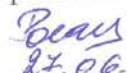


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
Кафедра русской и зарубежной литературы

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой,
д-р филол. наук, профессор

 Н. А. Рогачева
27.06. 2018 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(магистерская диссертация)

СТИХОВЕДЧЕСКИЙ ТЕРМИН / СТИХОВЕДЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В
ТВОРЧЕСТВЕ Б. ПАСТЕРНАКА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

45.04.01 Филология

Магистерская программа «Русский язык и русская литература для иностранцев»

Выполнил работу
Студент 2 курса
очной формы обучения



Суслов
Владимир
Евгеньевич

Научный руководитель
д-р филол. наук, профессор



Рогачева
Наталья
Александровна

Рецензент
д-р филол. наук, профессор



Эртнер
Елена
Николаевна

г. Тюмень, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПРИМЕНЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....	6
1.1. Художественная литература в методике преподавания иностранных языков: pro et contra.....	6
1.2. Типы текстов на уроках чтения в РКИ. Специфика художественного текста.....	8
1.3. Работа с художественным текстом на занятии: метод «учебного чтения» Н. В. Кулибиной.....	14
1.4. Терминология в литературоведении и метапоэтике: лингвокультурологический аспект.....	20
ГЛАВА 2. СТИХОВЕДЧЕСКИЙ ТЕРМИН В ПОЭЗИИ Б. ПАСТЕРНАКА.....	26
2.1. Поэтическая семантика «рифмы» в лирике Б. Пастернака ...	26
2.2. «Про эти стихи»: поэтическая семантика стиха в поэзии Б. Пастернака.....	37
ГЛАВА 3. СТИХОВЕДЧЕСКИЙ ТЕРМИН НА ЗАНЯТИИ РКИ	48
3.1. Анализ одного стихотворения. Б. Пастернак «Шекспир»: метаморфозы стиховедческого термина <i>сонет</i>	48
3.2. Интерпретация поэтического текста Б. Пастернака «Шекспир» в аудитории иностранцев-филологов	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	65

ВВЕДЕНИЕ

Чтение художественной литературы в курсе РКИ является одним из самых сложных видов работы как для иностранных учащихся, так и для преподавателей. Понимание и интерпретация прозаического или поэтического текста требуют титанических усилий от студентов-инофонов. Преподаватель в свою очередь должен выбрать адекватный подход к каждому отдельному тексту. Но и это может не сработать — часто при чтении у иностранных студентов возникают такие трудности, о возникновении которых преподаватель не мог даже подумать.

В разное время свою методику использования художественной литературы на уроках русского как иностранного предлагали Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева, И. К. Тапочка, З. И. Клычникова, Е. Л. Корчагина, Л. В. Кулибина и др. Тот факт, что иностранцы в первую очередь обучаются языку, а не литературоведению, приводит к неутешительным последствиям. Зачастую работа с текстом сводится к комментированию лингвистического материала, который необходимо отработать на определенном этапе обучения языку (базовый, 1-й и 2-й сертификационный и т.д.), а работа с произведением как «литературным фактом» (Ю. Н. Тынянов) отходит на второй план, ограничиваясь обсуждением фабулы (хроники событий) и личного (на этом уровне восприятия — неглубокого) впечатления студентов.

В связи с этими трудностями методисты, придерживающиеся текстоцентричного взгляда на преподавание литературы в курсе РКИ, продолжают поиски наиболее оптимального подхода, который бы не приводил к утилитарному использованию текста и значительной редукции смысла произведения. Особенно актуальным этот вопрос является для методики обучения чтению иностранцев, которые выбрали себе филологический профиль, а точнее — литературоведческий.

Когнитивно-коммуникативная парадигма, устоявшаяся в современной методике преподавания РКИ, говорит о том, что для успешной коммуникации человек должен научиться восприятию и порождению текстов. Отметим, что

текст никогда не является простой суммой значений составляющих его языковых единиц, в своей целостности он всегда приобретает некий дополнительный смысл. Тем более, если этот текст — художественный. Адекватная коммуникация с текстом невозможна без использования возможностей литературоведческого подхода. Читатель, желающий войти в Диалог с писателем в творческом пространстве текста, должен хорошо представлять себе особенности и трудные места этого пространства. Этот диалог и герменевтические проблемы, возникающие при его осуществлении, актуальны не только для иностранного, но и для русского читателя.

Проблемным для коммуникации со студентами-инофонами в этом плане является творчество Б. Пастернака. В нем достаточно широко представлена полисемия лексем и нарочито усложнен синтаксис, что приводит к запутыванию поэтического сюжета и моделированию индивидуального стереоскопического восприятия мира.

Объект нашего исследования ограничен одним комплексом образов в творчестве Б. Пастернака, в центре которого находится стиховедческая терминология.

Предметом исследования являются семантические изменения, происходящие со стиховедческими терминами в поэтических произведениях Б. Пастернака.

Цель исследования – поиск оптимального подхода к семантизации стиховедческих образов Б. Пастернака на занятии в иностранной аудитории. Практическая цель – разработка методики, позволяющей различить стиховедческий термин и его образный двойник в лирическом тексте.

Для достижения указанной цели предполагается решение следующих **задач**:

- 1) анализ научных источников, посвященных теме преподавания литературы в контексте изучения русского языка как иностранного и выделение в них проблемных вопросов;

- 2) описание расширения семантики стиховедческих терминов в художественном дискурсе Б. Пастернака;
- 3) проведение подробного анализа одного стихотворения («Шекспир»);
- 4) разработка на его основе системы методических приемов для работы на занятии РКИ, которая учитывала бы уникальность и эстетичность литературного текста и не привела бы к обеднению интерпретации произведения.

Научная **новизна** настоящей работы заключается в обращении к метапоэтическим текстам Б. Пастернака в целях обучения русскому языку иностранцев-филологов.

Целью и задачами обусловлена **структура** исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка. Первая глава посвящена рассмотрению вопросов использования художественного текста на занятиях РКИ. Во второй главе представлен анализ семантических преобразований стиховедческих терминов в поэзии Б. Пастернака. В третьей главе осуществляется целостный анализ стихотворения Б. Пастернака «Шекспир», который становится основой методической разработки занятия по РКИ.

ГЛАВА 1. ПРИМЕНЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

1.1. Художественная литература в методике преподавания иностранных языков: *pro et contra*

В современной науке вопрос о целесообразности, объеме и способах изучения художественной литературы в курсе преподавания языка как иностранного/неродного (РКИ, ESL/EFL и др.) является дискуссионным. Проблемы, возникающие при работе с художественными текстами, затрагиваются как отечественными, так и зарубежными специалистами. Некоторые методисты (Claudia Ferradas) говорят о небольшой практической применимости (“little practical application”), слишком специфической связи с культурным контекстом (“closely connected with a specific cultural context”), негативном влиянии на мотивацию обучающихся (“it can be idiosyncratic, even subversive”) художественной литературы, что затрудняет ее эффективное использование на уроках иностранного языка [Цит. по Keshavarzi URL].

Особенные сложности возникают при чтении классических образцов национальной литературы, которая чаще всего сформировывалась более века назад и требует больших усилий для восстановления культурно-исторического контекста, семантизации устаревшей лексики и т.п.: «Неоправданно большие усилия тратятся иностранным читателем при чтении классики на “ориентацию в месте и времени”, на понимание “внешних” характеристик ситуации <...> Лексикон русской классики уже существенно отличается от словаря современного русского языка: в нём много историзмов и архаизмов, устаревших стилистических оборотов и т.д.» [Кулибина 2012, 217]. В следствие этого поднимается ряд вопросов об адаптации художественных произведений — о ее оправданности вообще, о степени изменений, вносимых в текст, о возможности сокращений и купюр. Эта проблема будет рассмотрена ниже.

В целом для большинства методистов обозначенные трудности, скорее, представляют научный и практический интерес, нежели неразрешимую

ситуацию, так как использование художественной литературы в курсе обучения иностранному языку имеет свои преимущества, значимость которых нельзя отрицать. Художественный текст «является материалом для формирования речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности <...> является эффективным средством познания страны изучаемого языка» [Кулибина 1987, 3], заключает в себе «культурноносную функцию» [Кулибина 1987, 7] (т.е. связь с «культурным контекстом» в данном случае оценивается положительно), способствует развитию языковой «билингвальной личности» [Потемкина 2015, 5], стимулирует собственную внутреннюю речь (“inner speech”) и рефлексивное, или критическое, мышление (“reflective thinking”) учащегося на новом для него языке [Keshavarzi URL].

Другим важнейшим фактором является аутентичность художественного текста: «Сегодня методика обучения РКИ, декларирующая своей главной целью обучение речевому общению, иными словами, обучение порождению и пониманию текстов, впервые определяет статус текста как основной единицы обучения (или одной из основных) в языковом учебном процессе (в учебнике, на аудиторном занятии и т.п.), а не просто как учебного текстового материала, призванного продемонстрировать те или иные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры и т.д. В этой роли может выступать только аутентичный текст, то есть созданный носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения» [Кулибина 2012, 207]. Такой взгляд на текст как на носителя культурной информации и единственное средство осуществления речевого общения обусловлен становлением «когнитивно-коммуникативной парадигмы» [Шляхов 2011^a; 2011^b] в современной методике преподавания иностранных языков, в частности методике РКИ. Данная парадигма, базирующаяся на синтетическом образовании смежных направлений лингвистических и педагогических наук, интегрирует аспекты дискурс-анализа, теорий информации и коммуникации,

психолингвистики, когнитивистики, лингвострановедения и лингвокультурологии.

Феномен когнитивности, по В. И. Шляхову, «следует понимать как способность человека изучать окружающий мир с помощью языка, создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык». Коммуникативность же «определяется как способность людей, используя язык, выстраивать взаимопонимание в социуме». На главное место в теории коммуникации становятся разнообразные практики человеческого общения, для нужд которого «человеком Говорящим» (*homo loquens*) [Красных 2011, 62] используются разные уровни системы языка: «подсистемы языка – синтаксис, морфология, фонология, лексикон, семантика тесно переплетены между собой и применяются людьми в зависимости от целей общения и для сохранения знаний о цивилизации» [Шляхов 2011^a, 35].

Таким образом, определяющей в методике РКИ становится коммуникативная компетенция, содержанием которой является умение учащегося производить и декодировать различные тексты-высказывания. Для реализации своей коммуникативной компетенции учащийся-инофон должен овладеть четырьмя видами речевой деятельности: слушанием (аудированием) и говорением, чтением и письмом. Помимо этого, обучение в РКИ направлено на осуществление «межкультурной коммуникации» [Верещагин, Костомаров 2005; Тер-Минасова 2000]. То есть для адекватного понимания произведения иностранным учащимся (успешного акта межкультурной коммуникации) необходимо формировать фонд его не только языковых, но и когнитивно-культурных знаний и представлений.

1.2. Типы текстов на уроках чтения в РКИ. Специфика художественного текста

Исходя из данного вектора развития РКИ, а также ограниченного количества занятий в курсе, складывается определенный подход к содержанию предмета литературы в иностранной аудитории. В качестве

«литературы» (в широком смысле) в РКИ на разных этапах обучения для чтения предоставляются различные типы текстов: учебные (специально составленные тексты «с учебными целями, для решения конкретных учебных задач (обучение лексике, грамматике и др., формирование навыков говорения, аудирования, знакомство с фактами культуры и т.п.)» [Кулибина 2012, 206]), адаптированные (также упрощенные для учебных задач) на начальном и базовом уровнях владения языком, аутентичные — на продвинутом. Аутентичным текстом может быть любой текст или фрагмент, отобранный для занятия. Чаще всего используются публицистические или небольшие художественные тексты.

Вопрос об изменениях, вносимых в текст для целей обучения, как ранее отмечалось, является непростым. Адаптация текста — это «упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [Азимов, Щукин 2009, 10]. А. В. Рачковская отмечает, что отношение методистов к адаптации зависит от двух диаметрально противоположных подходов к работе с художественным произведением: «лингвоцентричного» и «литературоцентричного». От такого внимания к одной из сторон «двойственной природы» художественного текста, который, с одной стороны, являет собой совокупность языковых единиц разных уровней (лексического, грамматического, синтаксического и др.), а с другой — есть «артефакт, текст культуры и т.д.», и зависитприятие/неприятие адаптации.

Сторонники литературоцентричного подхода считают, что адаптация «убивает неповторимое своеобразие авторской манеры изложения и обедняет содержание, в результате чего снижает эстетическую и коммуникативную ценность произведения». Лингвоцентричный подход при ознакомлении учащихся с оригинальной русской литературой, наоборот, предполагает упрощения разной степени для обеспечения успешной учебно-языковой работы в рамках программы и учебного плана «накопления языкового материала и развития умений и навыков речевого владения». К тому же

использование неадаптированного художественного текста зачастую «не представляется возможным, так как согласно «Государственному образовательному стандарту» ... допускается не более 5-7% незнакомых слов». В качестве одного из путей разрешения ситуации исследователем предлагается совмещение полноценного смыслового анализа «бережно адаптированного ... текста с ... элементами работы над языковым материалом» [Рачковская 2015, 124–126]. Но такой метод обучения выпускает из вида преподавание литературы в курсе РКИ не на подготовительном курсе в университете, а профессиональным иностранцам-филологам (см. ниже).

Касательно аутентичных художественных текстов, современная методика РКИ во многом опирается на диаду «художественное произведение» — «художественный текст» Ю. М. Лотмана: «Художественное произведение включает в себя не только художественный текст, но и историю его создания, все имеющиеся его варианты и т. п. <...> “...текст — один из компонентов художественного произведения» (Лотман 1972, с. 24). <...> Смысл художественного текста как бы вписывается в гораздо более широкий смысл литературного произведения» [Кулибина 2012, 210–211]. То есть художественный текст понимается как «материальное воплощение произведения художественной литературы; его вербализованное <...>, зафиксированное в письменной форме содержание; совокупное <...> языковое выражение литературного произведения» [Кулибина 2012, 211].

Особенную важность понятие художественного текста приобретает и в концепции литературности (Р. Якобсон «Новейшая русская поэзия»: «предметом науки о литературе является не литература, а литературность» [Якобсон URL]), которая обращает внимание исследователей не на при-, возле- и затекстовую информацию, не являющуюся специфичным качеством литературы, а внутрь самого произведения. Литературность — это «эстетическая», или «поэтическая», функция текста. «Поэтическая функция, по Якобсону, является элементом шестичленной системы функций

высказывания, которые, в свою очередь, зависят от шести факторов языковой коммуникации, имеющих место в любом речевом событии» [Зенкин 2018, 49]. Так выделяются следующие факторы и функции высказывания: адресант — эмотивная; адресат — конативная; контакт — фатическая; код — метаязыковая; контекст — референциальная; сообщение — поэтическая (она характеризует «направленность (Einstellung) на сообщение как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого») [цит. по Зенкин 2018, 50].

Отмечая функциональность данного понимания литературности, С. Н. Зенкин пишет: «Развивая свою мысль далее, Якобсон дополняет его вторым, структурным определением, объясняя, что поэтическая функция осуществляется благодаря процессу, который он называет «проецированием принципа эквивалентности с оси селекции на ось комбинации» (Р. О. Якобсон «Лингвистика и поэтика» [цит. по Зенкин 2018, 50]. Суть данного принципа заключается в том, что в художественном тексте «эквивалентные элементы размещаются в синтагме один за другим», создавая поэтический эффект такой повторяемостью [Зенкин 2018, 51]. Тавтологичность, парадоксальность, известность содержания художественного текста ритмизует речь, переводит ее «из внешнего регистра во внутренний», запускает у читателя механизм автокоммуникации (Ю. М. Лотман), «когда субъект адресует сообщение самому себе и, разумеется, заранее знает его внешнее референциальное содержание». Такой текст используется не в качестве сообщения, а как код, который «трансформирует самоосмысление порождающей тексты личности и переводит уже имеющиеся сообщения в новую систему значений» (Ю. М. Лотман О двух моделях коммуникации в системе культуры) [цит. по Зенкин 2018, 51]. Особенно эта функция проявляется в поэтических текстах, обладающих «очевидными факторами дополнительной организации: ритмом, рифмой, звукописью и т.д.» [Зенкин 2018, 52].

