



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Материалы XIV международной
научно-практической конференции
«Миры России. Русский человек, природа, язык
как предметы осмысления в иностранной аудитории»
18 ноября 2022 г.

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2023

УДК 821.161.1
ББК 81.2я43
Р89

Составитель: И. И. Толстухина

Редакционная коллегия: д-р филол. наук, проф. Т. Г. Аркадьева (отв. ред.), канд. пед. наук, проф. М. И. Васильева, канд. филол. наук Н. Д. Игнатъева, канд. филол. наук Е. Ю. Сидорова, ст. преп. И. И. Толстухина, преп. И. Ю. Толстухин

Р89 **Русская** литература в иностранной аудитории: Материалы XIV междунар. науч.-практ. конф. «Миры России. Русский человек, природа, язык как предметы осмысления в иностранной аудитории», 18 нояб. 2022 г. ; под общ. ред. Т. Г. Аркадьевой. Вып. 11. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. — 400 с. ISBN 978-5-8064-3321-4

Сборник статей посвящен теоретическим и практическим вопросам методики преподавания русской литературы иностранным учащимся в России и за рубежом. Среди авторов — преподаватели университетов России, ближнего и дальнего зарубежья. Сборник адресован преподавателям, ведущим занятия по русскому языку и литературе в иностранной аудитории в России и за рубежом, а также студентам, магистрантам и аспирантам, обучающимся по специальности «Русский язык как иностранный». Включенные в сборник статьи могут также представлять интерес для учителей русского языка и литературы, работающих в школах, гимназиях, колледжах.

Все представленные статьи прошли рецензирование.

УДК 821.161.1
ББК 81.2я43

ISBN 978-5-8064-3321-4

© РГПУ им. А. И. Герцена, 2023
© О. В. Гирдова, оформление обложки, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Миры России	8
<i>Л. И. Богданова.</i> Мир русских ценностей сквозь призму языка	8
<i>Е. Н. Петухова.</i> Образы праведников у А. П. Чехова и в русской литературе XX века	16
<i>В. А. Доманский.</i> Аксиологические коды русской литературы	26
<i>О. С. Шурупова.</i> Фольклорные образы как средство раскрытия русского национального характера в диалогии П. И. Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах»	37
<i>В. А. Маслова.</i> Репрезентация природы в русской поэзии	45
Раздел II. Лики России: русская литература в группах иностранных студентов-филологов	52
<i>Л. Ш. Мигранова.</i> Особенности национального характера в рассказе Д. Н. Мамина-Сибиряка «Озорник»	52
<i>Е. Е. Орехова.</i> Память и мечта: образ родины в поэзии русского Китая	60
<i>Е. И. Гончарова, О. А. Кунникова.</i> Русский мир в творчестве Б. К. Зайцева	69
<i>Л. Н. Демченко.</i> Поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души» как поэма о русской действительности. Современное прочтение	74
<i>Е. Б. Коломейцева, А. П. Матвеев.</i> Лирика о Павла Флоренского: между символизмом и христианством	79
<i>И. А. Митрофанова.</i> От БАМа до Транссиба: риторический потенциал образа дороги в сибирских очерках В. Г. Распутина ...	84

В. В. Артамонова. «Тихая» лирика Булата Окуджавы и Анатолия Жигулина: взгляд из XXI века	95
Т. В. Кривошапова. Женская лирика русской и русскоязычной литературы Казахстана в этнокультурном контексте	100
Г. И. Власова. Локальный «алматинский» текст в малой прозе Лили Калаус	106
О. Н. Соболева. Стилистические и понятийные контексты в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр»	115
Е. А. Власова. «Путешествие в Стамбул» и flight to Byzantium И. Бродского: трансформация образов родного города	127
Н. Д. Стрельникова. Русский характер в повести В. Сорокина «Метель»	131
Раздел III. Духовно-нравственный потенциал русского текста в обучении студентов-иностранцев русскому языку и литературе	141
И. В. Левина, Е. В. Новикова Отражение национального миропонимания в образах русских былинных богатырей	141
Н. А. Лунева. Аксиологический аспект изучения художественного текста: «Сказки и несказки» М. А. Осоргина на занятиях в иностранной аудитории	149
Т. С. Павлова. Военная проза как средство приобщения иностранцев к национальным русским ценностям на занятиях РКИ	155
Л. В. Захарова. Мотив служения родине в военной лирике А. Т. Твардовского	161
Е. В. Ардамова, Т. С. Вологова. Обучающий потенциал рассказа А. Н. Толстого «Русский характер» в аспекте РКИ	171
О. В. Милованова. Военная история как основа воспитания военнослужащего (к вопросу аудирования на занятиях по РКИ)	177
И. И. Толстухина. Изучение темы блокады Ленинграда в аудитории студентов-иностранцев	184

Н. Д. Игнатъева. Военная лирика на примере поэзии Донбасса на занятиях в иностранной аудитории	195
О. С. Михедова. Формирование положительного образа России у иностранных военнослужащих в учебно-воспитательном процессе	202
Р. А. Ткачева, Н. Д. Михайлова, Н. Н. Толкачева. Художественный текст как средство приобщения иностранных обучающихся к духовным ценностям Русского мира (по рассказу В. М.Шукшина «Думы»)	206
Н. Д. Михайлова, Р. А. Ткачева, А. А. Кузнецова. Современная русская поэзия в восприятии иностранных обучающихся	213
В. Н. Беляева. Лингвокультурное и воспитательное наполнение текстов в практикуме о Ярославской земле	220
С. С. Веремеенко. Жанр портретного очерка на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале текстов об О. Берггольц)	226
 Раздел IV. Знакомство иностранных студентов с мирами России: методический аспект	
Ю. А. Кумбашева. Визуализация на уроках русской литературы в иностранной аудитории	232
Э. Т. Деккер. Формы и методы работы по популяризации русской литературы в иностранной аудитории	240
Н. В. Николаева. Содружество муз: отражение особенностей творчества русских писателей в живописных портретах (методический аспект)	247
Н. А. Костюк. Детская литература как ресурс для создания лексико-грамматических упражнений в современном преподавании РКИ	254
В. В. Павлова. Принцип наглядности в работе с образами персонажей-животных русских детских рассказов на занятиях по РКИ	259

Д. С. Игнатьева. Песенный материал на занятиях по РКИ как средство формирования коммуникативной компетенции (на примере работы с песней В. Высоцкого «Он не вернулся из боя»)	264
Р. В. Костицина, А. В. Волчек, А. П. Иванова, Е. С. Лопатенко. Литературный квест по Петербургу в формате смешанного обучения	274
Р. В. Брускова. Опыт проведения бесед с иностранными курсантами в литературной гостиной	282
Раздел V. Обучение чтению русского художественного текста	290
Е. Н. Прусова, Н. М. Сергеева. Русская литература XX века в иностранной аудитории (работа с рассказом А. Вампилова «Финский нож и персидская сирень»)	290
Т. А. Аврашко, О. Г. Каримова, Л. А. Сётка. Стихи русских поэтов при обучении русскому языку как иностранному в военном вузе	294
Е. В. Кочуланова. Описание русской природы на занятиях по РКИ ..	303
Н. Н. Алексеева. Опыт использования изучающего чтения на занятиях по РКИ	309
Ю. А. Кашеварова. Русская детская литература на занятиях по русскому языку как иностранному	313
К. В. Рекаева. К вопросу использования рассказов русских писателей на медицинские темы на занятиях по русскому языку как иностранному для обучения студентов-медиков	318
Раздел VI. Языковое пространство русского художественного текста в группах студентов-иностранцев	323
Е. В. Макеева. Беседы о пушкинском слове и русском национальном самосознании на занятиях с иностранными студентами	323
Г. П. Байгарина. Прагматическая обусловленность семантики умолчания в художественном тексте	330

О. А. Старовойтова. Трагедия гуттаперчевого мальчика в историко-культурном контексте (к рассмотрению текста в учебной аудитории)	339
О. А. Матюх. Идиоматические выражения религиозного содержания на уроках русского как иностранного	345
Н. А. Афанасьева, С. Ду. Поэтическая семантика лексемы <i>more</i> в языке русской и китайской лирики (на материале эпитетов) ...	351
В. И. Абрамова. Символярий региональной идентичности и его роль в преподавании РКИ	357
А. В. Некрасова. Лингвистический и лингвокультурологический анализ главы «Советы» из книги Н. В. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями» в иностранной аудитории	363
Е. Ю. Сидорова. «Трое из Простоквашино»: работа с мультфильмом и с текстом повести в иностранной аудитории	370
В. А. Бессогорова, Е. Р. Фатыхова. Знакомство иностранных учащихся с топонимикой Санкт-Петербурга (на материале сказки В. Шефнера «Записки зубовладельца»)	378
С. М. Треблер. Еще раз о феминитивах в русском медийном дискурсе	384
Авторы статей	394



РАЗДЕЛ I

МИРЫ РОССИИ



УДК 811.161.1

*Л. И. Богданова,
г. Москва, Россия
L. I. Bogdanova,
Moscow, Russia
libogdanova1@mail.ru*

МИР РУССКИХ ЦЕННОСТЕЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКА

THE WORLD OF RUSSIAN VALUES IN THE REFLECTION OF THE LANGUAGE

Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия»

Аннотация: Статья продолжает серию публикаций, посвященных проблеме отражения культурных ценностей в языке. В настоящей работе изучаются вопросы выявления национально-культурных характеристик во внутренней форме слова. Исследование развивает идею о существовании кодов культуры, которые являются ключом к ее пониманию. В ходе изучения этой проблемы отмечается трансформация ряда традиционных русских культурных ценностей, ставится вопрос, связанный с сохранением и трансляцией достижений духовной культуры.

Ключевые слова: национально-культурная семантика; внутренняя форма слова; наивная этика; культурные ценности; оценка; код культуры.

Abstract: The article continues a series of publications on the reflection of cultural values in the Russian language. This work considers the problems of identifying national and cultural characteristics in the inner form of words. The study develops the idea of the existence of culture codes which are the key to its understanding. During the study of this problem the transformation of Russian values is discussed. The paper considers the preservation and transmission of Russian cultural values.

Keywords: national-cultural semantics; inner form of words; naive ethics; cultural values; evaluation; culture code

Язык, отражая дух народа, является орудием осмысления и оценивания человеком самого себя и окружающего его мира. Язык — это средоточие духа народа. Говоря словами В. Гумбольдта, «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык» [7, с. 48]. Дух, как и язык, самобытен, свободен, деятелен. Сила духа открывается через его проявления — язык, культуру, виды искусства, цивилизацию. Эти репрезентации силы духа объединяются благодаря ценностям, которые в них сосредоточены. Как заметил Питирим Сорокин, «доминирующие ценности единой культуры охватывают всю духовную жизнь: искусство и науку, философию и религию, этику и право, нравы и обычаи, образ жизни и мышление, экономическую и политическую организацию» [11, с. 429].

В современных исследованиях нередко используется понятие «код культуры», который, подобно «духу народа», способен раскрыть самобытность той или иной культуры. «Культурный код, репрезентируемый как ключ к пониманию данного типа культуры, описывается в виде совокупности знаков (символов), *ценностных смыслов* и их комбинаций, которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека» [3, с. 71].

В пространстве языка *ценностные смыслы* реализуются, прежде всего, в значениях слов, которые предполагают, согласно Н. Д. Арутюновой, не только объективный характер их отражения, но и субъективный, включающий оценку тех или иных явлений действительности [2]. Именно поэтому семантическое устройство любого языка содержит в отраженном виде универсальные, общие черты культуры и уникальные, этноспецифические характеристики культуры народа, которые нередко связаны с «наивной этикой», по Ю. Д. Апресяну [1].

Проблема отражения национальной культуры в языке, имеющая длительную историю изучения в российской и зарубежной лингвистике, продолжает оставаться в центре внимания многих ученых разных направлений. В русском языке «безэквивалентные» слова с национально-культурной семантикой (*баярин, самовар, кокошник, окрошка, квас* и др.) давно и с успехом используются в практике преподавания русского языка как иностранного. Однако, как за-

метил Н. В. Гоголь, «истинная национальность состоит не в описании сарафана, но в самом духе народа» (Н. В. Гоголь, Несколько слов о Пушкине, 1935) [8]. Национально-культурный компонент выявляется не только и не столько через *сарафан* и *лапти*. Исследование культурных концептов, внутренней формы слова, ассоциативных и оценочных смыслов, получивших определенное отражение в словарях разного типа [4], способно передать информацию о способе мировидения народа, о материальных и духовных ценностях.

