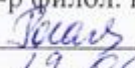


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
Кафедра русской и зарубежной литературы

ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой,
д-р филол. наук, профессор
 Н.А.Рогачева
19.06 2018 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(магистерская диссертация)

ДРАМАТУРГИЯ И. ВЫРЫПАЕВА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

45.03.04 ФИЛОЛОГИЯ

Магистерская программа «Русский язык как иностранный»

Выполнил работу
студент 2 курса
очной формы обучения



Онищенко
Полина
Юрьевна

Руководитель работы
канд. филол. наук, доцент



Драчева
Светлана
Олеговна

Рецензент
канд.филол.наук



Григоровская
Анастасия
Васильевна

г. Тюмень, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РКИ	6
1.1. Принципы обучения русскому языку как иностранному с использованием аутентичных текстов.....	6
1.2. Лингвокультурологический потенциал новой драмы XXI века.....	20
1.3. Лингвокультурема: границы понятия.....	26
1.4. Методика работы с художественным текстом как носителем культурной информации.....	35
ГЛАВА 2. ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ И. ВЫРЫПАЕВА	46
2.1. Специфика оппозиции «столица-провинция» в пьесе И. Вырыпаева «Кислород».....	46
2.2. Методика изучения лингвокультурологического компонента оппозиции «столица-провинция» (на материале пьесы И.Вырыпаева «Кислород»).....	56
2.3. Концепт «красота» в произведении И.Вырыпаева «Сентенции Пантелея Карманова».....	70
2.4. Способы репрезентации концепта «красота» на уроках РКИ (И.Вырыпаев «Сентенции Пантелея Карманова»).....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	95
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в лингводидактике приветствуется обращение именно к текстам, написанным современным языком, «который и является предметом изучения» [Ткаченко 2009, 30] и отражающим текущую социальную ситуацию, что позволяет иностранным учащимся овладеть культурным фоном иной лингвокультурной общности. Лингвокультурологические компоненты, вкрапленные в процесс обучения иностранному языку, способствуют считыванию культурных кодов, что позволяет избежать коммуникативных неудач между носителями языка и теми, для кого русский является неродным.

Поэтому обращение к драматургии Ивана Вырыпаева (родился в 1974 г.), одного из самых ярких представителей новой драмы, призвано повысить эффективность овладения обучающимися языковой и культурологической компетенции. Поскольку литературное течение новой драмы развивается в русле постмодернизма, для него характерно широкое использование прецедентных имен, цитаций, реминисценций, то есть элементов, наполненных культурным содержанием. Их изучение на уроках РКИ направлено на формирование языковой картины.

Объектом работы являются произведения И. Вырыпаева, в частности – пьеса «Кислород», которая написана в 2002 году (признана лучшим спектаклем на фестивале «Новая драма – 2003», также получила первую премию международного фестиваля «Контакт» (Торгунь, Польша), фильм по данной пьесе (2009) удостоен награды на кинофестивале «Кинотавр» и премии «Ника»). Вторым рассматриваемым произведением является монопьеса «Сентенции Пантелея Карманова» (2001), по которой существует ряд постановок (Одним из самых заметных можно считать спектакль Центра имени Вс. Мейерхольда, сделанный режиссером Зарой Антонян для американского актёра Стивена Окснера (представлена в рамках программы «Russian case»), и в которой прослеживаются черты всех драматургических произведений И. Вырыпаева.

Два данных произведения выбраны нами в качестве объектов, поскольку насыщены лингвокультурами, значимыми для русской культуры. Пьеса «Кислород», неоднократно называвшаяся манифестом поколения (С.Я. Гончарова-Гробовская, Л.Г. Тютелова), воплотившая стремление автора запечатлеть образ молодежи и вписать его в русское культурное пространство с одной стороны, и монопьеса «Сентенции Пантелея Карманова», стилизованная под дневниковые заметки, с другой стороны, могут рассматриваться как выразители современных реалий, актуальных, частотных элементов культурного плана, с которыми иностранец столкнется в ситуации реального общения. Приемы игры с метатекстом и широкого использования трюизмов, неоднократно применяемые в двух данных произведениях, также представляют интерес в лингводидактическом плане.

Предметом данной работы является функционирование лингвокультуры в художественном тексте. В определении ключевого термина опираемся на В.В. Воробьева, который считал, что «лингвокультуре можно рассматривать как особый блок знаний о культуре, выражаемый соответствующей языковой формой и представленный на уровне языка «минимальным содержанием», знаком, лексическим значением» [Воробьев 2008, 84]. Оппозиция «столица-провинция» и концепт «красота», реализующиеся в творчестве И. Вырыпаева, значимы не только для русской языковой картины мира, но и для многих других, что оставляет пространство для диалога культур. Данные лингвокультуры выражаются в тексте разнородными языковыми средствами, что позволяет обратиться к разнообразным приемам включения данных языковых элементов в занятие по РКИ.

Новизна обосновывается выбором материала для изучения, который ранее не рассматривался в лингводидактике, хотя неоднократно был объектом анализа литературоведов (М. Липовецкий, И.И. Плеханова, С.Я. Гончарова-Гробовская, Т.В. Журчева, Л.Г. Тютелова и др.), отмечавших

художественную ценность и эстетическую самодостаточность произведений И. Вырыпаева.

Цель данной работы – рассмотреть функционирование лингвокультурем в произведениях И. Вырыпаева и способы их репрезентации на уроках РКИ.

Данная цель предполагает решение следующих **задач**:

1. Рассмотреть специфику и методы работы с аутентичными текстами на занятиях по РКИ.

2. Выявить лингводидактический потенциал новой драмы как культурного феномена и, в частности, произведений И. Вырыпаева.

3. Рассмотреть особенности реализации двух значимых для русской картины мира культурологических элементов – оппозиции «столица-провинция» и концепта «красота» в произведениях И. Вырыпаева «Кислород» и «Сентенции Пантелея Карманова».

4. Изучить особенности функционирования лингвокультурем в текстах И. Вырыпаева и методы работы с ними на занятиях по РКИ.

5. На основании проанализированного материала составить две методические разработки, в основу которых должна быть положена работа с лингвокультуремами.

Решение данных задач обуславливает **структуру** исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что в ней:

1. Проанализированы научные труды по лингводидактике, касающиеся методики работы с аутентичными текстами, насыщенными лингвокультуремами.

2. Выявлена специфика работы с аутентичными текстами «новой драмы» как материалом для занятий по русскому как иностранному.

3. Выбран оптимальный метод проведения работы с лингвокультуремами разного порядка при обращении к аутентичному художественному тексту.

4. Проанализирован характер реализации двух значимых для творчества И. Вырыпаева лингвокультурем (в произведениях «Кислород» и «Сентнеции Пантелея Карманова»).

Практическая значимость данной работы заключается в создании двух методических разработок на базе художественного аутентичного текста, учитывающих насыщенность данных текстов культурологической информацией и нацеленных на развитие лингвокультурологической компетенции обучающихся.

Научно-методическую базу работы составили исследования, касающиеся следующих аспектов:

Методика обучения русскому как иностранному: Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Л.Ф. Гербик, Е.Ю. Гончарук, Л.С. Крючкова, С.И. Лебединский, Е.В. Носонович.

Взаимодействие языка и культуры: Н.Ф. Алифиренко, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, М. Джонсон, Н.Ю. Караулов, В. Г. Костомаров, Дж. Лакофф, В.А. Маслова, А.Т. Хроленко.

Теоретические основы работы с художественным текстом: М.М. Бахтин, Б. Боймерс, В.В. Виноградов, М.Н. Липовецкий, В.Н. Топоров.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РКИ

1.1. Принципы обучения русскому языку как иностранному с использованием аутентичных текстов

С использованием художественного текста в качестве лингводидактического материала связан ряд проблем, решаемых в лингводидактике двояко. Одним из центральных является спор о целесообразности использования аутентичных текстов и необходимости их адаптации. Вопрос об аутентичности материала вообще является одним из ключевых в современной лингвистике.

В современной науке существует несколько подходов к определению понятия «аутентичный материал». Традиционно под аутентичным текстом понимают «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов 2009, 25]. Так, при этом подходе аутентичный и адаптированный тексты образуют бинарную оппозицию. Считается, что при адаптации аутентичный текст теряет свои неотъемлемые характеристики: актуальность языка и его приближенность к речи, художественную ценность, насыщенность культурологической информацией. Однако существует и другой подход к вопросу об аутентичности. По мнению И.И. Халеевой, аутентичные тексты – это тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т. е. собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий, а не для учебной ситуации» [Халеева 1989, 193]. В этом определении акцент делается на экстралингвистических факторах, на конситуации. Так, по этому определению, оригинальные тексты, подвергнутые адаптации, все же считаются аутентичными. Аутентичный текст здесь противопоставляется специально сконструированному для учебных целей, искусственному.

Соотношение понятий «аутентичный текст»–«адаптированный текст»–«учебный текст» ряд исследователей решает следующим образом: выделяя

виды текстов, используемых на уроках иностранного языка, Ж.В. Живова вслед за Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез говорит об аутентичных, полуаутентичных и учебных текстах. Под первыми понимаются собственно оригинальные произведения, под вторыми – методически обработанные и сокращённые тексты, а под третьими – тексты, написанные специально для учебных целей [Живова 2013, 104]. По мнению К.В. Ткаченко, «аутентичными считаются тексты, предназначавшиеся авторами для носителей языка, т. е. включающие всё разнообразие лексики, грамматических форм, фоновые знания» [Ткаченко 2006, 31]. В данном определении никак не освещен вопрос соотношения аутентичности и адаптации, но обозначены необходимые для аутентичности компоненты. Зарубежный исследователь Х. Уиддоусон определяет аутентичность как свойство учебного процесса, а не как характеристику некоего продукта речи. При таком подходе сам процесс работы над материалом должен восприниматься как «аутентичная коммуникативная деятельность». Так, аутентичность не противопоставляется учебному тексту [Цит. по Носонович 2000, 11].

Чтобы говорить о целесообразности работы именно с аутентичными текстами, стоит рассмотреть их плюсы и минусы. Исследователи сходятся на том, что аутентичные тексты обладают рядом преимуществ над адаптированными и учебными.

Во-первых, аутентичный художественный текст содержит культурологический компонент, необходимый для обучения иностранному языку. Через оригинальный, невторичный текст учащиеся будут иметь возможность приобщиться к культуре изучаемого языка. Иноязычный аутентичный текст является своеобразным «знаковым феноменом чужой культуры» [Тарева 2014, 101]. Во-вторых, еще одним плюсом аутентичных текстов являются «художественные достоинства художественного текста, которые неоспоримо выше прагматических материалов» [Сулимова 2014, 22]. Эстетическое удовольствие, возникающее при работе над

художественным текстом, способствует повышению интереса, мотивирует студента. В-третьих, аутентичные тексты ориентированы на обучение речевому общению на изучаемом языке, поскольку включают в себя «все разнообразие лексики, грамматических форм, фоновых знаний» [Ткаченко 2006, 30]. В-четвертых, оригинальные тексты «стимулируют мыслительную деятельность учащихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» [Ткаченко 2006, 31]. По мнению Е.Г. Таревой, «неаутентичный, «препарированный», «учебный» текст, «неизбежно искажает (в образовательных целях) объективную картину мира носителей языка и культуры». В противовес ему, аутентичный текст «иллюстрирует функционирование языка в определённом естественном социокультурном контексте» [Тарева 2014, 100]. По мнению В.Ю. Баймиевой, без работы с аутентичными текстами невозможно усвоение студентами следующих компетенций: «умение грамотно строить свое речевое поведение в соответствии с нормами изучаемого языка, умение извлекать информацию» из потока речи [Баймиева 2015, 64]. Помимо культурологического компонента, всегда свойственного аутентичным текстам, и близости к «живому языку» они, как добавляет исследователь, содержат в себе общекультурный компонент, повышающий уровень образованности учащегося, и даже «обогащающий его родной язык» [Баймиева 2015, 64].

По мнению исследователя, вводить аутентичные тексты возможно уже на базовом уровне (A2), но преобладать они не должны. Преобладающее соотношение учебных и аутентичных текстов возможно только на первом сертификационном уровне (B1). Подобные рекомендации связаны с рядом трудностей, возникающих при введении в учебную практику аутентичных текстов.

Прежде всего, «художественные аутентичные тексты представляют особую трудность для иностранца, поскольку для их понимания учащийся должен обладать не только знаниями русского языка, но и знаниями русской действительности, культуры, истории» [Гончарук 2009, 37]. По мнению

исследователя, «это связано с образностью» художественных произведений [Гончарук 2009, 38].

Е.Ю. Гончарук замечает, что цели использования художественных текстов на уроках иностранного языка можно разделить на две группы: языковые (прагматические и практические) и неязыковые. В первую группу входит изучение новой лексики, новых грамматических и синтаксических конструкций. Во вторую – знакомство с культурой изучаемой страны [Гончарук 2009, 39]. И если вторая группа целей проще достигается при помощи аутентичных текстов, то первая группа – при помощи адаптированных текстов. Еще одна трудность сопряжена с эстетической задачей литературного произведения. Сторонники аудиовизуального метода обучения иностранным языкам, противопоставляя зафиксированные тексты естественной речи, замечают, что аутентичные литературные тексты «содержат много неактуального для развития устной речи материала, и, следовательно, не способствуют успешному достижению цели обучения» [Щукин 2014, 49]. Акцент на трудностях, связанных с лексическим уровнем неадаптированных художественных текстов делает исследователь А.В. Ковалева. Аутентичные тексты, в особенности современная литература, по мнению исследователя, не подходят для обучения языку. «Во-первых, из-за сложности не только лексико-грамматической, но и смысловой, семантической (много жаргонизмов, аргоизмов, просторечных слов)», во-вторых, из-за ориентации современной литературы на все щекотливое, необычное», замечает она [Ковалева 2003, 246]. Гораздо более эффективными исследователь считает искусственно созданные учебные тексты. По мнению Н.Д. Гальсковой, сложность изучения языка по художественным текстам заключается в том, что «в них органически сочетается логическая (интеллектуальная) информация с образной (эмоциональной)» [Гальскова, Гез 2005, 238].

Немецкий исследователь Г. Гофман приводит еще два аргумента против аутентичных текстов. 1. По мнению большинства учащихся,

литература далека от жизни, скучна; 2. Аутентичные художественные произведения не обеспечивают общения в классе, поэтому обучения языку как таковому не происходит [Сулимова 2014, 19]. Эти аргументы против использования аутентичных материалов нельзя игнорировать, но связанные с ними трудности можно решить, уделяя большое внимание выбору текста, а также составлению заданий, стимулирующих общение на изучаемом языке. Так, изучение аутентичного текста сопряжено с рядом трудностей, которое необходимо решить еще на этапе выбора методики. Отсюда закономерен вопрос о методах введения аутентичного материала.

К.В. Ткаченко предлагает методическую модель включения в обучение аутентичных текстов, основу которой составляют три группы компонентов. 1. «Компонент по семантизации активной лексики», который реализуется на предтекстовом этапе путем введения ключевых слов и словосочетаний. 2. «Компонент по семантизации культурологической информации», реализующийся посредством лингвокультурологического комментария. 3. «Компонент по рецепции», который реализуется главным образом через отбор и последовательное введение учебного материала [Ткаченко 2006, 31]. Таким образом, текст должен быть обрамлен комплексом упражнений, способствующих пониманию смысла и отработке лексики.

При работе с аутентичным текстом возможен и следующий подход, который приведен в статье Т.П. Руденко: выполняется не процесс упрощения, изъятия и замены из текста нечастотной лексики, сложных грамматических конструкций, синтаксическое упрощение текста, но, наоборот, дополнение текста синонимами, справочной информацией, транскрипцией. Это позволяет избежать искажения авторского стиля, лишения текста уникальности, сохраняет лингвокультурологический компонент [Руденко 2013, 203]. По мнению авторов этой методики, адаптированные, упрощенные тексты не готовят студентов к восприятию реальной речи. Одним из приемов, позволяющих сохранить оригинальность

художественного текста и в то же время сделать его понятным и эффективным для обучения, является составление комментария.

Под комментарием понимаем «вторичное образование, выполняющее функции разъяснения, подтверждения, уточнения и критической оценки информации, которая содержится в исходном тексте» [Моисеев 2013, 82]. М.В. Моисеев выдвигает следующие критерии разработки комментария. 1. «Точность передачи языковой формы» комментируемого явления. 2. «Соответствие комментария семантической структуре комментируемого знака», то есть апелляция именно к тому семантическому компоненту, который актуализируется в данном тексте. 3. «Ориентированность на контекст». 4. «Отсутствие в комментарии избыточной информации» [Моисеев 2013, 86]. Все это обуславливает соответствие комментария авторской интенции.

Другой подход предлагают авторы статьи «Методика работы над иноязычным текстом», З.К. Туякбаева и Б.К. Арысланова. Соглашаясь с тем, что аутентичные тексты более эффективны при изучении иностранного языка, они, тем не менее, замечают, что «такие тексты слишком сложны и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения» [Туякбаева, Арысланова 2012, 78]. Поэтому, вслед за Е.В.Носоновичем, исследователи предлагают использование «методически аутентичных» текстов. Термин «аутентичность» в этом случае употребляется в широком значении. Под «методически аутентичными текстами» понимается «составление текстов авторами учебников с учетом всех параметров аутентичного речевого произведения и, одновременно, методических требований к нему» [Туякбаева, Арысланова 2012, 76]. Подобные тексты должны соответствовать одновременно задачам и нормам естественного общения, удовлетворяя при этом методические требования.

Чтобы обрабатывать и создавать «методически аутентичные» тексты, были разработаны признаки и параметры аутентичного текста. По мнению Е.В. Носоновича и Р.П. Милруд, сохранение аутентичности текста возможно

даже при подготовке к восприятию произведения на начальных уровнях освоения языка, если при адаптации «акцентировать внимание на национальных традициях построения речевого произведения» [Носонович 1999, 13]. Исследователи выделяют следующие характеристики аутентичного текста, которые необходимо соблюдать при адаптации: «естественность грамматического наполнения и лексических форм» [Носонович 1999, 15], связность и цельность, связь с прагматической ситуацией. На основании этих характеристик они выделяют несколько уровней аутентичности текста. «Структурная аутентичность» выражается в содержательной и формальной целостности, выстроенных тема-рематических цепочках, логико-грамматических связях. «Лексико-фразеологическая аутентичность» предполагает присутствие в тексте частотных фразеологизмов, оценочной лексики. «Грамматическая аутентичность» предполагают использование грамматических моделей, специфичных для изучаемого языка. «Функциональная аутентичность» подразумевает стилистическую неоднородность текстов, чтобы учащийся овладел навыком переключения между функционально привязанными лексическими средствами.

При таком подходе акцентироваться должно художественное наполнение произведения (статья З.К. Туякбаевой и Б.К. Арыслановой «Методика работы над иноязычным текстом»). Авторы данной статьи указывают на то, что содержательная сторона текста главенствует над методической необходимостью, поэтому нельзя вводить подлежащие усвоению языковые единицы, если они значительно искажают содержание. Более того, при методической разработке уроков предлагается сделать акцент на содержательной стороне текста, «чтобы учащиеся могли усваивать язык в контексте значимой, осмысленной коммуникации» [Туякбаева, Арысланова 2012, 80].

Н.Д. Гальковская предлагает следующую методику работы с аутентичным текстом: текст предлагается насытить поясняющими элементами (сноски, пояснения, рисунки). Актуализируются

компенсационные умения студентов, поскольку на семантику незнакомой лексики учащихся должен натолкнуть контекст, синонимический ряд, а также созвучие со словами родного языка. Значимую роль в данном методе играет умение учащихся ориентироваться в морфемах изучаемого языка, поскольку «по словообразовательным элементам учащиеся должны уметь игнорировать незнакомые слова, не занимающие в тексте ключевых позиций» [Гальковская 2005, 36]. Таким образом, аутентичный текст должен пониматься без апелляции к словарю для каждого незнакомого языкового явления.

Е.Г. Тарева для введения аутентичного текста предлагают технологию применения двух параллельных текстов. Подобные образования исследователи назвали «двухязычными текстами». Под «двухязычными текстами» понимаются «тексты одного функционального стиля, жанра и общей тематики, представленные на двух языках (родном и иностранном), отражающие две картины мира и используемые с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся» [Тарева, 2014, 105].

Таким образом, традиционно выстраивается оппозиция «аутентичный текст» – «адаптированный текст». Рассмотрев основные вопросы, касающиеся использования аутентичных художественных текстов на уроках иностранного языка, мы не можем игнорировать и явление адаптации. Рассмотрим понятие адаптации, его основные характеристики, а также традиционные приемы, благодаря которым осуществляется данный процесс.

Практика адаптации широко используется как в переводоведении, так и в обучении языку, в частности, обучению русскому как иностранному, получая при этом различное освещение. В переводоведении адаптация резко разводится с практикой перевода, два этих понятия занимают разные полюсы, что связано с тем, что адаптация «заключается в упрощении текста, как формальном, так и содержательном» [Демецкая 2007, 27]. При таком подходе адаптации «отводится скромная роль падчерицы» [Демецкая 2007,

27]. Адаптированный текст, по словам В.В. Демецкой, в определении некоторых исследователей тождественен некачественному [Демецкая 2007, 25].

Прием адаптации относится к «фактам языкового посредничества» [Демецкая 2007, 26]. В статье С.В. Первухиной «Виды адаптации текста» адаптированный текст рассматривается как «вторичный» по отношению к оригиналу [Первухина 2014, 98]. То есть адаптированный текст предлагается рассматривать не как вариант текста-источника, но как другой продукт вербальной деятельности. В нем «содержится та же предметная ситуация, что и в тексте-источнике, но она описывается иначе, в зависимости от выбранного вида адаптации текста и новых условий его функционирования» [Первухина 2014, 98]. Такой статус адаптации, как отмечает исследователь, связан с тем, что адаптированный текст создается для других реципиентов, следовательно, должен опираться на другой языковой материал и другую картину мира. В «Толковом переводоведческом словаре» Л.Л. Нелюбина 2003 года находим следующее определение этого процесса: «Под адаптацией понимается обычно разнообразная обработка текста: упрощение его содержания и формы, а также сокращение текста в целях приспособления его для восприятия читателями, которые не подготовлены к знакомству с ним в его подлинном виде» [Нелюбин 2003, 12]. Таким образом, в традиции переводоведения прием адаптации обладает низкой статусностью.

В лингводидактической традиции адаптация понимается как прием, позволяющий облегчить восприятие неподготовленному читателю. Под адаптацией понимаем «приспособление текста к уровню компетентности реципиента, т.е. создание такого текста, который читатель сможет воспринять, не прибегая к посторонней помощи» [Захарова 2006]. В этом определении нет оценки качества адаптированного текста, которая имплицитно присутствует в определении «Толкового переводоведческого словаря» Л.Л. Нелюбина (лексема «упрощение»).

Использование адаптированных текстов в качестве объекта изучения на уроках иностранного языка имеет как союзников, так и противников.