Как уже отмечалось ранее, первоочередной целью использования любого текста на занятии РКИ является развитие речевого общения, так как

текст (особенно — аутентичный) понимается как основная коммуникативная единица: «аутентичный текст является “единицей коммуникации” (Г.В. Колшанский) и “средством общения” (Г.А. Антипов). А.А. Леонтьев называл текст “свёрнутым коммуникативным актом”» [Кулибина 2012, 207]. Речевое общение, согласно Н. В. Кулибиной, есть «обмен текстами, <...> порождение и восприятие текстов» [Кулибина 2012, 207]. Каждый текст, используемый в учебном процессе, решает «практические языковые», «практические речевые», «страноведческие» и «воспитательные задачи» [Кулибина 2012, 209–210].

Использование художественного текста должно отражать реальную практику его бытования в обществе: «Художественный текст предназначен для чтения (осмысления и переживания)» [Кулибина 2012, 208]. Аутентичная ситуация чтения («диалога» автора и читателя в пространстве текста) обычно не включает в себя каких-либо посредников, поэтому цель использования художественного текста на занятии РКИ — «обучение смысловому восприятию текстов», самостоятельному их пониманию [Кулибина 2012, 208].

В процессе чтения самыми важными становятся речевые задачи: «Работа над текстом должна строиться прежде всего как работа над текстовыми единицами (а не языковыми)» [Кулибина 2015, 8]. Все задачи, обозначенные в художественном тексте, можно представить в качестве уровней смыслового восприятия текста: уровень значения («уровень узнавания языковых — лексических и грамматических — значений»), уровень смысла («распознавание частных смыслов текстовых единиц»), уровень представления [Кулибина 2013, 74], понятого как «результат эмоционально-образного восприятия действительности (<...> совокупность мира *Действительное* и мира *Идеальное*, по А. Вежбицкой)» [Красных 2011, 64–65]. А уровень текстовых единиц (уровень смысла) можно сопоставить с концепцией исследователей лингвистики текста об информации: «содержательно-фактуальной (СФИ)», «содержательно-концептуальной (СКИ)», «содержательно-подтекстовой (СПИ)» [Гальперин 2007, 27].

Применительно к художественному тексту говорится о следующих видах информации: фактуальной (фактической), эмотивно-побудительной, оценочной (аксиологической), концептуальной [Кулибина 2012, 213]. Некоторая часть информации в тексте известна читателю — носителю языка еще до процесса чтения — из культурно-концептуальной «пресуппозиции» [Потемкина 2015, 89], иначе ни один текст невозможно было бы понять.

Кроме того, методика исходит из положения рецептивной эстетики, в частности концепции Р. Ингардена, об «участках неопределенности», «пустых местах» в тексте. В процессе творчества писателем осуществляется необходимый выбор какой-либо из сторон реальности (события), которая отражается в тексте (мимесис), так как полное описание всех деталей явления длилось бы бесконечно; именно поэтому «читатель должен завершить конструирование (построение) данного изображаемого предмета» [Цит. по Абрамовских 2012, 415].

Н. В. Кулибина пишет: «выстраивая текст, автор, как правило, включает в него не всё, что необходимо для понимания текста: он опускает многое из того (и прежде всего из сферы культуры), что, по его мнению, известно читателю <...>, оставляя различного рода знаки для читателя, когда и что ему необходимо “вспомнить”» [Кулибина 2012, 212]. Таким образом, текст без читателя существует лишь потенциально, реализуясь только в процессе восприятия, «при реконструкции той части его содержания, которая прямо в тексте не выражена, а предполагается известной читателю и привносится им при чтении» [Кулибина 2012, 212].

Индивидуальный и творческий выбор изображаемого и изображенного, осуществляемый автором в художественном тексте, напрямую связан с понятием художественного образа. В соответствие с нуждами нашего исследования отметим, что художественный образ, согласно словарю «Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий», отражает «специфические соотношения внехудожественной действительности и искусства, процесса и результата художественного творчества как особой

области человеческой жизнедеятельности»: «Являющуюся [в художественном образе] жизненную сущность нельзя показать как заранее готовый объект, её можно только во-образ-ить, т. е. создать такой образ глубинного, неизобразимого и невыразимого содержания, в котором оно все же явится доступным для непосредственного созерцания. Этим объясняется центральная роль воображения в характеристике специфических отношений искусства и действительности» [Гиршман, Домашенко 2008, 149]. Для раскрытия потенциала этого воображения и необходим «...читатель, который, приобщаясь к слову, переходит от восприятия внешней формы (словесно-речевой строй произведения) к восприятию его внутренней формы (рисуемые словом картины — «действия, положения»), вступая одновременно в общение с субъектами изображаемого мира и субъектами высказывания о нем» [Гиршман, Домашенко 2008, 150]. Из понятия словесно-художественного образа исходит методика работы с художественным текстом на занятии РКИ. Текстовые единицы составляют индивидуальные, национальные, общекультурные и др. образы. Читатель-инофон в процессе обучения должен научиться так называемому «распредмечиванию», то есть раскрытию заложенных писателем (или самим дискурсом) в художественный образ «мыслей, чувств, интенций и т.п.» [Кулибина 1987, 49].

1.3. Работа с художественным текстом на занятии: метод «учебного чтения» Н. В. Кулибиной

К сожалению, в практике преподавания иностранных языков (как в России, так и за рубежом) анализу лингвистических трудностей художественного текста часто приходится уделять большее внимание, чем собственно литературным (текстовым, поэтическим) аспектам [Arbona, Raffi URL]. Некоторые из путей преодоления трудностей, возникающих при чтении текста иностранцами, предлагает Н. В. Кулибина в ряде своих монографий, пособий и статей (см. «Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом», «Читаем стихи русских поэтов», «Зачем, что и как

читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного», «Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного» и др.). В пособии «Читаем стихи русских поэтов» [Кулибина 2015, 6–14] говорится о том, что в практике преподавания русского языка как иностранного навыки филологического анализа художественного текста (см. учебные пособия: М. И. Гореликова, Д. М. Магомедова «Лингвистический анализ художественного текста», Н. С. Болотнова «Филологический анализ текста», Н. А. Николина «Филологический анализ текста», В. И. Тюпа «Анализ художественного текста» и др.) которым обучают студентов, зачастую оказываются в подвешенном состоянии, так как самостоятельному чтению и осмыслению текста уделяется недостаточное внимание; «учащиеся ориентируются на понимание глубинных смыслов художественного текста, особенностей его речевого строя, элементов художественной формы (например, ритма стихотворения) и т.п. <...> ... признается возможным до чтения дать установку, как следует понимать текст, сформулировать вопросы, на которые надо найти ответы». То есть на занятии происходит слишком быстрый переход от комментирования непонятных иностранному читателю мест текста к анализу его структуры, «пониманию основного смысла (идеи) произведения, осознанию того, с какой целью оно написано». Н. В. Кулибина вместо такого подхода выдвигает концепцию «учебного чтения», которая помогает перенести навыки чтения на родном языке на русскую почву и «пройти путь» к восприятию (пониманию) того, что и почему сказано, а также сформировать и закрепить «навыки самостоятельного чтения художественной литературы» [Кулибина 2015, 7].

Описывая свою методику, ученый отмечает: «В учебных целях единицей художественного текста может быть признан словесный образ» (о важности понятия образа говорилось выше). В таком понимании художественный текст представляет собой «совокупность словесных образов, каждый из которых играет определенную роль в создании смысла

художественного произведения». Каждый художественный текст требует индивидуального подхода в процессе обучения: в тексте выделяются «ключевые образы», на которые в первую очередь обращается внимание студентов: «На занятии работа над текстом строится как последовательное раскрытие смысла художественного произведения: от понимания значения языковых единиц, составляющих конкретный словесный образ, к восприятию ... образной сути и далее к постижению ... роли в создании смысла художественного произведения». В статье «Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного» выделяются следующие этапы анализа ключевых образов: «Работа над ключевым словесным образом на уроке складывается из нескольких моментов:

- (1) привлечения внимания обучаемых к ключевой текстовой единице,
- (2) определения её языкового значения,
- (3) выявления её частного текстового смысла,
- (4) воссоздания читательского представления, мотивированного словесным образом,
- (5) определения её роли как носителя фрагмента всего текстового смысла (через связи данной единицы с другими единицами текста)» [Кулибина 2012, 225]. Ключевые образы художественного текста «определяются исходя из отраженной в нем ситуации» [Кулибина 2012, 223]. Ситуация в тексте, отмечает далее Н. В. Кулибина, не является статичной, а динамически разворачивается, составляется из последовательности «миниситуаций» [Кулибина 2012, 223]. На занятии преподавателем осуществляется выбор основных миниситуаций (компонентов общей ситуации текста): **кто** является субъектом/субъектами; какие события с ним/ними происходят (**что** субъекты делают), где происходит действие (**место**) и когда происходит действие (**время**) [Кулибина 2012, 224].

Учебное чтение на занятии строится из привычных для методики этапов пред-, при- и послетекстовой работы: «цель предтекстовой работы — создать

у учащихся заинтересованность в чтении предлагаемого поэтического текста, а также дать необходимые фоновые знания, в том числе устранить нежелательные стереотипные представления»; основным этапом является притекстовая работа (ее «цели и приемы» описаны выше); «послетекстовая работа содержит задания обобщающего и контролирующего характера, письменные задания и задания на перевод», является факультативной.

Резюмируя свой подход, Н. В. Кулибина выделяет в нем основные положения: «Методика использования художественного текста в практическом курсе русского языка требует ответа на три вопроса: зачем?, что? и как? читать на уроке.

Зачем? – цель: обучение пониманию текстов.

Что? – текст должен быть таким, чтобы потенциальный читатель захотел и смог его прочесть.

Как? – чтение иноязычного художественного текста строится по модели чтения текста носителем языка: от узнавания языковых значений (грамматических и лексических), распознавания частных смыслов текстовых единиц, установления внутритекстовых связей и воссоздания читательских представлений к формированию смысла текста, индивидуального для каждого читателя» [Кулибина 2012, 230].

Данная методика используется в ряде теоретических и практических работ по РКИ: см. [Бродзели URL; Бурцева URL; Гончарук URL; Дружинина 2014; Иванова URL; Касюк URL; Кузнецова URL; Куркина URL; Маринченко URL; Такташова, Загорская, Ветошкина 2012] и др.

Позитивным моментом такого подхода является тенденция к мотивированию самостоятельного мышления студентов, в которой «роль преподавателя заключается в организации аудиторной и домашней работы учащихся над текстом, в ... управлении чтением учащихся, а не в толковании и комментировании, в том, чтобы задать “уместный вопрос” и тактично откорректировать читательские представления обучаемых». Недостатком методики, с нашей точки зрения, является неосновательность подхода к

смыслу произведения, которая становится заметна в самих методических разработках (см. [Кулибина 2015, 15-96]). Зачастую все внимание уделяется буквальному прочтению произведения, восстановлению сюжетной ситуации, а не идейного плана содержания (Отсутствуют вопросы обобщающего характера). Также недостаточно разработан переход от смысла произведения к анализу структуры текста (плану выражения), что является критичным для обучения профессиональных читателей-филологов, ведь содержание и форма (в гегелевской терминологической традиции) находятся в неразрывном единстве: форма содержательна, содержание имеет форму [Тематический философский словарь, URL]. Почти не используются возможности филологического анализа и литературоведческая терминология, что, впрочем, отмечается и самой Н. В. Кулибиной: «наш анализ покажется литературоведу дилетантским» [Кулибина 2013, 76].

Исследователями, однако, подчеркивается важность этого компонента в обучении, тем более при работе с поэтическими произведениями: «Анализ ... текста по праву считается одним из главных показателей общего уровня владения языком» [Чекалина URL]. Отсутствие внятной и обстоятельной работы с филологической терминологией при чтении художественного произведения представляет проблему для обучения иностранцев-филологов (особенно тех, кто выбрал своим предметом литературоведение), так как в рамках РКИ эти студенты должны освоить отдельный курс под названием «язык специальности»: см. разработанные курсы для технических и медицинских вузов — Г. М. Петрова «Обучение языку специальности иностранных студентов, магистрантов и аспирантов в МГТУ им. Н. Э. Баумана. Методические рекомендации для преподавателей и студентов», Е. С. Кузьмина, Т. П. Горшечникова, С. П. Балуева, Т. Т. Мухина, Э. В. Сиухина «Обучение языку специальности иностранных студентов-медиков подготовительного факультета» и др.

Структура коммуникативной компетенции для иностранцев-филологов, пишет Л. В. Красильникова, «обладает своей спецификой». Исследователь

выделяет в ней следующие компоненты: «языковой, речевой (иллокутивный), дискурсивный, прагматический, социолингвистический, предметный (лингвистический и литературоведческий), лингвистический, профессиональный (педагогический), исследовательский и культурно-страноведческий» [Красильникова 2010, 64]. К «знаниям, навыкам и умениям» иностранных выпускников-филологов предъявляется более высокий уровень требований, чем к студентам других направлений. Так, они не только должны владеть русским языком на высоком уровне (С1 для бакалавров и С2 для магистров), но и освоить компетенции, позволяющие вести их будущую научную и/или преподавательскую деятельность. К таким компетенциям можно отнести уже упоминавшиеся: предметную, исследовательскую, лингвистическую, педагогическую.

Особенно важной в связи с работой над текстом на занятии РКИ нам представляется предметная компетенция, которая «заключается во владении основными понятиями и терминами филологических наук, в умении ориентироваться в научной литературе, в наличии у учащихся представлений об истории развития филологии, различных научных направлениях и школах, современных методах и технологиях ведения научно-исследовательской работы» [Красильникова 2010, 65]. Терминологический аппарат любой науки, понятый в когнитивном (миросозерцательном и мирозозидающем) ключе, позволяет студентам осознать «сущность, специфику и общественную функцию» определенной научной дисциплины, увидеть «структуру ... научного знания». Так, опираясь на книгу А. Г. Матюшенко «Литературоведческий текст: лексико-семантический аспект» (1988), Л. В. Красильникова делает вывод о сущностных качествах литературоведения, которые проявляются в понятиях и терминологии: традиционном антропоцентризме (*психологизм*); оценочном отношении исследователей к содержанию и пафосу (*комизм*), художественной форме (*завершенность, полифоничность*), корреляции сюжета и действительности (*достоверность, литературность*), общественному значению (*актуальность*), воздействию на

читателя (*занимательность*); связи с философией (*вечность, истинность*). Помимо этого, подчеркивается генетическое родство *первичной* литературы и *вторичного* по отношению к ней литературоведения: «Литературоведческий текст представляет собой метатекст, так как отражает в себе интерпретируемое художественное произведение на всех уровнях его содержания и формы, в силу чего его язык чрезвычайно богат» [Красильникова 2010, 66–68].