Пересмотр традиционных культурных ценностей, характерный для современного мира, находит отражение в лексике русского языка. Поэтому к важнейшим задачам исследовательской деятельности следует отнести поиск и обнаружение языковых зон концентрации национально-культурных смыслов, а также определение индикаторов трансформации культурных ценностей [5].

К признакам, указывающим на изменения в мире культурных ценностей, следует отнести понижение частотности употребления слов, являющихся носителями определенных ценностных смыслов (*кротость, нестяжательство*). Повышение частотности ряда слов также может говорить о происходящих изменениях (*успех, успешность / лузер, лох, неудачник, нищеврод*). «Симптомами» трансформации ценностей могут быть обеднение ценностного содержания ряда слов (*честь, совесть*), а также изменение их оценочного знака (*честолюбивый, амбициозный*) и т. п.

Этнокультурные ценности, в «иерархизованном» виде запечатленные в языке, связаны не только со значениями лексических и фразеологических единиц, но и со значением грамматических конструкций и стилем коммуникации в целом.

Поиск языковых зон концентрации ценностных культурных смыслов позволил обнаружить, что, в первую очередь, культурные ценности проявляются на уровне внутренней формы слова. При этом установлено, что угасающая, исчезающая внутренняя форма нередко содержит ценную культурную информацию. Например, во многих русских словах, значения которых в современном языке, на первый взгляд, не обнаруживают никакого сходства, можно реанимировать

общий исторический корень. Например, корень *род* можно выделить в следующих словах, семантически далёких друг от друга: *порода, урод, выродок, урожай, родина, народ, родной, родня, родинка, родник, родиться* и мн. др. Фрагмент из НКРЯ [8] демонстрирует глубинную внутреннюю связь некоторых из этих слов: Родник... *Я это слово давно приметил...Надо думать, получилось оно оттого, что тут вода зарождается. Родник родит реку, а река льётся-течёт через всю нашу матушку-землю, через всю **родину**, кормит **народ**. Вы смотрите, как это складно выходит, — **родник, родина, народ**. И все эти слова как бы **родня** между собой* (К. Г. Паустовский, Золотая роза) [8]. Писатель устами своего героя создал картину родства слов, людей, воды и земли в едином понятии «родина».

Сопоставление слов с общим корнем из близкородственных языков позволяет прийти к значимым выводам о роли культурных смыслов в слове. В качестве примера можно привести слова *урод* (русск.) и *uroda* (польск. — в значении ‘красота’), которые имеют общеславянский корень *род-* (*rod-*), однако на семантической шкале «красоты» занимают полярно противоположные позиции. Этот факт позволяет предположить, что основанием для характеристики красоты / уродства была изначально не положительная / отрицательная оценка внешней привлекательности, а врождённый характер этих качеств. Способность видеть в разных языках общее, объединяющее начало, даже в анализе противоположностей, содержит в себе гармонизирующий культурный смысл.

В словах *нырять, нора, проныра, понуриться, понурить (голову, плечи), понурый* содержится общий исторический корень, характеризующийся вариативностью формы выражения. Общая внутренняя форма, даже практически угасшая в современном языке, позволяет объединить эти разные слова в одно смысловое поле на основе общей семы ‘вниз / внизу’. Рассмотрим значения этих слов по Словарю С. И. Ожегова [9]:

понурить голову — ‘уныло склонить голову’, т. е. опустить голову **вниз**;

понурить плечи — ‘уныло сгорбиться, согнуться’, опустить плечи **вниз**;

понуриться — ‘уныло склонить, понурить голову, спину’ (опустить **вниз**);

понурий — ‘понурившийся, унылый’. *Понурые всходы* (перен.) — ‘слабые, поникшие’; *сидеть понуро* — ‘сидеть, опустив голову и / или плечи **вниз**’.

Анализ данных дефиниций показывает, что в значение рассматриваемых слов, в имплицитной или эксплицитной форме, входит семантический компонент «вниз», что предполагает отрицательную оценку, свойственную ориентационным метафорам с векторной направленностью вниз (ср. «верх» — это хорошо, «низ» — это плохо).

Слово *нора* толкуется как ‘жилище животного, углубление под землей’ [9], т. е. **внизу**. Анализируя это слово, можно сделать прогноз, что эффективно в процессе обучения, относительно оценочных характеристик метафорических значений, входящие в семантическую структуру слова *нора*. Ожидаемо, что переносные значения будут включать отрицательный оценочный компонент. *Нора* (перен.) — ‘темное, неблагоустроенное жилище’ (*Он живет в какой-то ужасной норе*). *Спрятаться в своей норе* (перен.) — ‘жить в одиночестве, не общаясь с другими людьми’ [9], что в русском коллективе также оценивается отрицательно.

Глагол *нырять*, определяемый как ‘погружаться в воду с головой’ [9], т. е. опускаться **вниз**, исторически связан с существительным *проныра*. *Проныра* (разг.) определяется в толковом словаре С.И. Ожегова как ‘пронырливый человек’, а *пронырливый* (разг.), в свою очередь, как ‘ловкий, проникающий всюду путём хитрости, происков’ [9]. Ловкий, хитрый, проворный, т. е. пронырливый человек, с точки зрения русского языкового сознания, подобен ныряющему. При этом хитрость и уловки человека, преследующего собственную выгоду, оцениваются в русском коллективе отрицательно: <*Земляника*> *неповоротливый и неуклюжий человек, но при всём том **проныра** и **плут*** (Н. В. Гоголь, Ревизор); *Ты только не подумай, что я какой-нибудь там **проныра**, который в начальство лезет* (И. Шефнер, *Ход времени*) [8].

Восстановленная внутренняя форма может раскрыть студентам, изучающим русский язык, некоторые закономерности синтагмати-

ческих связей слов. Например, почему по-русски неправильно было бы назвать привлекательного мужчину *очаровательным, обольстительным, соблазнительным, прелестным*? Историческая внутренняя форма этих слов восходит к чарам, волшебству, лести, обману. Исходным значением слова *прелестный*, согласно словарю М. Фасмера, было ‘прельщающий, обманный’ [12]. Письма, которые призывали к мятежу, и оценивались с государственных позиций как лживая прокламация, в языке А. С. Пушкина назывались *прелестными*. «Прелестные грамоты», «возмутительные письма» отправлял и Степан Разин, и Емельян Пугачёв в осажденные ими города и крепости. Согласно исследованиям В. В. Виноградова [6], в XVIII веке значение слова *прелестный* включало в себя два лексико-семантических варианта с противоположной оценкой: 1) ‘греховный’, т. е. подразумевающий соблазн, обольщение, обман, грех — отрицательный оценочный компонент; 2) ‘обольстительный, очаровательный’, т. е. приятный, красивый — положительная оценка. В языке А. С. Пушкина представлены оба значения этого слова. С положительной оценкой используется словосочетание *прелестный уголок*: *Деревня, где скучал Евгений, была прелестный уголок* (А. С. Пушкин, Евгений Онегин, 1823). Положительная оценка характеризует и словосочетание *друг прелестный*: *Еще ты дремлешь, друг прелестный / — Пора, красавица, проснись* (А. С. Пушкин, Зимнее утро, 1829) [8]; ... *С тобой, друг милый, друг прелестный...* (А. С. Пушкин, Руслан и Людмила, 1818–1820) [8]. Слово *прелестный* с отрицательной оценкой используется А. С. Пушкиным в словосочетании *прелестная ложь*, в контексте, предполагающем, что отрицательная оценка прилагательного *прелестная* поддерживается отрицательной оценкой существительного *ложь*, а также необходимостью разоблачения и обличения *прелестной лжи*: ... *И лиру музы своенравной / Во лжи прелестной обличу* (А. С. Пушкин, Руслан и Людмила, 1818–1820) [8].

Возвращаясь к гендерной ориентированности некоторых прилагательных синонимического ряда «красивый», отметим, что в современном русском языке характеристика *прелестный мужчина* звучала бы странно и, пожалуй, даже оскорбительно, а характери-

стики *прелестная девушка, прелестная женщина* (обычно молодая!) — воспринимаются как комплимент. При попытке объяснить такое употребление с опорой на историческое значение корня может возникнуть вопрос: «Разве мужчины не прельщают, не обманывают?» Хотя ответ на этот вопрос можно ответить утвердительно, но первоначальной соблазнительницей была все-таки женщина, Ева. Согласно христианским воззрениям, *прельщает, соблазняет* тот, кто, «преступая закон словом или делом, и другого вводит в беззаконие, как змий Еву, и Ева Адама» (Св. Василий Великий) [10].

Внутренняя форма достаточно часто бывает значимой для понимания содержательной сущности представленного словом концепта. Рассматривая концепт «обида», мы можем восстановить историческую внутреннюю форму в глаголе *обидеть*, что поможет обратить внимание на значимость для человека русской культуры «взгляда со стороны»: *обидеть* произошло из *обвидеть*, т. е. обвести взглядом, не посмотреть, не заметить, что и составляло изначально сущность обиды. Человеку важно, чтобы его заметили, оценили. Самооценка человека, и положительная, и отрицательная, требует подтверждения от других людей (ср. *хвалиться своими успехами перед соседями; стыдиться своего невежества перед коллегами*).

В рамках внутренней формы слова можно рассматривать и диминутивы, которые представляют собой средоточие национально-культурных смыслов, во многом уникальных. С помощью уменьшительных суффиксов русский человек передает свою симпатию (маленький обычно воспринимается как милый), с их помощью можно создать атмосферу доверия и любви: *Салатик положить? Картошечку будешь?* (жена — мужу). С помощью диминутивов можно установить контакт: *Ветчинки не отрежете?* (покупатель — продавцу), ослабить давление на адресата: *Предъявляем билетки!* (контролер — пассажирам). Немыслим без диминутивов и мир детства в русской культуре. Именно они создают гармоничный мир ребёнка, вносят соразмерность и обеспечивают восприятие мира маленьким человеком.

Слова с уменьшительными суффиксами и суффиксами субъективной оценки нередко создают переводческие трудности. Как пере-

вести на английский язык стихи для детей? Например, такое стихотворение: *Пошёл котик на торжок, / Купил котик пирожок, / Пошёл котик на улочку, / Купил котик булочку.* Очевидно, что достойные переводческие эквиваленты для многих русских диминутивов найти очень трудно.

По нашим наблюдениям, диминутивы способны передавать в русской коммуникации сущность уничижительного поведения, например, такие речевые обороты, как *поддерживать за локоток, накинуть шарфик на плечики, пожимать ручки, тить за здоровьице*, нередко используются для описания поведения человека, который лебезит, унижается, заискивает перед нужными ему людьми. Согласно Ю. Д. Апресяну, одним из этических императивов русской культуры является постулат о том, что «нехорошо забывать о своих чести и достоинстве» [1, с. 351].

Изучение русских ценностей в динамическом аспекте, информирование о русских ценностях и антиценностях, пожалуй, одно из наиболее важных направлений современной общественной жизни. Такой подход во многом будет способствовать сохранению культурного наследия и передаче духовных ценностей последующим поколениям.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Избранные работы в двух томах. — М., 1995. Том 2. 766 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М., 1998. 896 с.
3. Богданова Л. И. Русские культурные ценности: код культуры // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2017. № 1. С. 70–78.
4. Богданова Л. И. Оценки и ценности в зеркале словарей русского языка // Russian Journal of Linguistics. 2017. № 4 (21). С. 729–748.
5. Богданова Л. И. Ценности и оценки в процессе культурной трансмиссии // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 9–19.
6. Виноградов В. В. Проблемы морфематической структуры слова и явление омонимии в славянских языках // Славянское языкознание. VI Международный съезд славистов (Прага, август 1968 г.). Доклады советской

делегации. — М., 1968 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL: www.gufo-me.turbopages.org].

7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984. 397 с.

8. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL: www.ruscorpora.ru].

9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 2000. 944 с.

10. Соблазн. Очерки православного воззрения. Часть 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL: www.proza-ru.turbopages.org].

11. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. — М., 1992. 543 с.

12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х тт. / Перевод с нем. — 4-е изд. — М., 2004.

УДК 821.161.1

*Е. Н. Петухова,
Санкт-Петербург, Россия
E. N. Petukhova,
St. Petersburg, Russia
pen9@yandex.ru*

ОБРАЗЫ ПРАВЕДНИКОВ У А. П. ЧЕХОВА И В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

THE IMAGES OF THE RIGHTEOUS AT A. P. CHEKHOV AND IN RUSSIAN LITERATURE OF THE XX CENTURY

Аннотация: Понятие праведника в религиозном и мирском сознании различается. Среди литературных героев есть праведники с глубоко укорененным религиозным сознанием и с мирским. Светские писатели разных поколений обычно изображали праведников в народной среде, типичный топос — деревня. Для Чехова деревенская тема не характерна, как и персонажи-праведники. Однако в повестях «В овраге» и «Мужики» он создал образы деревни и праведных героев, которые оставили заметный след в «деревенской прозе» советского периода, причем в творчестве писателей, стоявших особняком в этом литературном течении: А. И. Солженицына, В. Распутина, В. Астафьева.

Ключевые слова: праведник; деревня; крестьянин; христианские ценности; зло; традиция; Чехов; Солженицын; Распутин; Астафьев; сюжет; повествование.

Abstract: The concept of the righteous in religious and worldly consciousness is different. Among the literary heroes there are righteous with a deeply rooted religious consciousness and with a secular one. Secular writers of different generations usually depicted the righteous in the folk environment, a typical topos — a village. For Chekhov, the village theme is not characteristic, like righteous characters. However, in the novels “In the Ravine” and “Guys”, he created images of the village and righteous heroes who left a noticeable mark in the “rustic prose” of the Soviet period, and in the work of writers who stood apart in this literary course: A. I. Solzhenitsyn, V. Rasputin, V. Astafyev.

Keywords: the righteous; village; peasant; Christian values; evil; tradition; Chekhov; Solzhenitsyn; Rasputin; Astafyev; plot; narrative.

Слово «праведник» в словарях представлено в религиозном и светском значениях. В религиозном понимании праведник — человек, живущий согласно религиозным заповедям и установкам, не согрешивший против моральных предписаний исповедуемой религии. В светском понимании это человек, живущий по законам совести, «по правде», не пренебрегающий нравственных норм, чистый. В качестве социального, культурного и нравственного явления праведничество соединяет духовные поиски в стремлении к идеалу, к тому, «как должно быть», и веру в наличие высшей правды с практикой повседневного жизненного поведения.

Литературные образы праведников восходят к древнерусским житиям и впоследствии воплощаются в светской литературе XIX–XX века как в героях — носителях религиозного сознания, так и в героях — носителях мирского сознания. Персонажей второго типа с праведничеством сближает нравственное чувство и жертвенность, они становятся праведниками по образу жизни и мировосприятию. Носители религиозного сознания необязательно исповедуют праведничество и выбирают путь праведника осознанно — в них синтезированы недекларируемое религиозное сознание и мирское. Именно к таким персонажам принадлежит чеховская Липа, и они обычно встречаются в народной среде. О праведниках в произведениях Н. С. Лескова, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, И. С. Шмелева, Б. К. Зайцева существует обширная литература, в советской литературе персонажи с признаками праведничества фигу-

рируют в «деревенской прозе». В ней ощутимо и влияние народнической традиции, и «знаньевской», в частности М. Горького, и «жесткого реализма»; заметный след оставил и А. П. Чехов, причем в произведениях, стоящих особняком в ряду «деревенской прозы» и вызвавших в свое время широкий общественный резонанс: рассказе «Матренин двор» А. И. Солженицына, повести В. Г. Распутина «Пожар» и повести В. П. Астафьева «Печальный детектив», в которых проявилась преемственность чеховского подхода к изображению деревенских персонажей и деревни. Речь здесь может идти об общем принципе изображения, о типе героя, о сходных мотивах, а не об интертекстуальности, реминисценциях и аллюзиях.

Для Чехова деревенская тематика, безусловно, не характерна. Непосредственно процессы, происходящие в современной ему деревне, он запечатлел в повестях «Мужики» (1897 г.) и «В овраге» (1900 г.), отразивших и его реакцию на сложившуюся литературную традицию, и личные впечатления в период жизни в Мелихове, в частности, от пожара в 1895 году. В ряде других, например, «На даче», «В родном углу», деревенская тема сопутствующая. Во всех произведениях, касающихся деревенской жизни, он следовал критической линии в ее освещении, отвергая народническую идеализацию. Чехов изобразил быт деревни и крестьян без прикрас и был раскритикован не только народниками, но, как известно, и Л. Толстым за «клевету» на народ (конкретно в связи с повестью «Мужики»). Между тем существенно, что у Чехова в этом мрачном царстве «свет и во тьме светит». Так откуда идет этот свет?

А. И. Солженицын в рассказе «Матренин двор» явно ориентировался на Чехова, а именно — на повесть «В овраге», рассматривая ее сквозь призму своих представлений о русском праведничестве. По сюжету чеховская повесть — это, как писали современники, «старая история о торжестве зла и неправды» [1, с. 395], но по своей сути не об их нравственной победе. Чехов был свидетелем становления новых, буржуазных отношений в деревне, и ее мир изображен у него как царство насилия, обмана и греха. Липа словно воплощает толстовскую теорию непротivления — не осознанно, а по своей

природе. «У этого кроткого существа не от тупости душевной, а от кротости и чистоты смиренного сердца даже мысли не мелькает о том, что можно протестовать, жаловаться, можно даже ненавидеть и мужа, и злую невестку, и весь цыбукинский дом...» [4, с. 320]. После страшного убийства ее ребенка Липа не озлобилась и не отвернулась от жизни и от людей. Христианская доброта и милосердие Липы распространяются даже на старика Цыбукина, выжитого из дома и ставшего нищим. Встретив его на дороге, она поклонилась и поздоровалась, «... Липа достала из узелка у матери кусок пирога с кашей и подала ему. Он взял и стал есть» [9, с. 180]. Липа, ее мать, старики-странники — деревенские праведники по способу бытия и чувству правды. Для Солженицына в чеховской повести главной стала именно идея праведничества. В статье «Раскаяться и самоограничение как категории национальной жизни» он писал: «Есть такие прирожденные ангелы, они как будто невесомы, они скользят как бы поверх этой жижи, нисколько в ней не утопая, даже касаясь ли стопами ее поверхности? Каждый из нас встречал таких, их не десятеро и не сто на Россию, это — праведники, мы их видели, удивлялись («чудаки»), пользовались их добром, в хорошие минуты отвечали им тем же, они располагают, — и тут же погружались опять на нашу обреченную глубину» [8, с. 27]. «Вся повесть — не столько о злодеях, сколько о праведниках», в ней «целая вереница праведников», которые показаны «безо всякой натяжки» и «без выписанной святости» [7, с. 712]. Думается, писатель сознательно выступил с позиции преемственности, утверждая рассказом «Матренин двор», что праведничество на Руси не исчезло и праведников надо искать в народной среде. Крестьянка Матрена — праведница советской эпохи. Между двумя произведениями нет общего ни на уровне сюжета, ни на уровне повествования. «Матренин двор» написан от первого лица — лица автора, декларирующего автобиографичность рассказа и достоверность истории: была такая деревня во Владимирской области и такая женщина, у которой квартировал писатель. Чеховский сюжет вымышлен, при этом, как отметил Горький, «В рассказах Чехова нет ничего такого, чего не было бы в дей-

ствительности» [3, с. 327]. Документальность повествования, с одной стороны, и фикциональность — с другой при всей противоположности выполняют у Солженицына и Чехова общую художественную функцию: осмысление жизненного поведения персонажей с позиции не сиюминутности, а большого времени, с точки зрения не быта, а бытия. Человеческий тип персонажей один и тот же, и судьба их схожа своим трагизмом. Матрена, перенесшая множество бед и лишений, доживает свой век в бедности и одиночестве, терпя несправедливость окружающих. Несмотря на все страдания она, как и Липа, не озлобилась и не замкнулась, осталась светлым человеком. Подобно чеховской героине, Матрена не могла без работы: «Я заметил: у нее было верное средство вернуть себе доброе расположение духа — работа» [6, с. 120]. Солженицын обусловил жизненную позицию Матрены христианскими ценностями, носителем которых она является, но которые не проповедует, поэтому автор называет ее религиозность «застенчивой». В статье Солженицын утверждал, что таких «не десятеро и не сто на Россию», в рассказе же она одна и совершенно одинока. Жизнь праведника в XX веке оказалась еще безотраднее: в отличие от Липы, круг духовного существования Матрены значительно уже, ей никто не сочувствовал при жизни, и после гибели она вызывала раздражение даже родственников. Липа же находит сочувствие у матери, у работника Костыля, у старика, встреченного в ночном поле, в конце повести она идет среди людей и поет. Липа вместе с автором верит/чувствует, что «как ни велико зло, все же ночь тиха и прекрасна, и все же в божьем мире правда есть и будет» [X, с. 165]. Эта лирическая нота звучит в повести неоднократно, Чехов обозначает горизонт света. Пространство Липы бесконечно: дорога, степь и — шире — вся Россия; старик в поле, утешая ее, подтверждает: «Жизнь долгая — будет еще и хорошего, и дурного, всего будет. Велика матушка Россия!» [X, с. 175]. Пространство цыбукинского зла очерчено «оврагом». У Солженицына обратное разделение: пространство Матрены только двор, за его пределами находится убогий мир стяжательства и равнодушия. Приоритет материальных благ сопряжен писателем с моральной ущерб-

ностью человека, этому противопоставлены высокие душевные качества бессребреницы — и здесь он наследует идею, заложенную в чеховской повести.

Повествовательные манеры писателей контрастны. Восхищаясь свойственными повествованию Чехова ненавязчивостью авторской позиции, отсутствием прямых характеристик персонажей, сам Солженицын в отличие от него проводит свою идею открыто, с присутствием ему публицистическим пафосом, с «выписанной святостью» героини. Финал представляет собой одновременно сентенцию и панегирик: «Не выбивалась, чтобы купить вещи и потом беречь их больше своей жизни <...>. Все мы жили рядом с ней и не поняли, что есть она тот самый праведник, без которого, по пословице, не стоит село. Ни город. Ни вся земля наша» [6, с. 145]. Экстраполируя и развивая чеховский образ праведницы в иных пространственно-временных координатах и социально-исторических условиях, Солженицын в свойственной ему эпически-публицистической манере придал образу глобальное значение в границах русского мира.

Повести «Пожар» (1985) В. Г. Распутина и «Печальный детектив» (1986) В. П. Астафьева, написанные в манере «жесткого реализма», представляют современную им деревню/село тоже в негативном ключе, что вызвало в адрес писателей обвинения в клевете и очернении. На первый взгляд, повести вообще не имеют ничего общего с Чеховым: открытая социальная направленность, публицистичность, сам сюжет, повествовательная манера — все нечеховское. Тем не менее, чеховский след проявляется в общем идейном пафосе произведений, в критическом взгляде на народную жизнь и в типе героя. Публицистический пафос «Пожара» и «Печального детектива», обнаживших нравственный кризис, который общество переживало в 1980-е годы, объективно оказался направленным против идеализированных представлений о народе как хранителе патриархальных моральных устоев, подобно тому, как этический и идейный пафос «Мужиков» был направлен против идеализации патриархального «мужичка».