На низких уровнях знания языка неадаптированный, аутентичный текст вызывает определенные затруднения у учащихся и на лексическом, и на морфологическом, и на синтаксическом уровнях. Как замечает С.Я. Евтушенко, «при первом прочтении» студентами «должно восприниматься до 70 % смысла текста», что на начальных уровнях освоения языка невозможно без адаптации. И хотя художественный текст позволяет добиться сразу нескольких методических задач, без адаптации он недоступен студентам [Евтушенко 2015, 479].

О.В. Копыльских в статье «Чтение как вид речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному» предлагает на начальных этапах освоения языка использовать искусственно сконструированные учебные тексты, далее при повышении уровня владения языком можно перейти на адаптированные тексты художественной литературы, и только на уровне С1-С2, по словам исследователя, стоит переходить к аутентичным текстам [Копыльских 2015, 131]. Таким образом, полный отказ от адаптации художественного текста на начальных уровнях владения невозможен.

Существует ряд технологий, с помощью которых совершается адекватная тексту-источнику адаптация текста.

По А.А. Гильмановой, «процесс адаптирования текста складывается из комбинации цитируемых и трансформируемых фрагментов» [Гильманова 2016]. Кроме того, важным компонентом текста-источника являются элементы культурологической составляющей, имплицитно или эксплицитно присутствующей в тексте. Автор-адапатор должен учитывать возможное отсутствие необходимых фоновых знаний у реципиента и выбирать стратегии адаптирования в зависимости от этого. «Чтобы сделать сложный текст понятным читателю, автор (или интерпретатор) текста-источника старается предугадать информационные лакуны адресата, учесть его

особенности понимания данного текста и создать новый текст с учетом личности и фоновых знаний читателя» [Первухина 2016, 62].

С.В. Первухина предлагает следующую классификацию приемов адаптации:

1. Прием компрессии. Под компрессией понимается «удаление сложных элементов текста (синтаксических структур, редких малоупотребимых слов)». Компрессия может осуществляться как на языковом уровне текста, так и на уровне сюжета. Последнее будет выражаться в сознательном упущении деталей содержания (при сохранении центральной идеи) [Первухина 2016, 100], упрощение образной системы [Алексеева 2004, 73], системы персонажей. При этом изменяется «внешняя форма вторичного текста, но глубинные семантические структуры произведения остаются неизменными» [Первухина 2016, 100]. При компрессии сохраняется содержательно-фактуальная информация, но содержательно-концептуальная частично теряется, поэтому ключевые моменты этой информации следует эксплицировать [Первухина 2016, 96].

2. Прием приращения текста – увеличение информации или добавление каких-то речевых структур. Этот прием реализуется, если «автор сообщает дополнительные сведения, необходимые для понимания текста-источника, но неизвестные читателю» [Первухина 2016, 101]. Возможно приращение разных видов информации: оценочной, коннотативной, фактической. По мнению И.С. Алексеевой, «текст при этом расширяется, это может снизить его эмоциональное воздействие, но зато он станет доступен читателю» [Алексеева 2004, 74].

С.В. Первухина также выделяет три основные модели текстовых трансформаций: «упрощение», при котором текст сжимается, «денотатная экспликация» и «амплификации, когда объясняется незнакомая читателю понятийно-предметная ситуация» [Первухина 2016, 126]. «Упрощение» представляет собой упрощение синтаксиса, сокращение предложений, «использование слов с более предметной (не абстрактной) семантикой», а

также «синонимические замены сложной, вызывающей затруднения у студентов лексики на более частотную» [Первухина 2016, 126]. Модель детонатной экспликации – чаще всего используется для адаптации текстов, которые содержат узкоспециальную лексику, сложные термины или другие лексические единицы. При данной текстовой трансформации происходит процесс расшифровки сложных понятий. Модель амплификации включает в себя не только пояснение сложной лексики, но и комментирование самой ситуации, описанной в тексте. «Для этой модели характерно использование предикативных номинаций, которые обозначают события» [Первухина 2016, 133].

При приеме синонимической замены определенный процент лексики, незнакомый пока учащимся, должен сохраняться, поскольку должен происходить процесс расширения словарного запаса. По мнению Е.А. Мирошниковой, «малое количество незнакомых слов не способствует скорости чтения, т.к. читатель их редко встречает и медленно усваивает». Новая лексика должна быть так распределена в тексте, чтобы процесс её усвоения происходил быстрее. «При редкой повторяемости слов не происходит их произвольного запоминания», – заключает исследователь [Мирошникова 1991, 39]. Кроме того, безэквивалентная лексика (устойчивые выражения, фразеологизмы, фразеологические выражения), закономерно вызывающая затруднения у иностранцев, также не должна полностью подвергаться приему компрессии. Как утверждают исследователи, «абсолютный отказ от безэквивалентной лексики в преподавании РКИ приведет к игнорированию лингвокультурной составляющей учебного процесса, нацеленной на постижение национального своеобразия русской культуры, ее неповторимой уникальности» [Шамзи 2013, URL]. Исследователи А.В. Брыгина, Г.С. Зорина замечают, что при работе с адаптацией текста первичной должна быть содержательная сторона, на ключевые элементы которой должны опираться основные языковые элементы. «В работе с текстом на уроке иностранного языка принято

выделять содержательные и структурные характеристики текста и основанные на нем речевые образования» [Брыгина, Зорина 2010, 81].

В зависимости от вида осуществляемой адаптации меняется и инструментарий, которым пользуется автор-адапатор. В современной лингводидактике существуют ряд классификаций процесса адаптации.

С.В. Первухина за основу своей классификации берет компоненты коммуникации, выделяя при этом субъектную, референциальную, адресатную, инструментальную адаптации. Субъектная адаптация «определяется тем, кто адаптирует текст» [Первухина 2014, 98]. Качество вторичного текста здесь зависит от точности понимания текста-источника автором нового текста, а также от его способности построить новый текст. С.В. Первухина разграничивает здесь адаптацию и интерпретацию, замечая, что «текст-источник и его адаптированный текст находятся содержательно ближе, чем текст-источник и его интерпретация» [Первухина 2014, 98]. Референциальная адаптация «связана с тем, что именно адаптируется в данном тексте», информация или непосредственно сам текст [Первухина 2014, 99]. Для обучения иностранному языку чаще всего адаптируется именно текст, поскольку большую трудность у иностранцев вызывают различные уровни текста: лексический, синтаксический, морфологический. Адаптация информации же применяется для того, чтобы узкоспециализированные тексты, содержащие специфические знания, стали доступны неспециалисту. Адресная адаптация «учитывает то, для кого осуществляется адаптация: для группового, массового или индивидуального адресата, для специалистов или неспециалистов». Инструментальная адаптация «подразумевает способ адаптации текста». Здесь С.В. Первухина выделяет устную и письменную адаптацию текста [Первухина 2014, 99].

А.Н. Васильева разграничивает различные степени адаптации в зависимости от близости вторичного текста к тексту языка-источника: сильная адаптация: речевая структура текста качественно изменена; средняя адаптация: произведена синонимичная замена трудных мест, мелкие

сокращения структуры текста; слабая адаптация: текст сокращен крупными блоками, но содержательное ядро сохранено или выделены определенные содержательные линии, речевая структура текста изменена минимально; условная адаптация: «трудные места» вынесены в отдельный комментарий, при этом сохраняется содержательная последовательность основной части текста [Васильева 1986, 136].

В.Н. Бачерикова выделяет два вида адаптации, зависящих от методических целей урока. Цели урока, в свою очередь, делятся на языковые (изучение грамматических тем) и познавательные (знакомство с художественной литературой страны изучаемого языка). В первом случае предлагается адаптация — свободный пересказ, во втором — сокращение, деление текста на части [Бачерикова 1966, 75]. Т.А. Волкова и М.А. Зубенина выделяют два вида адаптации: локальную и глобальную. Локальная адаптация применяется к отдельному фрагменту текста, представляющему особую трудность, глобальная адаптация – ко всему тексту. Процесс глобальной адаптации призван «реконструировать цели, функции и коммуникативное воздействие исходного текста» [Волкова, Зубенина 2015, 56].

Таким образом, само понятие «аутентичный текст» может трактоваться различно. В узком смысле, это оригинальные тексты, созданные носителями для носителей, не подвергшиеся адаптации или каким-либо изменениям (Э.Г. Азимов, К.В.Ткаченко, Е.Г. Тарева, и др.). При широком толковании этого термина, адаптация допускается, если она не затрагивает основные характеристики аутентичности текста (И.И. Халеева, Е.В. Носонович, З.К. Туякбаева, Б.К. Арысланова, Т.П. Руденко и др.). В использовании аутентичных текстов есть как свои трудности (сложная лексика, грамматика, синтаксис, присутствие образности, зачастую отвлеченность от интересов студентов, неактуальный для студентов языковой материал), так и преимущества (присутствие лингвокультурологического компонента, приближенность языка к «реальному», расширение культурного фона

студентов, повышение мотивации к изучению языка). В зависимости от трактовки термина «аутентичность» и методических задач, выдвигаемых на первый план, исследователи предлагают следующие методики ввода аутентичного текста: 1. Комментарий 2. «Методически аутентичные» тексты 3. Двухязычные тексты 4. Введение поясняющих элементов (сноски, рисунки, схемы). 5. Дополнение текста синонимическим рядом. 6. Обрамляющий комплекс упражнений, включающий «семантизацию активной лексики», «культурологической информации», «рецепции».

1.2. Лингвокультурологический потенциал новой драмы XXI века

Новая драма как культурный феномен характеризует собой «драматургический бум» 2000-х и объединяет молодых драматургов, нацеленных на обновление «традиционного» театра, находящегося в кризисе. Первые произведения новой драмы появляются в конце XX века как реакция на общественный слом и изменение реалий [Сизова 2016, 6]. Если следовать точке зрения М. Липовецкого, новая драма вызвана периодом стабильности после коренного общественного сдвига: драма «реагирует на *отвердение* новой социальности, до тех пор казавшейся не-оформленной и открытой для перемен» [Липовецкий URL]. В начале 2000-х активно появляются театральные фестивали («Любимовка», «Новая драма», «Майские чтения») объединяющие драматургов, пишущих в новой манере, создаются театры («Театр.doc», «Центр драматургии и режиссуры»), работающие исключительно с материалом, отражающим новые эстетические принципы, появляется целая плеяда ярких и талантливых драматургов.

К «духовным предшественникам» новой драмы относят не драматургию «новой волны», хронологически предшествовавшую появлению новодрамовцев, а абсурдистов и экзистенциалистов, от которых она унаследовала «иронию, изображение жуткого быта и дисгармонии социума как следствия неустроенности человека в этом мире» [Гончарова-Грабовская 2006, 5]. Значительное влияние на драматургов новой драмы оказали семинары лондонского театра «Ройял Корт», проводимые в Москве в

1999-2000 годах, на которых постулировались идеи европейского литературного течения «new writing» [Сизова 2016, 13].

Часто предметом изображения в пьесах новой драмы становится «социальное дно», а в качестве метода используется гиперреализм, через который происходит деэстетизация действительности, «шокирующая читателя/зрителя концентрацией жестокости, поданной в ракурсе брутального эпатажа» [Гончарова-Грабовская 2006, 8]. Явление неоднородное, включающее в себя множество различных течений, тексты новой драмы тем не менее объединены целью: «уловить изменение сознания через изменение языка, переосмыслить социальность в театре» [Гончарова-Грабовская 2006, 7]. Акцент на фиксацию языка современности, и без того характерный для драматургического произведения, в котором воспроизводится устная речь, в новой драме особенно ярок благодаря специфике используемых приемов. Для рассмотрения текстов современной драмы в аспекте лингводидактики эта черта представляет особый интерес.

Специфика новой драмы особенно ярко выразилась в произведениях И. Вырыпаева (род. в 1974 г.). Тексты И. Вырыпаева не рассматривались в аспекте преподавания РКИ, но представляли интерес для исследователей с литературоведческой точки зрения. Литературоведы сходятся на том, что фигура И. Вырыпаева значима для современного литературоведческого процесса (М.Липовецкий, И.И. Плеханова Т.В. Журчева) Т.В. Журчева определяет «Кислород» И. Вырыпаева как знаковую пьесу, в которой ярко отражаются черты новой драмы, явления разнопланового и многообразного [Журчева 2012, 14]. Ученые останавливаются на разных аспектах произведений И. Вырыпаева. Однако в их поле зрения попадали в основном тексты раннего периода творчества: «Кислород» (2002), «Валентинов день» (2001), «Июль» (2006). Без внимания остаются более поздние работы драматурга.

Для новой драмы вообще и в особенности для произведений И. Вырыпаева характерен особый тип героя. И.И. Плеханова отмечает, что

основная черта героев «новой драмы», в том числе и произведений Вырыпаева, это инфантильность, которая является «принципом самоопределения в жизни» [Плеханова 2013, 85]. «Это способ испытать смыслы, не предполагая ответственность за последствия», – замечает исследователь [Плеханова 2013, 83].

Здесь прослеживается еще одна черта работ Вырыпаева – экспериментальность формы, балансирование между «натурализмом и абсурдом как способами изображения действительности, проблемностью без выраженного социально-критического пафоса и метафизической, экзистенциальной природой персонажа» [Меркулова 2011, 125], а также смелость рассматриваемых тем, изображение «социального дна», создание «перфоманса насилия», что является доминантной формой пьес И. Вырыпаева. Героям новой драмы свойственно «интеллектуальное дионисийство» как характер познания, выражающееся в «жажде пробиться к безусловному смыслу с хтонической энергией, которая не столько строит, сколько разрушает» [Плеханова 2013, 82]. Это «погружение в ужасное и безобразное», провоцируемое авторами «новой» драмы на уровне сюжета и «отчуждение событийного ряда и речевого текста» как доминантная черта построения текста [Плеханова 2013, 77] могут стать проблемой при работе над данными текстами в рамках урока по изучению языка, но вместе с тем накал текстов позволит получить эмоциональный отклик от реципиентов, что улучшает эффект обучения. Тексты, эмоционально воздействующие на реципиента, лучше откладываются в памяти.

Вместе с тем персонажи И. Вырыпаева сложно отделимы от автора художественного. Характер этой близости, как отмечают исследователи, соотносим с близостью лирического героя и автора-творца в лирических произведениях. «Персонаж важен не своей поведенческой доминантой, своей заурядностью или исключительностью, а своей включенностью в авторский мир как неотъемлемая его часть», – замечает Л.Г. Тютелова [Тютелова 2009, 61]. В пьесах И. Вырыпаева «на сцену выводятся некие персонажи-знаки,

выразители некоторых состояний сознания и линий поведения» [Плеханова 2013, 78], которые функционируют как проводники авторского текста. Отсюда проистекает отмеченная М. Липовецким перформативность пьес Вырыпаева, выражающаяся в том, что «эти тексты не изображают и не отражают жизнь, они создают магическое и/или ритуальное пространство перформативного проживания и особого рода коммуникации с аудиторией» [Липовецкий URL], в котором «слово запускает действие» [Липовецкий URL].

Проблематика действия в новой драме требует отдельного внимания. Перформативность предполагает еще одну специфическую черту новой драмы – практически полное отсутствие сценического действия, которое с «лихвой компенсируется за счет перенесения драматического напряжения в пространство слова» [Вейгандт 2014, 113]. В пьесах новой драмы практически полностью отсутствуют ремарки, распространён жанр монопьес. Поэтому «само действие пьесы ограничивается словесным планом» [Вейгандт 2014, 114]. Рассматривая характер действия в пьесе И. Вырыпаева «Танец Дели» (2010), Вейгандт С. приходит к выводу, что «язык не просто описывает, он фактически воплощает танец, обозначает пространство танца», заменяя тело танцовщика [Вейгандт 2014, 114]. Это прослеживается и на синтаксическом уровне текста, когда длинные распространённые предложения, содержащие множество повторов, «воспроизводят ритм танца» [Вейгандт 2014, 115]. Так, практически полное отсутствие действия и замена его на описательные конструкции практически стирает границу между эпосом и драмой.

Особый тип героя предполагает и особый конфликт, который исследователи характеризуют следующим образом: «столкновение позиций самоопределения, самоидентификации индивидуумов в процессе коммуникации» [Меркулова 2011, 125]. Проблема самоидентификации в условиях огромного информационного потока и речевого давления в

современном мире как нельзя более актуальна, поэтому будет восприниматься реципиентом как личная.

Кроме того, значимой чертой творчества можно назвать наличие героев-симулякров, что предполагает особое строение текста: «цитация, обценная лексика, мозаичная структура пьес». Драматург создает «хаотичную дискретную реальность, где в свободном нарративном плавании находятся герой-симулякр» [Шалимова 2012, 96]. Эти черты постмодернизма, «непременное вовлечение в текст мифов и литературных архетипов» [Мамаладзе URL] неразрывно связаны с «играми в пустоту, в недетерминированную реальность, в отсутствие смысла, развенчание стереотипов, выворачивание наизнанку устоявшегося порядка вещей» [Мамаладзе URL]. Драматурги новой драмы, воплощая в текстах черты постмодернизма, активно используют отсылки, реминисценции, чужой текст в своих произведениях, насыщая его новым смыслом.

Эта черта значима и в плане лингводидактики, поскольку позволяет развивать лингвокультурологическую компетенцию на материале текстов И. Вырпаева. Распознавание значимых в культурологическом плане цитат, декодирование героев-симулякров, также несущих в себе элементы культурного кода, необходимо для формирования языковой картины мира. Мозаичная структура пьес, фрагментарность текстов также удобна для составления на их основе методических разработок для изучения языка.

Кроме того, исследователи отмечают глубинную связь творчества И. Вырпаева с техникой «вербатим» [Липовецкий URL]. Широкую известность драматургу принесли постановки именно на сцене «Театра.doc», в репертуар которого входит документальные пьесы, выполненные в технике «вербатим». И, хотя И. Вырпаев использует «вербатим» лишь как один из совокупности приемов, в его пьесах, прежде всего на уровне речи персонажей, прослеживается родство с постановками-вербатим.

Рассмотрим специфику данного приема. «Verbatim» переводится с латинского как «дословно», и является «техникой создания текста путем

монтажа дословно записанной речи» [Болотян URL]. С помощью этого приема создаются целые драматические произведения. Работа над ними проходит в несколько этапов: выбор социальной группы, в которую погружается драматург, сбор материала при помощи записывающих устройств, расшифровка этого материала и его сокращение и компиляция. При этом драматург не должен редактировать речь своих «персонажей», в ней остаются все особенности произношения, паузы, «язык героев без изменений воспроизводит различные стилистические уровни, социодialeкты, интонацию» [Болотян URL]. Ценность языка пьес в жанре «вербатим» признают даже критики этого жанра. С.Я. Гончарова-Грбовская приводит следующее мнение Г.Ситковкого: «Будущим историкам-лингвистам опусы этого театра, создающего у себя что-то вроде моментальных фотоснимков современной уличной лексики, могут оказать бесценную услугу» [Гончарова-Грбовская 2006, 13]. Поскольку редактировать тексты нельзя, чаще всего пьесы в жанре «вербатим» представляют собой монологи или реплики персонажей, не слышащих друг друга.

В.А. Соловьева в статье «Язык драматического произведения. Техника «verbatim» проводит эксперимент: приводит отрывок из пьесы, выполненной в технике вербатим, и совершает его литературную обработку. В результате полностью меняется характеристика персонажа, его речь утрачивает характерные особенности, и, хотя интенция остается той же самой, теряется острота конфликта. Автор доказывает, что техника «вербатим» необходима не только для создания «персонифицированной, индивидуализированной речи персонажа» [Соловьева 2010, 101], но и характеризует все произведение как структуру. В данной работе особый интерес для нас представляет именно близость текстов «вербатим» к живой речи.

Цель подобных пьес – максимальное тождество прототипа персонажа и самого персонажа, прямой перенос человеческой жизни на сцену. Отсюда следующие правила пьес-вербатим: отсутствие музыки, режиссерских

«метафор», грима, минимальное использование декораций. Вл. Забалуев и А. Зензиков отмечают, что «новый документальный театр является прямым порождением жизни и ее частью», тогда как старый «подгонял жизнь под идеологему» [Забалуев, Зензиков URL]. Однако И. Вырыпаев не пишет «чистые» пьесы-вербатим. С.Я. Гончарова-Грабовская отмечает, что драматург принадлежит скорее не к документальной ветви современного театра, а к интеллектуально-экспериментальной [Гончарова-Грабовская 2006, 13], строящейся на экспериментах с формой и насыщении текста символами. Тем не менее, речь персонажей его пьес частично сконструирована с помощью этого приема, что представляет интерес с точки зрения лингводидактики.

Таким образом, исследователи выделяют следующие характерные для драматургии И. Вырыпаева черты:

1. Инфантильность героя как способ самоопределения и «интеллектуальное дионисийство» как способ познания.
2. «Перформанс насилия» как основа сюжета.
3. Перформативность.
4. Экспериментальность формы.
5. Использование приема «вербатим», «живой» разговорный язык.
6. Насыщенность цитатами, отсылками к прецедентным текстам.

В лингводидактическом аспекте нам особо важны именно две последние черты, которые будут подробно рассмотрены в данной работе.

1.3. Лингвокультурема: границы понятия

Лингвокультурология – относительно молодая дисциплина, возникшая на стыке культурологии и лингвистики, которая исследует «проявления культуры народа, отразившиеся и закрепившиеся в языке» [Бондаренко 2013, 11]. Те же цели, что и лингвокультурология (проследить выражение культуры через язык), преследует лингвострановедение, появившееся гораздо раньше. Лингвострановедение – «это филологическая дисциплина, базирующаяся на кумулятивной функции языка, «отвечающей» за

отражение, фиксацию и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой действительности» [Миллер 2008, 104]. Две эти области знания, тем не менее, имеют различный терминологический аппарат и разные методы работы. Как замечает Миллер Л.В., лингвострановедение «скорее исследует не отношения языка и культуры, а отношения языка и действительности по формуле слово – реалия» [Миллер 2008, 105]. Лингвокультурология же стремится проследить выражение через язык картины мира народа, его менталитет. Лингвокультурологические исследования, как замечают ученые, имеют более прикладной характер. В лингвострановедении отсутствует понятие «лингвокультурема», связующие языковой и культурологический план.

Поскольку лингвокультурология как научное направление появилась только в 90-е годы XX века [Маслова 2001, 52], её терминологический аппарат еще находится в процессе формирования. Зачастую термины, которыми оперирует данная дисциплина, имеют двойное или широкое толкование. Это можно отнести и к термину «лингвокультурема».

Данный термин был введен В.В. Воробьевым в его монографии «Лингвокультурология» (1997). Автор дает ему следующее определение: «Лингвокультурему можно рассматривать как особый блок знаний о культуре, выражаемый соответствующей языковой формой и представленный на уровне языка «минимальным содержанием», знаком, лексическим значением» [Воробьев 2008, 84]. Автор также акцентирует внимание на комплексности этой единицы, которая «представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [Воробьев 2008, 45]. Следовательно, «её анализ неизбежно должен дополняться когнитивным, чтобы стать анализом целостным» [Воробьев 2008, 83]. Рассматривая языковые воплощения лингвокультурем, автор говорит о широком их разнообразии: от одного слова до больших по объему текстов [Воробьев 2008, 54]. Лингвокультуремы неразрывно связаны с культурным кодом с

ментальностью того или иного народа. Распознавание лингвокультурем и оперирование ими входит в лингвокультурологическую компетенцию, которую автор определяет следующим образом: «Лингвокультурологическая компетенция – знание идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [Воробьев 2008, 75]. Автор также замечает, что «индивидуальное употребление лингвокультурем, разумеется, отражает только часть (фрагмент, какую-то сторону) лингвокультурологической компетенции как целого». [Воробьев 2008, 81]. Рассматривая лингвокультуремы и лингвокультурологическую компетенцию в аспекте РКИ, особенно важно помнить, что «лингвокультурологическая компетенция предполагает раскрытие функций лингвокультурем», которые формируют языковую и культурную картину мира [Воробьев 2008, 81].