1.4. Терминология в литературоведении и метапоэтике: лингвокультурологический аспект

О проявлении сущности науки в ее терминах и понятиях говорит и А. В. Михайлов в работе «Методы и стили литературы»: «Литературоведческая терминология отражает специфику и трудности самой науки о литературе» [Михайлов 2008, 4]. Исследователь отмечает, что предмет литературоведения не статичен, так как всегда находится в процессе своего становления, расширения, переосмысления: «Будучи крайне концентрированным выражением жизни, жизненного смысла, шедевр представляет собою продолжение и высшее выражение жизни, — к нему от жизни протягиваются бесчисленные нити связей и сам шедевр прокладывает, в своем историческом бытии, все новые пути в жизнь. В своей законченности и в своем совершенстве литературный шедевр есть нечто открытое для всё нового и нового постижения жизни и, точнее, есть нечто постоянно вновь открывающееся» [Михайлов 2008, 4]. Такую открытость литературного произведения можно сравнить с представлением М. М. Бахтина о бытии произведения в «большом времени» [Бахтин 2002, 454]. То есть сам по себе завершённый, обладающий целостностью художественный текст не существует изолированно и неизменно, но как одна из составляющих художественного произведения вписывается в широкий историко-культурный контекст, где обогащается читательскими представлениями разных эпох о себе, толкованиями и интерпретациями исследователей, комментаторов, герменевтов. Таким же

образом ввиду погруженности в «историческое бытие» в постоянном становлении, движении находится и литературоведческая наука, в частности, история и теория литературы. Эта взаимосвязь развития литературы и науки о ней отражается в терминологии — термин тоже становится подвижным, открытым, включенным в культурно-исторический контекст. Стоит отметить, что подвижность и открытость понимаются здесь не в плане произвольности, понятийной размытости, выпадения предмета из поля зрения, а в плане «диалектичности», противоборства однозначной «номенклатурной» классификации. Включенность терминов в текст культуры означает их глубокую закономерность, отражение «научной традиции», «уровня научных знаний [определенной] эпохи» [Михайлов 2008, 7]. Литературоведческий термин, как и наука о литературе, устремлен к «исторической конкретности — к конкретности литературного движения». Далее исследователь отмечает: «Понятия науки о литературе <...> существуют не ради теории, но ради раскрытия логики литературного творчества в связи с самой жизнью, историей. <...> Само «теоретизирование» здесь далеко не так ценно, как обращение теории назад к жизни, к жизни литературы и поэзии» [Михайлов 2008, 8]. Неразрывность литературы и науки, жизни, культуры в целом и размышлений о них (в «сфере идей») приводит к тому, что «теоретический язык <...> существует в тесной взаимосвязи с обыденным, житейским языком, полон обертонов расхожего языка» [Михайлов 2008, 9]. Обобщенно можно сказать, что язык литературоведения, по мысли А. В. Михайлова: а) отражает существенные черты своего предмета в развитии; б) является носителем определенной культурно-исторической информации, характерной для определенной эпохи; в) не является строгим в точном смысле слова; г) связан с народно-обиходной речью. То есть одним из главенствующих факторов литературоведческой терминологии становится ее лингвокультурологическая сторона, заключающаяся в способности отражать определенный исторический момент развития эстетической и научной мысли или специфический культурный концепт, существующий в сознании носителей: ученых,

читателей литературы, народа и т.д. В. Е. Хализев так описывает взгляд А. В. Михайлова: «Доминирующий пласт литературоведческого языка <...> составляют “ключевые слова культуры”, которыми она (культура, в том числе и наука о литературе) держится, постигая саму себя» [Хализев 2011, 4]. Сам В. Е. Хализев говорит о необходимости соблюдения «терминологического минимализма» в литературоведении. Не во всем соглашаясь с концепцией Михайлова, исследователь выражает, впрочем, схожее мнение, что литературоведению нужны как однозначные термины, так и «слова общего лексического поля»: «В гуманитарных науках (как и в философии) насущно и плодотворно дружественное сосуществование начал строгой терминологичности и речевой раскованности, той непринужденности говорения, которой исполнена наша обиходная речь» [Хализев 2011, 4]. Со многими понятиями литературы на протяжении истории происходят семантические сдвиги как внутри одного языка, так и при заимствовании термина. Достаточно будет взглянуть на количество определений современного понятия *дискурс* (см. [Хализев 2011, 8-9]), введенного в лингвистике не так давно, точнее — Э. Бенвенистом в XX в. Помимо этого, изменчивыми и многозначными являются, например, понятия стиля, метода, текста: см. анализ содержания данных терминов в разных школах теории литературы в главе «О методах литературы» [Михайлов 2008, 9–16] из уже упоминавшейся книги «Стили и методы литературы», главах «Текст» [Зенкин 2018, 132–153], «Стиль» [Зенкин 2018, 190–227] из «Теории литературы. Проблемы и результаты» и др. Активные семантические сдвиги, которые происходят с некоторыми понятиями науки о литературе, показывают, что терминология литературоведения не существует обособленно от всего языка науки, в которой употребляется. Язык же в свою очередь всегда закрепляет в своих знаках культуру («культура, явленная нам в языке и через язык» [Красных 2011, 63]). Термины, их использование в языке науки и особенности изменяющейся семантики, на наш взгляд, обладают особым

лингвокультурологическим потенциалом, который должен быть освоен в методике преподавании РКИ студентам-филологам.

Вопрос о необходимости лингвокультурологического рассмотрения терминологии в методике преподавания иностранного языка остро ставится и по причине наличия большого пласта имплицитных и эксплицитных метапоэтических элементов в литературных произведениях всех стран и эпох, в частности, поэтических. В самом общем смысле метапоэтикой называют авторские высказывания о природе словесного творчества, представленные как в художественных, так и нехудожественных текстах. Исследователи Э. К. Штайн и Д. И. Петренко дают следующее определение понятия: «Метапоэтика — это поэтика по данным метаязыка (языка, на котором описывается язык-объект) и метатекста, поэтика самоинтерпретации автором своего или другого текста» [Штайн, Петренко 2006, 21]. Целью метапоэтики является работа над конкретным языковым материалом, раскрытие «тайны поэтического мастерства». Более того, в их концепции понятие метапоэтика приобретает всеобъемлющий, универсальный смысл, так как «в любом художественном тексте заложены данные об отношении художника к своему детищу, к тому материалу, который является основой вербального искусства — к языку» [Штайн, Петренко 2006, 17]. Каждый текст имплицитно содержит автокомментарий к своей структуре в самой своей *структуре* (о чем текст, как он устроен, соответствует/не соответствует ли читательским ожиданиям и т.д.), то есть является метатекстом (ср. с понятием формы у формалистов: «Форма существует для нас лишь до тех пор, пока нам трудно ее воспринять, пока мы ощущаем сопротивляемость материала, пока мы колеблемся» [Якобсон URL]. При экспликации данного комментария в художественном тексте получается то, что называется метапоэтическим текстом. Примером такого текста является метароман (роман романа), в котором «предметом для читателя становится не только “роман героев”, но и процесс его создания» [В. Б. Зусева 2008, 7].

В настоящем исследовании нас интересует иной способ осуществления эксплицитной метапоэтизации: использование терминологии науки о литературе в художественном произведении, конкретнее — употребление стиховедческих понятий в поэтическом тексте. Стремящийся к моносемии стиховедческий термин, попадая в поэтический текст и осваиваясь «художественным дискурсом» [Баринаева 2011, 207], теряет свою строгость, асубъектность, нейтральность. Те тенденции открытости и подвижности, присущие языку литературоведения и бывшие ранее ограниченными, начинают активно реализовываться ввиду тотальной субъективности художественного творчества. Термин становится частью образной системы произведения, активно включается в соиздание разнообразных тропов (метафоры, метонимии и т.п.). Личное содержание, которое приобретает используемым терминологическим аппаратом, связано с фигурой автора стихотворения, отраженного в тексте в качестве лирического «я», лирического героя — поэта.

В лингвокультурологических понятиях об этом можно говорить, как об индивидуальной «языковой личности» поэта — носителя русской культуры, который в собственном творчестве отражает сущность своего призвания и творчества вообще. То есть формирует определенный (личный) культурный концепт. Концепт в лингвокультурологии — «результат эмоционально-логического осмысления действительности. Он может быть определен как самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая сознанию (языковому) идея предмета (в самом широком понимании этого термина), являющаяся результатом эмоционально-смыслового восприятия действительности, обладающая ингерентно присущей ей аксиологией и взятая в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» [Красных 2011, 64]. Так, в метапоэтических стихотворениях на первый план выходят концепты «поэт», «поэтическое творчество». С одной стороны, эти концепты являются индивидуально-авторскими, но с другой — попадают в широкий культурный контекст

(история литературы) и входят в массовое сознание читателей, формируя представление о природе словесного искусства. Этот факт обуславливает необходимость их пристального изучения как русскими, так и иностранными студентами-филологами.

ГЛАВА 2. СТИХОВЕДЧЕСКИЙ ТЕРМИН В ПОЭЗИИ Б. ПАСТЕРНАКА

2.1. Поэтическая семантика «рифмы» в лирике Б. Пастернака

Термин «рифма» происходит от древнегреческого слова «ῥυθμός» (*rhythmos*) 'размеренность, такт; соразмерность, складность', далее — от ῥέω 'течь, струиться, растекаться'. К этим словарным единицам восходит также термин «ритм», относящийся и к поэзии, и к музыке. В современном литературоведении «рифма» типологически определяется как «регулярный звуковой повтор, несущий организующую функцию в метрической, строфической и смысловой композиции стихотворения» [Федотов 2003, 7].

Однако древнегреческой поэзии, исполнявшейся под музыку, не была известна «рифма» в нашем ее понимании, а гомеотелевт — языковая игра наподобие рифмы, ее предшественник — в основном использовался в речах античных риториков и ораторов. Так как способом отграничения поэтической речи от языка повседневного общения являлась ритмическая организованность и музыкальность, то слово «*rhythmos*» изначально, скорее всего, означало именно плавность построения самого поэтического текста (т. е. ритм) и только впоследствии, в более поздние эпохи, стало относиться к организующим стихотворение созвучиям (рифма). Таким образом, в истории оформления термина как слова определяются основные черты его значения: соотнесенность и с мелодическим (эвфоническим), и со структурным аспектами композиции произведения.

Среди метапоэтических элементов в поэзии Б. Пастернака термин «рифма» и его производные занимают важное место: 19 употреблений в 13 стихотворениях, 5 из них — в стихотворении «Красавица моя, вся статья...». В метапоэтике Пастернака «рифма» понимается не только как элемент стиховой композиции. Следует отметить, что научный термин, попадая в художественный дискурс, меняет присущие ему качества, прежде связанные с прагматикой научного дискурса, такие как стремление к точности, моносемии, завершенности своего значения, на качества, диктуемые прагматикой нового

для него дискурса: в данном случае термин свободно модифицирует свое значение, активно включается в метафорические и метонимические связи — при этом данными процессами управляет только авторская интенция. Так, «рифма», помимо своего первичного значения, в художественном дискурсе Пастернака может отождествляться с:

- а) веществом (*Слитки рифм, как воск гадальный*);
- б) действием (*...срываться к рифме; Пуская в рифму пузыри; ...на рифмы просится*);
- в) конституирующей и изменяющей мир силой (*Зарифмовали нас вдвоем; Зарифмовать с начала до конца*);
- г) творческим порывом (*...взмах / Взбешенных рифм, тянувшихся за глиной*);
- д) чувством (*Испуг оглядки к рифме прикололи; И в рифмах дышит та любовь*) и т. д.

В свою очередь изображаемый в художественном тексте мир может принимать некоторые черты, которые свойственны перемещенному из научного дискурса термину.

Для того чтобы проиллюстрировать основные характеристики стиховедческого термина «рифма» в поэзии Б. Пастернака, обратимся к филологическому комментарию выбранных лирических произведений поэта. В стихотворении 1922 г. «Косых картин, летящих ливня...» [Пастернак 2003, т. 1, 190], посвященном теме открытия мира при помощи творчества, «рифма» наряду с тактом (ритмом) становится способом освобождения вещей и вселенной от масок. «Рифма», фонетически скреплена с ливнем (*ливня — к рифме*), и такт является неодолимой силой, к которой интенсивно направлены предметы: «Косых картин <...> с крюков и стен *срываться к рифме / И падать в такт не отучу*». Можно предположить, что сближение рифмы и дождя подсказано древнегреческим глаголом $\rho\acute{\epsilon}\omega$ 'течь, литься, струиться', от которого произошло слово « $\rho\acute{\upsilon}\theta\mu\acute{o}\varsigma$ » (rhythmos). В ливне, который так же, как и картины, характеризуется интенсивностью действия, сливаются воедино и

текстуальная рифма, и мелодический ритм и такт. Ливень — творческое и стремительное высвобождение предмета из-под всего наносного, всего, что не является предметом: «Но вещи *рвут* с себя личину, / *Теряют* власть, *роняют* честь, / <...> Когда для ливня повод есть». Лирический субъект здесь — в роли пассивного наблюдателя, он обладает знанием, но отказывается от прямого действия (*не отучу*), заданные вопросы в действительности его мало волнуют (*Что в том <...>?*), он лишь фиксирует поэзию самих освобождающихся вещей (*Когда у них есть неть причина*). Таким образом, «рифма» становится не понятием, при помощи которого поэт творчески осмысляет действительность или исследователь говорит о композиции художественного текста, а способом для самой действительности заявить о себе в первоизданном виде. Роль поэта состоит в том, чтобы рассмотреть эту поэзию. «Искусство», согласно Пастернаку, «не просто описание жизни, а передача единственности бытия. То, что мы называем великолепием и живостью описания, это не только черты, относящиеся к стилю, но нечто гораздо большее. А именно — присутствие нового восприятия и философского понимания единства и цельности жизни» [цит. по: Жолковский, Щеглов 1996, 213].

В другом стихотворении 1922 г. «Поэзия» [Пастернак 2003, т. 1, 205] «рифма» также соотносится с ливнем. Стихотворение начинается с обращения лирического субъекта к поэзии. Творчество описывается непрямо, обозначается через метафоры, не связанные с поэтическим «ремеслом» непосредственно: «Ты не осанка сладкогласца, / Ты — лето с местом в третьем классе, / Ты — пригород, а не припев». В этой безглагольной картине сущностью поэзии становится движение — летняя загородная поездка. В следующем катрене подобные сравнения продолжают: «Ты — душная, как май, Ямская, / Шевардина ночной редут, / Где тучи стоны испускают / И врозь по роспуске идут». Поэзия, помимо указания на движение (Ямская улица, движение туч), уподобляется природным явлениям — ей могут быть свойственны духота, ночные раскаты грома. Сама ночная гроза сравнивается со взятием французами в Бородинской битве Шевардинского редута,

оставленного в ночи русской армией. Гроза, заставшая путников врасплох на вокзале (*Ползут с вокзалов восвояси / не с песней, а оторопев*), превращается в ливень: «Отростки ливня грязнут в гроздьях / И долго, долго до зари...» Оседающие на гроздьях капли являются метафорой соединения двух плоскостей действительности — небесной и земной. Поэзия возникает в движении между двумя разными состояниями. Ливень, как и в предыдущем стихотворении, выступает творческой силой, наделенной способностью творить саму поэзию: «Кропают с кровель свой *акростих*, / Пуская в рифму пузыри». Творчество сопоставляется с игрой: акростих (др.-греч. ἄκρος — край + др.-греч. στίχος — ряд, линия, стихотворная строка) — прием, заключающийся в составлении тайного сообщения из начальных букв каждой строки в стихотворении; игровая ситуация подчеркивается и словосочетанием «пускать пузыри», обычно применяющемся для характеристики детского занятия. Пузыри, в которые превращаются падающие капли дождя, приобретают черты рифменного подобия. Формула «в рифму» задает направленность действия самой действительности. Как и в стихотворении «Косых картин, летящих ливня», в данном произведении лирическому субъекту отведена лишь роль наблюдателя, который примечает поэзию природы и предоставляет ей возможность закрепиться на бумаге: «Поэзия, <...> / Тетрадь подставлена — струись!»

Иным оттенком значения лексема «рифма» наделяется в стихотворении «Брюсову» 1923 г. [Пастернак 2003, т. 1, 225]. Здесь термин представляет собой великую силу творческого порыва, которую необходимо обуздать художнику: «Что вы *дисциплинировали* взмах / Взбешенных рифм, тянувшихся за глиной...». Рифмам, приобретшим собственную волю к творчеству, необходим порядок, в обеспечении которого и заключается роль поэта — проводника поэзии в мир. На эту роль указывают следующие строки: «Что сонному гражданскому стиху / Вы первый настезь в город дверь открыли?» Лирический субъект стихотворения метафорически осмысляет реформы, проведенные в русском стихосложении Брюсовым, как открытие пути для

нового творчества. Стиховедческий термин сохраняет свое прямое значение. И в то же время «рифма» служит основой сложного тропа. Во-первых, рифма олицетворяется, становясь активным субъектом действия и носителем психологического состояния. Во-вторых, рифма служит метонимическим замещением стиха как такового. В-третьих, рифма входит как образный компонент в состав метафорического уподобления работы поэта скульптору и архитектору, строителю.