У Распутина персонажи-праведники не единичны, наиболее яркие, не лишённые идеализации, — Анна в «Последнем сроке» (1970), Дарья в «Прощании с Матерой» (1976), но в этих повестях в центре другие проблемы, связанные со взаимоотношениями человека, природы и цивилизации. В «Пожаре» Распутин устами главного героя повести Ивана Петровича, народного правдолюбца и приверженца патриархальных ценностей, высказаны авторская боль за крушение/забвение вековых традиций и разочарование в людях, которые должны быть их носителями. Пожар — это и единственное событие, организующее сюжет, и кульминация психологического состояния героя, и «момент истины», высветивший душевную ущербность и практическую несостоятельность односельчан. Пожар подвел итог давним размышлениям Ивана Петровича о человеке, он стал рубежом, за которым для персонажа начиналась другая жизнь, не в поселке. Пожар, таким образом, не только конкретный знак беды, но и символический. В чеховских «Мужиках» пожар выполняет те же художественные и сюжетные функции: он, будучи кульминацией сюжета, обнажил беспомощность и несостоятельность мужиков. Все «были пьяны, спотыкались и падали, и у всех было беспомощное выражение» [IX, с. 295], «Никто не знал, за что приняться, никто ничего не умел...» [IX, с. 296]. В повести Распутина во время пожара на складах люди ведут себя сходным образом: кричат, мечутся, многие были пьяны и не столько стремились потушить огонь, сколько растаскивали товары со складов — именно это потрясает героя: грабеж на пожаре как переход последней черты. В повести вопрос «что будем делать» не вопрос о последствиях пожара, а вековечный вопрос русской литературы «что делать?» Герой сам себе отвечает на него: «Будем жить», — вторя многим чеховским героиням. Будет жить и чеховская Ольга Чикильдеева, таков ее выраженный не в слове, а в поступке ответ жестокости, с которой она столкнулась в деревне. Чехов, разрушая в повести идеализированные представления о мужике, противостоит глянцу их литературных воплощений. Кажется, что дискредитируется всё: «На Илью пили, на Успенье пили, на Воздвиженье пили...» [IX, с. 306–307]. Однако Чехов не пишет одной краской,

он видит и выделяет праведных людей, излучающих свет, а мрачному быту противопоставляет природу. В «Пожаре», напротив, общая картина нарисована одной краской, чеховским пейзажам нет места, и неслучайно: это поселок лесозаготовителей, здесь вырубают лес, люди утратили связь с землей. Финалы произведений внешне совпадают: герои уходят. Однако их уход отмечен различием настроения. У Распутина герой разочарован во всем, во что верил, ощущает внутреннюю пустоту: «Иван Петрович все шел и шел, уходя из поселка и, как казалось ему, из себя, все дальше и дальше вдавливаясь-вступая в обретенное одиночество. <...> и в себе он чувствовал пустоту и однозвучность» [5, с. 460]. Иван Петрович безуспешно побуждал других жить по правде, он, как и Матрена, одинокий праведник. Чеховская Ольга Чикильдеева выделяется в деревне своей незлобностью, участливым отношением к свыкшимся с жестокостью и равнодушием людям и вызывает у них симпатию. После смерти мужа она уходит с дочкой в Москву странницей, не усомнившейся в христианских заповедях, глубоко в ней укорененных, возможно, странницей и останется. В дороге Ольга просит милостыню «тонким певучим голосом», предвосхищая образ Липы.

Автор и герой «Пожара» осуждают людей и ищут причины нравственной деградации в том, что «порвалась связь времен». Чехов запечатлел подлинный быт крестьян в эпоху, когда, казалось бы, связь времен сохранялась, но и тогда он видел жестокость, пьянство, невежество, разобщенность в крестьянской среде. Тем не менее, он, как и его крестьянские героини, не судит мужиков, потому что «... в жизни их нет ничего, чему нельзя было бы найти оправдания» [IX, с. 311]. В чеховской повести сопряжены обнажение грубой действительности, обличение пороков — и сострадание, гуманное чувство к униженным со стороны автора и героинь. В «Пожаре» концентрация негативного оказывается выше, и финальный уход героя не только и не столько протест, сколько жест отчаяния и бессилия.

В «Печальном детективе» В. П. Астафьева зло уже тотально. Писатель сконцентрировал в райцентре Вейске и окрестных дерев-

нях буквально всё зло. Он нанизывает эпизод за эпизодом один страшнее другого: подвыпивший парень мимоходом «заколот трех человек», пьяницы, помянув на кладбище отца, забыли опустить гроб в могилу и так далее. Главный герой Сошнин, выразитель авторской позиции, — выходец из народной среды, бывший оперативник и начинающий писатель. Он противопоставит злу криминальному как честный милиционер и злу онтологическому как нравственный человек — праведник. Эти качества, активная жизненная позиция, а также склонность к философским размышлениям сближают его с персонажем Распутина. Они оба рефлектирующие герои, в отличие от живущих не умом, а душевными устремлениями чеховских Липы и Ольги. С другой стороны, Сошнина отличается от распутинского персонажа тем, что он волевая личность, опровергающая поговорку «один в поле не воин». Однако действительность настолько угнетает Сошнина, что ему тоже вслед за чеховскими героями хочется «бросить все и уйти»: «Сошнину до крику захотелось уехать на край света, уехать тихо, тайком ото всех, прежде всего, от себя» [2, с. 96]. Он тоже одинок в противостоянии злу. Мотив ухода, прозвучав, не реализовался: герой возвращается в свой старый дом, к семье, разрешив личный конфликт, но проблема онтологической природы зла в человеке остается для него мучительной загадкой. Сошнин, принадлежа по духу к типу праведников, одновременно олицетворяет «добро с кулаками», что не свойственно классическим праведникам. Кроме него в повести есть деревенские персонажи, которые значительно ближе чеховским Липе и Ольге Чикильдеевой, но не находятся в фокусе авторского внимания: живущие в поселке у железной дороги тетя Граня, старец Аристарх Капустин, Лавря, Маркел Тихонович. Они воплощают разные грани народного характера, а объединяет их то же сострадательное отношение к падшим, принятие страдания и христианское прощение, даже убийце.

В повестях Астафьева и Распутина наряду с центральными персонажами-праведниками изображены также порождающие и творящие зло, открыто обличаемые. Чехов в своих повестях другим ху-

дожественным языком, но тоже с нетипичной для него прямоотой выражает неприятие тех, «кто богаче и сильнее» и творит зло. В осуждении зла и порожденных им пороков в сочетании с выявлением и утверждением светлого начала в «темном царстве» заключается общий нравственный посыл писателей разных эпох. Соприкосновение талантливых авторов «деревенской прозы» с Чеховым обнаруживается также в создании образов праведников, живущих не по злу и не прегрешающих против нравственных законов вне зависимости от наличия или отсутствия у них религиозного сознания. В разные исторические времена они остаются в одиночестве, но от них исходит свет.

Литература

1. *Альбов В. П.* Два момента в развитии творчества Чехова // А. П. Чехов: pro et contra. Сост., вступ. статья, комментарии И. Н. Сухих. — СПб.: РХГИ, 2002. С. 368–403.
2. *Астафьев В.* Жизнь прожить (Печальный детектив). М.: Современник, 1986. С. 3–126.
3. *Горький М.* По поводу нового рассказа А. П. Чехова «В овраге» // А. П. Чехов: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 2002. С.327–332.
4. *Курдюмов М.* <М. А. Каллаш> Сердце смятенное. О творчестве А. П. Чехова // А. П. Чехов: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 2002. С. 284–423.
5. *Распутин В.* Пожар // Распутин В. Век живи — век люби: повести и рассказы. — М., 1985. С. 400–461.
6. *Солженицын А. И.* Матренин двор // Солженицын А. И. Собр. соч. Рассказы и крохотки. —М.: Время, 2006. С. 116–148.
7. *Солженицын А. И.* Окунаясь в Чехова // А. П. Чехов: pro et contra, антология. Т.3. — СПб.: РХГА, 2016. С. 685–716.
8. *Солженицын А. И.* Раскаяние и самоограничение как категории национальной жизни / Солженицын А. И. На возврате дыхания и сознания. Раскаяние как самоограничение. Образованщина // Новый мир. 1991. № 5. С. 3–47.
9. *Чехов А. П.* В овраге. // Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. М., 1974–1983. Соч. Т.10. С. 144–181. (В тексте ссылки даны по этому изданию с указанием тома соч. римскими цифрами и страницы арабскими цифрами).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОДЫ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

AXIOLOGICAL CODES OF RUSSIAN LITERATURE

Аннотация: В статье на материале «Оды русскому огороду» В. П. Астафьева и «Погорельщины» Н. А. Клюева рассматриваются аксиологические коды русской литературы и их классификация. Автор показывает, как на образно-мифологическом уровне посредством аксиологических кодов (огородных культур) В. П. Астафьев представляет модель тысячелетней крестьянской цивилизации, а Н. А. Клюев изображает страшные картины крушения и гибели святой Руси с ее мастерами, нетленной красотой, древней лепотой, верой в годы «раскрестьянивания крестьянства». Аксиологические коды русской литературы составляют матрицу отечественной культуры, являются культурами, посредством которых моделируется национальная картина мира в ее динамике и различных перипетиях, происходит процесс переосуществления мира реального в мир метафизический.

Ключевые слова: аксиологические коды; национальная картина мира; крестьянская цивилизация; В. П. Астафьев; Н. А. Клюев.

Abstract: : In the article based on the material of «Ode to the Russian garden» by V. P. Astafiev and «Pogorelshchina» by Klyev the axiological codes of Russian literature and their classification are considered. The author shows how, at the figurative and mythological level, through axiological codes (garden crops) V.P. Astafiev presents a model of a thousand-year-old peasant civilization, and N. A. Klyuev depicts terrible pictures of the collapse and the death of holy Rus' with its masters, imperishable and ancient beauty, faith in the years of «ruin of the peasantry» The axiological codes of Russian literature constitute the matrix of Russian culture, they are culturemes, through which the national picture of the world is modeled in its dynamics and various ups and downs, the process of re-realization of the real world into the metaphysical world takes place.

Keywords: axiological codes; national picture of the world; peasant civilization; V. P. Astafiev; N. A. Klyuev.

В современном отечественном образовании, несмотря на то, что оно все продолжает клонировать «егэшное поколение», очень много интересных направлений, но это больше проекты тактического плана. Стратегия же заключается в формировании гражданина, патриота, человека культуры, который в своем сознании и своих поведенческих моделях сможет совмещать два мира: мир у родного порога и мир планетарный, то есть обрести свою национальную идентичность и быть человеком мира. Эта глобальная цель заставляет нас в наш «разнузданный век» все больше уделять внимание в образовании и воспитании вопросам аксиологии, духовным ценностям и ориентирам.

Формирование гражданина связано с национальной картиной мира, в которой он живет. Она проявляется в языке, системе ценностей, духовных и культурных доминантах. В процессе формирования национальной картины мира в сознании обучаемых посредством образов, кодов, универсалий происходит процесс переосуществления мира реального в мир метафизический.

Продуктивно выделить основные виды национальных образов и кодов отечественной культуры:

Мифологические образы: Берегиня, Гамаюн, Алконост, Сирин, русалки, ведьма, леший, Баба-Яга, чудо-юдо и т. д.

Природные образы: лес, степь, горы, дуб, береза, осина, ель, тополь, клен, калина, рябина, ива, ясень, травы, цветы и т. д.

Природные стихи: ветер, буря, вьюга, снег, метель, туман, огонь, вода, река, море и т. д.

Социальные образы: свобода, справедливость, равенство, братство, добро, зло, милосердие, наказание, прощение и т. д.

Религиозные: Спас, Николай Угодник, Параскева Пятница, Троица, София, Преображение, Воскресение, Успение, соборность и т. д.

Исторические образы и персоналии: поле Куликово, Непрядва, Бородино, Сталинград, блокадный Ленинград, Дмитрий Донской, Минин и Пожарский, Петр Великий, Суворов, Кутузов, Жуков и т. д.

Культурософские: славянофильство, западничество, град Китеж, тропа Батыя, Соловки, столица, провинция, усадьба, город, деревня, Москва, Петербург и т. д.

Отдельные национальные коды и образы могут обозначать национальные модели бытия. Их Г. Гачев обозначал как космологосы [4, с. 10]. Основными из них являются: природа, быт, дом, одежда, пища, огород, сад, лес, поле, луг, степь.

Молодой человек, живущий в пространстве отечественной культуры, должен уже на пороге своей юности почувствовать и понять, что он сын великого народа, имеющего за собой величавую и трагическую историю, перенесшего неисчислимы страдания и одержавшего победы. Все это понять и прочувствовать помогают окрыляющие слова нашего национального поэта А. С. Пушкина: «...клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам Бог ее дал» [7, с. 309].