В.В. Воробьев выделяет три признака лингвокультурем: 1) «выражают имя поля» 2) «имеют определенную структуру» 3) «Объединяются и дифференцируются по характеру источников». [Воробьев 2008, 56]. Однако эти признаки не дают четкого понимания о языковых воплощениях лингвокультурем. Прежде всего необходимо определить, какие значимые в культурном плане единицы речи можно отнести к лингвокультуремам.

Еще одну немаловажную для функционирования этого научного термина проблему поднимает В.А. Маслова. В.А. Маслова, обращаясь к термину «лингвокультурема» в главе «Базовые понятия лингвокультурологии» учебного пособия «Лингвокультурология», рассуждает о его размытости в толковании В.В.Воробьева, поскольку «в нем не раскрываются механизмы того, где и как прикрепляется культурная информация в языковом знаке» [Маслова 2001, 51]. Не вводя единицу, соединяющую в себе языковой и экстралингвистический планы, В.А. Маслова разделяет последнее на несколько более мелких единиц: «культурные семы, культурный фон, культурные концепты и культурные коннотации» [Маслова 2001, 54]. Здесь не уделяется достаточного внимания их конкретному воплощению в языковых формах. В.А. Маслова также

вводит понятие «лингвокультурной парадигмы», включающей в себя все языковые проявления культурной информации. Под лингвокультурной парадигмой понимается «совокупность языковых форм, отражающих этнически, социально, исторически, научно и т.д. детерминированные категории мировоззрения» [Маслова 2001, 51]. «Лингвокультурная парадигма объединяет концепты, категориальные слова, прецедентные имена культуры», заключает автор [Маслова 2001, 52].

Также В.А. Маслова выделяет «важнейший источник культурной маркированности — вовлеченность языковых единиц в определенный тип дискурса (текста)», позволяющий выявить те языковые единицы, которые являются носителем культурной информации» [Маслова 2001, 52]. В связи с этим рассматривается термин «культурные универсалии», под которыми понимаются «общие для всех культур элементы (наличие языка, изготовление орудий труда, сексуальные запреты, мифы, танцы и т.д.), которые мы понимаем как важные для культуры и традиции фрагменты действительности, представленные в художественном тексте» [Маслова 2001, 52].

Таким образом, наиболее близким термином к термину «лингвокультурема» в работе Масловой представляется термин «культурная парадигма», объединяющий языковые метафоры, прецедентные имена, концепты, категориальные слова.

Е.В. Бусурина в своей диссертации «Лингвокультурема «дурак» в русской языковой картине мира» дает следующее толкование данному термину: «концепты, имеющие особую ценностную значимость в когнитивном пространстве и в культуре языкового сообщества» [Бусурина URL]. Это достаточно широкое толкование позволяет отнести к лингвокультуремам большой спектр языковых единиц, поскольку, согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа, язык формирует мышление своих носителей [Петров 2011, 142], одновременно являясь его

выразителем, следовательно, любая языковая единица имеет культурную коннотацию.

В некоторых пособиях игнорируется термин «лингвокультурема». Например, в пособии А.Т. Хроленко «Основы лингвокультурологии» (2005) автор останавливается на связи картины мира и языка, подробно рассматривая понятие концептов и приводя примеры их практической языковой реализации в речи. Под «концептом» автор понимает составную часть языковой картины мира, являющийся «глобальной мыслительной единицей, представляющей собой квант знания» [Хроленко 2005, 56]. В основе концептов лежат индивидуальные чувственные образы, формирующиеся на основе чувственного опыта человека. Концепт не обладает четкой структурой, замечает Хроленко А.Т. Далее он предлагает классификацию концептов по содержанию: 1) представление (мысленная картинка), 2) схема – «концепт, представленный некоторой обобщенной пространственно-графической или контурной схемой» [Хроленко 2005, 56]; 3) понятие – концепт, который состоит из наиболее общих, существенных признаков предмета или явления, результат из рационального отражения и осмысления» [Хроленко 2005, 56]; 4) Фрейм – «мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт»; 5) Сценарий – «последовательность эпизодов во времени»; 6) Гештальт – «комплексная структура, упорядочивающая многообразие отдельных явлений в сознании» [Хроленко 2005, 57]. Автор акцентирует внимание на том, что концептуальная картина мира неразрывно связана с языковой: «Значения слов, фразеосочетаний, схем предложений, текстов служат источником знаний о содержании тех или иных концептов» [Хроленко 2005, 57], но не рассматривает термины, объединяющие два этих плана, в отличие от В.В. Воробьева.

Н.Ф. Алефиренко в учебном пособии «Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка» прежде чем раскрыть понятие «лингвокультуремы» подробно останавливается на понятии «картина мира»,

которое также не находит в работах современных исследователей единого толкования. Он предлагает выделить две взаимосвязанные, но относительно самостоятельные картины: логическую и языковую, причем вторая базируется еще на одной «достаточно спорной» [Алефиренко 2010, 124] категории – языковом сознании, в необходимости введения которой ученые не сходятся. Исследователь подчеркивает, что, несмотря на разведение им логической и языковой картин мира, «генератором и носителем как логической (универсальной), так и идиоэтнической информации является знак, точнее, языковая семантика» [Алефиренко 2010, 124]. Далее, обращаясь к термину «концепта», автор замечает, что они «формируются в результате своеобразного членения языковой картины мира на некие микромиры, соответствующие всем возможным ситуациям, известным человеку» [Алефиренко 2010, 125].

Анализируя термин «лингвокультурема», Н.Ф. Алефиренко замечает, что «обозначающим культураны является языковой знак в его билатеральном единстве, а обозначаемым – именуемая реалья» [Алефиренко 2010, 128]. Автор также акцентирует внимание на такой характеристике лингвокультураны как «асимметрия», которая выражается в синтагматическом и парадигматическом несоответствии между знаками и обозначаемыми. В этой связи автор рассматривает такие лингвокультураны как непрямы номинации, замечая, что они «обладают языковыми, когнитивными и культурными признаками» [Алефиренко 2010, 129], а также сохраняют генетическое родство с породившим их дискурсом. Кроме того, автор называет ряд признаков, определяющих когнитивную сущность этих лингвокультуран: «1. Способность кодировать и сохранять знания. 2. Герменевтическая функция трансформировать, интерпретировать и обогащать исходную информацию 3. Концептуализация и категоризация вербализованного мира» [Алефиренко 2010, 129]. Культурный компонент этих знаков «создается их семиотичностью, символичностью и связью с этнокультурным сознанием народа» [Алефиренко 2010, 129].

Поясняя термин «лингвокультурема» автор приводит следующую схему: «Языковая картина мира-концепт-культурема-дискурс». То есть концепты являются составляющими языковой картины мира, являясь также составной частью лингвокультурем, которые, в свою очередь, принадлежат некому дискурсу. Картина мира здесь является основополагающим понятием [Алефиренко 2010, 130].

В «Практическом пособии по лингвокультурологии» Н.Н. Кирилловой, А.Л. Афанасьевой лингвокультурема определяется как минимальная единица лингвокультурологического уровня, как «абстрактная сущность, конкретным выражением которой является языковая единица определенной структуры, включающая в себя не только денотативно-сигнификативное значение, но и культуруносные семы, выражающие определенные культурные коннотации» [Кириллова 2008, 74]. Авторы отождествляют лингвокультурему и культурный знак. Также авторы предлагают три критерия, позволяющие отнести ту или иную языковую единицу к лингвокультуреме: 1. «Значимость», определяемая их специфичностью, 2. «Индекс интертекстуальности» 3. «Ксеноиндекс, характеризующий эти единицы извне» [Кириллова 2008, 74]. Также авторы предлагают упражнения, направленные на развитие лингвокультурной компетенции и усвоение культурем.

Лингвокультурема, таким образом, соединяет в себе концепт и выражающий его языковой знак. В пособии «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» Л.С. Крючкова определяет следующие способы выражения концептов в языке: «концепты могут выражаться безэквивалентными лексическими единицами, фразеологизмами, афористическими средствами, прецедентными текстами, этикетными формами, а также речеповеденческими тактиками» [Крючкова 2007, 44].

Л.И. Бондаренко определяет лингвокультуремы как «ядерную часть лингвокультурного пространства» [Бондаренко 2013, 12], относя к их числу и языковую метафору. «Особый интерес для лингвокультурологии

представляет описание закономерностей процесса метафоризации, поскольку в метафоре проявляется системная лингвокреативная способность человека к концептуализации действительности, данной в ощущениях» [Бондаренко 2013, 13], – замечает автор. Автор выделяет три важнейших признака метафоры: «перенос формы», «способность формировать новые понятия и языковые смыслы» и «связь с индивидуальным опытом и опытом культурно-языковой общности» [Бондаренко 2013, 11]. Кроме того, автор выделяет типы ценностей («особые культурологические категории, лежащие в основе ценностно-смыслового пространства языка»), проявляющиеся в том числе и в метафорах: витальные, социальные, политические, моральные, религиозные, эстетические [Бондаренко 2013, 13].

Освещая термин «языковая метафора», стоит обратить внимание на теорию «концептуальной метафоры» Дж. Лакоффа и М. Джонсона, разработанную ими в конце XX века. Ученые утверждают, что язык сам по себе метафоричен, отсюда противопоставление «язык выразительных средств – бытовой язык» нелегитимно. Основные абстрактные понятия представляют собой метафору, но не авторскую, а давно закрепившуюся в языке. Более того, метафора не ограничивается областью языка, и «сами процессы мышления человека в значительной степени метафоричны» [Lakoff 2006, 192], поскольку «сущность метафоры состоит в осмыслении и переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода» [Lakoff 2006, 193]. Таким образом, метафора не замыкается в области литературного языка, но активно функционирует в разговорной, живой речи, сохраняя в себе след заложенной в ней культурной информации, а в некоторых случаях и определяя сознание. Ученые приводят в пример метафору «спор – это война», а также ряд существующих и функционирующих в языке выражений, проистекающих из нее и подтверждающих её (защищать свою точку зрения, отражать атаки оппонента). Возможно, рассуждают исследователи, в культуре, в которой спор не определяется терминами войны, ведение споров будет происходить совершенно иначе, и мы «соответствующие действия

представителей этой культуры вообще не будем считать спорами» [Lakoff 2006, 195].

В.А. Маслова выделяет образные (поэтические) метафоры и языковые, говоря о постоянном перемещении компонентов одной группы в другую, и описывая механизм возникновения языковых метафор следующим образом: «Со временем метафоры утрачивают эстетическую ценность. Тогда данные метафоры перестают использоваться как средство создания образности, а взамен им возникают индивидуальные» [Маслова 2001, 88]. В.А. Маслова замечает, что появление метафоры связано с системой ценностей носителей языка, с их картиной мира, с их «концептуальной системой», проявляющейся через язык. Автор подчеркивает, что в современной научной парадигме метафора рассматривается как неотъемлемая составляющая и научного мышления, как «модель выводного знания, модель выдвижения гипотез» [Маслова 2001, 90].

Кроме того, необходимо уточнить значение еще одной группы лексики с культурным компонентом, входящей в понятие «лингвокультурема». Термин «прецедентный текст» ученые определяют следующим образом. Прецедентные тексты – «тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, и такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 1987, 216]. Они являются своеобразным «культурным символом» [Гриценко 2017, 4]. Ученые предлагают следующую классификацию прецедентных текстов (по типу источника). 1. Паремии, афоризмы, крылатые выражения 2. Цитаты из песен 3. Цитаты из фольклорных и художественных произведений 3. Цитаты из кинофильмов, мультфильмов, рекламных роликов [Гриценко 2017, 7]. По характеру включенного культурного компонента их традиционно делят на: прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентный текст, прецедентное имя [Овдиук, Скиба 2015, 282]. «Использование прецедентных

высказываний носит ассоциативный характер» [Тихонович 2015, 350], что усложняет их использование иностранцами.

Обращаясь к лингвокультуремам как к словам с национально-культурной семантикой, невозможно обойти вниманием работы В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина, писавших, что культурное значение «надо искать преимущественно у слов, фразеологизмов и афоризмов» [Верещагин, Костомаров 2005, 40], и деливших данные языковые единицы на две группы: безэквивалентную лексику, к которой относятся «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [Верещагин, Костомаров 2005 42] и фоновую лексику, куда входят «слова с неполноэквивалентностью фонов» [Верещагин, Костомаров 2005, 47], то есть такие слова, которые имеют дополнительные коннотации, не отражающиеся при точном их переводе.

Существует несколько трактовок термина «лингвокультурема». Мы придерживаемся классического определения В.В. Воробьева, по которому «лингвокультурема можно рассматривать как особый блок знаний о культуре, выражаемый соответствующей языковой формой и представленный на уровне языка «минимальным содержанием», знаком, лексическим значением» [Воробьев 2008, 84]. Лингвокультурема соединяет в себе концепт и выражающий его языковой знак. К лингвокультуремам, таким образом, мы относим: безэквивалентные лексические единицы, фразеологизмы, афористические средства, феномен прецедентности (прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентный текст, прецедентное имя), этикетные формы, а также речеповеденческие тактики, языковые метафоры.

1.4. Методика работы с художественным текстом как носителем культурной информации

На современном этапе развития лингводидактики все больше внимания уделяется культурологической составляющей в обучении РКИ. Н.А. Галактионова замечает, что актуальность культурологического аспекта

обучения иностранным языкам связана с таким документом, как «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». [Галактионова 2015, 108]. Автор отмечает, что основная цель современного обучения иностранным языкам – коммуникативная компетенция [Галактионова 2015, 108], развитие которой невозможно без культурологического компонента.

А. Стефанская указывает на то, что на современном этапе развития лингводидактики коммуникативная компетенция перестала быть конечной целью обучения и речь скорее заходит о коммуникативной ориентации всего процесса обучения. Таким образом, «в качестве цели обучения выступает формирование так называемой межкультурной компетенции, направленной на адекватное и толерантное восприятие «чужого», – пишет автор [Стефанская 2004, 127]. Автор также перечисляет компоненты межкультурной компетенции: языковой, исторический, практический, эстетический, этический, «стереотипный», рефлексивный. Все эти компоненты необходимо учитывать на уроках РКИ. А. Стефанская отмечает диалогический характер межкультурного обучения [Стефанская 2004, 130], что необходимо учитывать при составлении занятий такого рода.

Кроме того, автор выделяет ряд нежелательных, современных тенденций при обучении иностранцев культурологической составляющей: 1) «стремление акцентировать внимание обучающихся на нелитературных формах языка»; 2) «отбор аутентичного материала осуществляется зачастую не на основе его действительной культурной значимости»; 3) Неоправданный выбор лексико-грамматического материала [Стефанская 2004, 132]. Первая проблема обуславливается некачественной работой с вышеуказанным слоем лексики. В пособиях, которые нацелены на ознакомление иностранцев с нелитературными формами языка зачастую пропущен функциональный аспект, не учитывается языковой контекст и экстралингвистические факторы. Иностранные учащиеся осваивают лексические единицы, но не ориентируются, в каких ситуациях их применение уместно, а в каких нет.

Тем не менее, учащиеся интересуются сленговыми формами языка, поскольку данные формы присутствуют и в разговорной речи, и в публицистике, и в художественной литературе. Следовательно, их изучение необходимо, но при условии последовательной работы с данным слоем лексики и учета языкового уровня учащегося. Пункта два, касающегося грамотного отбора художественных текстов, можно избежать, если руководствоваться критериями, указанными нами в первом параграфе данной главы (язык текста должен быть актуальным, тематика текста должна быть интересна учащемуся и побуждать к дискуссии, он должен соответствовать уровню учащегося). Пункт три также касается грамотного составления комплекса упражнений.

Особенно важен учет культурной компоненты при использовании такого вида речевой деятельности, как чтение. О.В. Копыльских пишет о том, что чтение «является и целью, и средством обучения» [Копыльских 2015, 123]. Также автор выделяет ряд особенностей чтения как вида деятельности, которые необходимо учитывать.

1. «Чтение всегда сопровождается внутренним проговариванием», следовательно, на уровне А1-А2 все тексты должны прочитываться вслух.
2. «Слово может быть понято, если в памяти читающего есть его зрительный и смысловой образ», что приводит к мысли о притекстовой работе со словами.
3. «Понимание предложения возможно, если у слушателя есть в памяти его модель», следовательно, необходимо ознакомить реципиента со сложными грамматическими конструкциями.
4. «Чтение осуществляется на основе прогнозирования», что обосновывает введение упражнений, развивающих предсказывающую способность учащихся [Копыльских 2015, 123].
5. «Обращаться к словарю следует лишь в тех случаях, когда все прочие возможности понять значение новых слов исчерпаны» [Копыльских 2015, 129]. В наших методических разработках мы постараемся учесть данные замечания. Необходимо также учитывать, что «для прочного запоминания слова в обучении чтению следует применять принцип устного опережения,

который определяет следующую последовательность работы с вводимыми фактами языка – услышать, проговорить, прочитать, написать» [Чеснокова 2015, 104]. Это правило, как отмечает М.П. Чеснокова., обязательное для элементарного и базового уровней владения языком, может нарушаться для среднего и продвинутого уровней владения, но должно быть учтено в построении занятия.

В связи с вышесказанным, мы определяем предполагаемый уровень адресатов для нашей методической разработки следующим образом. Подбор текста и выбор упражнений осуществлен с расчетом на учащихся уровня В2, поскольку именно на этом уровне учащийся должен извлекать из текста не только фактуальную, но и концептуальную информацию, «определять тему и идею, а также представлять логическую схему развертывания текста, определять сопричастность автора событию, выражать отношение к прочитанному» [Иванова 1999, 11]. Учащиеся уже обладают достаточным словарным запасом и знают достаточное количество синтаксических моделей для понимания аутентичных текстов, подвергшихся незначительной адаптации. С помощью данного комплекса упражнений мы хотим развить лингвокультурологическую компетенцию учащихся.

Тексты, используемые нами в составлении методической разработки, ориентированы на следующие виды чтения: чтение про себя, поскольку языковой уровень предполагаемых адресатов выше среднего; аналитическое, подготовленное, изучающее (так как изучающее чтение предполагает до 4-6 процентов незнакомой лексики, необходимо обратиться к приему адаптации текста). Выбранные тексты являются художественными, следовательно, относятся к проективным («информация передается не прямо, а косвенно») [Крючкова 2009, 54] и предполагают особый вид работы с ними.

Поскольку изучающее чтение «предполагает серьезную предварительную работу над текстом, а также целую систему упражнений и заданий, связанных с различными уровнями понимания текста после его прочтения, с выходом в устную и письменную речь» [Крючкова 2009, 279],

обратимся к механизму составления упражнений. Упражнения, обрамляющие текст, призваны снять лингвокультурологические и лексико-грамматические трудности. Традиционно выделяют три этапа работы с текстом: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Предтекстовые упражнения направлены на «на прогнозирование, построение предложений из предложенных слов, умение закончить предложение» [Крючкова 279]. Прогнозирование относят к важным психологическим компонентам чтения, облегчающим восприятие текста (Чеснокова М.П.). Прогнозирование делится на два вида: смысловое («это умение предугадать, предвосхитить описываемые в тексте события по названию текста») и вербальное («это умение по начальным буквам угадывать слово, по первым словам угадывать синтаксическое построение предложения, по первому предложению – дальнейшее построение абзаца») [Чеснокова 2015, 105]. Оба вида прогнозирования целесообразно развивать и использовать в системе упражнений. Традиционно смысловое прогнозирование актуализируется в предтекстовых заданиях. Также на этапе предтекстовой работы происходит освоение нового языкового материала, проходящие следующие этапы: 1) восприятие, 2) имитация, 3) наблюдение, 4) употребление. [Чеснокова 2015, 115]. По мнению М.П. Чесноковой, работа с языковым материалом должна заканчиваться на этапе притекстовой работы. Такой подход характерен для текстоцентрического обучения.

Притекстовые упражнения определяют коммуникативную установку и цель чтения. Послетекстовые упражнения «направлены на проверку понимания прочитанного» [Крючкова 2009, 279]. Следует учитывать наличие разных уровней понимания. Л.С. Крючкова выделяет следующие: 1) «Поверхностное восприятие»; 2) «Понимание смысловых связей текста»; 3) Понимание изложенных основных мыслей; 4) «Понимание главной мысли текста» [Крючкова 2009, 280]. Для проверки каждого уровня понимания существуют определенные типы упражнения. Для первого исследователь предлагает вопросы по содержанию текста общего характера, на которые

можно ответить «да» или «нет». Для контроля понимания второго уровня предлагается составить вопросы, требующие развернутого ответа. Следовательно, на обоих уровнях проверяется усвоение фактуального типа информации [Валгина 2003, 51]. Задания для следующих двух уровней понимания должны проверять усвоение концептуальной информации [Валгина 2003, 51]. Для третьего уровня могут быть предложены следующие задания: «найти описания героя, обстановки, выписать существительные, прилагательные» [Крючкова 2009, 280]. На четвертом этапе предлагается деление текста на смысловые части, составление плана, предложить варианты названия.

Кроме того, исследователи отмечают необходимость «работ по развитию догадки на основе лингвистических и экстралингвистических (контекстуальных) опор» [Чеснокова 2015, 115], которые должны реализовываться в серии специальных упражнений. Типы упражнений могут быть следующими: выбрать из списка слов однокоренные; с одинаковым суффиксом/приставкой и сформулировать их значение; выписать слова, обозначающие предмет, действие, признак; «восполнить предложение недостающим по смыслу словом на основе контекстуальной догадки» [Чеснокова 2015, 116].

Что касается формулировки задания к чтению текста, то она «должна создавать коммуникативную установку на чтение, нацеливать на уровень объема воспринимаемой информации, характер ее смысловой переработки» [Чеснокова 2015, 111], ориентировать реципиентов на вид чтения и цель, но при этом не раскрывать содержательную сторону текста. Упражнения, нацеленные на усвоение той или иной языковой единицы должны повторяться от занятия к занятию, при этом усложняясь. М.П. Чеснокова описывает следующие направления усложнения упражнений: 1) «увеличение задач, решаемых одновременно»; 2) использование в рамках одного упражнения элементов разного уровня; 3) «увеличение темпа выполнения упражнений» [Чеснокова 2015, 112].