В стихотворении 1929 г. «Анне Ахматовой» [Пастернак 2003, т. 1, 212], посвященном описанию восприятия Пастернаком ахматовского творчества, «рифма» выступает как одна из эмблем чувства и смысла: «Таким я вижу облик ваш и взгляд. / Он мне внушен не тем столбом из соли, / Которым вы пять лет тому назад / Испуг оглядки к *рифме прикололи...*». Пастернак имеет в виду стихотворение А. Ахматовой «Лотова жена» (*И праведник шел за посланником Бога...*) 1924 г. Характерно, что Пастернак использует в этой явно реминисцентной строфе (*столбом из соли*) рифмы, аналогичные рифмам ахматовского текста: утрат — взгляд (у Ахматовой) / взгляд — назад (у Пастернака), тем самым сближая и противопоставляя статику и динамику двух разных творческих систем, где движение (свое) противопоставлено статике (чужое). Рифма в данном тексте обладает способностью отражать основной смысл и являться носителем главного чувства всего стихотворения. Неприятие лирическим субъектом этого смысла выразительно усиливается употреблением глагола «прикололи», которое указывает на недолговечность, ненадежность контакта «рифмы» и содержания стихотворения. Лирический субъект Пастернака в противовес этому говорит о положительном облике Ахматовой, связанном с правдивостью изображения «прозы» жизни: «Но, исходяв от ваших первых книг, / Где крепи прозы пристальной крупницы, / Он [облик ваш] и во всех, как искры проводник, / Событья былью заставляя биться».

Мысль о связывающей функции рифмы, ее высшем значении возникает в двух стихах Б. Пастернака: «...Но как я сожалею...» [Пастернак 2003, т. 1,

414] 1926 г., варианте стихотворения «Памяти Рейснер», и «Любимая, — молвы слащавой...» [Пастернак 2004, т. 2, 71] 1931 г. В первом стихотворении тема рифмы возникает во второй части после отточия, но в окончательный вариант стихотворения не входит:

Смешаться всем, что есть во мне Бориса,
 Годами отходящего от сна,
 С твоей глухой позицией, Лариса,
 Как звук *рифмует* наши имена.

Вмешать тебя в случайности творенья.
Зарифмовать с начала до конца
 С растерянностью тени и растенья
 Растущую растерянность творца.

Субъект стихотворения рассматривает «рифму» как некое сакральное действие, способное преобразовывать саму действительность. В стихотворении, посвященном памяти почившей, лирический субъект при помощи рифмы, подобной фонетической рифме «Бориса — Лариса», видит возможность поместить в действительность всего человека, осуществить полный контакт между человеком и миром, между человеком и творцом. «Рифма» выступает и как композиционный элемент стиха, и как объект художественного мира — творческий способ памяти, позволяющий вещам переживать «второе рождение» в поэзии.

Похожим образом эта тема развивается в стихотворении «Любимая, — молвы слащавой...», где любовная коллизия связывается с темой литературной славы:

Теперь не сверстники поэтов,
 Вся ширь проселков, меж и лех
 Рифмует с Лермонтовым лето
 И с Пушкиным гусей и снег.

И я б хотел, чтоб после смерти,
 Как мы замкнемся и уйдем,
 Тесней, чем сердце и предсердье,
 Зарифмовали нас вдвоем.

Чтоб мы согласия сочетаньем
 Застлали слух кому-нибудь
 Всем тем, что сами пьем и тянем
 И будем ртами трав тянуть.

Тема славы и любви в данном стихотворении переходит в тему смерти и бессмертия. Обращение к метапоэтическому образу «рифмы» выражает неочевидную взаимосвязь природы и поэзии, природы и человека. По мысли лирического я данного стихотворения, через народное сознание, в которое вошли стихи Пушкина и Лермонтова, поэты напрямую начинают контактировать с природой. В памяти народа поэты и их слова становятся созвучны явлениям самой природы (*Рифмует с Лермонтовым лето / И с Пушкиным гусей и снег*), при этом тема народа метонимически выражается через пространство: «Вся ширь проселков, меж и лех». Таким образом, связь природы и поэта парадоксально воплощается в процессе «рифмования» окружающего мира и творца слова. Соединение через рифму проецируется и на отношения любовников: лирический субъект желает, чтобы его «зарифмовали» с любимой. Здесь «рифма», как и в первом стихотворении, становится средством обретения нового существования после физической смерти. Однако если в варианте стихотворения 1926 г. развитие темы было связано с космологическими категориями вселенной и творца, то в данном стихотворении тема раскрывается в более личном контексте. В заключительной части стихотворения раскрывается мечта лирического субъекта о полном подобии двух сущностей (*Тесней, чем сердце и предсердье*) и их слиянии с миром природы, через которую они будут общаться и с

живыми людьми: «Застлали слух кому-нибудь / Всем тем, что сами пьем и тянем / И будем ртами трав тянуть».

Рифма в этом стихотворении определяется как фонетическое орудие для создания космогонической метафоры. По мысли Пастернака, языковой паронимией уже предопределены связи *Лермонтова* и *лета*, *Пушкина* и *снега*. В свою очередь в композиции стихотворения закреплена оппозиция двух поэтов, и противопоставление собственного органического стиха классической русской поэзии.

Насчет этой поэтической взаимосвязи также см. М. Н. Эпштейн «Лермонтов и Пастернак: мудрость лета / Поэты-рифмы» в книге «Поэзия и сверхпоэзия» (2016).

В стихотворении «Красавица моя, вся статья...» [Пастернак 2004, т. 2, 72] 1931 г. лексема «рифма» встречается 5 раз — чаще, чем во всех остальных лирических произведениях Пастернака. Восхищение любимой переплетается здесь с размышлениями о творческом процессе: «Вся суть твоя мне по сердцу, / Вся *рвется* музыкою статья, / И вся на рифмы *просится*». В стихотворении представлен типичный для Пастернака лирический сюжет: лирический субъект довольствуется ролью наблюдателя, творчество возникает как бы по природному закону, *само по себе*, в данном случае — из настоящей красоты, «статии» и «сути», которые созерцает поэт. Активное стремление красоты приобрести художественную форму, статья произведением искусства также является распространенной чертой художественного мира Пастернака. «Рифма» стирает неопределенность страшной судьбы, представляется связующим элементом посюстороннего и потустороннего миров: «А в рифмах умирает рок, / И правдой входит в наш мирок / Миров разноголосица». «Рифма» здесь играет роль медиатора, при помощи которого возможно прикоснуться к чужому миру: «И рифма — не вторенье строк, / А гардеробный номерок, / Талон на место у колонн / В загробный гул корней и лон...»; «...Но вход и пропуск за порог...». Также «рифма» способна вмещать чувство любви такой силы, которая «...тут с трудом выносятся». Таким образом, рифма в

данном стихотворении Б. Пастернака, как и в рассмотренных выше стихах, выступает как путь открытия материальных объектов для нового существования. В миропонимании лирического субъекта создание произведения искусства — не воссоздание, не копия оригинального предмета (*И рифма — не вторенье строк*), а путь к его бессмертию. В финальном катрене стихотворения мысль о бессмертии выражается в образе древнегреческого скульптора Поликлета:

Тебе молился Поликлет.

Твои законы изданы.

Твои законы в далях лет.

Ты мне знакома издавна.

Скульптор, закрепивший в своих трудах классические каноны и правильные пропорции человеческого тела, является тем, кто обессмертил красоту, создав вечные образы. Благодаря искусству стать и красота возлюбленной избегают тления. Также впечатление от финала усиливает уникальная и запоминающаяся сложносоставная рифма, которую использует Пастернак: «законы изданы — знакома издавна».

С другой стороны, негативно изображается «рифма» в стихотворении «Записки завсегда...» [Пастернак 2004, т. 2, 230] 1922 г. Лирический сюжет стихотворения развивается в антиномии природы и творчества: «Когда с зарей я сравнивал / Бессилье наших книг»; «Когда, живей запомнившись, / Чем лезть, чем лед, чем ложь, / Меня всех рифм беспомощность / Взяла в свое щемло». По мысли субъекта стихотворения, рассветное утро предельно холодно и слепо по отношению к человеку, в отличие от его отношения к природе и неживому миру: «Когда не к людям — к статуям / Рассвет сады повертывает, // Когда во всякой всячине / Пути — куда туманнее, / Чем к сердцу лип, охваченных / Росой и вниманием». «Рифма» здесь, как и в рассмотренных выше стихотворениях-посвящениях («Анне Ахматовой», «Брюсову»), метонимически отождествляется с лирическими произведениями вообще и в этом смысле равновесно ставится в ряд с «нашими книгами».

Лирический субъект разочаровывается в силе поэтического творчества и разубеждается в самой возможности отражения действительности средствами поэзии (рифмой). Вместе с этим и сама природа оказывается в аналогичной ситуации: «Но странно, теми ж щёмлами / Был сжат до синяков / Сон яблони, надломленной / Ярмом особняков». Человек, подобно рассвету, предельно слеп к природе, которой может причинять вред. В другом стихотворении «Перелет» [Пастернак 2004, т. 2, 233] «рифма» изображается в схожих образах: «И ты поймешь, как мало было пользы / В преследованьи рифмой форм ее».

В этом стихотворении слово «рифма» более всего близко к своему терминологическому значению. Рифма выполняет в стихе мнемоническую функцию, насильственно — по логике найденного искусством созвучия и по случайной фонетической связи — сближает неродственные явления. В свою очередь «родство» далеко не всегда отражено в созвучии слов. Так создается антитеза стиха и мира вопреки их традиционному мифологическому сближению.

В ряде рассмотренных нами произведений Пастернака рифмы включаются в образную систему, но в целом сохраняют свое денотативное стиховедческое значение: «А. Е. Крученых» [Пастернак 2004, т. 2, 274], «Скромный дом, но рюмка рому...» [Пастернак 2004, т. 2, 92]. В первом стихотворении, написанном для поэтического состязания «Турнир поэтов» 1928 г., «рифмы» выступают в качестве материала, с которым обращается и играет поэт: «Пока мне рифмы были в первоучину, / Я пил крүшон из них и пек драчёны. / Былой мучитель их и ныне мученик, / Скорблю о них: спина к спине прикрученных, / И не затем тащу их из рекрутчины, / Чтоб в рекруты сдавать тебе, Крученых!» Во втором стихотворении «рифма» включается в состав метафоры «слитки рифм, как воск гадальный», стоящей в ряду с другими образами стихотворения, которые обозначают плавильные вещества. Среди них: «В зарешеченном работой / своде воздуха — слюда», «В горловой его полуде / Ложек олово течет», «В миг, когда дыханьем сплава / В слово

сплочены слова?» Процесс творчества изображается как плавление и превращение творцом-мастером материалов-вещей в слова. Это ремесло поглощает художника и окружающий мир целиком. Судя по всему, одним из адресатов стихотворения был В. Маяковский, во всяком случае текст написан как рифма к его словам: «полуда», «за решеткой четкой», «голос, властный» и др. Таким образом, мы видим поэтический эксперимент продолжения жизни — в слово, в язык.

Итак, стиховедческий термин «рифма» в поэзии Б. Пастернака расширяет комплекс своих значений от метонимического переноса «рифма» — стихотворение или поэтическое творчество до сложных философских метафор, составляющих пастернаковскую концепцию искусства и миропонимания. «Рифма» является одним из способов выражения основной темы поэтического мира Пастернака, которую А. Жолковский назвал «высшей фазой» или «великолепием» [Жолковский, Щеглов 1996, 215]: на рифму «просятся», к ней «срываются», с нее «рвутся», сами рифмы называются «взбешенными», действия, связанные с рифмой, не могут быть неполными, в противном случае оцениваются негативно, как «Испуг оглядки к рифме прикололи».

«Рифма» в метапоэтических стихотворениях Б. Пастернака редко понимается как сугубо стиховедческое понятие, способностью к *рифмованию* чаще всего обладает сама действительность, и поэт только должен это увидеть. В «рифме» для Пастернака парадоксальным образом соединяется метатекст и разговор о действительности. Как отмечает Б. Гаспаров, «понимание того, что строка Пастернака силится высказать, требует не свободного интеллектуального поиска, направленного на то, чтобы разгадать сложнейший словесный ребус, но, напротив, полной самоотдачи неразмышляющему узнаванию, мгновенно реагирующему на моментальные "вспышки" квантов повседневности» [Гаспаров 2013, 21].

Художественный и реальный миры существуют во взаимосвязи: мир без творчества не существует, а само искусство невозможно без

действительности. «Рифма» как атрибут и действительности, и творчества выступает неким философским или сакральным понятием, в котором явлена связь разных действительностей и при помощи которой осуществляется путь к достижению «бессмертия». В миропонимании Б. Пастернака в сущности не существует различия между художественно изображенным миром и миром действительности: для него поэтическое мастерство — способность говорить об этом мире прямо и открыто, без препон сознания и логики.

2.2. «Про эти стихи»: поэтическая семантика стиха в поэзии Б. Пастернака

Лексема «стих» происходит от др.-греч. «ὁ στίχος» 'ряд, строй'; латинский аналог *versus* (ср. версификация) 'поворот, возвращение к началу'. «Стих — это текст, ощущаемый как речь повышенной важности, рассчитанная на запоминание и повторение. Стихотворный текст достигает этой цели тем, что делит речь на определенные, легко охватываемые сознанием части. Кроме общеязыкового членения на предложения, части предложений, группы предложений и пр., здесь присутствует еще и другое деление — на соотносимые и соизмеримые отрезки, каждый из которых тоже называется “стихом”» [Гаспаров 2003, 7].

«Стих», «стихотворение», «-стишие» являются наиболее употребительными стиховедческими терминами в поэзии Б. Пастернака: порядка 41 вхождений в 39 текстах. Так же, как и термин «рифма», рассмотренный нами выше, «стих» начинает активно модифицировать свое значение, согласовываясь с установками поэта. В этом параграфе мы рассмотрим и прокомментируем важные для понимания миропонимания поэта семантические развития термина «стих».

Уже в первых поэтических опытах Пастернака присутствует особая литературно-пространственная семантика термина «стих»: в начальных строках неоконченного стихотворения «С кем в стихе назначено свиданье?..» [Пастернак 2004, т. 2, 287] 1911 г. лирический субъект осознает свою

«помещенность» в художественный текст, в связи с этим законы мироздания уподобляются физическим качествам творения стиха как письма. Художественный мир ограничивается развертыванием стихотворения на бумаге: *«Изгородью строк ведет тропа»*.

Схожей металитературностью обладают 2 стихотворения позднего периода творчества поэта: «Иней» [Пастернак 2004, т. 2, 110] 1941 г. и «Без названия» [Пастернак 2004, т. 2, 152] 1956 г:

Торжественное затишье,
Оправленное в резьбу,
Похоже на *четверостишие*
О спящей царевне в гробу («Иней»).

Недотрога, тихоня в быту,
Ты сейчас вся огонь, вся горенье.
Дай запрю я твою красоту
В темном *тереме стихотворенья* («Без названия»).

В первом стихотворении ощущение субъекта от наблюдаемого пейзажа передается через сравнение — литературную аллюзию на сказку Пушкина, которая задается как отождествление пейзажа с «четверостишием», перенимающим на себя качества изображенного в нем мира. Во втором стихотворении желание лирического субъекта спрятать возлюбленную от чужих глаз связывается с ее перемещением-заточением в «темный терем» стихотворения. Структура стихотворения сравнивается с помещением, в котором можно скрадывать объекты (темный терем — в виде запертой комнаты). Удивительным образом стихотворение, которое обычно предназначается широкому кругу читателей, в сознании субъекта оказывается связанным с изоляцией, ограждением, заточением возлюбленной. А. Жолковский объясняет метафорическую связь метапоэтического образа с мотивом заточения языковой игрой, которую в одной из своих статей прокомментировал Пастернак: «stanza» по-итальянски означает не только

строфическую форму, но и «горницу», «помещение», «комнату» [Жолковский 2013, 91].

В программном стихотворении «Во всем мне хочется дойти...» [Пастернак 2004, т. 2, 148] 1956 г. «стихи» сравниваются с садом:

Я б разбивал стихи, как сад.
 Всей дрожью жилок
 Цвели бы липы в них подряд,
 Гуськом, в затылок.

