z*. Москва.
- Виноградов В. В. (1980): О языке художественной прозы // Виноградов В.В. Избранные труды. М.
- Гореликова, М.И., Магомедова, Д.М. (1989): *Лингвистический анализ художественного текста*. М.
- Долинин, Е.А. (1994): "Текст и произведение" // *Русский текст*. СПб. № 2.
- Домашнев, А.И., Шишкина, И.П., Гончарова, Е.А. (1989): *Интерпретация художественного текста*. Москва.
- Залевская, А.А. (1999): *Введение в психолингвистику*. Москва.
- Караулов, Ю.Н. (1987): *Русский язык и языковая личность*. Москва.
- Кулибина, Н.Б. (1987): *Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом*. Москва.
- Пассов, Е. (2000): *Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Липецк.
- Степанов, Ю.С. (1995): "Изменчивый «образ языка» в науке XX века" // *Язык и наука конца 20 века*. Москва. С. 7-22.