Одной из составляющих процесса усвоения иностранного языка является овладение межкультурной коммуникацией, то есть «процессом вербального и невербального общения между коммуникантами, носителями разных языков и культур» [Крючкова 2009, 36]. Необходимым для процесса освоения социокультурной компетенции авторы пособия считают включение с самых первых этапов обучения в ход урока «средства выражения переспроса, уточнения» [Крючкова 2009, 45]. Цель обучения – ликвидация «культурного пробела», что включает в себя как вербальные способы – привлечение внимания, знакомство, извинения, так и невербальных [Крючкова 2009, 46]. Кроме того, необходимо обеспечить понимание учащимися различия двух культур, поскольку познание чужой культуры – процесс диалогический. Авторы пособия выделяют учебные ситуации, в которых происходит развитие умений межкультурной коммуникации: «сопоставление родной и неродной повседневной культуры и культуры проведения праздников», «изучение элементов вербального и невербального поведения, принятых в России», «постижения современного образа жизни в России, молодёжной субкультуры» [Крючкова 2009, 46]. В данной работе упор будет делаться на первый и третий пункты, поскольку второй пункт, включающий усвоение этикетных формул, осваивается учащимися на более ранних этапах обучения языку.

Авторы пособия предлагают следующий набор работ, раскрывающих культурологический компонент языковой единицы: «объяснение, толкование, лингвострановедческий комментарий значения слова» [Крючкова 2009, 51]. При этом необходимо учитывать, что в работе с подобными словами необходимо эксплицировать не только основное значение слова, «но и семантизацию дополнительных оттенков значения слова, а также описание тематических и синтаксических связей слова» [Крючкова 2009, 52].

Авторы пособия также упоминают метод страноведческого чтения, который, как они считают, «не может рассматриваться как самостоятельный

вид чтения», но его элементы должны присутствовать в каждом занятии по чтению. В данный метод входят следующие составляющие. 1. Включение в предтекстовую работу информации об авторе и об описываемом времени. 2. Введение в упражнения слов с национальной спецификой. 3. Углубление фоновых знаний в послетекстовых заданиях и «вторичная семантизация ранее введенных языковых единиц» [Крючкова 2009, 56].

При лингвострановедческом чтении внимание читателей обращается на реалии, коннотативную лексику и фоновую лексику [Кан 2009, 163]. Само лингвострановедческое чтение определяется следующим образом: «специальный вид чтения по освоению языка культуры путем семантизации лексического фона, а также сопоставления культурных фактов с родным языком и культурой» [Кан 2009, 163]. То есть фактически к особому инструментарию лингвострановедческого чтения можно отнести только культурологический комментарий элементов с национальной спецификой и обращение к лингвострановедческому словарю. Одним из методов экспликации культурологического компонента является лингвокультурологический комментарий («рассмотрение художественного текста в контексте культуры» [Яковлева 2015, 3]), в состав которого должно входить лексическое значение единицы и его толкование, описание культурологического содержания, «иллюстративный материал», то есть устойчивые сочетания, в которые входит данная единица и которые актуализируют одно из её значений [Кажигалиева URL]. Е.О. Кузнецова, анализируя методику «страноведческого чтения», предлагает несколько этапов работы с национально-специфической лексикой, которые соотносимы с этапами усвоения лексических единиц: 1) первичное закрепление лексемы в процессе её семантизации; 2) лексико-грамматические упражнения на закрепление лексемы; 3) употребление лексемы в речевых упражнениях [Кузнецова 2013, 7].

Для овладения лингвокультурной компетенцией В.И. Гынин предлагает также следующие методы работы: «культурная капсула»,

реализующаяся на этапе закрепления: «преподаватель предлагает концепты, наиболее значимые для постижения русского менталитета» [Гынин 2013, 23], а обучающимся предлагается написать сочинение, отражающее не только суть данного концепта, но и его конкретную реализацию в языке; метод ассоциативной беседы, помогающий выстроить двухстороннюю межкультурную коммуникацию; зрительно-ассоциативный прием, позволяющий привлечь визуальные средства.

Необходимо также рассмотреть методику работы с лингвокультурами на уроках РКИ. В диссертации О. В. Гаучи «Роль метафоры в дискурсе обучаемого» подробно анализируются способы включения метафор в процесс обучения. Автор замечает, что «с помощью метафор можно обучить пониманию информации культурного характера и помочь формированию у учащихся определенного уровня социокультурной компетенции» [Гаучи URL]. Исследователь разрабатывает систему упражнений, направленную на развитие навыка распознавания метафор в тексте. Данная система строится на том, что «понимание метафоры иностранными учащимися осуществляется пошагово – 1) распознавание, 2) реконструкция и 3) интерпретация» [Гаучи URL]. При нахождении метафоры в тексте учащимся предлагается восстановить связь между предметом и его образной характеристикой при помощи следующих наводящих вопросов: что значит это сравнение? Что общего у этих двух предметов? Какие характеристики одного предмета подходят для другого и почему? Гаучи предлагает следующие упражнения. 1. Учащимся «предлагается восстановить сходство между разными явлениями, попытаться представить <...> механизм образования метафор, и проанализировать вызванные ею ассоциации». Для верной интерпретации также предлагается контекст. 2. «Учащимся предлагается восстановить дискурс путем подбора и подстановки подходящей по смыслу метафоры». Для этого берется текст, в котором метафора пропущена. Другие предложенные упражнения актуализируют фоновые знания учащихся и не предполагают опоры на какой-то контекст: 3.

учащимся предлагается озвучить метафоры, которые выражают одобрение и, наоборот, осуждение, какие характеризуют человека с точки зрения его психических свойств, а какие с точки зрения физиологических. Однако метафора – явление специфичное для каждой отдельно взятой языковой картины мира, что в данной работе не принимается во внимание.

Как замечает Н.В. Смыкунова, «работа с прецедентными высказываниями строится в зависимости от наличия уровней значения (поверхностного и глубинного)» [Смыкунова 2003, 17].

Таким образом, изучающее чтение, взятое нами в качестве основного, предполагает комплекс работ, включающий три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Задачи и методы каждого этапа различны, что следует учитывать при составлении методической разработки. Для полноценного усвоения единиц, содержащих культурологическую компоненту, ученые предлагают использование следующих методов: лингвострановедческое чтение, прием «культурной капсулы», лингвокультурологический комментарий слова. Работа с лингвокультурами должна содержать следующие этапы: 1) распознавание, 2) реконструкция и 3) интерпретация.

Выводы к главе 1:

Так, понятие аутентичного текста трактуется двояко, иногда вовлекая аутентичность в оппозицию с адаптацией, иногда включая адаптацию в область методов работы с аутентичными текстами. Обладая рядом бесспорных преимуществ, использование аутентичных текстов также сопряжено с рядом трудностей, преодоление которых связано с использованием специфических приемов введения аутентичного текста: 1) комментарий; 2) «методически аутентичные» тексты; 3) двуязычные тексты; 4) введение поясняющих элементов (сноски, рисунки, схемы); 5) дополнение текста синонимическим рядом. 6) обрамляющий комплекс упражнений, включающий «семантизацию активной лексики», «культурологической информации», «рецепции». Использование на занятиях по РКИ аутентичных

текстов И. Вырыпаева, представителя течения «новая драма», с лингвометодической точки зрения представляет интерес прежде всего из-за языка произведения, с помощью техники «вербатим» максимально приближенного к «живой» речи, а также насыщенности текста лингвокультурами, поскольку, находясь в русле постмодернизма, авторы «новой драмы» часто используют прием обращения к «чужому тексту» и обыгрывания штампов. Под лингвокультурами мы понимаем «особый блок знаний о культуре, выражаемый соответствующей языковой формой и представленный на уровне языка «минимальным содержанием», знаком, лексическим значением» [Воробьев 2008, 84]. Лингвокультура, таким образом, соединяет в себе концепт и выражающий его языковой знак. Работа с текстами, содержащими лингвокультурологический компонент, требует особой подготовки. Методы экспликации лингвокультурологической информации могут быть различными: лингвокультурологический комментарий, метод ассоциативной беседы, метод «культурной капсулы».

ГЛАВА 2. ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ И. ВЫРЫПАЕВА

2.1. Специфика оппозиции «столица-провинция» в пьесе И. Вырыпаева «Кислород»

Те или иные топосы представляют большой интерес в культурологическом плане, поскольку «изучение отражения места и географического пространства в целом в литературном тексте, а также фольклоре дает возможность реконструировать глубинные процессы культуры» [Лавренова 2004, 415]. Единицей культурологического плана, репрезентирующей реально существующий локус, является «географический образ», связанный с ним, то есть «система взаимосвязанных и взаимодействующих знаков, символов, архетипов и стереотипов, ярко и в то же время достаточно просто характеризующих какую-либо территорию» [Замятин 2010, 29]. Значимым понятием, входящим в терминологию геокультурологии, является ландшафт – «сплошная разнообразная полимасштабная полиритмичная живая ткань, пронизанная смыслом» [Коганский 1997, 160].

Геокультурная карта России имеет свои специфические черты и представлена рядом оппозиций. Как замечает О.А. Лавренова, иконографическая модель мира отражается в культурном ландшафте России следующим образом: «Горизонтальные оси пространства – основные реки европейской России (Волга, Днепр, Дон). Вертикальная ось, соединяющая землю с небом, проходит через Москву». При этом Москва – сердце России, Петербург – её голова и inferнальный полюс. Сибирь и Дальний Восток, характеризуются не только как топосы, находящиеся за «фронтиром Уральских гор» [Лавренова 2004, 422], пространство хаотическое, противопоставленное европейской части России, но и имеет коннотацию места ссылки, то есть как ландшафт-тюрьма и место страданий [Замятин 2010, 37]. Также большое значение для культурного пространства России имеет феномен провинции, в искусстве функционирующий двойко – как пространство «скуки» и как «территория свободы», репрезентирующая

«русскую душу»: «в русском романе XIX века чаще всего одновременно присутствуют обе «провинции»: и «яма», и «русская земля». Можно сказать, что оба феномена по воле авторов противостоят друг другу, вступают в конфликт» [Эртнер URL]. Культурные ландшафты столицы и провинции, присущие большинству стран, в русской культуре связаны отношениями антитезы. «В России, как ни в какой другой стране, остро чувствуется разделение жизни на столичную и провинциальную» [Милюгин, Строганов 2012, 35], замечают Е.Г. Милюгина, М.В. Строганов в статье «Текст пространства. Фрагменты словаря «Русская провинция». «Столица» и «провинция» представляются как два «полюса» русской жизни, и «русскую провинцию можно назвать государством в государстве, живущим по своим законам, со своими порядками и нормами поведения» [Милюгин, Строганов 2012, 35]. Начало формирования данной оппозиции авторы статьи связывают с появлением в литературе сюжета «провинциал в столице» (конец 1810-х).

Традиционно «столица» противопоставляется «провинции», однако, как считает О. А. Лавренова, явление регионального творчества, актуального сейчас, способствует обретению индивидуальности и самобытности провинциальных топосов, более «не требующих противопоставления столице для его культурной идентификации» [Лавренова 2004, 415]. Впрочем, традиционная антитеза по-прежнему закреплена в сознании носителей языка и реализуется в современной литературе. Как замечает Л.О. Зайонц, размышляя о специфике осмысления феномена провинции в начале XX века, «в масштабах России движение в направлении столица – глубинка фактически означало путешествие во времени (чем дальше, тем ближе к «седой старине»)» [Зайонц 2004, 238]. В этот же исторический период, как замечает М.Я. Спивак, «словом «провинция» и производными от него стали обозначать прежде всего явления из области быта, культуры, нравов. Слово обросло многочисленными, трудно формализуемыми и преимущественно негативными коннотациями» [Спивак 2004, 511]. Подробно антитеза «провинция-столица» освещается в словаре «Русская провинция» Е.Г.

Милюгиной, М.В.Строганова и др., компилирующих огромный пласт литературы по данному вопросу. За провинциальным городом, как отмечают авторы, закреплен определенный набор параметров: провинциальная топка, провинциальные типы, провинциальные сюжеты. [Милюгина, Строганов 2012, 41]. Частым признаком провинции является застенчивость нравов, однообразие повседневной жизни, «вторичность» культуры и подражание столичным моделям поведения, «пространственная и культурная изолированность» от столицы [Милюгина, Строганов 2012, 39].

Оппозиция «столица-провинция», характерная для русской литературы, значима и в культурологическом плане, поскольку транслируемый русской литературой образ столицы и провинции закреплен в русской картине мира как некий «миф», стереотип и реализуется в языке через паремии, фразеологию и другие языковые средства. Топосы провинции и столицы нередко осмысливаются как наделенные «сознанием» и как символическое, мифопоэтическое пространство, и как территория» [Эртнер URL]. «Полисемантичность топонимов-знаков и их взаимоотношений в провинциальном пространстве обычно «считывается» обывателем на интуитивном, герменевтическом уровне» [Лавренова 2004, 417], но становится существенным препятствием для иностранца-реципиента, как и любая другая единица «культурного кода». Поэтому необходимо выстроить систему упражнений, эксплицирующих глубинный уровень значения языковых единиц, реализующих оппозицию «столица-провинция», предварительно выяснив специфику данной оппозиции в драматургии И. Вырыпаева.

Образы столичного и провинциального города нередко появляются в творчестве И.Вырыпаева. Культурный ландшафт провинциального города в пьесе «Город, где я», за которым стоит родной для драматурга Иркутск (место действия указывается перед началом пьесы с пометкой «столица Восточной Сибири» – реализация мотива «столичного города с провинциальной судьбой» [Милюгина, Строганов 2012, 45]), представляется

«небольшим, но волшебным» идиллическим местом, в котором «цыгане незаметно подсовывают деньги вам в карман», существует «живой, настоящий Дед Мороз» [Вырыпаев URL]. В конце пьесы данный локус персонифицируется и сакрализируется («Город ведь и есть Бог» [Вырыпаев URL]). Мотив изолированности провинциального города, его инаковости, прослеживается через присутствующую здесь оппозицию «европейская часть России–Сибирь», в которой Сибирь предстает топосом, наделенным не только своим колоритом, но и языком («поет грустную песню на сибирском языке» [Вырыпаев URL]). Антитеза «столица-провинция», явственно прослеживаемая на начальном этапе творчества драматурга, в позднем его творчестве практически не реализуется, поскольку местом действия многих его поздних пьес является обезличенный европейский или американский город («Иллюзии» 2011, «UFO» 2012, «Летние осы кусают нас даже в ноябре» 2012, «Невыносимо долгие объятия» 2015, «Солнечная линия» 2015), с реалиями жизни которых, по признанию автора, он не знаком, т.е. действие данных пьес может происходить «где угодно» [Гудкин URL]. Это связано с обращением к философии «гражданина мира» («вдруг понял, что живу на планете, а не в стране» [Гудкин URL]).

В качестве текста, взятого в основу методической разработки мы выбрали пьесу «Кислород» (2002), относящуюся к раннему этапу творчества писателя, по ряду причин. В основе пьесы «Кислород» лежит история о встрече Александра «из маленького провинциального городка» и Александры из Москвы, и о поисках ими кислорода, без которого «танцы в груди» прекращаются. Текст, представляет собой 10 фрагментов, выполненных в технике реп-композиций, каждая из которых начинается цитатой «Нагорной проповеди». В пьесе широко используется постмодернистский прием «игры» с общеизвестными текстами, он насыщен реминисценциями и отсылками. Тексты, использованные в качестве цитат, отсылают к общеизвестным местам русской истории и культуры, которые можно отнести к культурному коду («И когда решишь поучить других,

подумай сперва, обладаешь ли ты таким талантом, каким обладал один русский писатель, который умел так описывать горе других людей, что полученного за это описание гонорара хватало ему и на рулетку, и на карточный долг», «если начать выяснять, кому на Руси жить хорошо», биография Грибоедова [Вырыпаев 2011, 23, 35, 38]). Они популяризированы и мифологизированы. Все цитаты приводятся без ссылки на источник, и представлены в тексте как трюизмы, некие общеизвестные формулы. Форма (текст как альбом реп-композиций), активно используемая в массовой культуре, усиливает эффект предельной упрощенности и популяризованности. Это обосновывает выбор текста в качестве материала для изучения лингвокультурем.

Одной из наиболее значимых культурных элементов в пьесе И.Вырыпаева «Кислород» (2002) является оппозиция «столица-провинция». Рассмотрим реализацию данной оппозиции через систему персонажей. В первых трех композициях действующие лица, называемые «он» и «она», рассказывают каждый свою историю. Показательно, что главные герои их историй имеют имена и биографии и максимально отдалены от рассказывающих о них. Такой сложный характер наррации позволяет в перспективе как бы выйти за грань пьесы за счет отдаления главных действующих лиц от основного сюжета и обезличивания их.

По М. Липовецкому, характерной чертой пьес «новой драмы» является осмысление феномена «коммуникативного насилия», на основе которого формируется дискурс «народного мира» [Липовецкий 2008, URL]. В традиционной оппозиции «столица – русская провинция» «народный» мир закреплен за топосом провинции, для которой характерно «живое восприятие прошлого» [Милюгина, Строганов 2012, 47]. Москва, наоборот, традиционно связывается с европейским пространством, упорядоченным и модернизирующим [Замятин 2006, 87]. В пьесе «Кислород» «народный мир» провинции и европеизированное пространство столицы резко разводятся: «В какой стране правильной жизнь: в Москве или в России» [Вырыпаев 2011,

32]. За каждым членом данной оппозиции закреплен персонаж, что прослеживается даже в характере их номинации: «Санек из маленького провинциального городка» – «девушка Саша из большого города». Здесь проявляется еще одна важная черта «мифа о провинции», к речевым особенностям жителей которых относят вкрапление диалектизмов, вульгаризмов, варваризмов [Милюгина, Строганов 2012, 41], и хотя усеченная форма антропонима «Александр» «Санек» не относится ни к одной из данных групп, она является стилистически маркированной и сниженной. «Маленький провинциальный город» главного героя – Серпухов, находящийся всего в 70 километрах от Москвы, что придает изображению столицы и провинциального городка как двух противоположных полюсов ироничный оттенок и позволяет провести четкую географическую границу между ними, своеобразный фронтир между хаотичной, варварской землей и упорядоченной просвещенной столицей. Им становится МКАД.

Итак, герой сопряжен с пространством провинции, он – носитель «народного мира». Героиня, соотносимая с локусом Москвы, наделяется связью с европейским: «у нее сердце, похожее на двухспальную кровать с цветными европейскими простынями», в экспозиции она в платье «из льна и из Амстердама» идет по парапету памятника Грибоедова, на ней дорогие заграничные очки [Вырыпаев 2011, 13]. Однако уже в портретной характеристике героини за ней закрепляется характеристика «естественности», которая обычно приписывается провинциальным персонажам: когда героиня впервые появляется в тексте, она идет босиком по парапету памятника, с «сумкой, обшитой стеклом», и в «сандалиях на веревочках». С образом героини связан особый шлейф запахов, компилирующих естественные, природные и искусственные: «запах детского мыла, дорогих духов и шампуня из крапивы» [Вырыпаев 2011, 12], маркирующий амбивалентность героини и предопределяющий её перемещение в «естественное» провинциальное пространство.

Герои попеременно оказываются во враждебном для них пространстве, пересекая границу-фронтир, не лишаясь при этом атрибутов, связывающих их с пространством «своего»: герой и его друзья, приехав в Москву, угощают героиню водкой и пельменями, в массовом, стереотипном сознании закрепленными за образом «русского мира», которые героиня определяет как «смертельные русские продукты, в которых нет ни одной частицы кислорода, а только тошнота и великодержавный пафос» [Вырыпаев 2011, 17]. «Великодержавный пафос» пельменей иронически обыгрывает миф о провинциальном городе как носителе исторической информации. Героиня, оказываясь в Серпухове, идет по его улицам в платье «из льна и из Амстердама», и, по словам героя, «даже собакам становилось стыдно за свою провинциальную шерсть» [Вырыпаев 2011, 23]. Пересекая границу-фронтир, героиня оказывается в варварском пространстве провинции, где «действуют иные законы и иные экзистенциальные нормы» [Якушенко 2016, 8], в котором «среди бела дня люди на улицах падают от алкоголя, а в квартирах и подворотнях молодежь втыкает шприцы в прозрачные вены на ногах» [Вырыпаев 2011, 22]. Локус дома Александра соотносим с inferнальным пространством, поскольку граница между миром живых и миром мертвых здесь истончается (в огороде герои лепят «снежную бабу из снега, покрывавшего землю, в которой была зарыта» жена главного героя [Вырыпаев 2011, 22]). Скупое представленное в тексте описание ландшафтов кардинально меняется со сменой повествователя, восприятие топоса разными героями варьируется от топофобии до топофилии. Для Саши «из маленького провинциального городка» топосом, связанным со смертью, является Москва, где люди «задыхаются без кислорода под озоново-аэрозольной дырой» [Вырыпаев 2011, 23]. Провинциальная повседневность также описывается утрированно. Как бытовые развлечения в тексте отмечаются лепка снежной бабы в огороде и группа «Любэ», которые помещаются в один синонимический ряд («И потом только делала вид, что ей нравится лепить снежную бабу в огороде, и слушать группу Любэ в плеере» [Вырыпаев 2011,

23]), выступая как традиционные народные способы времяпровождения. Также акцентируется глубинная связь провинциального города с прошлым, выступающая как аргумент в его защиту («по улицам городка, в котором, до сих пор снимают фильмы про революцию без всяких декораций» [Вырыпаев 2011, 24]), одновременно реализуя хронотоп провинциального города, в котором «время лишено поступательного исторического хода» [Бахтин 1975, 396].

Пространство провинции также порождает особые типажи, которые не имеют в тексте прямых номинаций, но представлены описательными оборотами, где внешние, портретные характеристики неразрывно связаны с внутренним, психологическим. В Серпухове «кучка ребят, присевших на корточки возле магазина», в которых носители языка узнают определенный тип социальных маргиналов, не имеет никаких жизненных целей [Вырыпаев 2011, 23], что невозможно для деятельной Москвы [Милюгина, Строганов 2012, 47]. Важным критерием «провинциальности» для героини является следование моде. Так, «свитер, заправленный в штаны» и «белые носки с черными туфлями» представляются ей неуважением к себе. Эти «ярлыки» выполняют двойную функцию: реализуют стереотипное представление о жителях провинции и маркируют вектор восприятия «от внешнего к внутреннему», якобы присущий жителям столицы. Вещное становится полноценным выразителем внутреннего, как и закреплённость за определенным топосом. Например, наличие московской прописки должно влиять на взгляды героини касательно социальных вопросов («и хотя у тебя есть московская прописка, ты все равно считаешь всех ментов козлами») [Вырыпаев 2011, 39].