В стихи б я внес дыханье роз,
 Дыханье мяты,
 Луга, осоку, сенокос,
 Грозы раскаты.

Так некогда Шопен вложил
 Живое чудо
 Фольварков, парков, рощ, могил
 В свои этюды.

Стих-сад — метафорическое выражение творческой концепции поэта. Он наполнен жизненным потоком, цветущим и дрожащим, включающим природные явления, растения и их дыхание, пространства. Такого же торжества жизни, живого чуда, по мысли лирического субъекта, достиг в своих этюдах Шопен.

Таким образом, термин «стихотворение» в поэтическом мире Пастернака обозначает особое пространство, способное наполняться различными признаками реального мира, вмещать в себя жизнь в полноте составляющих ее явлений и их взаимосвязи, но в то же время ограничивать этот мир.

В схожей функции, но уже как материальный объект, «стих» используется в стихотворении «Душа» («О вольноотпущенница, если

вспомнится...») [Пастернак 2003, т. 1, 84] 1915 г.: «О, — в камне стиха, даже если ты канула, / Утопленница, даже если — в пыли, / Ты бьешься, как билась княжна Тараканова, / Когда февралем залило равелин». Здесь, как и в стихотворении «Без названия», образ стиха связан с заточением и охранением чего-либо или кого-либо. Но камень, являющийся предметом вещного мира, обладает особенными качествами, которые зафиксированы в культурном коде как синонимичные поэтическому творчеству: долговечность, простота, труд и т.д. Образ стиха-камня ассоциативно связывается с аналогичными образами из произведений Горация, Державина, Пушкина, Мандельштама, Цветаевой.

Также в небольшой поэме «Высокая болезнь» [Пастернак 2003, т. 1, 252], посвященной эпохе первых советских лет, «стих» сравнивается с протяженной в пространстве мощеной дорогой: «Благими намереньями вымощен ад. / Установился взгляд, / Что, если вымостить ими стихи, — / Простятся все грехи». Для обывателей эпохи «стих» является лишь внешним конструктом, способом выражения ценностных ориентиров, которыми можно воздействовать на действительность. Но, соединяясь в сознании лирического субъекта с однозначно негативным крылатым выражением «Благими намерениями вымощена дорога в ад», образ приобретает негативную окраску, такая поэзия невозможна: «Мне стыдно и день ото дня стыдней, / Что в век таких теней / Высокая одна болезнь / Еще зовется песнь. / Уместно ль песнью звать содом...» Эта же мысль об отношении эпохи к поэзии проводится и в стихотворении «Густая слякоть клейковиной...» [Пастернак 2003, т. 1, 246] 1928 г. из цикла «К октябрьской годовщине»: «Костры. Пикеты. Мгла. Поэты / Уже печатают тюки / Стихов потомкам на пакеты / И нам под кету и пайки». В этом четверостишии «стихи» полностью лишается статуса артефактов и эстетических объектов и низводятся до уровня газетной макулатуры, используемой в бытовых и гастрономических целях. Таким образом, термин «стих» может быть использован в отрицательном ключе для обозначения не-поэзии, которая перестала ей быть.

Согласно творческой концепции Пастернака, рассмотренной нами в главе 2.1., смысл искусства заключается в понимании единства и цельности жизни. Поэзия столько же принадлежит действительности, сколько поэту. В связи с этим естественным становится отождествление стиха с действием природных сил в таких стихотворениях, как «Встав из грохочущего ромба...» [Пастернак 2003, т. 1, 71] 1913, 1928 гг., «Двор» [Пастернак 2003, т. 1, 75] 1916, 1928 гг., «Оригинальная» [Пастернак 2003, т. 1, 171] из цикла «Вариации» 1918 г., «С. С. Адельсон» [Пастернак 2004, т. 2, 273] 1921 г. В стихотворении «Встав из грохочущего ромба» развивается мысль о том, что творец-поэт себе не принадлежит. Выросший в пространстве севера, где бушует природа, непреходяще идет дождь, субъект-поэт как бы утрачивает собственную волю: «Под ясным небом не ищите / Меня в толпе сухих коллег. / Я смок до нитки от наитий, / И север с детства мой ночлег. / <...> Мне страшно этого субъекта, / Но одному ему вдогад, / Зачем ненареченный некто, — / Я где-то взят им напрокат». Поэт одалживается северу, который становится мыслящим и деятельным субъектом, через поэта начинает говорить сама природа: «Он весь во мгле и весь — подобье / Стихами отягченных губ, / С порога смотрит исподлобья, / Как ночь, на объясненья скуп». Если прозаически развернуть первые две строки этого катрена, получается: север является подобием губ, отягченных стихами. Здесь «стихи» являются единственным способом говорения природы вообще, ведь север, «как ночь, на объясненья скуп». В другом стихотворении «Двор» в качестве творческой силы изображается ветер, превращающийся во «вьюгу в стихах». В стихотворении несколько раз повторяется местоимение «там», означающее иной мир, из которого прибыл ветер — мир вдохновения и творчества. В ранней редакции этот мир был назван «нищенским ханством поэтов». В финале стихотворения разрабатывается «тема человечества как “податного сословия”, платящего **дань любви** ханству поэтов» [Пастернак 2003, т. 1, 553]: «От дуновенья надежд, впопыхах / Двинутых **ими** на род непокорный». В стихотворении «Оригинальная» изображение картин бурлящей движением природы морского

берега переходит к отождествлению, драматическому сталкиванию двух миров в двух последних катренах:

Что было наследием кафров?
 Что дал царскосельский лицей?
 Два бога прощались до завтра,
 Два моря менялись в лице:

Стихия свободной стихии
 С свободной стихией стиха.
 Два дня в двух мирах, два ландшафта,
 Две древние драмы двух сцен.

Упоминанием наследия кафров (африканского народа) и царскосельского лица в стихотворение вводится достаточно популярная в Серебряном веке пушкинская тема. Лирический субъект — поэт отождествляет собственную судьбу с судьбой Пушкина, прямо не названного в стихотворении. Мотив прощания сообщает о новом, переломном этапе в жизни. В то же время лицом к лицу сталкиваются не только личности, но и две мировые силы — стихийная и поэтическая. Слияние морской природы и «стиха» сравнивается со сценами античного театра, также возникшего из соединения действительности, музыки и оргиастического «восторга». С другой стихией — стихией огня — связывается «стих» в стихотворении «С. С. Андельсон»: «Есть странность в том, что этот стих / Без повода прекрасен; // Что, взявшийся невесть когда, / Неведомо откуда, / Он отгорает без вреда, / Зажженный не без чуда...». Мотив «горения», относящийся здесь к творческому процессу, ассоциируется у лирического субъекта с чудом. Сотворение стиха чудесно, как явление Бога Моисею в виде куста Неопалимой Купины; сам стих способен выразить божественную красоту. Итак, «стих» для Пастернака в выбранном ряде стихотворений глубоко связан с законами вселенной, основами бытия.

Помимо этого, термин «стих» в поэзии Пастернака может пониматься как живая материя, осуществляющая собственные процессы жизнедеятельности. Так понимается «стих» в стихотворении «Пирь» [Пастернак 2003, т. 1, 70], вышедшего в двух редакциях. В первой редакции стихотворения (под заглавием «Пиршества» [Пастернак 2003, т. 1, 335]) сама лексема «стих» не употребляется. Тема взаимодействия реальности и поэтического мира в стихотворении обозначена мотивами сна и опьянения, которые восходят к эпикурейской поэзии, к стихотворениям Баратынского, Пушкина, Тютчева. Акт стихотворчества повторяет здесь акт питья: «Рыдающей строфы сырую горечь пью». Смещение поэтического и земного подчеркивается через нанизывание лексем, описывающих телесные процессы: лексемы «рыдающей» и лексемы «пью». В заключительной строфе процесс «поглощения» предстает пущенным вспять: яства, вино в поэтическом сознании предстают не просто земной «пищей», а материалом для стихов.

Во второй редакции стихотворения последняя строфа переписывается: в ней появляется лексема «стих», которая обозначает конечный этап творческого акта, его материальное воплощение. В отличие от первой редакции стихотворения, где творчество описывается как метаморфоза земного и поэтического бытия, во второй редакции творчество представлено как процесс овеществления поэтического слова. В то же время «стих», вписываясь в сферу бытового, одушевляется: «свободно дышит стих». М. Л. Гаспаров замечает, что во второй редакции исчезает тема преображающей роли искусства — «вместо этого выдвигается мысль о преобразованиях самого искусства» [Гаспаров URL].

Образ «живого стиха» присутствует и в стихотворении «Болезни земли» [Пастернак 2003, т. 1, 132]. Явления окружающего «вещного» мира воспринимаются лирическим субъектом через комплекс физиологических ощущений, сравниваются с болезнью: «О еще раздастся ль только хохот / Перламутром, Иматрой бацилл, / Мокрым гулом, тьмой стафилококков, / И блеснут при молниях резцы...» При этом «стих» воспринимается лирическим

субъектом с двух сторон: как объект или явление действительности, которому, как грозе и ливню, присуща стихийность, поскольку сам «стих» способен производить звук («стихи нашумели»), и как воспринимающая живая материя — стих способен переживать физиологическое состояние «боли»: «Чьи стихи настолько нашумели, / Что и гром их болью изумлен? / Надо быть в бреду по меньшей мере, / Чтобы дать согласие быть землей». В финальном катрене стихотворения образ «шумного стиха», созданного землей, связан с идеей Пастернака о единстве всех компонентов действительности. Так, звуки стиха доносятся до другого порождения действительности — *небесного* грома, который сам поражается «плачу» стиха; тем самым между собой в едином эмоциональном событии связываются земля, небо и соглядатай-поэт.

Иногда через олицетворение литературоведческого термина «стих» создается антропоморфный образ «стиха». Часто термин «стих» включен в ряд статичных предметов вещного мира: он, как и предметы быта, одушевляется. Объекты действительности могут быть связаны непосредственно с актом записи поэтической мысли как помогающие поэту «воплотить», «материализовать» стих. «Одушевление» самого «стиха» и этих предметов происходит уже на втором этапе создания поэтического объекта — этапе прочтения стихотворения вслух. Наделение объектов «духом» маркируется приемом метонимии: например, в стихотворении «Наша гроза» [Пастернак 2003, т. 1, 134] образам «стиха» и «осьмины» сопутствует деталь «уста»:

Куда мне радость деть мою?

В стихи, в графленую осьмину?

У них растрескались уста

От ядов писчего листа.

Физиологическая деталь, в тексте обозначенная лексемами «губы» и «уста», становится устойчивой чертой стиха как объекта быта. «Губы» могут непосредственно производить, овеществлять речь или стих: «Смешить и цедить сквозь губу чубука / Убийственный вздор» (Редакция стихотворения «Шекспир»: «Извощичий двор и встающий из вод...»), «Он весь во мгле и весь

— подобье/ Стихами отягченных губ» («Встав из грохочущего ромба ...»). «Губы», как деталь, вводящая в стихотворение концепт «стиха», может соединять поэтическую аллюзию и вещный мир художественного произведения в рамках лирического диалога поэтов: «Я жизнь, как Лермонтова дрожь, / Как губы в вермут окунал» («Про эти стихи»). Стихотворная строка воплощается в звуковом образе, и, будучи произнесена, касается «губ»: «Того счастливейшего всхлипа, / Что хлынул вон и создал риф, / Кораллам губы обагрив, / И замер на устах полипа» («Подражательная»).

В данном стихотворении «стих», хотя и обладает всеми свойствами «живого», не олицетворяется и не материализуется в визуально воспринимаемом объекте. «Нематериализованный» стих может «переживаться» лирическим субъектом как физиологическое состояние, часто описанное лексемами «негативной» или подчеркнуто-бытовой семантики (болезнь, плач, страдание, поглощение): «Слагаются стихи навзрыд» («Февраль. Достать чернил и плакать!»), «Я жизнь в стихах собью так туго, / Чтоб можно было ложкой есть» («Мне так трудно до сих пор»), «В час, когда из сада остро тянет тенью / Пьяной, как пространства, мировой, как скок/ Степи под седлом, я весь на иждивенье / У огня в колонной воспаленных строк» («Pro domo I»).

Таким образом, «стих» в лирике Пастернака может выступать живой материей, становиться не только объектом восприятия для поэта, но и героем лирического сюжета — к примеру, стих может наделяться антропоморфными деталями, обладать телом. Сам процесс творчества является не только «овеществлением» поэтического слова, но и его одухотворением, то есть соединением мысли, поэтического духа и плоти, вещества. Это одухотворение может описываться через физиологический акт рождения. Например, в «Двадцать строф с предисловием» [Пастернак 2003, т. 1, 231]:

По барабанной перепонке
Несущихся, как ты, стихов
Суди, имею ль я ребенка.

Равнина, от твоих пахов?

Процесс стихотворчества связывается с болезнью, плачем, дрожью. Поэт не только переживает «стих» как боль, но и передает свое состояние «стиху».

Еще одной характерной для лирики Б. Пастернака чертой является отождествление лирического «я» поэта со своими стихами и восприятие стихотворчества как средства увековечивания. Две стороны поэтического отождествления представляют стихотворения «Мне хочется домой, в огромность» [Пастернак 2004, т. 2, 51] и «Посвящение» («Мельканье рук и ног, и вслед ему...») [Пастернак 2003, т. 1, 415]. В первом стихотворении отношения окружающего мира (в частности — Москвы) и лирического субъекта определяются отношением читателя и поэтического текста. Превращение лирического субъекта в текст мыслится как конечный этап творческого пути поэта, и как посмертная жизнь творца (так, схожий мотив исследователи отмечают в романе «Доктор Живаго», где стихи Живаго, «чудом не исчезнувшие», интерпретируются как продолжение жизни самого поэта [Гаспаров 2013, 182]). Лирическое сознание переносит вещный мир в стихи и одновременно видит в вещном мире поэзию: «пройду, как образ входит в образ», «Опять знакомостью напева / Пахнут деревья и дома». Переход в стихи лирического субъекта обозначает процесс обратный словотворчеству: окружающий мир становится носителем поэтической памяти, он принимает лирического субъекта в его эстетическом воплощении.

В стихотворении «Посвящение» деталь окружающего мира отождествляется со стихотворением: «Царит покой, и что ни пень — Сатурн / <...> Ему б уплыть стихом во тьму времен: / Такие клады в дуплах и во рту». Антропоморфная деталь позволяет соотнести пень с человеком и с самим лирическим субъектом, «сокровищами» которого являются собственные «стихи». Здесь отождествление «стиха» и объекта не связано с переходом в посмертную жизнь, а скорее вводит в стихотворение мотив памяти. Мотив памяти соотносим не столько с литературное увековечиванием, сколько с

процессом мифотворчества: через мифологические образы «Сатурна», контаминированного образа «реки времен» утверждается мысль о «стихе» как о первоизданной модели мира.

Таким образом, термин «стих» в метафорических отношениях соотносится не только со своим денотатом, но и с игрой различных сил бытия, с живой материей, с заполняемым пространством. Термин «стих» в комплексе своих значений соотносится со значениями, придаваемыми термину «рифма», что свидетельствует о целостной и единообразной творческой концепции, которая нашла отражение в использовании элементов стиховедческого дискурса в художественном тексте.