Обратимся к конкретным примерам. В поэме «Погорельщина» Н. А. Клюев создал удивительно емкую национальную модель мира, вобравшую в себя древние мифы, фольклорные и христианские образы, религиозные верования. По сути, это вариант общей национальной модели, о чем писал Г. Гачев: «Каждый народ видит Единое устройство Бытия (интернациональное) в особой проекции, которую я называю “национальным образом мира”. Это вариант инварианта (единой мировой цивилизации, единого исторического процесса)» [3, с. 77–78].

В клюевской национальной модели представлена языческо-пантеистическая картина мира в неразделимости человека и природы, их взаимопроникновении. Поэт не только наделяет природу человеческими свойствами, но и героев поэмы уподобляет природным объектам и стихиям. В тексте поэмы пантеистические картины могут быть представлены как бытовые сценки, но они не умаляют высокого философского уровня, а наоборот, бытовые реалии приобретают метафизический смысл:

Порато баско зимой в Сиговце,
По белым избам, на рыбьем солнце!
А рыбье солнце — налимя майка,
Его заманит в чулан хозяйка,

Лишь дверью стукнет, — оно на прялке
И с веретёнцем играет в салки.
Арина-баба, на пряжу дюжа,
Соткёт из солнца порты для мужа,
По ткани свёкор, чтоб песне длиться,
Доской резною набьет копытца...[5, с. 670].

Художественное пространство поэмы изначально определяют две универсалии, маркирующие Русский Север: **земли**, с их лесами, нивами, пажитями, и **воды** (озера, реки, болото, море). На их стыке и происходит все действие:

Наша деревня — Сигóвый Лоб
Стоит у лесных и озерных троп,
Где губы морские, олень да остяк,
На тысячу верст ягелевый желтяк [5, с. 670].

Но, как это свойственно поэтике Клюева, он постоянно расширяет пространство поэмы посредством введения все новых и новых топонимов. В соответствии с его общей моделью мира это преимущественно названия водных пространств — рек и озер: «Онега», Андомы и Сиговца, Выги, «студеной Колы», Лабы, Вятки, Дона, Поволжья, Енисея, Дуная. Это и реальное пространство, и запечатленное на иконах и вышивках. При чтении первых частей поэмы возникает исконная, кондовая Русь, которая славится своими ремеслами. Автор поэтически воссоздает труд народных умельцев: «Арины-бабы на пряжу дюжей», кружевниц — Степаниды и «веселой Насти», у которых «В коклюшках кони живых брыкастей, Золотогривы, огнекопытны», резчика Олёхи, высекшего птицу-Алконост «с лицом девичьим», гончаров. Особое место в изображении талантливых мастеров отведено в поэме иконописцу Павлу, создавшему на своих иконах целый мир, который окружал русского человека и расширял его реальное и метафизическое пространство. Трудно удержаться, чтобы не процитировать это место в поэме, где упомянуто столько сюжетов, достойных отдельного исследования.

Доска от сердца сосны кондовой
Иконописцу, как сот медовый (...)
Явленье Иконы — прилет журавля,
Едва прозвенит жаворонком земля,
Смиренному Павлу в персты и в зрачки
Слетятся с павлинами радуг полки,
Чтоб в рощах ресниц, в лукоморьях ногтей
Повывесть птенцов — голубых лебедей, —
Их плески и трубы с лазурным пером
Слывут по Сиговцу «доличным письмом».
«Виденье Лица» богомазы берут
То с хвойных потёмок, где теплится трут,
То с глуби озёр, где ткачиха-луна
За красном янтарным грустит у окна.
Егорию с селезня пишется конь,
Миколе — с кресчатого клена фелонь,
Успение — с пёрышек горлиц в дупле,
Когда молотьба и покой на селе (...)
Студёная Кола, Поволжье и Дон
Тверды не железом, а воском икон [5, с. 672].

Так на страницах поэмы возникает «святая Русь» с ее мастерами, нетленной красотой, с древней лепотой, верой. Затерянная в лесных и водных просторах деревня Сиговый Лоб выступает символом чудесной, многоцветной Руси, которая сохранила свои традиции и нравственную красоту:

Порато баско зимой в Сиговце!
Снега как шапка на устьсысьольце,
Леса — тулупы, предлесья — ноги,
Где пар медвежий да лосьи логи,
По шапке выются пути-сузёмки,
По ним лишь душу нести в котомке
От мхов оленьих до кипарисов...[5, с. 673–674].

Природа и человек здесь едины, что подчеркивает метафора-олицетворение, построенная на переносе характеристик мира людей на природные объекты и наоборот.

Клюевская национальная модель мира, как и в славянской мифологии, маркирована водной стихией. Уподобляя небо всесветному морю, предки славян полагали, что вечером солнце погружается в морские воды, а утром, омытое водами, выплывает из них. Сама земля, как пишет А. Н. Афанасьев, анализируя древние источники, покоится на китах, которые держатся на водах этого всесветного океана [2, с. 84–86]. У Клюева тоже на мифологических рыбах держится мир. Символично само название деревни в поэме, определяющей в целом крестьянский мир — Сиговый Лоб, то есть деревня на лбу рыбы Сиг. Мифологема рыбы в поэме проникает в бытовую культуру, прикладное искусство, как это мы видим в заставочном образе:

У Прони скатерть синей Онега,
По зыби едет луны телега,
Кит-рыба плещет, и яро в нем
Пророк Иона грозит крестом [5, с. 670].

Но образ рыбы в сцеплении поэтических образов поэмы имеет и другую семантику. Главной мифологемой «Погорельщины» является Великий Сиг, который выступает символом природного мира и прародителем человека. Такое значение клюевского образа отчетливо проявляется в контексте других произведений, в основе которых лежат модифицированные в современные мифы. Так, в романе В. Астафьева «Царь-рыба» «последовательно раскрывается утраченное равновесие между человеком и природой, потребительская психология возмнившего себя “венцом творения” по отношению к окружающему его миру» [8]. Писатель показывает, как природа, которую пытается победить человек, из «матери» превращается для него в злую «мачеху». В центральной главке царь-рыба (огромный осетр) символизирует первозданную природу, первооснову жизни, но человек поднял на нее руку и потому обречен на гибель.

В поэме Клюева рефреном звучит мотив гибели Великого Сига, а с ним и гибели деревни, крестьянского мира, святой Руси.

В деревне воцарился змий, он искушает, развращает, уничтожает, сжигает своим огненным дыханием. Страшные события одновременно происходят в двух планах — реальном и сверхреальном. Одно за другим постигают бедствия деревню Сиговый Лоб и в целом Россию. Ушли из жизни один за другим мастера, исчезли ремесла, деревня обезлюдела и одичала.

Страшный сон приснился героине поэмы Проне:

Приснился Проне смертный сон:
Сиговец змием полонён,
И нет подойника, ушата,
Где б не гнездились змеята...
Повсюду посвисты и жала,
И на погосте кровью алой
Заплакал глиняный Христос... [5, с. 680].

От безысходного горя ускакал с иконы Егорий, и остался только на «божнице змий да синее море». Мир земли и воды оказался во власти змия. Живительные воды стали железными, горбылями застыли на них волны:

Горыныч с запада ползет
По горбылям железных вод! [5, с. 688].

Нет на иконе Стратилата, символизирующего для поэта «душу России», остался только огненный красный цвет, напоминающий все пожирающий пожар. Поэт описывает страшную картину одичания и людоедства.

Клюев на образно-мифологическом уровне создал в поэме горькие картины крушения тысячелетней крестьянской цивилизации, деревни — «души России», гибели святой Руси.

Обратимся к другому примеру — замечательному произведению В. П. Астафьева «Ода русскому огороду», которое входит в круг детского чтения, и рассмотрим семантику и функции в нем отдельных национальных кодов. Его вдумчивое и осознанное прочтение при методическом обеспечении со стороны словесника может ввести

учащихся в национальный русский космос с его ключевыми доминантами, одной из которых выступает русский огород. Он представляет собой проекцию природы в социум, культуру.

Огород отгорожен от «мира чужого», и в этом проявляется семантика этого слова. Но он является и частью этого мира, так как органично примыкает к разным природным объектам, посредством которых расширяется жизненное пространство героев. Русский огород является одним из главных концептов крестьянского мира. Астафьев воскрешает в памяти утраченные впечатления и картины детства, помогает связать их воедино, философски осмыслить. «В детском восприятии, отрефлексированном потом сознанием взрослого, автора, огород предстает как эдем, утраченный рай на земле, место, где человек был счастлив как нигде и никогда потом в жизни. И это счастье — не романтическая мечта о чуде, а чудо, возникающее в реальности» [5, с. 238].

Главное в «Оде» — лирический сюжет, который образуют переплавленные и переосмысленные в сознании взрослого детские ощущения и впечатления, связанные с колыбелью детства Мальчика — огородом. Огород заключает в себе и обобщенное значение: он является составляющим компонентом крестьянского космоса, вместе с тем это еще и конкретный сибирский огород без садика, без прясла между соседскими усадьбами, со своим подбором огородных культур, который обусловлен климатическими условиями и ментальными характеристиками сибиряка, точнее, сибирячки, хозяйки. Воспевая огород, автор поет хвалу его хозяйке, считая, что если «крестьянская изба напоминала ликом хозяина, то огород всегда по хозяйке, по характеру ее и сноровке» ...[1, с. 30].

Ее трудолюбие, мудрость, радение, даже характер — все проверяется огородом: «У одной хозяйки огород что светлица: грядки к грядкам ровненькими нарядными половиками расстелены <...>, все посажено к месту, все рядком да ладком <...>. У другой бабенки на огород глянь и сразу определишь: растяпа, межедомка, может, и пьянчужка. Гряды так и сяк у нее в огороде, одна узкая, другая широкая, борозды не прокопаны, криво, кой-как натоптаны <...>» [1, с. 30–31].

Писатель, следуя жанру оды, формулирует свою триаду «огородной» эстетики и этики: «Везде и во всем любовь нужна, радение в огородном же деле особенно. Красота, удобство, разумность в огороде полезностью и во всем хозяйстве оборачиваются» [1, с. 31]. Огород является для В. П. Астафьева идеальным производением степенной русской женщины, сибирячки.

Устройство астафьевского огорода во многом мотивируется менталитетом и возрастом его хозяев — бабушки и деда Мальчика. Их архитектурное значение связано с передачей жизненного опыта детям и внукам, которые продолжают их дело, будут участвовать в создании и сохранении земледельческих традиций.

В качестве примера показательна в «Оде» сцена распашки и сева огорода: «Поставив в церкви свечку, помолившись святым отцам, охранителям коней, в первый день мая по старому стилю выводил лошадей дед в огород, к плугу, а бабка тем временем поясно кланялась с крыльца ему — пахарю, молилась земле, огороду, лесу» [1, с. 19]. Молитва деда была обращена к Флору и Лавру, христианским святым, покровителям коней, а молитва бабки — к более древним, славянским, языческим богам — богине плодородия, самой матушке Земле [5, с. 241]. .

Просто, даже обыденно, описывается сам процесс пахоты, но в этой простоте и заключается величие земледельческого труда: «Серая фигурка деда, темная на спине от пота, горбится над плугом, и бежит по запяткам его вилючей змейкой ременный бич» [1, с. 20].

Традиция амбивалентности изображения крестьянских работ восходит к произведениям русской литературы — А. Кольцова, И. Никитина, Н. Некрасова, И. Сурикова, Н. Клюева, С. Есенина. Для ребенка же земледельческий труд оборачивается сначала только «нарядной своей стороной» (Н. А. Некрасов). Малышу открывается, прежде всего, в нем занимательная, познавательная и эстетическая сторона. Благодаря этому земледелие является великой школой воспитания, трудолюбия, любви к родной земле, нравственных начал человека.

Этот мотив отчетливо звучит в астафьевской «Оде»: «Пахать черноземные огороды легко, боронить и вовсе удовольствие. На-

перебой лезли парнишки на спину коня, таскающего борону по огороду, затем к плугу приспособлялись, и, когда их возраст подходил годам к десяти, они и на пашне, и на сенокосе уже умели управляться с конем, и в застоле уж лишним не числились, сидели твердо среди работников, ели хлеб и огородину, своим трудом добытую» [1, с. 20].