Наибольшей своей остроты конфликт «столица-провинция» достигает в четвертом фрагменте и связан с разрушением существовавшего до этого характера наррации. Автор использует прием «театр в театре», который сопряжен с намеренным признанием условности и заданности созданного в постановке мира: «хоть ты и говоришь о всемирном добре и справедливости,

однако же текст этого представления составил так, чтобы звучала только твоя мысль, а другие мысли казались бы банальными в сравнении с твоим псевдоразумным мышлением» [Вырыпаев 2011, 38]. Сюжетные отступления носят рефлексивный характер, в них осуществляется имитация выхода из пьесы, происходит как бы разрушение границы между персонажем и автором художественным. Данные эпизоды связаны с «перформативностью» языка новой драмы, отмечаемой М. Липовецким [Липовецкий URL], и исповедальным характером текстов И. Вырыпаева. Здесь вводится «авторская маска». Действующие лица, «он» и «она», отходят от сюжета об отношениях Саши и Саши, выстраивая коммуникацию уже друг между другом. Однако закрепленность за топонимами сохраняется: «он», как и Александр, представляет провинцию, «она», как и Александра, — московское пространство. Их спор актуализирует ряд культурных символов, закреплённых за топонимами (битва под Москвой, Гиляровский, «Кому на Руси жить хорошо?» Н. Некрасова) и постепенно приобретает более глобальные масштабы, поскольку оппозиция «провинция-столица» становится поводом для обсуждения общемировых проблем, а граница-фронтир между двумя русскими конфликтными пространствами сравнивается с рекой Иордан, которая представляет «особый случай превращения ландшафта в священный текст, возникающий при упоминании его и его элементов в Священном Писании или в священном предании» [Лавренова 2004, 425]. Происходит сакрализация границы между столицей и провинцией через соотнесение со священным текстом («если возьмет еврей танк, переедет на нем реку, где крестил Креститель, то любой, может ожидать взрыв...И это также верно, как и то, что главным признаком провинциальности души человеческой является чувство ущербности, которое он испытывает от того, что московские блохи не дают ему покоя своей родословной» [Вырыпаев 2011, 24] и десакрализация топонима «Иерусалим», который связывается не с библейским текстом, а с серией терактов, тем самым теряя коннотацию

священного символа («Иерусалимом, в котором люди сходят с ума от глупости» [Вырыпаев 2011, 24]).

Выстроенная на традиционных представлениях оппозиция «столица-провинция», реализующаяся в системе персонажей, внезапно разрушается в шестом фрагменте текста, где «она», имитируя выход за грань текста, отказывает «ему» в связи с пространством провинции и ставит под сомнение фактуальную сторону всей истории («ты в жизни не общался с Саньками из Серпухова и наплевать тебе, как они там живут» [Вырыпаев 2011, 46]). Так, выстроенные отношения «столица-провинция» оказываются мистификацией и игрой со стереотипами.

В тексте есть также два локуса, связанных с инфернальным пространством, но не вписанных в оппозицию «столица – провинция»: Чертово колесо и Долина смерти, в чьей номинации уже заключена связь с потусторонним пространством. Эти локусы через метафору связываются с ситуациями гибели персонажей (таблетка – самое маленькое чертово колесо, долина смерти – поле из полыни), не теряя свое реальное географическое положение: «Чертово колесо в парке. В парке, где культура и отдых повелевают людьми» [Вырыпаев 2011, 52]. Через два этих локуса осуществляется выход от оппозиции «столица-провинция» к глобальному пространству. И столица, и провинция становятся частью большей единицы, страны, которая, в свою очередь, выводит к планете, и экспансия пространства достигает космических размеров («парк в городе, город в стране, страна на земле, земля – это жирная свинья, вокруг головы, которой обмотано жемчужное ожерелье»..) [Вырыпаев 2011, 53]. Пространство упорядочивается, выстраивается в некую «модель мира», соотносимую с архаическими моделями мира, где Земля имела зооморфный образ. Однако этот открывшийся героям космизм связан с неминуемо надвигающейся опасностью, соотносимой с фатумом, которая грозит героям («Это поколение, на головы которого где-то в холодном космосе со стремительной

скоростью летит огромный метеорит» [Вырыпаев 2011, 57]). Так, единое, целостное пространство приобретает эсхатологические черты.

Таким образом, в пьесе И. Вырыпаева «Кислород» транслируются традиционные составляющие антитезы «столица-провинция», как то: наличие границы-фронтiera между цивилизованным пространством столицы и варварским, хаотическим пространством провинции, сдвинутым, однако, от Уральских гор к МКАДу; особый хронотоп «провинциального городка», где время статично и не тождественно времени провинции; наличие особых провинциальных типажей; европеизированность локуса столицы и народность провинции. Разрушение стереотипности данной оппозиции, осуществленное через прием «театр в театре», связано с расширением пространства, которое, в свою очередь, ведет к реализации эсхатологического мифа.

2.2. Методика изучения лингвокультурологического компонента оппозиции «столица-провинция» (на материале пьесы И. Вырыпаева «Кислород»).

Необходимо отметить ряд сложностей, закономерно возникающих при обращении к данному тексту как к лингводидактическому материалу. Часть лексики текста не входит в лексический минимум данного уровня. Но, даже освоив лексические единицы, которые могут вызвать затруднение, реципиент не сможет понять текст в полной мере, поскольку будет испытывать недостаток культурной информации. Кроме того, часть трудностей сопряжена со спецификой синтаксиса данного текста. В нем присутствует своеобразный «синтаксический обман», связанный со стилизацией под библейский текст: большая часть предложений начинается с соединительного союза «и», но перед нами – дискуссия двух персонажей. Ключевая ситуация данного отрывка – ситуация спора – может быть не считана иностранными реципиентами, что значительно осложнит понимание текста. Кроме того, в тексте часто встречается инверсия (сообщили ему, шла она, собаки своей [Вырыпаев 2011, 9, 12, 23]), также являющаяся частью

стилизации под церковный стиль, и распространенные сложноподчиненные предложения, насыщенные причастными и деепричастными оборотами, краткими прилагательными и другими сложными элементами. Для облегчения восприятия подобных предложений на этапе предтекстовой и послетекстовой работы должны присутствовать упражнения, актуализирующие навыки восприятия данных элементов синтаксиса.

Фрагмент, выбранный нами, позволит выйти на коммуникативные задания продуктивного характера в конце работы с текстом. В центре данного отрывка – традиционная для русской литературы оппозиция «столица-провинция». Данная проблематика относится ко второму кругу тем (темы социально-культурного характера, «Человек и общество») [Иванова 1999, 22] и входит в речевую компетенцию второго сертификационного уровня. Как замечают ученые, на данном уровне обучения стоит брать тексты, способные вывести к обсуждению глобальных социальных проблем.

Количество незнакомой лексики составляет 6 процентов (25 слов из 416), что является нормальным для изучающего чтения. Работа с незнакомой лексикой будет вестись на предтекстовом этапе. Была проведена условная адаптация текста (классификация А.Н. Васильевой) [Васильева 1986, 136]. При этом был использован прием компрессии (из текста была убрана обценная лексика). Хотя обценная лексика и является важным стилистическим и лингвокультурологическим компонентом и вызывает интерес у обучающихся (по замечанию А. Стефанской), её рассмотрение не является целью данного занятия, и требует включения в отдельный блок занятий. Также текст насыщен культурологической информацией, экспликация которого может вызвать сложности у иностранного реципиента (мы насчитываем 16 подобных элементов). Единицы, содержащие культурную составляющую, которая актуализируется в данном отрывке и является значимой для полноценного восприятия текста, можно разделить на несколько подгрупп.

I. Безэквивалентная лексика

1. Прецедентные высказывания: «Кому на Руси жить хорошо». Данное прецедентное высказывание можно отнести к лингвокультуремам, поскольку оно отсылает к значимому для культурного кода России одноименному произведению. Уровень значения – поверхностный (классификация Н.В. Смыкуновой), то есть значение этого языкового элемента можно понять и без обращения к первоисточнику. Включено в текст, чтобы показать многовековые корни проблемы.

2. Прецедентные ситуации (исторические реалии): отсылка к Великой отечественной войне, битве под Москвой. Уровень значения также поверхностный, дополнительного комментария не требует, поскольку вся необходимая информация уже присутствует в тексте.

3. Топоним: Серпухов. Для текста важны следующие семантические доли, связанные с данной лексемой: маленький город, обделенный культурной жизнью, находится недалеко от Москвы. Последнее усиливает оппозицию «столица-остальные города», поскольку прочерчивает четкую географическую границу между ними и добавляет иронический оттенок («В какой стране правильней жизнь, в Москве или России?») [Вырыпаев 2011, 23]).

4. Антропонимы: Гиляровский, Креститель. Имя Гиляровского в данном отрывке связывается с пространством Москвы. Именно эта значимая для культурного пространства России фигура становится своеобразным представителем московского топоса, очевидно, из-за книги «Москва и москвичи». И, хотя для понимания данного отрывка будет достаточно следующего комментария: «русский писатель и журналист, написал несколько книг о Москве», целесообразно будет предложить более развернутую информацию, объясняющую его тесную связь с театром [Абрамова URL]. Антропоним «Креститель» имеет тесную связь с русской культурой, поскольку религия является неотъемлемой частью культуры. Данный антропоним в контексте с лексемой «река» и глаголом «крестил» отсылает к конкретному отрывку Евангелия (Крещение Иисуса) и

конкретному топониму «Иордан». Название реки в данном отрывке как бы зашифровано описательным оборотом, его дешифровка доступна только знакомым с данным культурным пластом.

5. Названия групп: группа «Любэ».

II. Фоновая лексика:

1. Наименования предметов и явлений традиционного быта: снежная баба. Снеговик как бытовая зимняя забава является элементом культуры многих стран. «Лепить снежную бабу» и «лепить снеговика» представляют собой один и тот же процесс, но второй компонент в словосочетании «снежная баба» отсылает нас к народной, крестьянской культуре. Для данного отрывка особенно важна связь «снежной бабы» с традиционными народными развлечениями. В один ряд со снежной бабой драматург ставит песни группы «Любэ» как еще один вариант народных забав, простое русское развлечение. Так, в одном синонимическом ряду оказываются элементы разных типов: фоновая лексема «снежная баба», отсылающая нас к традиционной фольклорной культуре, и название группы, отсылающее нас к современным реалиям.

2. Лексика, связанная с функционированием общества: сюда отнесем описание социальных групп, широко встречающиеся в этом отрывке. Социальные группы здесь не называются, но маскируются описательными оборотами, в которых стержневым является слово-атрибут: вещь, поза, голосовая особенность того или иного социума. Поскольку подобных лексических единиц в тексте несколько, разделим их на группы: **Случаи**, когда маркером группы становится поза: «ребята, присевшие на корточки возле магазина» [Вырыпаев 2011, 23]. Ассоциация между «сидением на корточках» и социально-неблагополучной группой лиц, мелких криминальных элементов, прочная для носителя языка, не выстраивается для реципиента-иностранца. Кроме того, в данном тексте обращение к этому социальному образу носит скорее иронический оттенок, поскольку работает на стереотип о «русской глубинке». **Случаи**, когда эмблемой социальной

группы становится предмет одежды: «девица в черных туфлях и белых носках», «Какая-то невидимая рука заставляет его заправлять свитер в штаны» [Вырыпаев 2011, 23]. Черные туфли, белые носки и свитер, заправленный в штаны, выступают как признак провинциальности, безвкусицы. И наоборот, когда описывается героиня, соотносимая с пространством Москвы, элементы её одежды характеризуются как излишне вычурные (очки за «триста, пятьсот, тысячу долларов», «платье из льна и из Амстердама» [Вырыпаев 2011, 23]), что маркирует её как принадлежащую к состоятельным жителям столицы. Соответствие/несоответствие моде определяют принадлежность к той или иной социальной группе. **Случаи**, когда маркером является аудиальный признак: Акающие голоса и снобские лица поставлены в один синонимический ряд, в данном тексте составляют своеобразную дихотомическую пару и выступают как признак столичного человека, что не сможет считать иностранец, поскольку даже если посредством языковой догадки установит значение слова «акание», не соотнесет его с жителем Москвы, в отличие от носителя языка. Здесь требуется лингвистический комментарий, объясняющий основы диалектологии, явления аканья и оканья и их территориальную закреплённость.

3. Приметы («стрижи летают низко над землей перед дождем» [Вырыпаев 2011, 23]). Уровень значения – поверхностный, однако дополнительное значение здесь актуализирует контекст. В сочетании с синтаксической конструкцией «так же верно, как и» у данной фразы появляется эффект непреложного закона, на которой нужно ссылаться, что также имеет иронический оттенок.

Для каждого вида лингвокультураны потребуются свои типы заданий. Часть из них требуют только культурологического комментария, поскольку вовлечены в контекст только через свое прямое значение, другие функционируют в тексте с помощью целого шлейфа смыслов, считывание которых необходимо для понимания текста.

Цель урока: формирование лингвокультурной компетенции у иностранных учащихся на материале пьесы И.Вырыпаева «Кислород».

Задачи урока: Введение в активный словарный запас лингвокультурем, реализующих характерную для русской культуры оппозицию «столица-провинция»; адекватное понимание учащимися отрывка из пьесы, наиболее ярко, на наш взгляд, реализующего данную лингвокультурему; выстраивание диалога между учащимися с использованием нового материала;

Требуемое время: 60 минут.

Целевая аудитория: владеющие русским как иностранным на II сертификационном уровне.

Предтекстовые упражнения условно делятся нами на несколько блоков: работа, направленная на снятие лексических сложностей текста, актуализация знаний, связанных с синтаксическими особенностями текста, культурологический компонент, подготавливающий к восприятию текста.

Первое упражнение нацелено на снятие лексических трудностей и представляет собой знакомство с новыми лексическими единицами. Предполагается самостоятельная работа студента с двуязычным словарем. Лингвокультуремы в данный список не включены. *1. Работая со словарем, переведите на родной язык. Выпишите слова и их значения: перрон, вагонетка, напастись, озоновый, аэрозольный, корточки, лён, декорация, помойка, пес, блоха, род, сучка, туберкулез, неприятель, сдирать, крестить, дивизия, стриж, родословная.*

Далее следует показать, как лексическая единица функционирует в системе языка, поэтому следующие два задания актуализируют словообразовательные навыки студентов. Целесообразность их введения помимо прочего обосновывается тем, что среди лексем данного отрывка, не входящих пока в словарный запас учащихся, присутствует несколько однокоренных слов и слов, образованных при помощи аффиксов от уже знакомых. Эти задания на определение родственных связей введенных слов и выстраивание парадигматических отношений. *2. Выпишите из следующих*

слов однокоренные. Незнакомые слова посмотрите в толковом словаре: род, девушка, люди, пес, родословная, безродный, людный, породистый, псина, девица, людской, безлюдный. В каких ситуациях мы можем употребить слова псина, девица?

3. Образуйте новые слова по схеме. Незнакомые слова посмотрите в толковом словаре:

А) серпуховский-Серпухов, снобский-..., фашистский-..., людской-..., неприятельский-..., дружеский-....;

Б) ущерб – ущербность, мечтатель - ..., провинциал - ..., готовый - ..., общий -....;

Следующее упражнение также направлено на включение новых лексем в систему языка. Учащимся предлагается поработать с синонимами. Подбор синонимов осуществлен по «Словарю русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова, который, по-прежнему сохраняет лингвистическую актуальность. В данном словаре можно найти не только синонимы в узком смысле, но и выражения, являющиеся синонимическими средствами, что представляется удобным. 4. Подберите к словам из правого столбика слова из левого, схожие по значению:

Пес	враг
ущербность	не хватает
не напасешься	собака
сдирать	снимать
людный	оживленный
неприятель	неполноценность

Далее следует отработать речевые клише, встречающиеся в тексте. Поскольку семантика данных словосочетаний не равна значению её отдельных компонентов, которые знакомы реципиентам с уровнем В2, упражнение направлено на языковую догадку учащихся. 5. Прочитайте следующие словосочетания. Соедините словосочетания и их значения:

жизненные цели,

невидимая рука,

делать вид,	волновать,
не давать покоя,	не хватит,
не напасешься	то, к чему человек стремится,
притворяться,	что-то несуществующее

Следующие упражнения направлены на снятие возможных трудностей, связанных со сложным синтаксисом пьес И. Вырыпаева и апеллирует к уже полученным знаниям. 6. *Образуйте от следующих слов причастия: а) Прошедшего времени: присесть, есть, кусать. б) Настоящего времени: задыхаться, акать, уважать, иметь.*

Далее следует актуализировать знания учащихся касательно подчинительных союзов, поскольку данный отрывок насыщен подчинительными предложениями. В данном упражнении предлагается работа со всеми подчинительными союзами, знание которых необходимо для уровня В2 (По ГОСТу) [Иванова 1999, 17], часть из которых встретится учащимся далее в тексте. 7. *Вставьте в предложение подходящий союз: если; что; потому что; чтобы; не только, но и; если, то; хотя.*

1. «Климентьев вышел на перрон, ... пересест в следующий поезд». (А. Солженицын. В круге первом).

2. «Но вагонеток было так мало, они катились так редко, ... это почти не нарушало царившей в поселке тишины» (Н. Н. Шпанов. Старая тетрадь).

3. «Тело это кажется большим, ... сравнить его с блохой, и крошечным, ... сравнить его с землей» (Л. Н. Толстой. Путь жизни).

4. «Он присел на корточки, ... тронуть ее за плечо, и не тронул, ... она еще крепко спала и ресницы ее были влажны, а лицо уже высохло от слез» (Р. И. Фраерман. Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви).

5. «У них руки не поднимаются просто на помойку выкинуть, ... рано или поздно этим и кончается» (Борис Илизаров. Каждый имеет право на воскрешение).

6. «Депутат пришел и обратился, просто лицом повернулся к туберкулезу, ... к туберкулезу, ... здравоохранению» (Не у дел (2002)).

7. «... эти 3 условия не соблюдаются, то я там не работаю» (коллективный форум).

Перед непосредственным обращением к тексту необходимы задания, направленные на пробуждение интереса к тексту. На этапе предтекстовых упражнений предполагается познакомить учащихся с автором и рассказать о пьесе, используя элементы наглядности. Уже здесь проводится работа по развитию лингвокультурологической компетенции. Рассказ о Вырыпаеве сопровождается видеорядом (фотография драматурга, города, где он родился, кадры из фильма «Кислород» и фото с постановки): 8. *Прослушайте информацию об авторе. Сегодня мы читаем отрывок из пьесы «Кислород» И.Вырыпаева. И. Вырыпаев - современный драматург, родился в небольшом городе Иркутске на востоке страны, в провинции, в 1974 году. Пишет нестандартные пьесы. Считает, что нужно через обновление языка обновить театр, в который молодежь не ходит. Пьеса «Кислород» получила много наград. В ней всего два героя, у которых нет имен. Автор обозначает их «Он» и «Она». Герои обсуждают важные вещи, спорят друг с другом и рассказывают историю Александра и Александры, случайно встретившихся и полюбивших друг друга.*

Следующие задание должно задействовать механизм прогнозирования: учащимся нужно предположить, о чем будет пьеса, что позволит актуализировать коммуникативные навыки и заинтересовать в прочтении текста. Кроме того, данное упражнение должно выполняться с опорой на информацию о произведении и драматурге, которую озвучил преподаватель, что позволяет проконтролировать усвоение материала. Метод проверки данного упражнения – фронтальная работа. 9. *Ответьте на вопросы: Что такое кислород? Может ли человек обойтись без кислорода? Без чего еще человек не может жить? Про что говорят: «Нужно, как воздух»? Что вам нужно как воздух? Посмотрев на кадры из фильма и пьесы, подумайте, о чем может быть эта пьеса. Устно составьте короткие ответы (3-4 предложения).*

Далее следует блок с притекстовыми упражнениями, нацеленными на «моделирование естественной деятельности читателя» [Гончарук 2010, 29]. Часть из лингвокультурем, смысловой уровень которых поверхностный, снабжена ссылками, эксплицирующими их значение. *1. Прочитайте первый отрывок. Обратите внимание на подчеркнутые выражения и выделенные слова:*

«ОНА: А когда девушка эта, Саша, сошла на серпуховской¹ **перрон**, то сразу же поняла, в каком городе оказалась. И потом только *делала вид*, что ей нравится лепить снежную бабу в огороде и слушать группу Любэ в плеере.

ОН: А когда этот парень Саша из Серпухова приезжал в столичную Москву, видел эти **снобские** лица, и слышал эти акающие голоса, то ясно понимал, что лопат не хватит, и **вагонеток** не **напасешься** на всю эту людскую массу, *задышающуюся без кислорода* под **озоново-аэрозольной дырой**.

ОНА: И никакие очки, ни за триста, ни за пятьсот, ни за тысячу долларов, не помогут разглядеть в пьяной **девице** в черных туфлях и белых носках уважающую себя женщину. А в кучке ребят, присевших на корточки возле магазина, имеющих хоть какие-нибудь *жизненные цели* мужчин.

Метод проверки данного упражнения – фронтальная работа. *2. Устно ответьте на вопросы: 1. Как зовут героев пьесы? Из каких они городов? 2. Что делает девушка Саша, приехав в Серпухов? Нравится ли ей это? Что видит парень Саша, приехав в Москву? Нравится ли ему там? Как вы это поняли?*

2. Прочитайте второй отрывок. Обратите внимание на подчеркнутые выражения и выделенные слова:

ОН: И когда шла она в своем платье из **льна** и из Амстердама по улицам городка, в котором до сих пор снимают фильмы про революцию без всяких **декораций**, то даже собакам было стыдно за свою провинциальную шерсть. Потому что, если взять двух собак с **помоек** Москвы и Серпухова, то окажется, что **блохи** московского **пса** ведут **род** свой от блох, кусавших

собаку Гиляровского², а блохи серпуховской **псины** - прямые потомки блох, евших **безродную сучку** деда Сереги, который сам в свое время ел этих блох, когда **сдирал** кожу с собаки своей, для того, чтобы и ее съесть, после того, как сообщили ему, что только так можно вылечиться от **туберкулеза**.

ОНА: А если так ставить вопрос, если начать выяснять, кому на Руси жить хорошо³, то необходимо вспомнить о том, что именно под Москвой был остановлен фашистский неприятель⁴.

ОН: Сибирской дивизией, в 1942 году.

ОНА: И если так ставить вопрос, если начать выяснять: кто лучше, те или другие, то сперва решите вопрос с главным городом мира – Иерусалимом, а потом уже переходите на частности – в какой стране правильной жизни, в Москве или в России.

ОН: Потому что, если возьмет еврей танк, переедет на нем реку, где **крестил Креститель**, то любой, даже не верующий в приметы человек, может ожидать взрыв в **людном** месте любого еврейского городка, и это также верно, как и то, что стрижи летают низко над землей перед дождем⁵.

ОНА: И это также верно, как и то, что главным признаком провинциальности души человеческой является чувство **ущербности**, которое он испытывает от того, что московские блохи *не дают ему покоя* своей **родословной**, и от того, что *какая-то невидимая рука* заставляет его заправлять свитер в штаны.

ОН: *Да пошла твоя Саша*, вот что я могу ей предложить.

ОНА: Да пошел твой Саша сам, вот что я могу ему ответить»
[Вырыпаев 2011, 24].

-
1. Небольшой город недалеко от Москвы (население – 125 тысяч)
 2. Русский писатель, описывавший быт Москвы. Годы жизни: 1883-1935 [Абрамова]
 3. Название известного произведения Н.А. Некрасова, в котором семь крестьян искали счастливого человека (1876 г.).

4. Битва во время Великой Отечественной войны (1941-1945), считающаяся переломной.

5. Народная примета.