ГЛАВА 3. СТИХОВЕДЧЕСКИЙ ТЕРМИН НА ЗАНЯТИИ РКИ

3.1. Анализ одного стихотворения. Б. Пастернак «Шекспир»: метаморфозы стиховедческого термина *сонет*

Особенный интерес для рассмотрения метапоэтических элементов в творчестве Б. Пастернака представляет стихотворение 1919 г. «Шекспир» [Пастернак 2003, т. 1, 168–169]. В данном стихотворении обращают на себя внимание модели активного расширения значения поэтического, стиховедческого термина «сонет». Сначала отметим, что сонет («итал. sonetto, от прованс. sonet — песенка»), по определению М. Л. Гаспарова, — это «твердая стихотв. форма: стихотворение из 14 строк» [Краткая литературная энциклопедия, URL]. Обычное разделение этих 14 строк таково: два катрена (на две рифмы) и два терцета (на две или три рифмы) именно в этом порядке. Самыми распространенными и популярными, пишет исследователь, являются сонеты двух типов: «1) «итальянский» — катрены по схеме abab abab или abba abba, терцеты по схеме cdc dcd или cde cde; 2) «французский» — катрены по схеме abba abba, терцеты по схеме ccd eed или ccd ede» [ibid.]. Отметим, что английский сонет не следует этому правилу деления и рифмовки, отказывается от требования малого количества рифм и двух секстетов, на смену которым приходит разнообразие рифм в каждом из трех катренов и финальный дублет (дистих). Схема английского сонета выглядит так: abab cdcd efef gg (английская энциклопедия Britannica). Помимо представленных трех типов существуют и аномальные типы сонетов: «хвостатый, безголовый, двойной, половинный, опрокинутый, сплошной, хромой». Говоря о правилах, разработанных теоретиками сонета, М. Л. Гаспаров отмечает следующее: «...наиболее общепризнаны два: а) «замкнутая» рифмовка катренов abba считается совершеннее, чем «открытая» abab; б) «замкнутым» катренам должны соответствовать «открытые» терцеты (cdc dcd или ccd ede), «открытым» катренам — «замкнутые» терцеты (ccd eed) [Краткая литературная энциклопедия, URL].

Традиционный размер сонета в английской (шекспировской) традиции — 5-стопный ямб, в русской — 5- или 6-стопный ямб.

В стихотворении «Шекспир» термин *сонет*, во-первых, персонифицируется и становится одним из голосов (персонажей) стихотворения. Во-вторых, значение сонета как твердой формы стихотворения усложняется использованием неочевидной на первый взгляд структуры текста в тексте.

В основе поэтического сюжета — бунт творения-сонета, написанного «ночью <...> без помарок», против своего создателя — Шекспира; выражая свое недовольство замкнутостью пространства, в котором им вдвоем приходится находиться (трактир), в итоге сонет побеждает. Взбешенный Шекспир уходит (исход-ит) из пространства трактира и текста.

Место действия стихотворения — Лондон. Рассматривая генезис урбанистического образа в этом стихотворении, комментаторы пишут: «Картины Лондона, нарисованные в стихотворении, сложились в представлении Пастернака в начале 1910-х гг. под впечатлением чтения английской поэзии, — тогда же писались стихи о Лондоне. Весной 1926 г. Пастернак, узнав от М. Цветаевой, что та уезжает в Лондон, сразу вспомнил тот образ мистического города-привиденья, «спирита», как он называет его, окутанного дымкой снежной крупы и мраком средневековой истории: «Лет 13 или более назад я бредил Англией и, служа воспитателем, гувернером, подумай, в богатой купеческой семье, откладывал деньги для поездки в Лондон. <...> Стихов этих я не помню, как и других той поры» (19 марта 1926)» [цит. по Пастернак, т.1, 481].

Тема пространства задается на образном уровне уже с первых строк стихотворения:

Извозничий двор и встающий из вод
 В уступах — преступный и пасмурный Тауэр,
 И звонкость подков, и простуженный звон
 Вестминстера, глыбы, закутанной в траур.

В данном катрене перед лирическим субъектом постепенно возникают и сменяют друг друга (как бы выплывая) разные человеческие сооружения: двор с помещением для стоянки лошадей, каменная тюрьма Тауэр и усыпальница королевских особ Вестминстер. Какими-либо визуальными определениями в этом описании не наделен только извозчий двор, являющийся начальной точкой путешествия. Взгляд лирического субъекта переходит от «преступного и пасмурного» Тауэра к Вестминстеру, «закутанному в траур». Замкнутость пространства задается уже самим предназначением этих мест: ограничения человеческой свободы, помещения за решетку (за клетку) и проведения похоронного обряда, положения во гроб. А материал (камень, глыба), из которого построены здания, становится выражением тяжести, вечности, невозможности освободиться. Помимо этого, о герметичности, отсутствии свободы говорит и расположение зданий: Тауэр — окружен, обтекаем водой (*встающий из вод*), Вестминстер — закутан в *траур*, что можно понять не только как свидетельство о буквальном предназначении места, но и как то, что здание окружено туманом или отсутствием света, тьмой. Отметим сейчас, что лейтмотив сырости (*вода, туман*, далее: *снег, подкисший ранет / Нырлет, с намыленной мордой*), оттеняя главную тему, проходит через все стихотворение. Цветовой динамикой описаний (от пасмурного-серого к траурному-черному) также подчеркиваются разные уровни замкнутости, или тюремности, пространства.

Только динамизм взгляда лирического субъекта, описывающего это пространство, противостоит тяжести каменных сооружений и создает возможность для изменения статуса этой системы. На фонетическом уровне данная тема выразительно акцентируется звуковым комплексом ИЗ-ВО, который будто обращает внимание читателя на многозначность префикса и предлога из-: *извозчий, из вод, и звонкость, -й звон* (из-, ис- как исток, исход, изведение). В этом комплексе также выражается определенная фонетико-ритмическая и повествовательная стремительность.

Следует отметить, что через упоминание Тауэра и Вестминстера как двух важнейших для Англии исторических сооружений в стихотворении вводится тема рождения английской государственности и английской истории. Эта тема, конечно, соединяется с темой о гении Шекспира. Таким образом, текст Пастернака предстает перед читателем как стихотворение о рождении английской поэзии, а шире — поэзии вообще.

Второй и третий катрены продолжают общую тему замкнутости:

И тесные улицы; стены, как хмель,
 Копящие сырость в разросшихся бревнах.
 Угрюмых, как копоть, и бражных, как эль,
 Как Лондон, холодных, как поступь, неровных.

Спиралью, мешкотно падает снег,
 Уже запирали, когда он, обрюзгший,
 Как сползший набрюшник, пошел в полусне
 Валить, засыпая уснувшую пустошь.

Лирический субъект удаляется от центра города с его каменными замками. Теперь вокруг него узкие улицы, деревянные постройки и стены, но замкнутость проявляется и в них. Она выражается в тех же мотивах сырости (разбухания) и разрастания. На фоне тесных улиц распухшие бревна приобретают качества «втиснутости», несоответствия пейзажу, а также, судя по грамматической согласованности языковых единиц, наделяются атрибутами: «угрюмых», «бражных», «холодных», «неровных». Все они свидетельствуют об отклонении от нормального состояния. Помимо этого, снег (тоже влажный, *обрюзгший* в данном случае можно понять как грязный, со слякотью) *засыпает* землю (*пустошь*), дома *запирают* на ночь.

Далее пространственный мир стихотворения еще больше сужается: через границу *оконца* (см. А. К. Жолковский «Место окна в поэтическом мире Пастернака») лирический субъект проникает в пространство трактира, к его обитателям (брадобрею, посетителям, самому Шекспиру): «Оконце и зерна

лиловой слюды / в свинцовых ободьях». Этот переход очень важен, так как находится в композиционном центре стихотворения (13-14-й стихи из 44 всего), делит его на две части: городскую и трактирную. Описания пространства сменяются описаниями драматического действия, диалога нескольких персонажей. Оказавшись в максимально замкнутом помещении и приближаясь к посетителям, лирический субъект впервые улавливает живую речь (до этого был слышен только звон подков или Вестминстера), брошенную кем-то из посетителей фразу (невозможно с первого взгляда определить, кем именно это сказано): «А впрочем... А впрочем, соснем на свободе / А впрочем — на бочку! Цирюльник, воды!». Речь бреющегося посетителя, как будто исходя из темы трех предыдущих катренов, парадоксально напоминает речь заключенного, мечтающего об освобождении, но знающего, что этого не произойдет еще долгое время: *А впрочем, соснем на свободе.*

Внимание лирического субъекта переключается на фигуру самого Шекспира и разворачивающийся конфликт между ним и сонетом:

И, бреясь, гогочет, держась за бока.
 Словам остряка, не уставшего с пира
 Цедить сквозь приросший мундштук чубука
 Убийственный вздор. *А меж тем* у Шекспира
 Остричь пропадает охота.

Ситуация веселого (комедийного) диалога (*гогочет, держась за бока; убийственный вздор; остричь*), воспроизводящего, как можно предположить, шуточные, каламбурные сцены пьес Шекспира, прерывается неожиданным происшествием (*меж тем*) — оживанием сонета.

В мировой культуре существует сюжет о создателе и ожившем произведении искусства — Пигмалионе и Галатее. Однако в стихотворении Пастернака оживший сонет является не отражением желания его создателя (ср. с просьбой Пигмалионом Афины оживить его статую), но всего лишь абберацией, неожиданным развитием событий, что подтверждается резкой сменой настроения героя:

...у Шекспира

Остриль пропадает охота. Сонет

Написанный ночью с огнем, без помарок,

За дальним столом, где подкисший ранет

Нырять, обнявшись с клешнею омара,

Сонет говорит ему:

Идеальное произведение, написанное в порыве вдохновения и помещенное теперь в замкнутом пространстве трактира (неподходящем месте), как бы болезненно поражается и начинает становиться «подкисшим», повторяя судьбу находящегося поблизости ранета (их взаимосвязь задана самой рифмой). Сонет, уже не кажушийся себе и своему автору мастерски исполненным, обретает собственную волю и, тревожась за общую судьбу, произносит программную речь.

0. «Я признаю
1. Способности ваши, но, гений и мастер,
2. Сдается ль, как вам, и тому, на краю
3. Бочонка, с намыленной мордой, что мастью
4. Весь в молнию я, то есть выше по касте,
5. Чем люди, — короче, что я обдаю
6. Огнем, как, на нюх мой, зловоньем ваш кнастер?
7. Простите, отец мой, за мой скептицизм
8. Сыновний, но сэр, но милорд, мы — в трактире.
9. Что мне в вашем круге? Что ваши птенцы
10. Пред плещущей чернью? Мне хочется шири!
11. Прочтите вот этому. Сэр, почему ж?
12. Во имя всех гильдий и биллей! Пять ярдов —
13. И вы с ним в бильярдной, и там — не пойму,
14. Чем вам не успех популярность в бильярдной?»

Сонет заявляет, что он выше «по касте» (лучше), чем остальные посетители трактира. Действительно, речь его противопоставлена всему остальному содержанию: словесные образы «молнии» и «огня» противостоят воде, снегу, сырости. Сила сонета (стремительность молнии, жар огня) юмористически связывается с вредной привычкой его создателя — курением (*на нюх мой, зловоньем ваш кнастер*): дух сонета и искусства вообще, таким образом, заключается в том, чтобы сверкать, жечь, обдавать так же, как это делает зловонный, бьющий в нос дым табака. Кроме того, этот поэтический сюжет напоминает пушкинский концепт обладающего профетическими чертами «поэта», который должен быть сначала пробужден особым ритуалом, так же связанным с мотивом воскресения (Оракул): «В заботы суетного света, / Он малодушно погружен; <...> Быть может, всех ничтожней он. / Но лишь божественный глагол / До слуха чуткого коснется, / Душа поэта встрепенется, / Как пробудившийся орел» («Поэт» 1827 г.); «И он мне грудь рассек мечом, / И сердце трепетное вынул, / И уголь, пылающий огнем, / Во грудь отверстую водвинул. / <...> Глаголом жги сердца людей» («Пророк» 1826 г.).

Речь сонета предельно иронична. Пафос победы «вечного» творения над своим создателем нивелируется местонахождением обоих героев (в трактире, рядом с подкисшим ранетом и т.д.) и программной речью «сонета»: в самом деле, чтобы выбраться из замкнутого пространства в «ширь», он предлагает перейти из «трактира» в «бильярдную». Однако сонет осознает стратегию своего высказывания, его желание свободы довольно искренно подчеркивается тавтологичной структурой фразы: «но сэр, но милорд, мы — в трактире». Повторение противительного союза *но* при обращении к Шекспиру выражает размышление, «сыновье беспокойство» по поводу их общей судьбы; личное местоимение *мы* и обстоятельство места *в трактире* в эллиптическом предложении емко представляют тяжесть ситуации героев, которая в таком словоупотреблении приобретает черты универсальности и вечности (весь мир суть только *мы* и *трактир*). Подобно шекспировскому типу персонажа-шута, он не говорит буквально, прямо, а оттеняет истину

через ироничное ее выражение в слове: «Что мне в вашем круге? Что ваши птенцы / Пред плещущей чернью? Мне хочется шири!»; «Во имя всех гильдий и биллей! Пять ярдов — / И вы с ним в бильярдной...». Зная психологическое состояние своего создателя (ведь он неразрывен с ним) и пытаюсь разозлить его, сонет достигает своей цели убеждением от противного, он предлагает равнозначную и бессмысленную в целом замену трактира на бильярдную. Это предложение ударяет по самолюбию творца, забывшегося в «убийственном вздоре», заставляет того взглянуть новыми глазами на ситуацию, в которой он оказался (прозябает): *Ему?! Ты сбесился?*

Ироническое отношение сонета к собственной речи подчеркивается и формальными признаками стихотворения. Сонет, пытаюсь преодолеть границы, все же остается в рамках своей исторически сложившейся твердой формы, но переворачивает классическую структуру с ног на голову.

«Внутренний» сонет написан тем же размером, что и все стихотворение, — четырехстопным амфибрахийем и состоит из секстета с рифмовкой *AbAAbA* и двух катренов с рифмовкой *cDcD* и *dEdE*. Эта схема, как можно заметить, не соответствует привычному представлению об английском типе сонета. Скорее, данную схему сонета можно отнести к хвостатым перевернутым сонетам. А добавленное начальное полустипение (0) словно еще раз подчеркивает ироничность амбиции сонета перейти из «трактира» в «бильярдную».

Творение одерживает победу, зля Шекспира, который уходит из пространства стихотворения через дверь, буквально рассчитавшись со старыми счетами и «запустя в привиденье салфеткой» (салфетка символически отсылает к образу бумаги, на которой написано само произведение). Герой, выходя из пространства трактира и текста, совершает также и прыжок в иное состояние своего (свободного теперь) существования:

*Ему?! Ты сбесился? — И кличет слугу,
И, нервно играя малаговой веткой,
Считает: полпинты, французский рагу —*

И в дверь, запустя в привиденье салфеткой.

Так, ради освобождения своего творца из замкнутого пространства шут-сонет жертвует собой: обрекается на уничтожение (прокисание в трактире) отвергшим его создателем.

Подводя итоги, можно сказать, что стихотворение Б. Пастернака «Шекспир», во-первых, является произведением о творческом процессе и творческом выборе, о тех муках, в которых рождается любая поэзия, об отношении смертного автора и вечного творения. Сонет в данном случае метонимически обозначает все словесное творчество, которое как бы «снимается» создателем для осуществления перехода на следующий этап творческого развития. Только творческая личность может преодолеть «тюрьму» исторической эпохи («шума времени»). Автор работает на стыке творческой, идейной свободы и поэтической традиции, ограниченности (замкнутости) словесного материала. Особенное напряжение мысли и материала заметно в разворачивающемся пространстве стиха (см. 2.2.) твердой сонетной формы.

Во-вторых, это стихотворение о кризисе творческих личностей, в частности Шекспира и Маяковского, которые соотносятся, ставятся в один ряд в творческом восприятии поэта Пастернака. Так, комментаторы пишут, что «в образе Шекспира узнаются некоторые черты Маяковского, манера его поведения, детали внешнего облика <...> В упреках сонета своему автору звучит укор Маяковскому, который в 1918-1919 гг. выступал в разных кафе, удовлетворяясь успехом в бильярдной (известно, что он был страстным игроком в бильярд). “Есть у обоих поэтов (Шекспира и Маяковского ...) и природное, так сказать, врожденное сходство, — записал А. Гладков слова Пастернака, — например, в типе их остроумия”» [цит. по Пастернак 2003, т. 1, 482]. Следует также отметить ориентацию творчества как самого Шекспира, так и футуристов, включая Маяковского, на народную аудиторию и народное творчество, например, частое эпатирование публики футуристами, выступления в пивных заведениях или обилие вульгарных и комических

эпизодов в произведениях Шекспира и т.д. На более позднем историческом материале можно судить о некоей схожести судеб двух поэтов: оба в сущности прошли через «вторую смерть»: см. вопрос об авторстве произведений Шекспира (Григорий Кружков «Шекспир без покрывала, или Шахматы, плавно переходящие в шашки») и советскую пропаганду посмертного величия Маяковского, о которой писал Пастернак.