Невозможно до конца постичь динамичную, сложную жизнь огорода, его звуки, краски, запахи, воспринять бесконечное множество его растений, живых организмов: «Целый мир живет, растит потомство, шевелится, поет, плачет, прячется в плотно сомкнувшейся зелени огорода» [1, с. 30]. И эта сложная жизнь перетекает в сознание Мальчика, переполняет его душу красотой и любовью. Так рождается человек, пустивший глубокие корни в родную землю.

Значительное место в структуре астафьевской «Оды» занимают ее «персонажи» — огородные культуры, которым писатель поет восторженные гимны. Первое место среди всех огородных растений отводит он спасительнице русского народа — многотерпеливой картошке, которая, по его мнению, «участью-долей схожа с русской женщиной» [1, с. 25]. Ей, не раз спасавшей русский народ от голода и мора, он предлагает поставить памятник в России и поклоняться как «героине» национальной истории.

Лирические миниатюры и взволнованные строки посвящает автор «Оды» и другим традиционно русским огородным растениям: огурцам, маку, репе, брюкве, редьке, гороху, моркови, капусте, бобам, луку, чесноку, а также новым, которые на сибирском огороде в свое время были экзотами — тыкве, подсолнухам, кукурузе, помидорам, табаку, ягоде виктории. Удивительно плотен мир астафьевского огорода, вмещающий в себя десятки других растений: травы, цветы, кустарники. Автор воспеваает не только их полезность и красоту; каждое из растений имеет свою «биографию» в культуре, свое символическое значение, является источником поэтической образности в художественных текстах.

«Ода русскому огороду» это не только идиллия детства. Ее герой не только Мальчик, но и рассказчик, взрослый человек, познавший

ужасы и трагедию жизни. Увиденная им страшная картина разоренного войной огорода с черными вилками капусты на сырой земле и мертвой молодой женщиной с мертвым младенцем, приколотым штыком к ее груди, навсегда врезалась в память рассказчика и заслонила светлые картины детства. Мать, убитая войной, символизирует в «Оде» смерть самой Матери сырой Земли, которую осквернил ее сын-манкурт. Все это позволяет сблизить финалы астафьевской «Оды» и поэмы Н. Клюева «Песни о Великой Матери» [5, с. 243].

Но все же концовка астафьевской книги не безнадежная. В ней имеется намек на греческий миф о Деметре и Персефоне. Земля обладает вечной способностью к самовозрождению, победой жизни над смертью. Но возрождается и человек, который прикасается к матери-земле. Поклон родной земле, огороду детства понадобилась рассказчику «Оды», чтобы воскресить в себе того мальчика, каким он был когда-то, и «очиститься возле него» [1, с. 8].

На высокой патриотической ноте заканчивается астафьевская ода. Вернуть полноту бытия, счастье детства невозможно без возвращения к своим истокам. Как и лирическому герою хочется «все обнять, что шевелится, светится, поет, свистит, растет, бушует, смеется, — прижаться ко всему этому лицом и заплакать, заплакать!...» [1, с. 54]. Это ощущение тепла родной борозды, запахов и красок земли возвращает нам «Ода русскому огороду», чтобы вернуться в мир детства, прикоснуться к истокам нашей национальной культуры.

Аксиологические коды русской литературы составляют матрицу отечественной культуры, являются культурами, посредством которых моделируется национальная картина мира в ее динамике и различных перипетиях. И это было продемонстрировано в статье на материале поэмы Н. А. Клюева «Погорельщина» и «Оды русскому огороду» В. П. Астафьева.

Литература

1. Астафьев В. П. Ода русскому огороду // Астафьев В. П. Собр. соч.: В 15 т. Т. 8.

2. *Афанасьев А. Н.* Поэтические воззрения славян на природу. В 3 т. Т. 2. — М., 1995.
3. *Гачев Г. Д.* О национальных картинах мира // Народы Азии и Африки. 1967. № 1.
4. *Гачев Г.* Национальные образы мира. — М., 1999.
5. *Клюев Н. А.* Сердце Единорога. Стихотворения и поэмы. — СПб., 1999. 1072 с.
6. Литература в синтезе искусств. Монография. В 3 т. Том I. Сад и город как текст / В. А. Доманский, О. Б. Кафанова, К. И. Шарафадина. — СПб.: СПГУТД, 2010. С. 237–245.
7. *Пушкин А. С.* Собр. соч.: в 10 т. Т. 10. — М., 1962.
8. *Смирнова А. И.* Русская натурфилософская проза второй половины XX века. Учебное пособие. — М.: Флинта, 2017. 287 с.

УДК 82-311.2

О. С. Шурупова
Липецк, Россия
O. S. Shurupova
Lipetsk, Russia
shurupova2011@mail.ru

**ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ
РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА
В ДИЛОГИИ П. И. МЕЛЬНИКОВА-ПЕЧЕРСКОГО
«В ЛЕСАХ» И «НА ГОРАХ»**

**FOLKLORE IMAGES AS A MEANS OF DISCOVERING
THE RUSSIAN NATIONAL CHARACTER IN THE DILOGY
“IN THE FORESTS” AND “ON THE MOUNTAINS”
BY P. I. MELNIKOV-PECHERSKY**

Аннотация: В статье подвергаются анализу особенности использования П. И. Мельниковым-Печерским фольклорного, прежде всего сказочного материала в дилогии «В лесах» и «На горах», в частности при создании образов Насти и Алексея. Используя фольклорные мотивы, автор одновременно прибегает к созданию эффекта обманутого ожидания, в результате чего ему удастся раскрыть ключевые черты русского человека.

Ключевые слова: «В лесах» и «На горах» П. И. Мельникова-Печерского; русская волшебная сказка; сказочный герой; эффект обманутого ожидания; русский характер; покаяние; воскресение.

Abstract: The article analyzes the features of using by P. I. Melnikov-Pechersky of folklore, primarily fairy-tale material in the dilogy “In the Forests” and “On the Mountains”, in particular when creating the images of Nastya and Alexei. Using folklore motifs, the author simultaneously resorts to creating the effect of deceived expectations, as a result of which he manages to reveal the key features of a Russian person.

Keywords: “In the Forests” and “On the Mountains” by P. I. Melnikov-Pechersky; Russian fairy-tale; fairy-tale character; the effect of deceived expectation; Russian character; repentance; resurrection.

Эпической дилогии П. И. Мельникова-Печерского не слишком повезло: эти романы до сих пор не включены в школьную и вузовскую программу по литературе, да и в вузе к ним обращаются не всегда. Изучением дилогии в советское время занимались не так уж активно, а большинство посвященных ей работ были направлены либо на выявление этнографических особенностей жизни на Волге, отраженных в романах, либо на обличение староверов и угнетателей-купцов, которые всячески истязают не только многострадальный народ, но даже и своих близких. При таком подходе практически все герои обоих романов воспринимаются как несчастные страдальцы, которых безжалостно губит окружающая их среда. Так, по замечанию В. Меццержкова, нет в дилогии «никого, кто прожил бы свой век легко и радостно» [8, с. 20].

Тем не менее, едва ли можно было говорить о серьезных художественных достоинствах и правдивости произведения, все герои которого жили бы «легко и радостно» [Там же], ведь и в реальной жизни на долю каждого человека выпадают скорби и испытания. Тем более важно для исследователя, сделавшего попытку осмыслить произведения П. И. Мельникова, понять, в чем смысл этих страданий, через которые проходят все персонажи обоих романов. Почему трагедией заканчиваются отношения влюбленных Насти и Алексея? Почему теряет, одного за другим, своих близких Патап Максимыч? Вряд ли во всех несчастьях виноваты исключительно скупые купцы,

тем более что и крестьяне, изображенные П. И. Мельниковым, не без греха.

На наш взгляд, в образах диалогии перед читателем раскрываются особенности русского национального характера. Описания календарных обрядов, значимых для персонажей диалогии, одежды героев, их домашнего обихода, появление в ткани романа образов, связанных с песнями, сказками и другими жанрами устного народного творчества, ценны не сами по себе, а исключительно как средства отражения русского миропонимания. По словам И. А. Есаулова, исследование литературного произведения приобретает смысл, когда «мы задумываемся над теми трансисторическими скрепами, которые конституируют единство русской культуры в ее разнообразных проявлениях» [2, с. 24]. Так, для верного понимания диалогии имеет немалое значение анализ образов Насти и Алексея, отношения между которыми в начале романа «В лесах» напоминают сюжетные хитросплетения волшебной сказки. По мнению Е. Л. Марандиной, для сказки характерна «особым образом смоделированная пространственная организация повествования» [5, с. 165]. Исследователь справедливо замечает, что «почти все волшебные сказки начинаются с фиксации места» [Там же]. Описанием местности открывается и роман «В лесах», в первой главе которого рассказывается о Заволжье, в котором будет происходить действие, о «доброй стороне», где «Русь сысстари на чистоте стоит» [6, с. 30]. Казалось бы, повествование вполне реалистично: в первой главе рассказывается о вполне реальном Заволжье с «неродимой землей», о людях, которые вынуждены заниматься промыслами, но в то же время рассказчик уверяет читателя: здесь именно то «тридевятое царство», где царят счастье и гармония: заволжанин не ложится спать без горячего ужина, живет в чистой, опрятной избе, копит деньги и легко становится если не миллионщиком, то тысячником. Никаких материальных проблем у людей, которых изображает Мельников, нет, а один из самых богатых и, по-видимому, удачливых жителей Заволжья — Патап Максимыч Чапурин, счастливый отец трех дочерей (двух родных и приемной), владелец восьми токарен и большого нового дома. По замечанию

И. П. Черноусовой, герои русского эпоса тоже связаны с конкретными, реально существующими населенными пунктами: «Илья Муромец родом из города Мурома или села Карачаева, Добрыня — из Рязани, Алеша Попович — из Ростова» [10, с. 89]. Патап Максимыч, уроженец Заволжья, тоже приобретает в дилогии Мельникова былинно-сказочные черты, возвышаясь над другими персонажами.

Однако еще больше напоминает сказочного героя Алексей, пришедший наниматься на работу в мастерскую Патапа Максимыча. Как верно отмечает Г. Ю. Завгородняя, события, предшествующие уходу Алексея из дома, развиваются по сказочному канону: «в классических традициях сказочного сюжета вслед за начальным благополучием следует беда» [3, с. 113]. Согласно классификации В. Я. Проппа, Алексей явно относится к героям-искателям [9], причем это «высокий» герой, богатырь, который обычно представляет собой «статного, рослого, красивого молодца с золотыми или черными кудрями» [4, с. 63]. Описание Алексея полностью соответствует сказочным канонам: «И красавец был из себя. Роста чуть не в косую сажень... всех выше головой; здоровый, белолицый, румянец во всю щеку так и горит, а кудрявые темно-русые волосы так и вьются. Таким молодцом смотрел!..» [6, с. 52]. Основным приемом создания портрета героя, как и в народной сказке, является гипербола: Алексей выше всех, «рассудлив не по годам», «таких, как Алексей Лохматый... водится не много» [6, с. 52], он «самый первый токарь» [6, с. 58]. Как и сказочному богатырю, Алексею на долю выпадает испытание: он вынужден отправиться в чужие люди зарабатывать на хлеб и там встречает отцовскую дочь Настю Чапурину, которая тоже вполне соответствует всем характеристикам, свойственным русской сказочной красавице: «пышная, сдобная, белая... Точно атлас на пуху» [6, с. 78]. Влюбленная в Алексея девушка уверена, что «Алеша ее ровно сказочный богатырь: и телом силен, и душою могуч, и что на целом свете нет человека ему по плечу...» [6, с. 439]. Читатели становятся свидетелями неземной любви Алексея и Насти, которой не нужен богатый жених, выбранный отцом. Казалось бы, сказочный сюжет должен развиваться в самом благо-

приятном для героев направлении: пройдя через ряд испытаний они, с помощью персонажа-помощника (и такой персонаж, действительно, оказывается рядом — это подруга Насти Фленушка, которая всячески содействует сближению героев), должны прийти к счастливому финалу — свадьбе. Однако П. И. Мельников-Печерский прибегает к эффекту обманутого ожидания: Алексей оказывается отнюдь не богатырем — «У него только обличье соколье, а душа-то воронья» [6, с. 439]. Сказочный характер человека, готового на любые подвиги ради любимой, не реализуется, напротив, мы видим расчетливого человека, который смертельно боится Патапа Максимыча и жаждет завладеть богатством. Читатель дилогии становится свидетелем того, как Алексей, сначала желавший разбогатеть, чтобы жениться на Насте, постепенно начинает жаждать золота ради самого золота: «с женина лица не воду пить, краса приглядчива, а... денежки на всю жизнь пригодятся» [6, с. 440].