Устно ответьте на следующие вопросы: 1. Как была одета Саша, когда гуляла по Серпухову? А как обычно одеваются в этом городе? Нравится ли рассказчику её наряд? Почему? 2. Почему рассказчик говорит, что московские блохи имеют хорошую родословную? Правда ли это? 3. Зачем рассказчик и рассказчица вспоминают про битву под Москвой? Что они пытаются доказать?

В этот же этап включается работа с лингвокультурами, имеющими глубокий уровень значения, например, скрывающихся за описательными оборотами (антропоним, название группы, лексика, связанная с функционированием общества). Каждая из данных лингвокультурем требует дополнительного комментария, отсутствие которого может исказить понимание текста. После первичного прочтения текста стоит обратить внимание учащихся на подчеркнутые слова. Для более прочного усвоения этих единиц необходимо использовать средства визуализации и иллюстрирования.

Комментируя присутствие «группы «Любэ» в тексте, следует отметить, что творчество этой современной группы имеет народный уклон. Можно включить одну из композиций данной группы. Отмечая синонимичность «снежной бабы» и снеговика, стоит отметить, что это старая русская народная забава и несколько веков назад крестьяне так проводили свой досуг. Лексику, связанную с функционированием общества, необходимо эксплицировать, «расшифровав» описательные обороты. Об аканье как признаке московского говора необходимо не только рассказать, но и озвучить его. О «кучке ребят, присевших на корточки возле магазина», за которыми скрываются гопники, также нужно не просто рассказать. Данная лингвокультура требует демонстрации картинки. Та же схема (картинка+комментарий) распространяется и на два других описательных

оборота, за которыми скрывается стереотипированный образ «провинциала» («девица в черных туфлях и белых носках», человек со свитером, заправленном в штаны)

1. Группа «Любэ» – музыкальная рок-группа. Основана в 1989 году. Группа часто использует элементы русской народной музыки в своем творчестве.

2. Акать – произносить гласный «о» как «а», растягивать «а». Аканье распространено в западной части России, считается, что жители Москвы сильно «акают».

3. Снежная баба – «человеческая фигурка, слепленная из снега» [Ожегов 49]. То же самое, что снеговик. Баба – «женщина из простонародья» [Ожегов 49], то есть из простого, часто необразованного, народа.

4. Некрасов – известный русский писатель (годы жизни: 1821-1877). Считается голосом простого русского народа; в его произведениях часто главные герои – простые бедные люди, крестьяне.

5. Великая Отечественная война (1941-1945) – война против фашистских захватчиков, которая унесла множество жизней. Большая часть Великой отечественной войны шла на территории России.

Послетекстовый этап: прежде всего стоит проверить понимание текста. Первое упражнение такого плана нацелено на проверку усвоения фактуальной информации, то есть включает в себя общие вопросы, не требующие развернутого ответа. Предполагается задания типа «Верно/неверно». При этом предложения, проверяющие понимание текста, не должны быть идентичными предложениям в отрывке и должны содержать лексические единицы, нуждающиеся в усвоении. Кроме того, необходимо учитывать особенности повествования, нарушение фабулы и соотношение фактуальной и подтекстовой информации (в данном отрывке фактуальной информации меньше). 1. Отметьте, какие предложения верны, а какие нет.

1. Девушка Саша приехала в город Серпухов из Москвы.

2. Девушка Саша любила лепить снеговиков и слушать группу Любэ.

3. Парню Саше не нравилось в Москве.
4. У девушки Саши было хлопковое платье из Амстердама.
5. Серпухов – старый город, в котором можно снимать фильмы про революцию.

Далее следует проверить усвоение концептуальной информации. Для этого мы используем наводящие вопросы, требующие развернутого ответа: 2.

Ответьте на следующие вопросы:

1. *Нравится ли главной героине в Серпухове? Почему?*
2. *Нравится ли главному герою в Москве? Почему?*
3. *Какой позиции придерживаются рассказчики, «он» и «она»?*
4. *Чем заканчивается диалог? Почему?*

Далее учащимся предлагается составить таблицу, которая эксплицирует ситуацию спора, его причину и аргументы, используемые его участниками. Необходимо обращать внимание обучающихся на то, что в тексте представлены национальные стереотипы, суждения, которые широко распространены в обществе, но не являются действительными.

3. *Заполните таблицу «Москва-Серпухов» и выпишите характеристики, которые герои дают двум этим городам. Как вы думаете, правы ли герои? Почему?*

О Москве	О Серпухове

Следующее упражнение направлено на развитие речевых навыков, его цель – вывести обучающихся на коммуникацию. Метод, применяемый нами в данном упражнении - эвристическая беседа. Помимо коммуникативной направленности, его плюс в том, что обучающиеся выходят на сравнение двух культур, что является необходимым элементом для развития культурологической компетенции. При составлении ответов студент будет опираться на родную культуру и свой личный опыт. 4. *Письменно ответьте на вопросы:*

Ваш родной город – столица или провинциальный город? Где вам хотелось бы жить – в столице или провинции? Почему? Чем хороша жизнь в столице? А в провинции?

Таким образом, в данном тексте присутствуют лингвокультуремы нескольких видов, требующих разных способов семантизации и усвоения. Поскольку текст насыщен лексикой, отсылающей к прецедентным событиям, фоновой лексикой, связанной с функционированием общества, доминантный тип введения лингвокультурной информации при работе с данным текстом – лингвокультурологический комментарий.

2.3. Концепт «красота» в произведении И.Вырыпаева «Сентенции Пантелея Карманова»

Умберто Эко, обращаясь к феномену красоты в работе «История красоты», замечает, что свое ощущение прекрасного присуще каждой эпохе и каждой стране [Эко 2010, 11], что обосновывает обращение к данному концепту как объекту лингвокультурологии. Универсальность данной категории, присутствие её в каждой лингвокультуре «позволяет рассматривать её в качестве культурных доминант, поведенческих ориентиров, возникающих на основе жизненного опыта» [Баженова, URL]. Более того, «в философском осмыслении прекрасное считается центральной эстетической категорией, через которую определяются все остальные категории» [Баженова, URL].

Концепт «красота» является универсальным, присущим каждой культуре. Сопоставляя коннотации русского и китайского понятия «красота», исследователь Хуа Ли отмечает существование в китайской эстетике двух видов красоты: «*you mei* (изящная, грациозная красота) и *zhuang mei* (величественная, грандиозная красота)» [Ли 2006, 76], которые переключаются с традиционными китайскими философскими символами инь и янь. «Изящная красота» традиционно имеет феминную природу и является созидательной силой, «величественная» репрезентует маскулинную природу и силу разрушительную. Два данных вида красоты, присущие китайской

картине мира, соотносимы с общеевропейскими, наблюдаемыми еще в античности. Умберто Эко, вслед за Ницше, связывает два этих вида красоты с дионисийским и аполлоническим культом. Дионисийская красота – разрушительная, пугающая, соотносима с хаосом. Аполлонийская – созидательная, соотносима с космосом [Эко 2010, 76].

Рассматривая историю функционирования концепта «красота» в русской лингвокультуре, исследователи отмечают, что «в церковнославянской культуре идея противоположности «божественного» и «земного» лежит в основе осмысления многих абстрактных понятий, в том числе красоты» [Ли 2006, 72]. Земная красота связывалась с жизненными наслаждениями, божественная являлась своеобразным духовным идеалом. А. Кучиньская определяет два данных вида красоты как «эстетическую», то есть воспринимаемую чувствами, и «трансцендентную», которая «выступает как эманация к богу» [Кучиньская 1977, 25]. Разделение красоты на «внутреннюю» и «внешнюю», как замечают ученые, крайне важно для понимания русской ментальности («Противопоставление внешней и внутренней красоты сводится к контрасту телесно-материальной и духовной действительности» [Мещерякова URL]). Данное разделение, как замечают ученые, широко представлено в русской фразеологии. Часть отрицательных коннотаций связана с мотивом обманчивости красоты [Черкашина 2014, 42].

Еще одна черта, специфичная для русского понимания концепта «красота», – «её зримость» [Демьянков 2004, 169]. Данную черту отмечает В.З. Демьянков, приводя в пример словосочетания «красивое лицо» и «приятный запах». То, что воспринимается визуально, отмечается как «красивое», то, что воспринимается через обоняние, – «приятное». Исследователь также отмечает, что в русском сознании красота является «формой приятности» [Демьянков 2004, 169]. Также Демьянков В.З. пишет о необходимости разграничения активной и пассивной красоты. Активная красота – «предмет «показывает» себя красивым, привлекает внимание»,

пассивная красота – «сам человек смотрит на предмет и видит его выдающиеся качества» [Демьянков 2004, 173].

Наконец, необходимо различать мужскую и женскую красоту, поскольку в их основании лежат различные параметры. Мужская красота является более функциональной, женская – направленной на внешнее, привлекательной [Арутюнова 2004, 163].

Как отмечают авторы статьи Т.Б. Колышкина, И.В. Шустина «Восприятие концепта «красота» различными группами участников рекламной коммуникации», данный концепт реализуется через более частные понятия. Авторы статьи, используя метод ассоциативного эксперимента и опроса респондентов, выявили следующие параметры красоты, актуальные для носителей языка: «красота как соответствие идеалу, красота как гармония, красота как элегантность, красота как роскошь, красота как естественность, красота как здоровье, красота как молодость, красота как забота, красота как мода, красота как имидж, красота как приятный внешний вид, красота как яркость, красота как оригинальность, красота упаковки» [Колышкина, Шустина 2015, 47].

Обращаясь к понятию прекрасного, невозможно игнорировать концепт «уродство». Как отмечают ученые, «концептуальные признаки, определяющие содержание концепта «безобразное», не указывают на отрицание признаков концепта «прекрасное» [Баженова URL], то есть два данных концепта оказываются не связанными отношениями антиномии. Для русской культуры характерны «преимущественное понимание уродства как независимого от людей дефекта и вытекающая отсюда жалость по отношению к людям с физическими недостатками» [Мещерякова URL]. В современном мире, как замечает А. Кучиньская, понятие «красоты» все реже связывается с естественным, природным, благодаря техническому прогрессу люди как бы становятся независимыми от природы, уродство перестает быть непреодолимым барьером, поэтому «антикрасота» выступает скорее как «более или менее сознательный протест против унификации образцов,

пропагандируемых современными средствами массовой информации» [Кучиньская 1977, 124].

Красота традиционно связывалась с пропорциональностью (однако само понятие пропорций, как замечает Умберто Эко, толковалось различно) и соответствием природным образцам, сама природа является мерилем прекрасного, поскольку «микро- и макрокосм (мир, в котором мы живем, и вселенная в целом) связаны единым математическим и одновременно эстетическим правилом» [Эко 2010, 81].

Центральные концепты произведения И.Вырыпаева «Сентенции Пантелея Карманова» – концепт любви и концепт красоты, значимы и для понимания русской картины мира и русской ментальности, при том использование данных концептов на занятиях по РКИ оставляет пространство для диалога культур. Прием «сентенции» («изречение нравоучительного характера, вид афоризма» [Горкин 2006, URL]), заявленный в заглавии, обуславливает форму данного произведения – короткие фрагменты, часто построенные на обыгрывании цитат из произведений классиков («Красота спасет мир», «В человеке все должно быть прекрасно», «Любви все возрасты покорны» [Вырыпаев 2001, URL] и т.д.), давно ставшие афористическими, на апелляции к текстам массовой культуры, также закрепленным в сознании носителей языка («У попа была собака, он её любил» [Вырыпаев 2001, URL]), к прецедентным именам (Герцен, Ф. Достоевский, Л. Толстой, Розанов, Беккет, и т.д.). В контексте данной работы нас интересуют прежде всего культуремы, выражающие русский менталитет и русскую картину мира. Герой активно стремится «вписать» себя в русское культурное пространство, подписывается именем Ф. Достоевского (Сентенция 7 «Письмо Илье»), спорит с героями А. Чехова и А. Пушкина (Сентенция 6 «Список влюблённых», Сентенция 13 «Ужасные мысли»). Нередко фрагменты строятся на отрицании общеизвестных афоризмов. Жанр «сентенций» отмечен не только в заголовке всего произведения, но и присутствует перед заголовком каждого фрагмента.

Однако эти дневниковые заметки лишены ярко выраженного нравоучительного характера, неотделимого от жанра сентенций. Игра с прецедентными высказываниями представляется нам удобной с точки зрения лингводидактики, поскольку позволит не только выстроить работу по распознаванию данных единиц в их исходном варианте, но и их декодированию и восстановлению при трансформации. Кроме того, фрагментарность текста, небольшой объем каждого отрывка при его смысловой законченности представляется нам удобным в дидактическом плане.

«Сентенции Пантелея Карманова» – монопьеса, которая по форме представляет короткие дневниковые заметки, охватывающие 11 лет Пантелея Карманова, героя-авторской маски, каждая из которых имеет свое заглавие (всего 17 фрагментов). Концепт «красота» в произведении И.Вырыпаева «Сентенции Пантелея Карманова» разворачивается в двух направлениях: красота человека и красота как некая ценность. Первое связано с обыгрыванием «чужого слова».

В сентенции 7 «Письмо Илье» данный концепт реализуется через обращение к творчеству Ф. Достоевского. По форме данный отрывок является ответным письмом главного героя. История другого персонажа, друга главного героя Ильи Антонова, вводится через фразу: «А вот как я бы поступил на твоём месте» [Вырыпаев URL], после которой вместо ожидаемого совета следует рассказ о жизни данного персонажа, изложенной в предыдущем отрывке. Герой «обыгрывает» письмо своего друга, от чего рождается юмористический эффект. Далее, после фразы «я на своём месте, и я поступил несколько иначе» главный герой излагает свою жизнь, однако, мистифицируя её. Своей женой он называет Соню Мармеладову, героиню романа «Преступление и наказание» Ф. Достоевского, носительницы христианской идеи в романе. Данный отрывок заканчивается цитатой из романа «Идиот» Ф. Достоевского «красота спасет мир», которая представляется как «тайна», хотя данная фраза давно стала афоризмом.

Данная фраза, хотя и поставлена в сильную позицию – в конце отрывка – не связана с содержанием письма, и представляется абстрактной сентенцией. Она становится одной из причин, по которой герой со своей женой «обходился очень плохо, небрежно». Эта цитата завершает две истории о несчастливом браке. Она подана в ироническом ключе, что усиливает подпись, которую герой ставит в конце письма: «Твой друг, Федор Достоевский» [Вырыпаев URL]. Посредством данной подписи герой пытается примерить на себя роль гениального писателя.

Идея о разрушительности красоты реализуется в сентенции 6 «Список влюбленных», где красота выступает как одна из причин насилия («Дмитрий Инокентьевич разрезал ей щеку бритвой, чтобы убереечь ее от взглядов посторонних мужиков» [Вырыпаев URL]), но уродство как второй компонент дихотомической пары «красота-безобразия» в данном случае катализирует такой же сценарий, что и красота, и становится причиной убийства («Огню она была предана за то, что слишком рано потеряла молодость и красоту» [Вырыпаев URL]).

В сентенции 13 «Ужасные мысли» оппозиция «красота-уродство» выстраивается на основании прецедентного высказывания, отсылающего к фразе Астрова из пьесы А. Чехова «Дядя Ваня» («В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [Чехов 1987, 304]). Спор с «Пьяным Астровым» [Вырыпаев, URL] и доказательство трансформированной формулы является сюжетной основой отрывка и определяет набор внешних характеристик, приписываемых персонажу. Внешность персонажа представляют собой совокупность качеств великих творцов, упомянутых в данной сентенции ниже. Связь между набором портретных характеристик персонажа («Лысый, маленький, горбатый, с обезьяньим черепом, к тому же еще и глухой») и рядом приводимых антропонимов («и Паганини, и Сократа, и Бетховена») очевидна: Паганини приписывают «обезьянью внешность», Сократ был низким и лысым, Бетховен, как известно, в зрелом возрасте страдал от глухоты. Так, абсурдно

совмещая в себе все физические недостатки великих людей, персонаж И.Вырыпаева как бы становится вместителем их таланта, «интересных мыслей» [Вырыпаев, URL]. План внешней красоты и красоты внутренней связывает характер антитезы, а внешняя «антикрасота» и талант здесь образуют единство.

В отрывке «Пальто, снег» герой, пытаясь осмыслить феномен привлекательности, рассказывает о своем приятеле, у которого «было столько всего привлекательного» [Вырыпаев, URL]. В качестве характеристик привлекательности выступает вещный мир: старомодное пальто, снег в морозильной камере. Сами по себе данные вещи не могут быть носителями какого-то качества характера, не могут наделять своего владельца характеристикой привлекательности («У меня есть холодильник и я тоже могу держать там снег. И пальто я могу где-нибудь достать» [Вырыпаев, URL]), в силу своей общедоступности, но в данном тексте они предстают как атрибуты, с помощью которых разворачивается нетривиальный образ («в нем он был похож на декабриста, вынутаго из петли» [Вырыпаев, URL]) или действие («Ему нравилось топить снег в «турке». Он говорил: «Будем пить кофе из снега» [Вырыпаев, URL]). Понятия «привлекательность» и «оригинальность» сближаются и становятся синонимичными. Ключевой характеристикой привлекательного в персонаже выделяется отсутствие глаз, позволявшее ему не просто видеть вещи, а «иметь внутри себя» [Вырыпаев, URL], то есть наполнять внутренним содержанием, органично функционировать с ними, что недоступно главному герою, которого ни обладание пальто или снегом, ни интеллектуальность, выражающаяся в просмотре фильмов Эмира Кустурицы («И я смотрю фильмы Кустурицы, но я не умею делать вещи привлекательными» [Вырыпаев, URL]), не приближают к индивидуальному. Внешний недостаток становится объектом зависти и одним из характеристик прекрасного. Так, через концепт «красота» реализуется оппозиция оригинальное-

подражательное. Внешнее уродство, антикрасота воспринимаются как способ избежать унификации.

Сентенция 11 «Я прекрасен», в которой также реализуется концепт «красота», построена на обыгрывании двух сказок, что эксплицируется цитатами и сюжетными элементами: народной сказки «О серебряном блюдечке и наливном яблочке» («катал яблоко по тарелке и приговаривал» [Вырыпаев, URL]) и сказки А.С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях» («Ты прекрасен, спору нет!» [Вырыпаев, URL] – «Ты, конечно, спору нет; Ты, царица, всех милее» [Пушкин 1960, 345]). Если в сказке «О наливном яблочке» яблоко является волшебным средством, то в «Сказке о мертвой царевне» яблоко выступает как атрибут, посредством которого наносится ущерб герою. В «Сентенциях Пантелея Карманова» яблоко парадоксально совмещает оба данных свойства. Обращение к двум данным сказкам позволяет актуализировать мотив убийства из зависти, присутствующий в обеих сказках и реализующийся в «Сентенциях». Кроме того, в обеих сказках можно проследить мотив красоты, над которой не властна смерть («Мертвая, да краше живой» [Афанасьев 1985, 569], «Так тиха, свежа лежала» [Пушкин 1960, 354]), что важно для понимания текста И.Вырыпаева, и мотив воскрешения, который в «Сентенциях» отсутствует. Образ яблока, пропитанного ядом, и намеренная порча волшебного средства, присутствующие в «Сказке о мертвой царевне» («Об пол зеркальце разбив» [Пушкин 1960, 356]), обыгрываются в «Сентенциях» («И вот тогда я разбил тарелку, а яблоко разрезал на куски и посыпал ядом» [Вырыпаев URL]) и приводятся в действие не только мотивом зависти, но и экзистенциальным кризисом героя, возникшим от того, что «Богу вообще наплевать, что ты про него думаешь» [Вырыпаев URL]. В тексте И.Вырыпаева также присутствует ряд других атрибутов, отсылающих нас к «Сказке о мертвой царевне», но трансформированных в определенных целях: например, гроб в сказке является хрустальным, что предполагает свойства прозрачности, но прочности, в «Сентенциях Пантелея Карманова» предстает как стеклянный,

то есть автором сохраняется свойство прозрачности, но добавлена коннотация «хрупкость», что позволяет автору сконструировать метафору, объединяющую концепт «время» и атрибут «гроб»: «А стеклянный гроб – это часы» [Вырыпаев URL]. В тексте И. Вырыпаева и в тексте А. Пушкина присутствует мотив обращения к солнцу («Не видело ли ты, где лежит Саша Милькин»). Еще один мотив, реализованный в «сентенциях», – «горячие поцелуи» как способ оживить убитого, отсутствующий в «Сказке» Пушкина, но актуализирующийся в сказке «Спящая красавица» братьев Гримм, добавляет юмористический оттенок в произведение. В «Сентенциях» герой совмещает в себе функции антагониста-вредителя и героя-искателя [Пропп 2001, 26], воплощая дихотомию добра и зла. Здесь концепт «красота» реализуется через обращение к фольклорному пласту культуры, распознавание которого входит в лингвокультурологическую компетенцию обучающегося.

В сентенции 15 «Три дворника» к герою являются три грации в образе трех дворников, требуя у героя ответ на вопрос: «Кто из них самый прекрасный?» [Вырыпаев URL]. Грации, или хариты, считаются тремя богинями красоты и изящества, распространяющими веселье, относящиеся к области духовного и помогающие воспринимать искусство [Абгунов 1994, 274]. Грации, обычно изображаемые тремя девушками, у И. Вырыпаева – дворники, использующие обценную лексику. Так, образы богинь десакрализируются, снижаются и иронически обыгрываются. Явление дворников в трех ипостасях (первый – в воображении, второй – на картине Пирсmani, третий – под окном) как бы символизируют три вида красоты: красота духовная, идеальная, красота как основная категория эстетики и красота физическая, реальная. Все трое наделены специфическими чертами. Первый дворник называет себя «нестандартным» и связан с прошлым героя, второй дворник «смотрит с картины любимого художника» и «вслух никогда ничего не говорит», третий матерится и «ест ранетки с земли» [Вырыпаев URL]. В последнем абзаце данной сентенции текст, оставаясь в дискурсе

древнегреческой мифологии, сюжетно расширяется, вовлекая в свое поле миф о Парисе (три дворника явились ко мне, как три грации к Парису и требуют ответа). Так, дворники предстают не просто тремя грациями, а Герой, Афродитой и Афиной (Афина – первый дворник, связанный с пришедшей в детстве мудростью, Афродита – второй дворник, воплощающий красоту искусства, Гера – третий, ворчливый), и выбор одного из них определяет судьбу героя. Однако герой отказывается совершать выбор, мотивируя это тем, что «все хороши» [Вырыпаев URL].

В сентенции 16 («Река, лошадь») характеристикой «красивый» наделяются два объекта – река и лошадь. При этом о красоте реки говорит сам главный герой («Она была очень красива – река» [Вырыпаев URL]), а о красоте лошади – его отец («Смотри, какая красивая лошадь!» – сказал отец» [Вырыпаев URL]). Герой воспринимает данную оценку как ложную, поскольку лошадь «была обыкновенная» [Вырыпаев URL], и с этого момента начинаются разногласия между героем и отцом. Так, субъективность восприятия прекрасного становится серьезным препятствием для коммуникации.