В-третьих, это метапоэтический текст, который дает комментарий не только о поэтическом творчестве вообще, но и о конкретной твердой форме сонета, что выражается приемом олицетворения (сонет вводится как персонаж) и приемом текста в тексте. Сонет в стихотворении делается видимым не просто как субъект какого-то высказывания, сама форма этого высказывания является сонетом (14 строк). В тексте стихотворения соприкасаются две жанровые формации, создавая не только сюжетную, но и структурную оппозицию свободы—замкнутости. Сонет, окруженный внешним текстом стихотворения, уподобляется замкнутому вещному миру. Так обозначается неразрывность содержания и его формы, неотделимость текста от других текстов в истории, традиции и культуре, к которой сонет непосредственно относится уже по одному своему определению.

3.2. Интерпретация поэтического текста Б. Пастернака «Шекспир» в аудитории иностранцев-филологов

Целью урока, посвященного анализу стихотворения Б.Пастернака «Шекспир», является выработка у иностранных учащихся навыков анализа метапоэтической лирики и формулировки представления о художественном дискурсе поэзии Пастернака.

Основными средствами организации учебной деятельности является, во-первых, эвристический метод. Он применяется для уяснения значения литературоведческого термина, меняющего свою семантику в поэтическом языке Пастернака. Во-вторых, метод имманентного анализа, использующийся для комплексного анализа структуры стихотворения.

Необходимый для анализа «метапоэтического» произведения на уроках РКИ теоретический комментарий является одним из этапов создания комплексного литературоведческого анализа. Одной из особенностей металитературной поэзии является формулировка стиховедческого инструментария, напрямую соотносящегося со структурой лирического произведения. На примере литературоведческого термина, функционирующего в поэтическом тексте, на уроке необходимо продемонстрировать эстетическую функцию поэтического языка, определяющую его «литературность»: семантика научного слова не совпадает с его поэтическим значением, происходит остранение термина.

На предтекстовом этапе студентам предоставляются биографическая справка, информация о времени создания текста, проводится разговор, актуализирующий их знания о поэте, эпохе и культурном фоне. Например, преподаватель может описать образ Шекспира, сложившийся в русской и мировой культуре, дать краткую характеристику его сонетов, а также рассказать об интересе Пастернака к нему, его произведениям, его поэтике (предложить прочитать отрывки из статей «О Шекспире», «Новый перевод “Отелло” Шекспира»).

Кроме того, студентам необходимо предоставить небольшой учебный комментарий (словарик), содержащий: энциклопедический комментарий (*Шекспир, Тауэр, Вестминстер*), лингвистический комментарий (*слюда, ободья, цирюльник, чубук, ранет, кнастер, гильдия, билль, ярд, малаговая ветка, полпинты*), стилистический комментарий (*сдается ль, смотря по погоде, мешкотно, валить, гогочет, остряк, цедить* и др.). Исследователи отмечают, что «данный этап реализует экстралингвистический, интертекстуальный, культурологический аспекты анализа текста, формирует у читателя [минимально необходимую] пресуппозицию» [Касюк URL].

Притекстовый этап состоит из комментированного, медленного чтения, обеспечивающего первичное понимание стихотворения, и последующих вопросов к тексту (*эвристической игры*). Большое внимание в этих вопросах

уделяется ключевым образам текста: *Сонету* и *Шекспиру*. В ходе работы студенты должны прийти к представлению о динамике конфликта, осознать идейный план ситуации текста, увидеть различия в семантике термина *сонет* как стиховедческого определения твердой формы и как метапоэтического образа в произведении Б. Пастернака.

На этапе послетекстовой работы студенты должны закрепить свое понимание стиховедческого термина *сонет*, написав размышления о специфике использования сонетной формы в стихотворении Пастернака в сравнении с классическими образцами жанра.

	Вопросы	Ключи
1.	Кто является героями стихотворения?	Шекспир, Сонет.
2.	Какая коллизия происходит между героями? Из-за чего? (Чтобы лучше ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать структуру стихотворения).	См. 3.1. (Желание свободы)
3.	На какие композиционные части делится стихотворение?	1. Лондон. 2. Трактир. 3. Сонет. 4. Реакция Шекспира.
4.	Какая тема проходит через все части стихотворения?	Оппозиция замкнутости—свободы.
5.	Какие словесные образы являются ключевыми в каждой части?	1. Вода, снег, сырость. 2. Оконце, вода, подкисший. 3. Молния, огонь, трактир, бильярдная.

		4. Дверь, салфетка.
6.	Являются ли ключевые образы антитетичными по отношению друг к другу? Распределите найденные лексемы по группам.	Вода, снег, сырость, трактир, бильярдная, подкисший — оконце — молния, огонь — дверь.
7.	Какая динамика создается отношениями образов?	От замкнутости к открытости (выходу).
8.	В каких отношениях находятся сонет и Шекспир? Почему сонет недоволен? Является ли это следствием темы, которую мы выделили? Чего сонет хочет добиться спором?	Автор—творение. Сонет «осознает» ответственность за создателя, их общую судьбу, поэтому пытается вывести Шекспира из замкнутого пространства трактира, города.
9.	Добивается ли сонет своей цели? Каким образом?	Да. Шекспир покидает замкнутое пространство. Сонет задевает его самолюбие, обращая внимание на то пространство, в котором они находятся.
10.	Какими способами представлен сонет в стихотворении? Почему он оказывается действующим лицом? Какие формальные признаки сонета вы можете выделить, ориентируясь на текст стихотворения? Определите понятие. Сравните это определение со словарным. В чем различие?	Олицетворение понятия, текст в тексте. Сонет — овеществленная мысль автора, искусство — живая сущность. Сонет — стихотворение из 14 строк с особым композиционным разделением и рифмовкой. Определение по словарю: см. 3.1.

11.	Соотносимо ли наличие текста в тексте (сонетной формы в стихотворении) с темой, проявленной в стихотворении?	Дискуссионный вопрос о метапоэтике. Текст в своей структуре является автокомментарием к теме.
-----	--	---

Таким образом, использование стихотворения Б. Пастернака «Шекспир» на занятии РКИ позволяет учащимся-филологам углубить свои культурные, коммуникативные и лингвистические знания, расширить фонд литературоведческих навыков, сформировать концептуальное представление о поэзии и художественном творчестве в целом, а также увидеть взаимосвязь, неслучайность и целостность всех элементов текста (композиция выражает особенности содержания).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем исследовании представлена попытка определить подход к изучению метапоэтических художественных произведений на уроках чтения в курсе РКИ. Существующие современные **подходы** «учебного чтения» слабо ориентированы на специфический пласт металитературных текстов, так как по большей части в этих методиках игнорируется дидактический и культурный потенциал литературоведческой терминологии.

В случае, когда в самом тексте начинает использоваться определенный термин, без ориентации учащихся в терминологическом аппарате адекватное восприятие произведения становится невозможным. Необходимость использования научных понятий становится очевидна и при обучении иностранцев-филологов, которые должны не только владеть русским языком на компетентном, сравнимом с носителями уровне, но и уметь вести собственную исследовательскую и педагогическую деятельность.

Сами по себе литературоведческие термины не прикреплены к своему значению раз и навсегда. Они меняются вслед за изменениями предмета, который призваны описывать, то есть отражают сущность самой литературы на определенном этапе ее исторического развития. Можно сказать, что термин, как и любое слово в языке, несет в себе определенную культурную значимость.

Именно эта лингвокультурная значимость активизируется при попадании литературоведческого термина в художественный дискурс: понятие начинает актуализировать хранящуюся внутри историческую полисемию, а также обогащаться индивидуально-авторскими значениями.

Такое индивидуально-авторское восприятие стиховедческих терминов широко представлено в художественном мышлении Б. Пастернака. Метапоэтичность многих его произведений позволяет говорить о сформированном индивидуальном представлении о роли «поэта», природе «поэзии» и «творчества», то есть — о лингвокультурологических концептах. Концепт «творчества» в произведениях Б. Пастернака выражается не только

как эстетический вид деятельности, но и как способность всей сотворенной действительности творить, то есть изменяться и в свою очередь изменять реальность.

На выбранном материале (порядка 65 стихотворений) мы рассмотрели два самых часто встречающихся в поэзии Б. Пастернака стиховедческих термина — «рифма» (13 стихотворений) и «стих» (≈40 стихотворений), которые определяют значительную часть особенностей метапоэтического дискурса поэта. Анализ стиховедческих терминов позволил нам выделить несколько их функций в поэтическом дискурсе Пастернака:

1) научный термин изменяет собственные характеристики при попадании в новый для себя дискурс, начинает активно входить в состав художественных образов, тропов;

2) денотативное значение термина в свою очередь может становиться принципом изображения художественного мира;

3) термины — одни из составляющих практически всех важнейших художественных доминант и концепций Пастернака;

4) в терминах метафорически заключаются философские категории, ключевые в творчестве поэта.

Таким образом, предпринятый нами анализ метапоэтического дискурса в лирике Б. Пастернака позволяет говорить о взаимодействии художественного и научно-филологического дискурса как о процессе творческого познания поэтом окружающего мира. Понятия «рифма» и «стих» не только обозначают дискурсивную ситуацию диалога поэта с читателем, которому доступен литературоведческий код, но также ситуацию внутреннего диалога и диалога лирического субъекта и природного мира: понятия «рифма» и «стих» могут быть оторваны от своего собственно научного значения, выступая в качестве неотъемлемых частей модели мироздания в сознании поэта. Металитературные образы в стихотворениях Пастернака наделяются различной коннотацией, однако обладают общей функцией — выступают в

роли «эстетического» инструмента, с помощью которого художественное сознание вступает во взаимодействие с живым поэтизированным миром.

Анализ одного из стихотворений, посвященных литературной форме, в рамках занятия по РКИ позволяет не только расширить историко-культурные, теоретические знания учащихся, но и сформировать представление о роли метапоэтического дискурса в художественном творчестве Б. Пастернака. Изучение «литературного термина» как словесного образа мотивирует проведение компаративного анализа, который может быть включен в курс в рамках изучения литературной эпохи или сравнения разных национальных традиций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пастернак Б. Л. Полное собрание сочинений с приложениями: В 11 томах. Т. 1. М.: Слово/Slovo, 2003. 576 с.
2. Пастернак Б. Л. Полное собрание сочинений с приложениями: В 11 томах. Т. 2. М.: Слово/Slovo, 2004. 528 с.
3. Абашев В. В. (отв. ред.). «Любовь пространства...»: Поэтика места в творчестве Бориса Пастернака. М.: Языки славянской культуры, 2008. 424 с.
4. Алешка Т. В. Русская литература первой половины XX века. 1920 — 1950-е годы: Пособие для иностранных студентов. Минск: БГУ, 2009. 133 с.
5. Альфонсов В. Н. Поэзия Бориса Пастернака. Л.: Сов. писатель, 1990. 368 с.
6. Арутюнова Н. Д. (общ. ред.) Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. 512 с.
7. Асмус В. Ф. Творческая эстетика Б. Пастернака // Борис Пастернак об искусстве. М.: Искусство, 1990. С. 8–35.
8. Аутлева Ф. А. Работа с художественным текстом на уроках русского языка в иноязычной аудитории // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-hudozhestvennym-tekstom-na-urokah-russkogo-yazyka-v-inoyazychnoy-auditorii> (02.05.2018).
9. Баевский В. С. Ходасевич. Ахматова. Пастернак: История русской поэзии 1730—1980. Компендиум. Смоленск: Русич, 1994. С. 242–268.
10. Биbihин В. В. Грамматика поэзии. Новое русское слово. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2009. 592 с.
11. Бондарь А. В. Эмотивная функция поэтической метафоры // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2013. №20 (163).

- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotivnaya-funktsiya-poeticheskoy-metafory> (02.05.2018).
12. Бродзели А. О. Художественная литература в обучении РКИ [Электронный ресурс]. URL: pglu.ru/upload/iblock/c0b/pages-from-chast-6_21.pdf (10.06.2018)
 13. Бройтман С. Н. Ранний Пастернак и постсимволизм (К вопросу о дефиниции «постсимволизма») [электронный ресурс] // Постсимволизм как явление культуры. Вып. 4. М.: РГГУ, 1995 URL: http://postsymbolism.ru/joomla/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=34 (15.05.2018).
 14. Бурцева Т. А. Особенности «ритмического безумия» Б. Л. Пастернака // Филология и культура. Казань, 2013. № 4. С. 31–35.
 15. Бурцева Т. А. Этапы формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранных слушателей русскому языку // Вестник ТГГПУ. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-formirovaniya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannyh-slushateley-russkomu-yazyku> (дата обращения: 27.05.2018).
 16. Быков Д. Л. Борис Пастернак (Жизнь замечательных людей). М.: Молодая гвардия, 2012. 896 с.
 17. Венцлова Т. Собеседники на пиру: Литературоведческие работы. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 624 с.
 18. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. М.: «Индрик», 2005. 1040 с.
 19. Виноградов В. А. Термин в научном дискурсе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2014. № 2 (1). С. 368–372.
 20. Ворожцова И. Б., Урсегова Е. Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный

подход, читательские и речевые практики // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-hudozhestvennoy-literatury-na-russkom-yazyke-kak-inostrannom-deyatelnostnyu-podhod-chitatelskie-i-rechevye-praktiki> (02.05.2018).

21. Воронина Т. М., Крестьянинова Е. О. Взаимодействие метафоры и метонимии в поэзии Б. Пастернака (идеографический аспект) // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX-XXI веков: направления и течения. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-metafory-i-metonymii-v-poezii-b-pasternaka-ideograficheskiy-aspekt-1> (02.05.2018).
22. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
23. Гаспаров Б. М. Борис Пастернак: по ту сторону поэтики (Философия. Музыка. Быт). М.: Новое литературное обозрение, 2013. 272 с.
24. Гаспаров М. Л. Метр и смысл. М.: Фортуна ЭЛ, 2012. 416 с.
25. Гаспаров М. Л. Очерк истории европейского стиха. М.: Фортуна Лимитед, 2003. 272 с.
26. Гаспаров М. Л. Рифма и жанр в стихах Б. Пастернака (Приложение): Избранные труды в IV т. Т. 3. О стихе. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 518–523.
27. Гаспаров М. Л. Русский стих начала XX века в комментариях. М.: Фортуна Лимитед, 2001. 288 с.
28. Гаспаров М. Л. Современный русский стих. Метрика и ритмика. М.: Наука, 1974. 488 с.
29. Гаспаров М. Л. Стих Б. Пастернака: Избранные труды в 4 т. Т. 4. О стихе. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 502–517.
30. Гаспаров М. Л., Подгаецкая И. Ю. «Сестра моя — жизнь» Бориса Пастернака. Сверка понимания. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2008. 192 с.

31. Гаспаров М. Л., Поливанов К. М. «Близнец в тучах» Бориса Пастернака [Электронный ресурс]: опыт комментария. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2005. 143 с. URL: <http://ivgi.rsuh.ru/article.html?id=51050> (15.05.2018).
32. Гинзбург Л. Я. О лирике. М.: Интрада, 1997. 406 с.
33. Гончарук Е. Ю. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (рассказ В. Токаревой «Кошка на дороге») // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-tekst-na-urokakh-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-rasskaz-v-tokarevoy-koshka-na-doroge> (дата обращения: 27.05.2018).
34. Горелик Л. Л. «Миф о творчестве» в прозе и стихах Б. Пастернака. М.: РГГУ, 2011. 370 с.
35. Данилкина Т. В. Б. Л. Пастернак и философия // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/b-l-pasternak-i-filosofiya> (02.05.2018).
36. Дрога М. А. Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ (на примере игры-викторины) // МИРС. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-komponent-na-urokakh-rki-na-primere-igry-viktoriny> (дата обращения: 27.05.2018).
37. Дружинина В. В. Поэтический текст на уроках русского языка как иностранного: методический аспект // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2014. № 19. С. 95–98.
38. Енсен П. А. «Константа случайных мимолетностей...» [Электронный ресурс]: Заметки о неклассическом языке Пастернака // Toronto Slavic Quarterly URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/15/yensen15.shtml> (15.05.2018).