Таким образом, П. И. Мельников-Печерский использует в своем романе вышеупомянутые сказочные коды, чтобы сказка, жанр, для которого необходимо чудо, вдруг превратилась в его повествовании в горестную, скорбную быль. Дело в том, что чудо в романе все-таки происходит, но оно отнюдь не то, какого читатель ожидает в начале текста, любуясь красавицей Настей и добрым молодцем Алексеем. Чудо в романе связано с обретением русским человеком утраченной им было самоидентичности, моральной цельности, которая оказалась нарушена грехом. Непослушание отцу-разлучнику, которое в сказке приводит героиню к воссоединению с любимым и счастливому финалу, в пространстве романа оказывается грехом, за который герой подлежит наказанию. Именно так, с помощью эффекта обманутого ожидания, писатель помогает раскрыться красоте русского национального характера, способного не только на страстную любовь и неожиданные, рискованные поступки, но на смиренное осознание своего греха и искреннее раскаяние.

Так, следя за, казалось бы, знакомым с детства сказочным сюжетом, читатель видит, как и Алексей, и Настя все больше погружаются в греховные думы и отдаляются друг от друга. Он все больше вожделеет богатства. Она то представляет, как убивает не-

ведомую разлучницу, то осуждает Алексея за слабость. Постепенно девушка погружается в тоску и все больше отдаляется от родных — «опостылил Насте дом родительский» [6, с. 439]. Самое страшное, что в результате всего происшедшего с ними и Настя, и Алексей оказываются отлученными от пасхальной радости. На Пасху Патап Максимыч принимает решение выдать дочь за пригланувшегося ему Алексея. Казалось бы, сказку ждет счастливый финал. Но герои, втайне согрешив, подходят к великому празднику в таком моральном состоянии, которое не позволит им быть счастливыми. Хотя Настя «стройно поет канон воскресению», однако на пасхальной службе, о которой в романе говорится, что «в великую ночь воскресенья Христова всяк человек на молитве... Придет ли на ум кому мстить в такие часы какому ни есть лютому недругу?» [6, с. 464], она не радуется и «глядит непразднично» [6, с. 464]. Это касается и Алексея, который «скорбно» встречает великий праздник.

Советский исследователь М. Еремин, делая попытку ответить на вопрос, что погубило Настеньку Чапурину, с уверенностью заявляет: «дух стяжательства» [1, с. 37]. Однако такой ответ представляется нам не совсем верным. Почему бы Алексею, зараженному этим духом, не жениться на дочери богатого купца, согласного на их брак? А между тем, отношения Насти и Алексея кончаются не свадьбой, а смертью. Именно после Пасхи, которую герои встречают запятнанными грехом, события разворачиваются стремительно, причем исчезают всякие намеки на сказочный финал. Напротив, Настя, признавшись матери в совершенном ею грехе, заболевает таинственным недугом и умирает. Однако она делает это по-христиански, примирившись с родными и простив обидчика. На смертном одре очистившаяся покаянием Настя даже совершает чудо, исцеляя дядю от порока пьянства. По сути, совершилось ее духовное воскресение, и умирает она совершенно не как жертва жестоких обстоятельств, тем более что Патап Максимыч был готов выдать ее за возлюбленного и Настя об этом хорошо знает. Смерть Насти — это переход в мир иной человека, достигшего максимальной для него степени духовного совершенства, нашед-

шего в себе силы покаяться и простить обидчика, о чем она просит и отца. Патап Максимыч, подчиняясь ее словам, не станет мстить юноше, косвенно виноватому в гибели любимой дочери. Однако впоследствии, уже в финале романа «На горах», достигнув богатства и власти, тот все же погибнет [7]. Настенька с духовной точки зрения вовсе не погублена, а спасена — погублен добившийся всего, о чем мечтал, Алексей.

Русский характер, предстающий в дилогии «В лесах» и «На горах», отнюдь не сказочен. Писатель показывает, что идеальные портреты богатырей, красных девиц, добродетельных купцов и т. д. не соответствуют русской действительности, которая намного сложнее и многообразнее. Сказочные искушения любовью и богатством не приводят человека к счастью, а напротив, губят его, но, пройдя сквозь эти испытания, герой дилогии либо спасает свою душу покаянием, как Настя, либо погибает, погрязнув в грехе, как Алексей. Русский человек, которого изображает П. И. Мельников-Печерский, совсем не идеальный житель «тридевятого царства». Он бывает своеволен и способен на необдуманный поступок, более того, на грех (Настя непокорна воле отца, Алексей стремится к стяжательству, а сам Патап Максимыч чрезмерно любит почет). Однако русский человек в изображении П. И. Мельникова силен прежде всего способностью к покаянию и — через него — к очищению от греха и воскресению. Важно подчеркнуть, что согрешившие Алексей и Настя не могут с чистым сердцем праздновать Пасху. Патап Максимыч и его жена Аксинья Захаровна, напротив, «благодушествуют», наслаждаясь праздником, но затем вспоминают, как встречали когда-то этот великий день в слезах «у гробика» [6, с. 462]. Без страданий и смерти нет и не может быть воскресения и духовного роста.

Таким образом, писатель сознательно использует в своих романах характерные для фольклора свойства: «особую темпоральность — замедление и растягивание действия», наличие помощника, «испытание героя». По мнению Г. Ю. Завгородней, «целью подобного рода стилизации является “ослабление” темы личной судьбы, акцентировка общего и, что важно для автора, повторяющегося, традиционного» [3, с. 114]. Изображая своих героев,

П. И. Мельников рисует всю Россию, выявляет черты русского человека в целом. Тем не менее, он сознательно нарушает привычные для сказки законы, прибегая к созданию эффекта обманутого ожидания. Писатель демонстрирует, что сила русского человека не в способности нажить богатство, не в удали, не в сказочном везении, даже не в готовности к некоему сильному поступку, а в способности к осознанию своих ошибок, к духовному обновлению и воскресению через покаяние. Именно как повторяющаяся, традиционная предстает в диалогии «В лесах» и «На горах» судьба русского человека, счастье которого не в силе, а в правде, не в желанном для героя сказки обладании земными ценностями, а в приближении к идеалу, заданному свыше.

Литература

1. *Еремин М. П. И. Мельников (Андрей Печерский). Очерк жизни и творчества // Мельников П. И. Собрание сочинений. Т. 1. — М., 1976. С. 3–52.*
2. *Есаулов И. А. Русская классика: новое понимание. — СПб., 2017. 550 с.*
3. *Завгородняя Г. Ю. Фольклорная стилизация в романе П. И. Мельникова-Печерского «В лесах» // Русская речь. 2010. № 5. С. 111–114.*
4. *Киреева С. И. Типология портрета фольклорного персонажа (на материале русской волшебной сказки) // Лингвофольклористика. 2000. № 4. С. 62–68.*
5. *Марандина Е. Л. Лингвистика локальности в русских волшебных сказках // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 1(52). С. 164–168.*
6. *Мельников П. И. В лесах: Роман в 2 кн. Кн. I. Минск, 1986. 621 с.*
7. *Мельников П. И. (Андрей Печерский). На горах: Продолжение рассказов «В лесах»: в 2 кн. Кн. 2. — М., 1979. 509 с.*
8. *Мещеряков В. П. И. Мельников-Печерский и его роман «В лесах» // Мельников П. И. В лесах: Роман в 2 кн. Кн. I. Минск, 1986. С. 5–26.*
9. *Протп В. Я. Морфология сказки. — М., 1969. 168 с.*
10. *Черноусова И. П. Фольклорно-языковая картина мира в призме лингвокультурных кодов (на материале русских волшебных сказок и былин). — Липецк, 2022. 151 с.*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРИРОДЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ

REPRESENTATION OF NATURE IN RUSSIAN POETRY

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы взаимодействия Природы и человека вообще, природы и автора, природы и читателя. Вся сложность природы в том, что она предстает не только как зримая, но и как переживаемая сущность, поэтому фактор человека должен обязательно учитываться. Цель статьи — проанализировать взаимоотношения человека и природы в поэзии (культуре), попытка проследить, как меняется отношение человека к природе на протяжении времени.

Ключевые слова: естественные науки; стратегии природы; сознание; И. С.Тургенев; туманное утро как ценность.

Abstract: The article deals with the problems of interaction between Nature and man in general, nature and the author, nature and the reader. The whole complexity of nature lies in the fact that it is not only a visible, but also an experienced entity, so the human factor must be taken into account. The purpose of the article is to analyze the relationship between man and nature in poetry (culture), an attempt to trace how the attitude of man to nature changes over time.

Keywords: natural sciences; strategies of nature; consciousness; I. S. Turgenev; foggy morning as a value.

Проблемы взаимодействия природы и человека поднималась еще древними греками. Так, Пифагор слышал музыку небесных сфер. Позднее ряд ученых, например, Макс Планк и Тейяр де Шарден видели в природе не только величие и красоту, но и ее священность. Сейчас в науке Природа — Золушка, призванная обслуживать утилитарные потребности человека.

Казалось бы, тайны природы должны постигаться естественными науками. Одно из главных их достижений — это доказательство того,

что важнее всего в выживании природы естественный отбор и что это важнейшая стратегия природы. Здесь становится понятно, что одни естественные науки, несмотря на успехи в изучении биосферы, не способны дать целостное знание о природе, т.к. не способны учесть Сознание — ни Высшее, ни человеческое, воспринимающее Природу. Что видит человек, созерцая картины природы? Думается, что разгадать эти загадки не может даже наука XXI века, хотя издавна существует натурфилософия, сейчас возникла экологическая философия. По словам П. Фейерабенда, наука — «...одна из многих форм мышления, разработанных людьми, и не обязательно самая лучшая» [5, с. 450]. Одними научными методами природа непостижима, потому что представляет собой мир, существующий по своим законам вне воли людей, а отношение человека к ней остается неизученным. Но есть выход: тайны природы просматриваются через религию, язык, и, особенно, через поэзию. Чтобы зафиксировать эти подходы, нужно помнить, что отношение человека к природе представлено в слове, в которое нужно вслушиваться, всматриваться, вчувствоваться.

Человек и природа — это две ипостаси Мира, равновеликие и важные. Только синергетический (холистический) подход может принести свои результаты, потому что природа тесно связана с человеком: она стала средой его обитания. Нужно пытаться использовать данные разных наук, т. е. трансдисциплинарные стратегии. Такой стратегией может быть комплексный, полипарадигмальный, синергетический подходы, поскольку мы интуитивно обладаем ощущением цельности мира, единства всего сущего. Вся сложность в постижении природы в том, что она предстает не только как зримая, но и как переживаемая сущность.

Цель нашей статьи — анализ взаимоотношения человека и природы в языке и поэзии (культуре), попытка проследить, как меняется отношение человека к природе на протяжении времени и в разных видах искусства.

С точки зрения лингвокультурологии, природа — это сфера особых труднопостижимых ценностей, приблизиться к пониманию которых поможет поэзия. Это хорошо чувствовали сами поэты, например, Владимир Соловьев писал: *Природа с красоты своей //*

*Покрова снять не позволяет, // И ты машинами не вынудишь
у ней, // Чего твой дух не угадает.*

Сами поэты высоко ценили в себе и других такое отношение к природе. Так, К. Бальмонт называет Ф. Тютчева первым из русских поэтов, кто «проник в душу Природы», понял ее сложность и тонкость, независимость от человеческой жизни, а Фета — «виртуозным импрессионистом». Они создали «полную тонких оттенков символику Природы и чувства любви». «В то время, как Пушкин, Лермонтов... описывают природу, Тютчев и Фет воссоздают ее как живую сущность, видят в ней не раму к картине, а саму картину» [1].

В. С. Соловьев утверждал, что «...одни только поэты сохраняли еще и поддерживали... чувство любви к природе как к равноправному существу, имеющему или могущему иметь *жизнь в себе*» [4, с. 102]. Ему вторит Ф. Тютчев, по словам которого в природе «*есть душа, в ней есть свобода / В ней есть любовь, в ней есть язык*», сама же природа не «*бездушный слепок, а великая живая цельность*» [4, с. 272].