Концепт «красота» реализуется также в осмыслении категории свободы. В сентенции 4 («Чертово колесо») свобода осмысляется через метафору «чертового колеса», то есть как возможность оказаться «секунду в городе, а через несколько секунд над ним» [Вырыпаев URL], способность выбирать между двумя полюсами, заложенными в человеческой природе. Свобода входит в поле прекрасного, относится к ценностям полюса «красота» («Потому что черт – это свобода, потому что свобода – это колесо. И от этой мысли делается так красиво!» [Вырыпаев URL])

В сентенции 9 «Явление приятеля во всей красе» к герою является умерший друг, за которым эксплицитно закреплена связь с Командором из пьесы Ж.Б. Мольера «Дон Жуан, или Каменное пиршество» («Явился, похожий на статую командора» [Вырыпаев URL]). С данным персонажем связывается не только фразеологизм «во всей красе», но и лексема

«красноречие», характеризующая его монолог, сближающая его скорее с не верящим ни во что («Жить только для себя» [Вырыпаев URL] – «Думать нужно только о том, что может доставить нам удовольствие» [Мольер 1999, 156]) Дон Жуаном, чем со статуей Командора, представителем inferнального пространства. Так, носителем «красивого» снова становится герой произведения классика, транслятор «ужасных мыслей». Однако в этот раз его мысли маркируются как банальные («Стоило ли умирать, чтобы понять эти истины» [Вырыпаев URL]). Так, красивое здесь связывается с вторичным.

Таким образом, в произведении И.Вырыпаева «Сентенции Пантелея Карманова» через обыгрывание афористических выражений, обращения к классической литературе и фольклору, компиляцию реализующих концепт «красота» традиционных образов, рождающую иронический эффект, создается свое специфическое понимание прекрасного.

2.4. Способы репрезентации концепта «красота» на уроках РКИ (И.Вырыпаев «Сентенции Пантелея Карманова»)

Одним из наиболее значимых для данного текста является концепт «красота», особенно ярко, на наш взгляд, реализующийся в двух фрагментах, на материале которых будет происходить работа по усвоению лингвокультуры, реализующих концепт «красота».

В двух предложенных отрывках функционируют лингвокультуры следующего характера.

I. Фоновая лексика.

1. Библейская лексика: демон, рай, ад. Все единицы подобного плана в данных отрывках относятся к библейскому коду, многократно обыгранному в литературе. Лексема «демон» соотносима больше с концептом «красота», чем с концептом «уродство», как в данном отрывке («демоническая красота», у М. Лермонтова демон является к Тамаре «красой блистая неземной» [Лермонтов 2014, 393], согласно христианским представлениям демон является падшим ангелом). В русском языке закреплено выражение

«страшный как черт» (в мифологии черт не имеет антропоморфного образа, обладает копытами, хвостом, шерстью [Григорьева URL]), и изменение последнего элемента этого устойчивого выражения на другую лексему, обладающую иными коннотациями, рождает иронический смысл, неочевидный для иностранного реципиента, и ставит под сомнение непривлекательность внешности персонажа. Для верного понимания данного фрагмента необходимо восстановить устойчивое сочетание и сравнить коннотации двух данных лексем с родовой семьей «злой дух» (демон и черт). Лексемы «рай» и «ад», в мифологическом дискурсе выступающие как дихотомическая пара, здесь также вовлекаются в искаженный контекст. «Ад» выступает в данном фрагменте как место, куда сложно попасть и куда следует стремиться («и в аду тебя никто не ждет»), как бы замещая райский тоpos, которому отказано в существовании («рая не существует»). Восстановление исходного соотношения этих компонентов дихотомии необходимо для верного понимания фрагмента иностранными учащимися.

2. Лексика фразеологических единиц: камень в душе. Данный фразеологизм является трансформированным от «камень на душе» («о состоянии душевного беспокойства, тревоги, неопределённости» [Федосов 2003, 208]), но семантически ему не равен, поскольку в данном отрывке речь идет не столько о состоянии, сколько о перманентных качествах, и приводится здесь как подтверждение его «уродства», инаковости. Так, с заменой предлога меняется не только предполагаемое пространственное положение «камня», помещенного внутрь объекта, что акцентируется предшествующим предложением: «А если говорить про душу, то там был камень» [Вырыпаев URL]. В своем трансформированном варианте значение фразеологизма соотносится больше с устойчивым сочетанием «каменное сердце», обозначающим качество характера и, следовательно, качество «души». Поскольку в данном фрагменте последовательно выстраивается оппозиция «красота-уродство», где ко второму относят все, выходящее за рамки общественной нормы («масляные пятна», «неглаженная рубашка»),

обращение к фразеологизму «каменное сердце», также работающему на образ человека с «некрасивой душой», представляется уместным. Для распознавания подобной лингвокультуры иностранными студентами должна быть проделана большая работа. Необходимо не только проконтролировать усвоение формы двух данных фразеологизмов иностранными студентами, но и их способность соотнести их смысловое наполнение, распознать данные фразеологизмы в трансформированном виде и восстановить их.

3. Узуальная метафора: принимать (кого-то) таким, какой он есть, полный урод, вступать в спор, горячие поцелуи. Работа над узуальными метафорами должна быть проведена на всех этапах работы с текстом (предтекстовом, притекстовом, послетекстовом)

4. Наименования предметов и явлений традиционного быта: камчатская уха, государственный секрет. Камчатская уха считается наиболее сытной и вкусной, поскольку Камчатка — край, где много рыбы; камчатская уха варится из лососевых пород и заправляется икрой. Таким образом, это суп, в котором много дорогой и вкусной рыбы и икры. Государственный секрет — словосочетание, трансформированное от устойчивого «государственная тайна», т. е. «сведения военного, экономического и политического характера, имеющие важное государственное значение и специально охраняемые государством» [Ожегов 2011, 132]. Важно указать на последствия разглашения государственной тайны и на понятие «предатель родины», которое обыгрывает автор в следующем предложении. Также важно отметить, что, хотя лексические единицы «секрет» и «тайна» являются синонимическими, выражение «государственный секрет» искусственно вводится автором, чтобы выстроить языковую игру.

5. Оказиональная метафора: стеклянный гроб — это часы. Часы здесь выступают не просто как символ времени, а как некое егоместилище («стекло, а под ним время» [Вырыпаев]), футляр, закономерно принимающий форму гроба, в котором заключены «Саша Милькин, Андрей Шагин», более

талантливые коллеги автора. Таким образом, «стеклянный гроб» выступает как метафора посмертного существования творца, находящегося у всех на виду даже после смерти и как бы «законсервированного» во времени.

II. Безэквивалентная лексика.

1. Прецедентное высказывание: «В человеке должно быть все ужасно: и лицо, и одежда, и душа, и даже мысли», «Ты прекрасен, спору нет» [Вырыпаев URL], причем ко второму прецедентному высказыванию добавляется ряд прецедентных ситуаций, актуализированных в тексте: отравление, обращение к солнцу как персонажу-помощнику.

2. Антропоним: Герцен, Астров. Обращение к фигуре Герцена, вероятно, связано с его социальной деятельностью, революционными взглядами и его свободомыслием («Но вот мысли у него были весьма интересные, может быть, от того, что Герцен являлся его главным кумиром»). Поэтому в комментарии для студентов стоит отметить не только литературную деятельность Герцена, но и его общественные взгляды, издание революционных газет («Колокол», «Полярная звезда»). Имя Астрова в тексте связано с трансформированным прецедентным высказыванием «в человеке все должно быть ужасно» и вводится в занятие по РКИ также будет вместе с данной фразой.

3. Топоним: Новосибирск. Топоним «Новосибирск» также вовлечен в контекст через свое поверхностное значение, поэтому, хотя и нуждается в небольшой географической справке (город-миллионник в Сибири), более глубокой семантизации не требует.

Помимо насыщенности лингвокультурами, данные фрагменты обладают еще одним преимуществом – процент незнакомой лексики для уровня В2 составляет всего 3,5 % (18 из 526), что, с одной стороны, облегчит понимание текста, с другой, оставит больше пространства для работы над лингвокультурологической составляющей. Несмотря на это, была проведена условная адаптация (из текста была убраны части, представляющие ответвление сюжета и затрудняющие понимание текста).

Цель урока: формирование лингвокультурной компетенции у иностранных учащихся на материале произведения «Сентенции Пантелея Карманова».

Задачи урока: Введение в активный словарный запас лингвокультурем, реализующих значимый для русской культуры концепт «красота»; адекватное понимание учащимися двух отрывков из монопьесы, реализующих данную лингвокультурему; выстраивание диалога между учащимися с использованием нового материала;

Требуемое время: 60 минут.

Целевая аудитория: владеющие русским как иностранным на II сертификационном уровне.

Работа над текстом делится на три этапа.

1. Предтекстовый этап.

Первое упражнение направлено на снятие лексических трудностей, знакомство с семантикой новой лексики. Из списка лексики, требующей семантизации, пока исключаются элементы, содержащие культурологический компонент. Далее идет работа с двуязычным словарем.

1. Переведите данные слова на родной язык, используя словарь: весьма, кумир, шар, глобус, горбатый, череп, обнаружить, унылый, валяться, подъезд, подобный, развалиться, спиртное, приговаривать, волшебник, наплевать, посыпать, поцелуй.

Следующее упражнение имеет своей целью проследить функционирование введенных в предыдущем упражнении единиц в контексте, включить их в языковую систему посредством метода семантического поля, а также актуализировать навыки учащихся правильно употреблять языковые единицы в рамках предложения: *2. Вставьте подходящие по смыслу слова из упражнения 2 в предложения в верной форме.*

1. Он человек с **очень** разносторонними интересами.
2. Они **нашли** множество таких вещей.

3. Эти **печальные** голоса очень сильно разозлили меня.
4. С **похожими** проблемами сталкиваются практически все.
5. Им было все равно, куда идти после занятий.
6. **Лежать** бы, смотреть на море и попивать холодное вино (Вадим Крейд. Георгий Иванов в Йере).

В следующем упражнении предполагается осуществить ввод лингвокультурам. На предтекстовом этапе планируется ввести две группы лингвокультурам: языковые (узуальные) метафоры и афористические выражения, то есть лингвокультурамы, состоящие из нескольких компонентов. При работе с языковыми метафорами и фразеологизмами необходимо не только добиться усвоения формы всего словосочетания, но и семантизировать значение каждого входящего в словосочетание компонента, что облегчит его запоминание. Все слова, входящие в словосочетания, знакомы для реципиента с уровнем владения языком В2 и выше, но в своем прямом значении, тогда как в данных словосочетаниях актуализируется переносное. *3. Прочитайте следующие словосочетания и их значения.*

обезьяний череп – вытянутое лицо, похожее на морду обезьяны;
 принимать (кого-то) таким, какой он есть – соглашаться с чертами характера другого человека

полный урод – совершенно некрасивый

вступать в спор – начать спорить

горячие поцелуи – страстные поцелуи.

Камень на сердце – тяжелое, гнетущее чувство

Каменное сердце – о бесчувственном человеке.

4. Следующее упражнение направлено на овладение сочетаемостью языковых единиц. Вставьте словосочетания из упражнения 1 в данные предложения.

1. На экране маленький, очень подвижный человек с удлинённым _____ что-то говорил, махал рукой и улыбался. (Ю. О. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом).

2. Слушай, а он не _____? — Он вообще красавец! (Елена Белкина. От любви до ненависти (2002)).

3. Мы помним о тебе и оба шлем тебе наши _____. (Самуил Маршак. Письма).

4. Надо принимать действительность такой, _____. (Ю. О. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом).

5. Сергеев тут же _____ со своим приятелем, Яковлевым.

Далее следует группа упражнений, связанная с работой над прецедентными высказываниями, в которых реализуется концепт «красота». В данном упражнении мы приводим не только те прецедентные высказывания, которые встречаются в выбранных в качестве материала для составления занятия по РКИ отрывках, но и другие, транслирующие, на наш взгляд, характерное для русских мировосприятие и важные для понимания специфики русской картины мира. Прежде всего стоит познакомить студентов с их формой и источником, а также с контекстом. Необходимо отметить, что данные выражения часто используются носителями языка и нередко обыгрываются. Также данное задание позволяет вывести учащихся к коммуникативному заданию продуктивного характера: 5. А) *Прочитайте следующие высказывания:*

1. «Красота спасет мир» (Ф. Достоевский «Идиот»)

2. «В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» (А. Чехов «Дядя Ваня»)

3. «Красота – это страшная сила» (Семен Надсон «Дурнушка»)

4. «Ты прекрасна, спору нет...» (А. Пушкин «Сказка о спящей царевне и семи богатырях»)

Б) Согласны ли вы высказываниями 1-3? Почему? Напишите короткое эссе по данным высказываниям (3-5 предложений).

Перед работой непосредственно с текстом предполагается познакомить учащихся с произведением, отрывок из которого является материалом для работы, путем культурологической справки, сопровождающейся

визуальными средствами. Само название – «Сентенции Пантелея Карманова» - сопряжено с рядом трудностей, касающихся не только лексического и культурологического уровней, но и фонетического. В культурологической справке следует разобрать каждый компонент заголовка.

Сегодня мы читаем отрывок из произведения И. Вырыпаева «Сентенции Пантелея Карманова», написанного в 2001 году. Сентенции – это короткие нравоучительные изречения, но само произведение является короткими дневниковыми записями героя, Пантелея Карманова, сделанными на протяжении 11 лет. Имя героя, Пантелей, старое русское имя, сейчас редко встречается.

Притекстовые задания:

Цель данного этапа – обеспечить адекватное восприятие текста. Кроме того, на этапе притекстовых заданий будет проходить работа, связанная с лингвокультурологическим комментарием.

1. Прочитайте первый отрывок, обращая внимание на подчеркнутые слова.

«1. Я знал одного человека, у которого было такое некрасивое лицо, что даже таксисты отказывались его подвозить. А одевался он как настоящий **демон**¹: носил неглаженную рубашку, на штанах были какие-то масляные пятна. А если говорить про душу, то там был камень. Камень в душе. Но вот мысли у него были **весьма** интересные, может быть, от того, что Герцен² являлся его главным **кумиром**. Он думал о философии, и ему казалось, что ум - это **шар**, на этом строились его доказательства, что земля круглая, как **глобус**. Но повторяю, внешне это был *полный* урод. Лысый, маленький, **горбатый**, с обезьяньим черепом, к тому же еще и глухой. Он писал симфонии, но на вопрос: «Ты меня любишь?», всегда отвечал: «Что?» и непонимающе улыбался. И вот однажды я высказал мнение, что он чем-то похож сразу на многих великих людей: и на Паганини, и на Сократа, и на Бетховена, и еще на кого-то. И только я **обнаружил** это сходство, как моя жизнь резко изменилась. Теперь в каждом грязном и **унылом** человеке,

валяющимся у подъезда, я готов видеть и Паганини, и Сократа, и Бетховена, и им **подобных**. Из-за этого мне пришлось всех людей принимать такими, какие они есть. Ведь я же не знаю, кто лежит передо мной в весенней луже, может быть, это Сократ **развалился**. Так что я вступаю в спор с пьяным Астровым. В человеке должно быть все ужасно: и лицо, и одежда, и душа, и даже мысли. Потому что самые ужасные мысли часто бывают самыми прекрасными.

Метод проверки данного упражнения - фронтальная работа. 2. *Устно ответьте на следующие вопросы: 1. Почему персонаж, о котором рассказывает главный герой – некрасивый? Какая у него внешность? 2. О чем данный персонаж думает? Чем этот персонаж занимается? На кого он хочет быть похожим? Почему главный герой считает его мысли интересными? 3. Кто такие Паганини, Сократ и Бетховен? Только ли из-за внешности? 4. Почему главный герой переменял свое отношение к некрасивым людям?*

3. *Прочитайте второй отрывок, обращая внимание на выделенные слова.*

2. Вот. Я прекрасен. У меня тонкие пальцы и красивое кольцо из серебра. У меня вкус и талант. Я умею варить камчатскую уху³ и неплохо пью **спиртное**. Я упал и испачкал пальто. Я забыл шапку в автобусе, и я не умею чинить водопроводный кран. И я не умею делать полки для книг. Я не любим любимой и другой любимой я тоже не любим. Если бы я знал хоть какой-нибудь государственный секрет⁴, я бы его всем рассказал – я не люблю чужие секреты, только свои. Но когда я вижу предателя, мне хочется ему нагубить, потому что ОН не Я.

У меня дома была тарелка и яблоко, я катал яблоко по тарелке⁵ и приговаривал: «Кто прекрасен? кто прекрасен?»⁶. А голос тарелки или яблока, или еще чей-то, какого-нибудь **волшебника**, мне отвечал: «Ты прекрасен, спору нет! Ты прекрасней всех на свете.....но вот, Саша Милькин из Новосибирска пишет гораздо талантливее тебя, а Андрей Шагин из

Москвы ставит спектакли интереснее твоих, а Богу вообще **наплевать**, что ты про него думаешь, и в аду⁷ тебя никто не ждет, а рая⁸ не существует и т.д.». И вот тогда я разбил тарелку, а яблоко разрезал на куски и **посыпал** ядом. И один кусочек отправил Саше Милькину из Новосибирска, другой Андрею Шагину из Москвы, третий.....и т.д.

Теперь все они отравились, умерли и лежат в стеклянных гробах. А я спрашиваю у солнца: «Не видело ли ты, где лежит Саша Милькин, я иду его будить горячими поцелуями? Не видело ли ты Андрея Шагина? Я иду его будить. Не видело ли ты?... и т.д.» [Вырыпаев URL].

4. Устно ответьте на следующие вопросы: 1. Почему герой считает себя прекрасным? А что в нем не очень хорошо? 2. Согласен ли волшебный голос с тем, что герой прекрасен? 3. Почему герой посылает своим знакомым отравленные яблоки?

Я один остался, самый прекрасный из всех. Потому что все лежат в стеклянных гробах. А стеклянный гроб – это часы. Обыкновенные часы – стекло, а под ним время. Стекло, а под ним Саша Милькин, Андрей Шагин и т.д.» [Вырыпаев]

Притекстовые упражнения включают лингвокультурный комментарий к лингвокультуремам, не затронутых на предыдущем этапе работы. В лингвокультурном комментарии нуждаются следующие языковые единицы: фоновые лексические единицы (демон, рай, ад), афоризм («камень на душе» и связанный с ним в данном тексте «каменное сердце»), прецедентные ситуации, связанные с прецедентными высказываниями (катать яблоко по тарелке, отравить яблоком, обращение к солнцу, хоронить в стеклянном гробу), топонимы (Новосибирск), коннотативная лексика (государственный секрет, камчатская уха). При составлении лингвокультурологического комментария необходимо учесть следующие пункты раскрытия культурологического смысла: 1. Лексическое значение 2. Культурологическое содержание 3. Иллюстративный материал

(фразеологизмы, паремии) [Кажигалиева]. Опираясь на данные пункты, составим лингвокультурологический комментарий.

1. Демон – «сатана, злой дух» [Ожегов 372]. Часто становится героем художественных произведений (поэма М. Лермонтова «Демон», картина М. Врубеля «Демон сидящий»). Считается павшим ангелом, в отличие от черта, мелкого злого духа, изображающегося нелицеприятно (Ср. демоническая красота и страшный как черт)

2. Герцен, Александр Иванович (1812 – 1870) – русский писатель, философ, революционер. Написал ряд романов. Критиковал существующий порядок и два раза был сослан.

3. Камчатская уха – суп из рыбы по особому рецепту. Камчатка – территория России, в которой очень много рыбы, поэтому камчатская уха считается самой вкусной и сытной. Также Камчатка – самая дальняя часть России, поэтому иногда употребляется в значении «самое далекое место» («первый ряд свободен, но я не решаюсь сесть, иду на Камчатку»). [Василий Гроссман. Жизнь и судьба)

4. Государственный секрет (государственная тайна) – сведения, имеющие важное государственное значение и специально охраняемые государством. Человека, разгласившего государственную тайну, называют предателем Родины.

5. «Катать яблоко по тарелке» – в народной сказке у главной героини было волшебное блюдо, которое показывало все, что попросишь, если по нему прокатить яблочко.

6. «Кто прекрасен?» – в «Сказке о мертвой царевне» А.С. Пушкина злая царица постоянно спрашивала волшебное зеркало: «Кто на свете всех милее?». Когда зеркало указало на ее другую девушку, царица из зависти отравила её яблоком.

Далее следует обратиться к окказиональной метафоре, которая служит своеобразным выводом ко второму фрагменту и напрямую связана с пониманием текста. Метод наводящих вопросов. 5. *Почему гроб автор*

сравнил с часами? Что общего у гроба и часов? Что показывают часы? А кто находится внутри гроба?

Послетекстовый этап работы открывают упражнения, направленные на контроль понимания текста.

Первое упражнение проверяет считывание фактуальной информации, и представляет собой перечень вопросов общего характера, не требующих развернутого ответа. *1. Отметьте, какие предложения верны, а какие нет.*

1. Знакомый рассказчика был некрасивым.
2. Знакомый рассказчика писал поэмы.
3. Знакомый рассказчика был философом.
4. Знакомый рассказчика напоминал ему сразу несколько знаменитых людей.
5. Рассказчик согласен с героем А. Чехова Астровым.
6. Герой отрывка лучше всех писал пьесы.
7. Герой отрывка прекрасен, потому у него есть серебряное кольцо.
8. Герой не выдал государственный секрет, потому что не любит предателей.
9. Герой отравил Сашу Милькина и Андрея Шагина, потому что хотел быть лучшим.
10. Талант героя заключается в том, что он умеет варить камчатскую уху.

Новые лексические единицы, работа с которыми началась на этапе предтекстовых упражнений, необходимо закрепить на послетекстовом этапе. Задание репродуктивного характера. *3. Вставьте в данные предложения подходящие по смыслу слова в правильной форме: кумир, шар, глобус, горбатый, череп, подъезд, спиртное, приговаривать, волшебник, посыпать.*

1. Я сплю и думаю: и этот человек – _____ всех женщин! (Елена Голованова. День победы Виктории (2002)).
2. Поджаренные на масле сбитые яйца, сверху _____ мелко нарубленным огурцом.

3. Он умолк и стал поворачивать перед собою свой _____, сделанный столь искусно, что синие океаны на нём шевелились, а шапка на полюсе лежала, как настоящая, ледяная и снежная. (М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита)

4. Великое путешествие доказало, что Земля – это _____: «Виктория» следовала в одну сторону с востока на запад и вернулась в свой порт. (Олег Тихомиров. Подвиг Магеллана).

5. Для того, чтобы увидеть, как живут камни, огонь, трава, облака, вовсе не обязательно быть _____. (Студия «Вулкан»)

6. Маленький Назар стоял при входе на каменных ступенях и высокомерно разговаривал с _____ человечком, у которого было скучное лицо с чёрной бородкой и чёрными усиками. (Юрий Трифонов. Предварительные итоги (1970)).

7. Он стал покусывать эти шишки, _____: – Видишь, какая гадость? (Сати Спивакова. Не всё (2002))

8. В результате воры украли из магазина _____, сигареты, продукты и даже канцтовары.

9. Искусство скульптора состояло в соблюдении точных размеров _____ шеи, губ, ушей.

10. Оказалось, что он жил в том подъезде. (Светлана Ткачева. День влюбленных...)