39. Жиличева Галина Александровна Метафора в структуре нарратива (на материале романа Б. Пастернака «Доктор Живаго») // Вестник ТГПУ. 2014. №11 (152). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-v-strukture-narrativa-na-materiale-romana-b-pasternaka-doktor-zhivago> (02.05.2018).
40. Жирмунский В. М. Поэтика русской поэзии. СПб.: Азбука-Классика, 2001. 496 с.
41. Жолковский А. К. Две заметки о стихах Пастернака // «Объятье в тысячу объятий». Сборник материалов, посвященный памяти Евгения Борисовича Пастернака и его 90-летию / Сост.: А. Ю. Сергеева-Клятис, О. А. Лекманов. СПб.: РХГА, 2013. С. 90–111.
42. Жолковский А. К. Новая и новейшая русская поэзия. М.: РГГУ, 2009. 365 с.
43. Жолковский А. К. Поэтика за чайным столом и другие разборы / Александр Константинович Жолковский; сборник статей. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 824 с.
44. Жолковский А. К. Поэтика Пастернака: Инварианты, структуры, интертексты. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 608 с.
45. Жолковский А. К., Щеглов Ю. К. Работы по поэтике выразительности. М.: АО Издательская группа «Прогресс», 1996. 344с.
46. Загорская Е. Я., Такташова Т. В., Ветошкина Л. А. 2. Такташова Т. В. Загадочная русская душа. Произведения русских писателей XIX-XX вв. с комментариями и заданиями: учеб. пособие. М.: Флинта, 2012. 216 с.
47. Загорская Е. Я., Такташова Т. В., Ветошкина Л. А. Признание в любви. Фрагменты произведений русских писателей XIX–XX вв. с комментариями и заданиями: учебное пособие. М.: Флинта, 2012. 192 с.

- 48.Задумина Надежда Анатольевна Философская проблематика поэзии Бориса Пастернака // Вестник АГТУ. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskaya-problematika-poezii-borisa-pasternaka> (02.05.2018).
- 49.Збыровски Зигмунт. Отношение Бориса Пастернака к литературной традиции и современности. [Электронный ресурс], 2014. URL: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_10289/c/15_Zbyrowski.pdf (10.06.2018)
- 50.Зейферт Е. И. Проблема типологических связей русской и немецкой поэзии рецензия на книгу: Дьёндьёши М. Стих - цикл - поэтика. Блок, Рильке, Пастернак. Франкфурт-на-майне: Peter Lang, 2016. 244 с // Новый филологический вестник. 2017. №1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tipologicheskikh-svyazey-russkoj-i-nemetskoj-poezii-retsenziya-na-knigu-diendieshi-m-stih-tsikl-poetika-blok-rilke-pasternak> (02.05.2018).
- 51.Зенкин С.Н. Теория литературы. Проблемы и результаты. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 368 с.
- 52.Иванов Вяч. Вс. Разыскания о поэтике Пастернака. От Бури к Бабочке: Избранные труды по семиотике и истории культуры в 3 т. Т. I. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 13–140.
- 53.Иванова Т. М. Художественный текст на занятиях РКИ как путь интерпретации культурных концептов (на материале стихотворений Ф. И. Тютчева) // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. 2010. № 1. С. 250-254. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15502968> (29.05.2018).
- 54.Илюшин А. А. Русское стихосложение: Учебник. М.: Высшая школа, 2004. 241 с.
- 55.Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.

56. Касарова В.Г., М.Л.Супоницкая. Из истории русской литературы XIX века. Учеб. пособие для иностранных студентов. Довузовский этап. МАДИ (ГТУ). М., 2007. 83 с.
57. Касюк Н. С. Интерпретация поэтического текста в аудитории зарубежных учащихся-филологов (на материале стихотворения Б. Пастернака «Марбург»). [Электронный ресурс]. URL: <https://bsu.by/Cache/pdf/180603.pdf> (29.05.2018).
58. Клаудиа Ласорса Съедина. Текст художественной литературы в преподавании русского языка // Русский язык за рубежом. 2011. № 4. С. 67–70.
59. Красильникова Л. В. Когнитивные особенности филологической терминологии в аспекте РКИ // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyye-osobennosti-filologicheskoy-terminologii-v-aspekte-rki> (дата обращения: 27.05.2018).
60. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
61. Красных В. В. основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии // Русский язык за рубежом. М., 2011. № 4. С. 60–66.
62. Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. — М.: Сов. Энцикл., 1962—1978. [Электронный ресурс] URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/default.asp> (5.06.2018).
63. Кузнецова Л. М. Чтение художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: https://www.pglu.ru/upload/iblock/add/pages-from-chast-6_22.pdf (10.06.2018)
64. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М.: Рус. яз., 1987. 143 с.

65. Кулибина Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1. М., 2012. С. 206–231.
66. Кулибина Н. В. Уроки чтения как способ сохранения духовного наследия // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 2. М., 2013. С. 64–80.
67. Кулибина Н. В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя [Электронный ресурс]. 2002. URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_211 (20.05.16).
68. Кулибина Н. В. Читаем стихи русских поэтов: пособие обучению чтению художественной литературы. СПб.: «Златоуст», 2015. 96 с.
69. Куркина А. С. Организация работы над художественным текстом со скрытыми смыслами в иностранной аудитории. [Электронный ресурс]. Воронеж, 2016. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32742828> (29.05.2018).
70. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
71. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Мн., 2011. 309 с.
72. Левин Ю. И. Борис Пастернак (Разбор трех стихотворений): Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 156–174.
73. Лотман Ю. М. Мандельштам и Пастернак (попытка контрастивной поэтики). Таллинн: Александра, 1996. 175 с.
74. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. СПб.: «Искусство-СПБ», 1996. 848 с.

75. Лотман Ю. М. Стихотворения раннего Пастернака и некоторые вопросы структурного изучения текста // Уч. зап. Тарт. гос. ун-та. (Труды по знаковым системам: 4.) Тарту, 1969. Вып. 236. С. 206-238.
76. Магомедова Д. М. Филологический анализ лирического стихотворения: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.
77. Малеваная-Митарджян Д. А. Концепции времени в поздних поэтических циклах Р. М. Рильке и Б. Пастернака: возвращение к мифологическим истокам // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-vremeni-v-pozdnih-poeticheskikh-tsiklah-r-m-rilke-i-b-pasternaka-vozvrashchenie-k-mifologicheskim-istokam> (02.05.2018).
78. Малеваная-Митарджян Д. А. Плод и зеркало: о пересечении двух образов в лирике Р. М. Рильке и Б. Пастернака // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2009. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plod-i-zerkalo-o-peresechenii-dvuh-obrazov-v-lirike-r-m-rilke-i-b-pasternaka> (02.05.2018).
79. Маринченко И. А. Организация работы над художественным текстом на занятиях с иностранными студентами-филологами // Филологические открытия: сборник научных статей. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24953888> (29.05.2018).
80. Маслова В. А. Поэтическая лингвистика как «стирание границ между наукой и искусством (Ю. С. Степанов) // Критика и семиотика. Новосибирск, 2012. № 17. С. 138–148.
81. Михайлов А. В. Методы и стили литературы. М.: ИМЛИ РАН им. А.М.Горького, 2008. 176 с.

82. Молоканова Л. А. Дискурсивный характер метапоэтики Андрея Белого как отражение энциклопедической личности автора [Электронный ресурс] // Филология и литературоведение. 2012. № 11. URL: <http://philology.snauka.ru/2012/11/360> (15.06.2018).
83. Москалева А. Е. [Электронный ресурс] Метафоры творчества в лирическом дискурсе Б.Л. Пастернака. Новосибирск, 2008. URL: <http://www.dissercat.com/content/metafory-tvorchestva-v-liricheskom-diskurse-bl-pasternaka> (19.05. 2018).
84. Москалева А. Е. Метафоры творчества в лирическом дискурсе Б. Л. Пастернака: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск. Новосибирский государственный педагогический университет, 2008. 25 с.
85. Немыка А. А. Специфика художественных дискурсов с элементами метаязыка лингвистики // Пушкинские чтения. СПб, 2015. № 20. С. 360–369.
86. Потемкина Е. К. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности. Дис. ... канд. филол. наук. М., Московский государственный университет. 296 с.
87. Рачковская, А. В. Художественный текст на занятиях по РКИ: критерии отбора и характер адаптации / А.В. Рачковская // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 121-131.
88. Ростовцева М. И. Метапоэтический дискурс как область особого знания // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах. Ставрополь, 2010. Вып. 8. С. 322–327.
89. Сальваторе Роберта. Эволюция поэтического языка Б. Пастернака (на материале стихотворений «Мельницы» и «Бальзак») // Slověne = Словѣне. International Journal of Slavic Studies. М., 2014. № 1. С. 171–192.

90. Северская О. И. Металитература, метапоэтика, метатекст // Русский язык за рубежом. СПб., 2010. № 4. С. 59–63.
91. Седакова О. А. «Вакансия поэта»: к поэтологии Пастернака [Электронный ресурс]. URL: <http://www.olgasedakova.com/Poetica/227> (5.06.2018).
92. Сергеева-Клятис А. Ю. Пастернак (Жизнь замечательных людей: Малая серия). М.: Молодая гвардия, 2015. 365 с.
93. Синявский А. Д. Поэзия Пастернака: Литературный процесс в России. М.: РГГУ, 2003. С. 87–128.
94. Смирнов И. П. Б. Пастернак. Метель: Поэтический строй русской лирики / Фридлиндер Г. М. (отв. ред.). Л.: Наука, 1973. 351 с.
95. Смирнов И. П. Порождение интертекста (Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б. Л. Пастернака). СПб.: Языковой центр СПбГУ, 1995. 192 с.
96. Тарановский К. Русские двусложные размеры. Статьи о стихе / Под ред. В. Тарановской-Джонсон, Дж. Бейли, А. В. Прохорова; Пер. с серб. В. В. Сонькина. М.: Языки славянской культуры, 2010. 552 с.
97. Тарановский К. Ф. О поэзии и поэтике / Сост. М. Л. Гаспаров. М.: Языки русской культуры, 2000. 432 с.
98. Тематический философский словарь. — М.: МГУ ПС (МИИТ). Н. А. Некрасова, С. И. Некрасов, О. Г. Садикова. [Электронный ресурс] 2008. URL: https://thematic_philosophical.academic.ru/307/СОДЕРЖАНИЕ_и_ФОРМА (16.06.2018).
99. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf> (10.06.2018).
100. Тимошенко Г.Ю., Садовская Е.Ю. Формирование лингвокультурологической компетенции инофона на занятиях по

- РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2013. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-inofona-na-zanyatiyah-po-rki> (дата обращения: 27.05.2018).
101. Тынянов Ю. Н. Промежуток [Электронный ресурс]: Борису Пастернаку: Поэтика. История литературы. Кино. - М., 1977. URL: <http://philologos.narod.ru/tynyanov/pilk/ist18.htm> (19.05.2018).
102. Тырышкина Е. В. Русская литература 1890-х – начала 1920-х годов: от декаданса к авангарду. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. 151 с.
103. Тюпа В. И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
104. Фатеева Н. А. Лингвистические и лингвопоэтические понятия в поэзии: к проблеме междискурсивного трансфера // Критика и семиотика. Новосибирск, 2015. № 2. С. 282–298.
105. Фатеева Н. А. Поэт и проза: Книга о Пастернаке. М.: Новое литературное обозрение, 2003. 400 с.
106. Федотов О. И. Основы теории литературы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. Ч. 2. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 240 с.
107. Флейшман Л. С. От Пушкина к Пастернаку. Избранные работы по поэтике и истории русской литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 784 с.
108. Хабарова К.В., Тимофеева Н.А., Малышева Н.А. Преподавание русской литературы в системе РКИ как фактор интеграции иностранных учащихся в российское социокультурное пространство // Символ науки. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-russkoy-literatury-v->

sisteme-rki-kak-faktor-integratsii-inostrannyh-uchaschihsya-v-rossiyskoe-sotsiokulturnoe (дата обращения: 27.05.2018).

109. Хайдеггер Мартин. О поэтах и поэзии: Гельдерлин, Рильке, Тракль. М.: Водолей, 2017. 240 с.
110. Хализев В. Е. Теория литературы: Учебник. М.: Высш. шк., 2002. 437 с.
111. Харитоновна Наталья Александровна Многоуровневая метафора как основа разночтений лирического текста (на материале книги стихов Б. Пастернака «Сестра моя жизнь») // Вестник ННГУ. 2011. №5-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogourovnevaya-metafora-kak-osnova-raznochteniy-liricheskogo-teksta-na-materiale-knigi-stihov-b-pasternaka-sestra-moya-zhizn> (02.05.2018).
112. Холшевников В. Е. Основы стиховедения: Русское стихосложение: Учеб. пособие для студ. филол. фак. вузов. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
113. Чекалина Н. Г. Поэзия Серебряного века в системе преподавания русского языка как иностранного // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». [Электронный ресурс], 2010. №5. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/241_st.pdf (дата обращения: 27.05.2018).
114. Чурляева Татьяна Николаевна Обучение чтению в процессе подготовки филологов: к проблеме понимания и интерпретации художественных текстов // Сибирский педагогический журнал. 2015. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-v-protsesse-podgotovki-filologov-k-probleme-ponimaniya-i-interpretatsii-hudozhestvennyh-tekstov> (дата обращения: 27.05.2018).
115. Шапир М. И. «...А ты прекрасна без извилин...» [Электронный ресурс]: Эстетика небрежности в поэзии Пастернака // Новый Мир.

2004. № 7. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2004/7/shap9.html (15.05.2018).
116. Шатин Ю. В. Художественное время Бориса Пастернака: история, ставшая метафизикой // Критика и семиотика. Новосибирск, 2010. № 14. С. 218–227.
117. Шляхов В. И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции. М., 2011. № 6. С. 35–44.
118. Шляхов В. И. Методика преподавания РКИ в прошлом, настоящем и будущем // Русский язык за рубежом. М., 2011. № 1. С. 18–24.
119. Штайн К. Э., Петренко Д. И. Русская метапоэтика: Учебный словарь. / Под ред. доктора социологических наук профессора В. А. Шаповалова. Ставрополь: Издательство Ставропольского государственного университета, 2006. 601 с.
120. Эпштейн М.Н. Поэзия и сверхпоэзия: О многообразии творческих миров. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 480 с.
121. Эткинд Е. Г. Материя стиха (Репринтное издание). СПб.: Издательство «Гуманитарный союз», 1998. 508 с.
122. Юрков Е. Е. Метафора как модель национального мировидения // Русский язык за рубежом. 2011. № 4. С. 119–124.
123. Якобсон Р. О. Новейшая русская поэзия [Электронный ресурс]. URL: <http://philologos.narod.ru/classics/jakobson-nrp.htm> (15.06.2018).
124. Якобсон Р. О. Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. 476 с.
125. Ямских Т. Н. Лингвокультурологический анализ прозаических произведений Б. Окуджавы: дидактический потенциал // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-analiz-prozaicheskikh-proizvedeniy-b-okudzhavy-didakticheskiy-potentsial> (дата обращения: 27.05.2018).
126. Arbona Anna Devís, Raffi Josep-Vicent García. Teaching language and literature: A question of balance? [Электронный ресурс], 2015. URL:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019394>
(13.06.2018).

127. Keshavarzi Abdollah. Use of Literature in Teaching English. [Электронный ресурс], 2012. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812012888> (13.06.2018).
128. Krsteva Marija, Kukubajska Marija Emilija. The role of literature in foreign language acquisition. [Электронный ресурс], 2014. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008271> (13.06.2018).
129. Nasirahmadi Arman, Madarsara Fatemeh Alipour, Aghdam Hamed Rezapour. Cultural Issues and Teaching Literature for Language Learning. [Электронный ресурс], 2014. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026408> (13.06.2018).