Следующее упражнение направлено на восстановление трансформированных прецедентных высказываний. Для этого взяты тексты СМИ и современной литературы, в которых прецедентные высказывания, приводимые в предтекстовых упражнениях, часть из которых встретится учащимся при чтении отрывка, подверглись игровой трансформации. Метод, используемый нами в данном упражнении – метод наводящих вопросов. 4. *Прочитайте следующие выражения. Какие знакомые высказывания вы в них увидите? Кому они принадлежат? Зачем они изменены? Восстановите их. Что изменилось в этих предложениях?*

1. Верил Чехову... Это он писал, что надо выдавливать из себя по капле раба и в человеке все должно быть прекрасно: и душонка, и одежонка, и мыслишки (Светлана Алексиевич. Время second-hand).

2. Бесплатная красота — страшная сила. «Столица» продолжает поиск бесплатных маленьких сюрпризов в нашем дорогом городе (Дорогая моя столица (1997)).

3. Пусть расцветают все цветы. Чудеса природы прекрасны, спору нет.

4. Похоже, на этот раз спасти мир будет не красота, а этот лишённый шерсти подземный житель с большими зубами и маленькими глазками (Марина Зиновьева. О чём молчит кукушка).

Последнее задание должно вывести учащихся на коммуникацию, на обсуждение проблемной темы, затронутой в тексте. Задание продуктивного типа: 5. *Развернуто ответьте на вопросы: Как вы считаете, какие люди красивые, а какие нет? Важна ли внешность в человеке? У вас есть кумиры? Почему вам нравятся эти люди? Опишите их.*

Реализация концепта «красота» происходит посредством лингвокультурем разного порядка. Широко используется прием обращения к фольклорному пласту культуры и прием цитации, при этом знакомые всем носителям прецедентные высказывания и прецедентные ситуации трансформированы и обыграны, что является дополнительной трудностью в их опознании не-носителями, поэтому вводятся задания, направленные на восстановление и усвоение трансформированных высказываний.

Выводы к главе 2.

Так, в пьесе И. Вырыпаева «Кислород» транслируются традиционные составляющие антитезы «столица-провинция», однако, стереотипность разрушается через признание намеренной условности, заданности художественного мира пьесы, которое осуществляется через прием «театра в театре», после чего пространство разрастается до космических объемов. Поскольку текст насыщен лексикой, отсылающей к прецедентным событиям, фоновой лексикой, связанной с функционированием общества, доминантный

тип введения лингвокультурной информации при работе с данным текстом – лингвокультурологический комментарий. В тексте «Сентенции Пантелея Карманова» И.Вырыпаева наблюдается три вида красоты: красота эстетическая, красота трансцендентная и красота физическая, и прослеживается идея физического уродства как протеста против унификации образа и потери индивидуальности. Реализация концепта «красота» связана с широким использованием реминисценций и аллюзий к классическим произведениям, что заложено уже в жанре «сентенций». Трансформированные афоризмы и прецедентные высказывания сложны для восприятия не-носителями языка, поэтому в методическую разработку вводятся задания, направленные на восстановление и усвоение трансформированных высказываний.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целесообразность использования текстов И. Вырыпаева в качестве лингводидактического материала обосновывается рядом причин. Произведения данного автора представляют художественную ценность, что неоднократно акцентировалось исследователями, специфика художественного мира И. Вырыпаева не раз становилась предметом изучения. Для его произведений характерен особый тип героя (инфантильный герой), исповедальный характер пьес, перформативность насилия и прием «вербатим» как ключевой способ организации речи персонажа. Кроме того, его произведения насыщены информацией культурного уровня, что представляется удобным в лингводидактическом плане. В творчестве И. Вырыпаева можно проследить несколько устойчивых лингвокультурем, реализующихся в разных его произведениях, одна из которых – оппозиция «столица-провинция».

В пьесе «Кислород» данная оппозиция реализуется через целое поле лингвокультурем разного характера: в тексте используются фразеологизмы, лексемы, отсылающие к прецедентным высказываниям и событиям, значимые для русского культурного пространства антропонимы, что позволяет реализовать широкий спектр приемов и методик, повышающих эффективность обучения. Показательно, что данная оппозиция реализуется в тексте двояко. С одной стороны, это традиционная, многократно использованная в различных произведениях антитеза, включающая ряд компонентов: европеизированность локуса столицы и народность провинции, наличие границы-фронтiera между цивилизованным пространством столицы и варварским, хаотическим пространством провинции, сдвинутым, однако, от Уральских гор к МКАДу; особый хронотоп «провинциального городка», где время статично и не тождественно времени столицы; наличие особых провинциальных типажей. С другой, через прием «театр в театре» автор намеренно маркирует данную оппозицию как «условно созданную» и ложную, расширяет пространство до размеров космоса, что, в свою очередь

ведет к реализации эсхатологического мифа. Следовательно, при обращении к данному тексту в лингводидактическом аспекте можно не только рассмотреть традицию выстраивания данной оппозиции в культуре и характер ее реализации в массовом сознании как некоего клише, но и обозначить специфику данного автора.

Концепта «красота» реализуется в монопьесе «Сентенции Пантелея Карманова» посредством лингвокультурем разного порядка. Широко используется прием обращения к фольклорному пласту культуры и прием цитации, при этом знакомые всем носителям языка прецедентные высказывания и прецедентные ситуации трансформированы и обыграны, что является дополнительной трудностью в их опознании не-носителями, поэтому вводятся задания, направленные на восстановление и усвоение трансформированных высказываний. Автор, осмысляя данный концепт, компилирующий в себе наиболее характерные для русской культуры компоненты (разделение на духовную и телесную, дионисийскую и аполлоническую, эстетическую и трансцендентную), и апеллируя к широко известным афористическим выражениям, однако, трансформирует данные элементы, и выдвигает концепцию антикрасоты как протеста против унификации.

С учетом данных особенностей для каждого из выбранных компонентов культурологического плана был разработан комплекс заданий, направленных на достижение экстралингвистических целей – развитие способности иностранных учащихся ориентироваться в русской действительности, устранение возможных коммуникативных неудач в общении между носителями языка и теми, для кого русский не является родным, расширение культурного горизонта учащихся. Широкий спектр лингвокультурем в выбранных отрывках и их неоднородность позволили ввести упражнения, касающиеся различных уровней языка, включить как лексическую работу, так и задания, направленные на синтаксис языка. При

этом центральным элементом комплекса упражнений оставалась работа с культурологической информацией, представленной в выбранных текстах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вырыпаев И.А. Город, где я [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=30250&p=1> (Дата обращения: 04.06.18)
2. Вырыпаев И.А. Кислород // Вырыпаев И.А. Кислород. Июль. Танец «Дели». Москва: Проспект, 2011. С. 9-57.
3. Вырыпаев И.А. Сентенции Пантелея Карманова [Электронный ресурс]. URL: http://modernlib.net/books/viripaev_ivan_aleksandrovich/sentencii_panteleya_karmanova/read_1/ (Дата обращения: 04.06.18)
4. Лермонтов М.Ю. Демон // Собрание сочинений: В 4 т. СПб.: Пушкинский дом, 2014. Т.2. С. 391-424.
5. Мольер Ж.Б. Дон Жуан, или Каменный гость // Дон Жуан и другие пьесы: СПб.: Азбука, 1999. С. 149-197.
6. Пушкин А.С. Сказка о мертвой царевне и семи богатырях // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. Поэмы, сказки. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. Т.3. С. 344-358.
7. Сказка о серебряном блюдечке и наливном яблочке // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева в трех томах. М.: Наука, 1985. Т. 3. С. 569-570.
8. Чехов А.П. Дядя Ваня // Чехов А.П. Повести. Пьесы. М.: Правда, 1987. С. 291-341.
9. Абгунов М.В. Античные мифы и легенды. Мифологический словарь. Москва: МИКИС, 1994. 373 с.
10. Абрамов Н.А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1994. 502 с.
11. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
12. Алексеева И.С. Введение в перевод введение: учебное пособие для студ. филол. и лингв. М.: Академия, 2004. 352 с.

13. Алиференко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. Москва: Флинта, 2010. 288 с.
14. Арутюнова Н.Д. Истина. Добро. Красота: Взаимодействие концептов//логический анализ языка. Языки эстетики. М.: Индрик, 2004. С. 157-172.
15. Баженова Л.С. Эстетические концепты «прекрасное» / «безобразное» в англоязычном сознании. Автореф. дисс...канд. филол. наук. [Электронный ресурс]. Иркутск 2005. URL: <http://cheloveknauka.com/esteticheskie-kontsepty-prekrasnoe-bezobraznoe-v-angloyazychnom-soznanii> (30.05.18)
16. Баймиева В.Ю. Аутентичные и учебные тексты в процессе изучения русского языка как иностранного // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы VII Междунар. науч.практ. конф. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. № 4. С. 64–65.
17. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234-406.
18. Бачерикова Н.В. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: (Чтение и принципы отбора): Автореф. дис... канд. педагог. наук. М., 1966. 16 с.
19. Болотян И.М. О драме в современном театре: verbatim [Электронный ресурс] // Вопросы литературы 2004. 5. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2004/5/bolo2.html> (Дата обращения: 07.05.18).
20. Бондаренко Л.И., Каплина В.А., Храпова Л.В. Метафора в аспекте лингвокультурологии // Актуальные лингвистические исследования Иркутской научной школы: приоритетные исследования метафоры. Константы. Концепт. Иркутск: ИГЛУ, 2013. С. 10-15.
21. Брыгина А.В., Зорина Г.С. Художественный текст при обучении РКИ студентов-нефилологов на начальном этапе // Вестник Российского

- университета дружбы народов. Серия Русские и иностранные языки и методика их преподавания. 2010. №2. С. 79-84.
22. Бусурина Е.В. Лингвокультурема «дурак» в русской языковой картине мира: автореф. дисс...канд.филол.наук. СПб.: 2004. 24 с.
 23. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос. 2003. 173 с.
 24. Васильева А.Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. М.: Русский язык, 1986. 142 с.
 25. Вейгандт С. Действие в творчестве Ивана Вырыпаева: переход от физического пространства к словесному плану // Новейшая драма рубежа XX-XXI веков: проблема действия: материалы и доклады VI научно-практического семинара, посвященного памяти Вадима Леванова (Самара, 26-27 апреля 2013 г. Самара: Самарский университет, 2014. С. 113-118.
 26. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
 27. Волкова Т.А., Зубенина М.А. Особенности реализации социокультурной и прагматической адаптации при переводе общественно-политических текстов // Социо- и психолингвистические исследования. 2015. №3. С. 54-66.
 28. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Москва: Российский университет дружбы народов, 2008. 336 с.
 29. Галактионова Н.А. Социокультурные аспекты обучения иностранным языкам на материале русскоязычных музыкальных произведений: методологический подход // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного: коллективная монография. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. С. 108-119
 30. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Москва: Academia, 2005. 333 с.

31. Гаучи О.Вл. Роль метафоры в дискурсе обучаемого: автореф. дис...канд. пед. наук. [Электронный ресурс]. Москва, 2007. URL: <http://avtoreferat.seluk.ru/at-pedagogika/1771-1-rol-metafori-diskurse-obuchаемого.php> (Дата обращения 13.05.18)
32. Гильманова А.А. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке [Электронный ресурс] // Педагогические науки, 2016. URL:<http://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-xudozhestvennykh-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke> (Дата обращения:05.06.18)
33. Гончарова-Грабовская С.Я. Комедия в русской драматургии конца XX-начала XXI века. М.: Флинта, 2006. 278 с.
34. Гончарук Е.Ю. Чтение художественных текстов на уроках РКИ // Гуманитар. исслед. в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1. С. 38-42.
35. Гриценко Л.М., Демидова Т.А., Бохонная М.Е. Прецедентные тексты на уроках русского как иностранного//Научный журнал КубГАУ. Педагогические науки. 2017. №126(02). С. 2-13.
36. Гуткин М.Л. Иван Вырыпаев разбивает «Иллюзии» в Нью-Йорке [Электронный ресурс] // Культура 2014. URL: <https://www.golos-ameriki.ru/a/illusions-ivan-vyrypaev/2455120.html> (дата обращения 02.06.18)
37. Гынин В.И. Лингвокультурологическая методология обучения русскому языку как иностранному с учетом системных принципов//Вестник РУДН. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. М., 2013. №2. С. 17-27.
38. Демецкая В.В. Понятие переводческой адаптации: теоретический аспект // IX Международная научная конференция по переводоведению «Федоровские чтения» 18-20 октября 2007 г.: Тезисы докладов. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2007. С. 25-28.

39. Демьянков В.З. Пленительная красота // Логический анализ языка: Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного / Сост. и отв. редактор Н.Д.Арутюнова. М.: Индрик, 2004. С. 169-208.
40. Евтушенко С.Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) // Молодой ученый. 2015. №16. С. 478-481.
41. Живова Ж.В. Аутентичные и учебные тексты в процессе обучения иностранным языкам // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013. С. 102-106.
42. Журчева Т.В. Герой и среда в современной драматургии: от «Утиной охоты до «Кислорода» и «Пластилина» // Новейшая драма 20-21в.: проблема героя. Самара: Универс групп, 2012. С. 5-16.
43. Забалуев Вл., Зензиков А. VERBATIM [Электронный ресурс]// Октябрь. 2005. №10. URL: <http://www.netslova.ru/zenzab/verbatim.html> (Дата обращения: 07.05.18).
44. Зайонц Л.О. Русский провинциальный «миф» (к проблеме культурной типологии) // Геопанорама русской культуры: Провинция и ее локальные тексты. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 427-457.
45. Замятин Д.Н. Гуманитарная география: пространство, воображение и взаимодействие современных гуманитарных наук // Социологическое обозрение. Т. 9. № 3. 2010. С. 26-50.
46. Замятин Д.Н. Русская усадьба: ландшафт и образ. Вестник Евразии. 2006. №4. С. 70-91.
47. Захарова В.Н. Адаптация и стилистическая обработка текста как разновидности перевода [Электронный ресурс]: М., 2006. URL: <http://www.transneed.com/philology/art6.html> (дата обращения: 26.05.18)
48. Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А., Юрков Е.Е. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М. -СПб: Златоуст, 1999. 40 с.

49. Кажигалиева Г.А. Лингвокультурологическая методика языкового обучения как эффективное средство межкультурного диалога [Электронный ресурс]: URL: file:///C:/Users/Werty/AppData/Local/Temp/Кажигалиева%20Г.%20Лингвокультурологическая%20методика%20языкового%20обучения.pdf (Дата обращения: 05.06.18)
50. Кан Л.И. Проблемы обучения лингвострановедческому чтению на корейском языке на старшем этапе // Молодой ученый. 2009. №8. С. 162-166.
51. Караулов Н.Ю. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 1987. 264 с.
52. Кириллова Н.Н., Афанасьева А.Л. Практическое пособие по лингвокультурологии: французский язык. СПб.: Изд-во СПбгуп, 2008. 212 с.
53. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. №3. С. 231-233.
54. Коганский В.Л. Ландшафт и культура // ОНС. 1997. №2. С. 160-169.
55. Колышкина Т.Б., Шустина И.В. Восприятие концепта «красота» различными группами участников рекламной коммуникации // Вестник Томского Государственного университета. Филология. 2015. №6 (38). С. 43-54.
56. Копыльских О.В. Чтение как вид речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. С. 120-142.
57. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2009. 480 с.
58. Кузнецова Е.О. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов исторических факультетов на основе аккумулирующего

- лингвострановедческого чтения (на английском языке): автореф. дисс...канд.пед.наук. СПб.: 2013, 24 с.
59. Кучиньская А. Прекрасное. Миф и действительность. М.: Прогресс. 1977. 161 с.
 60. Лавренова О.А. Образ места и его значение в культуре провинции// Геопанорама русской культуры: Провинция и ее локальные тексты. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 413-427.
 61. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Минск: БГЭУ, 2011. 309 с.
 62. Липовецкий М.Н., Боймерс Б. Перформансы насилия: Литературные и театральные эксперименты «новой драмы». М.: Новое литературное обозрение, 2012. 376 с.
 63. Липовецкий М.Н. Перфомансы насилия: «новая драма» и границы литературоведения [Электронный ресурс] // НЛО. 2008. № 89. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/89/li12.html> (Дата обращения: 07.05.18).
 64. Липовецкий М.Н. Театр насилия в обществе спектакля: философские фарсы Владимира и Олега Пресняковых [Электронный ресурс] // НЛО. 2005. № 73. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/73/li27.html> (Дата обращения: 07.05.18).
 65. Мамаладзе М. Театр катастрофического сознания: о пьесах; философских сказках Вячеслава Дурненкова на фоне театральных мифов вокруг «новой драмы» [Электронный ресурс] // НЛО. 2005. № 73. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/73/mama28.html> (Дата обращения: 07.05.18).
 66. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 183 с.
 67. Меркулова М.Г. Новая драма // Новый филологический вестник. 2011. №2 (17). С. 122-126.
 68. Мещерякова Ю.В. Концепт «красота» в английской и русской лингвокультурах: автореф. дисс...канд.филол.наук. [Электронный ресурс]. Волгоград, 2004. URL: <http://cheloveknauka.com/kontsept->

krasota-v-angliyskoy-i-russkoy-lingvokulturah#ixzz5HG3M4jrT (Дата обращения 03.06.18)

69. Миллер Л.В. Образ культуры в сознании человека: феноменологический срез // Международная филологическая конференция. Вып. 20: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. С. 101-109.
70. Милюгина Е.Г., Строганов М.В. Текст пространства. Фрагменты словаря «Русская провинция // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. №3. С. 35-54.
71. Мирошникова Е.А. Адаптация текстового материала при дифференцированном обучении иностранному языку//Педагогические науки. Вестник Брянского университета. 2016. №3. С. 229-234.
72. Моисеев М.В. Подготовка комментария к тексту как средство формирования лингвокультурной компетенции студентов//Новые технологии в лингвистике и лингводидактике: материалы Международной научно-практической конференции «News and views in elt». Омск: ОГУ, 2013. С. 81 – 87.
73. Нелюбин Л.Л. Адаптация // Толковый переводоведческий словарь. М., 2003. С 12.
74. Никитина Т.Г. Лингвокультурологический комментарий в словаре пословиц//Филология и культура. 2015.№4. С. 132-136.
75. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 11-16.
76. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста//Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11-18.
77. Овдюк В., Скиба Н. Прецедентные высказывания в русскоязычном рекламном дискурсе и их место в преподавании РКИ//Русский язык в иностранной аудитории. Лодзь, 2015. С. 281-286.

78. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование: Оникс, 2011. 736 с.
79. Первухина С.В. Виды адаптации текста // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2014. Том 11. № 1. С. 97-10.
80. Плеханова И.И. Новая драма 21 века: лирический модус трагического // Сюжетология и сюжетография. 2013. № 1. С. 77-86.
81. Поляков С.Э. Концепты и другие конструкции сознания. СПб.: Питер Пресс, 2017. 621 с.
82. Решетникова В.В. Формирование лингвокультурной компетентности как необходимый элемент в процессе обучения русскому языку как иностранном. Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о язык. М. - Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. С. 609-614.
83. Руденко Т.П. Специфика работы с аутентичным материалом при обучении английскому языку в ВУЗе // Новые технологии в лингвистике и лингводидактике: материалы Международной научно-практической конференции «News and views in elt». Омск : ОГУ, 2013. С. 199-204.
84. Сизова М.И. Новая драма: история и география. Новейшая драма рубежа 20-21 вв.: предварительные итоги. Самара: издательство «Самарский университет», 2016. С.6-15.
85. Смыкунова Н.В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности и процессе обучения русскому как иностранному: автореферат дисс...канд.пед.наук. М., 2003. 19 с.
86. Соловьева А.А. Язык драматического произведения. Техника «verbatim» // Вестник Вятского государственного университета. Литература. Литературоведение. Устное народное творчество. 2010. № 2. С. 100-104.
87. Спивак М.Я. «Провинция идет в регионы»: О некоторых особенностях современного употребления слова провинция) // Геопанорама русской

- культуры: Провинция и ее локальные тексты. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 503-519.
88. Стефанская А.В. Принципы использования аутентичных текстов в процессе формирования межкультурной компетенции при обучении РКИ на продвинутом этапе // Восток-Россия-Запад: Проблемы межкультурной коммуникации. Самара: СаГА, 2004. С. 127-132.
89. Сулимова Л.А. Использование аутентичных материалов на разных этапах обучения иностранному (немецкому) языку // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2014. С. 19-22.
90. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование. Лингводидактические стратегии и тактики. М.: Логос, 2014. 232 с.
91. Тихонович В.С. Прецедентные феномены в содержании обучения русскому языку как иностранному // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 348-358.
92. Ткаченко К.В. Использование аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Сб. матер. междунар. научн. конгресса «ГЕО-Сибирь-2006». Новосибирск: СГГА, 2006. С. 29-33.
93. Топоров В. Н. Пространство и текст//Текст: семантика и структура. М., 1983. С. 227-284.
94. Туякбаева З.К., Арысланова Б.К. Методика работы над иноязычным текстом // Современный взгляд на будущее науки. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 74-81.
95. Тютелова Л.Г. «Кислород» И. Вырыпаева и основные особенности «новой драмы»//Новейшая драма 20-21в.: проблема конфликта. Самара: «Универс групп», 2009. С.59 – 65.
96. Федосов И.В., Лапицкий А.Н. Фразеологический словарь русского языка. М.: ЮНВЕС, 2003. 608 с.

97. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: автореферат дисс...докт.пед.наук. М., 1990. 38 с.
98. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 184 с.
99. Хуа Ли. Красота в русской и китайской культурах // Русский язык рубежом. 2006. № 5. С. 71-77.
100. Черкашина Е.А. Концепт «красота» в русском языке. Вестник ТГПИ. Гуманитарные науки. 2014. №6. С. 38-43.
101. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: МАДИ, 2015. 132 с.
102. Шалимова Е.В. Герои-симулякры в современной драматургии // Новейшая драма 20-21в.: проблема героя. Самара: Универс групп, 2012. С. 91-97.
103. Шамзи Зайнаб Али. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории: автореф. дис...канд.пед.наук [Электронный ресурс]. Москва, 2013. URL: <http://www.dissercat.com/content/printsipy-otbora-khudozhestvennykh-tekstov-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inos> (дата обращения 03.06.18)
104. Эко У. История красоты. М.: Слово, 2010. 440 с.
105. Эртнер Е.Н. Феноменология провинции в русской прозе конца XIX - начала XX века. Автореферат дисс...док.филол.наук [Электронный ресурс]. Екатеринбург, 2005. URL: <http://cheloveknauka.com/fenomenologiya-provintsii-v-russkoj-proze-kontsa-xix-nachala-xx-veka> (Дата обращения 02.06.18)
106. Яковлева Т.В, Демичева В.В., Еременко О.И. Культурологический комментарий. Саарбрюккен: Lambert academic publishing, 2015. 86 с.
107. Якушенков С.Н. На границе тучи ходят хмуро, край суровый тишиной объят//Журнал фронтальных исследований. 2016. №4. С. 7-29.

108. Lakoff G. Conceptual metaphor. The contemporary theory of metaphor//Cognitive linguistics: basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. P. 185-238.