Для полноценного исследования данных отношений нужен свой метаязык и теоретическая основа, на которой физические и поэтические явления могли бы встречаться. Г. Гачев предлагает для этого натурфилософский язык четырех стихий — земли, воды, воздуха, огня: «Поэтические образы в каждом произведении можно распределить и классифицировать по этим четырем стихиям» [3, с. 183]. Эти 4 стихии — своеобразные матки-матрицы всего в бытии.

Мы предлагаем еще один путь — через базовые национальные ценности-концепты. Такой ценностью, имеющей природную основу, является *утро туманное*.

Достаточно частое обращение русских поэтов и писателей, художников и композиторов к понятию «туманное утро» свидетельствует о том, что оно занимает важное место в языковом сознании русских и, следовательно, может претендовать на роль той цементирующей народ сущности, о которой писал Г. Гачев. О туманном утре писали И. Тургенев, Н. Языков, Ф. Тютчев, Я. Полонский, А. Майков, А. Фет, А. Блок, И. Бродский, Л. Толстой, К. Паустов-

ский, Ф. Абрамов, представители других видов искусства: П. Чайковский, А. Глазунов, И. Шишкин, И. Левитан, А. Куинджи и др.

Основное значение понятия/концепта «утро туманное», зафиксированное в словаре С. И. Ожегова, — ‘*утро, окутанное туманом*’. При употреблении его в разных произведениях концепт приобретает дополнительные семантические признаки, которые заставляют видеть в нем особый смысл, особый язык, по Г. Гачеву.

Рассмотрим подробнее известное стихотворение И. С. Тургенева, ставшее затем романсом. Музыка к нему писали Г. Катуар, Я. Пригожий, В. Абаза и другие композиторы.

**«Утро туманное, утро седое...»
(«В дороге»)**

Утро туманное, утро седое,
Нивы печальные, снегом покрытые,
Нехотя вспомнишь и время былое,
Вспомнишь и лица, давно позабытые.

Вспомнишь обильные страстные речи,
Взгляды, так жадно, так робко ловимые,
Первые встречи, последние встречи,
Тихого голоса звуки любимые.

Вспомнишь разлуку с улыбкою странной,
Многое вспомнишь родное, далёкое,
Слушая ропот колёс непрерывный,
Глядя задумчиво в небо широкое. (1843 г.)

Ключевыми словами и словосочетаниями стихотворения следует считать такие: *утро туманное, нивы печальные, страстные речи, первые встречи, последние встречи, тихого голоса звуки любимые, разлука, родное, далёкое*. Они позволяют увидеть в стихотворении два тематических пласта тургеневской поэзии — тему природы и тему любви.

Смысл стихотворения прозрачен: это воспоминания о былом. Роль скрепляющего весь текст элемента играет глагол *вспомнишь*. Семан-

тически этот глагол поддерживается словами других частей речи (*время былое; лица, давно позабытые; далёкое*).

Заголовок («В дороге») вместе с заключительной строфой представляет в стихотворении композиционное кольцо. Герой находится в дороге, его не отвлекают будничные дела, мысли и воспоминания приходят сами собой. Этому способствует окружающий мир, словно замерший осенним утром. Картины природы создают атмосферу философской созерцательности, погруженности в себя, когда в памяти всплывают, высвечиваются разные моменты прожитой жизни.

«Утро туманное» — доминантное словосочетание, начинающее стихотворение. Это как бы цельная языковая единица, отражающая в сознании поэта, его психике картину окружающего мира.

Ощущение замедленности, протяженности окружающего в пространстве и времени, приглушенности ярких и активных проявлений жизни создается в стихотворении особой огласовкой: наиболее заметно звучание протяженного [у], ударного [а], который как бы продлевается в сочетании с последующим долгим [н] — *туманное* (это еще дважды повторяется в третьей строфе — *странной, непрестанной*).

Картина сосредоточенно-сдержанного состояния героя усиливается серо-белой цветовой гаммой: *утро туманное, утро седое*, т. е. тускло-серое, белёсое; нивы, *снегом покрытые*.

Именно «*утро туманное*» вызвало к жизни далекие воспоминания: лица, любимый взгляд, любимый голос. Неясность, неполнота воспоминаний ассоциируется с неясностью, неполнотой очертаний предметов туманным утром.

С концептом «утро туманное» в стихотворении И. С. Тургенева связаны особая музыкальность, пространственные и временные ощущения, метафоричность образов, философский подтекст и даже цветовая гамма стихотворения. Это настолько важное для русских природное явление, что оно нашло отражение и в других видах русского искусства, таких, например, как живопись, музыка. Достаточно обратиться к творчеству И. Шишкина, И. Левитана, А. Куинджи.

Так, «утро туманное» И. Левитаном дважды выносится в названии полотен: «Осеннее утро. Туман» (1887) и «Туман. Осень» (1899). Первое рождает щемящее душу ощущение тоски, художнику удалось

выразить тихую безнадежную печаль и глухую скорбь осени. Это подлинный «пейзаж настроения», в котором переживание выступает как объективная жизнь природы и, напротив, сама природа понята по аналогии с человеческими переживаниями. Настроение выражено здесь самым состоянием природы, а не сюжетом. В этой передаче настроения существенную роль играет скупая и мрачная красочная гамма картины. Стального цвета вода, серо-зеленый лес на дальнем берегу, с редкими пятнами осенних деревьев и оливкового цвета берега на переднем плане картины. Эти неяркие цвета чувственно передают туман, его пелену и охватывающую сырость, промозглость. Вместе с тем она усиливает ощущение особой, тихой, внедряющейся в душу, подобно туману, печали.

Волшебный сад — один из главных персонажей знаменитого балета П. И. Чайковского «Спящая красавица». Одна из музыкальных картин балета называется «Сон». В ней сад погружен в туман. В таинственной серебристой дымке, в мертвенных лучах предутренней луны встречает принц Дезире видение-призрак, за которым он отправляется в царство спящих. Но внезапно взрывается тишина, туман исчезает, и сад вспыхивает в ослепительном свете. В этой музыке счастья слышится торжествующий гимн верности и любви, а туман ушел вместе с ненавистью и предательством [6, с. 95–118].

Таким образом, здесь туман усиливает музыкальную тему тревоги, мрака, темных, грозящих человеку сил. А вот, например, у А. Н. Скрябина восприятие тумана — это нечто загадочное, но приятное, символизирующее появление нового; в одном из писем он дал словесное описание своей 4-й сонаты: «В тумане легком и прозрачном, вдали затерянная, но ясная, — звезда мерцает...» [2, с. 83].

В русском кинематографе исследуемый концепт мог бы стать предметом особого разговора, достаточно назвать такие, ставшие классикой российского кинофильмы, как «Андрей Рублев» и «Солярис» А. Тарковского, «Сибириада» Н. Михалкова, «А зори здесь тихие» П. Ростоцкого.

Таким образом, мы можем констатировать:

1) картина туманного утра — один из ключевых концептов-ценностей русской культуры, он самым тесным образом связан с миро-

ощущением, мировосприятием, эмоциональной стороной мышления разных поэтов, художников, композиторов, режиссеров, их взглядами и даже особенностями психики; язык лишь подтверждает то, что есть в сознании и может быть реализовано иными языками (звуками, красками);

2) *туманное утро* имеет основной признак (утро, окутанное туманом), дополнительные признаки (утро как символ очищения, бодрости, загадочности природы, ее красоты, высшей силы) и внутреннюю форму (туманное утро как способ передачи пространственных и временных ощущений, как олицетворение внутреннего смятения человека, как связующее звено между тремя сферами жизни: землей, водой, воздухом).

Следовательно, с помощью данного концепта-ценности может быть передано не только явление природы, но и состояние человеческой души, возрождающаяся жизнь, обновление и очищение; неопределенность, загадочность; пробуждение, освобождение от старого; нечто темное, тайное, непознанное. *Туманное утро*, входя в языковое сознание русского человека и преломляясь в нем, творит русский образ мира, а сами тексты разных видов искусства становятся источником этноментальных знаний.

Литература

1. *Бальмонт К.* Элементарные слова о символической поэзии // Константин Бальмонт. Стозвучные песни. Сочинения. — Ярославль, 1990. С. 263–280.
2. *Бэлза И.* Александр Николаевич Скрябин. — М., 1983. 386 с.
3. *Гачев Г.* Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. — М.: Прогресс-Культура, 1995. 480 с.
4. *Соловьев В. С.* Критика отвлеченных начал. — М., 1993. 496 с.
5. *Фейерabend П.* Избранные труды по методологии науки. — М., 1986. 542 с.
6. *Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие. 2-е изд. — Минск: ТетраСистемс, 2005, с. 95–118.



РАЗДЕЛ II

ЛИКИ РОССИИ: РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ



УДК 821.161.1.09

*Л. Ш. Мигранова,
г. Стерлитамак, Россия
L. Sh. Migranova,
Sterlitamak, Russia
lilimigranova@gmail.ru*

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В РАССКАЗЕ Д. Н. МАМИНА-СИБИРЯКА «ОЗОРНИК»

FEATURES OF THE NATIONAL CHARACTER IN D. N. MAMIN-SIBIRYAK'S «OZORNIK»

Аннотация: В статье рассматриваются различные трактовки понятия «национальный характер». Образ главного героя рассказа Д.Н Мамина-Сибиряка «Озорник» исследован в соотнесенности с коренным типом уральца. Выявлены особенности русского национального характера, выделены основные черты, характеризующие этот тип.

Ключевые слова: этническое своеобразие; национальный характер; уральский тип; русский человек; лишний человек.

Abstract: The article discusses various interpretations of the concept of «national character». The image of the protagonist of D. N. Mamin-Sibiryak's story «The Mischievous Man» was studied in relation to the indigenous type of the Urals. The features of the Russian national character are revealed, the main features that characterize this type are highlighted.

Keywords: ethnic identity; national character; Ural type; Russian person; extra person.

Этническое своеобразие, национальный характер всегда были предметом исследования русских писателей. В русской литературе Д. Н. Мамина-Сибиряка поначалу считали писателем-областником (его часто называют «певцом Урала», «уральским летописцем»), поскольку в его произведениях широко представлено этнографическое описание, особенности уральской жизни.

«Особенно показателен такой важный для творчества писателя концепт, как «русский национальный характер», который с завидной частотой и выпуклой наглядностью проступает в портретных зарисовках героев и в размышлениях автора о судьбе и повадках русского человека» [2, с. 83].

В рассказе «Озорник» Д. Н. Мамин-Сибиряк затрагивает сложный вопрос, касающийся особенностей русского национального характера, человеческой души. Через описание повседневной жизни и культуры простого народа автор изображает индивидуальные проявления личности.

В нашей работе мы будем употреблять термин *национальный характер*. Отметим, что единой концепции национального характера на сегодняшний день нет, это описательный термин, при этом основные подходы к его рассмотрению сформированы. Одни ученые рассматривают нормативно-поведенческие аспекты этого феномена, другие обращают внимание на проявления эмоций, чувств, настроений, третьи исследуют образ мыслей, склад ума, четвертые фиксируют духовные особенности, ценностные ориентации, нравственные принципы. Постигая проблему национального характера, полагаем, что необходимы особые методы исследования: некий синтез лингвокультурологического и литературоведческого подходов.

Национальный характер определяется как «исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ действий представителей той или иной нации и проявляющихся в их отношении к социально-бытовой среде, к окружающему миру, к труду, к своей и другим этническим общностям» [3, с. 135].

Д. С. Лихачев считал, что «нет одного национального характера <...> Правильнее говорить не о национальном характере народа,

а о сочетании в нем различных характеров, каждый из которых в той или иной мере национален» [5, с. 137]. «Мамин часто сохраняет экзотический уральский материал как определяющий и место, и специфику действия в его произведениях, но доминантой авторского внимания является сюжетно-психологическая острота действия, парадоксальность характеров» [1, с. 23].

Многие исследователи отмечают, что черты национального характера зависят от особенностей исторического развития, географического положения, климатических и социальных условий. В свете сказанного вызывает интерес уральский тип русского человека (термин А. И. Лазарева). Уралец — житель или уроженец Урала (регион, находящийся на стыке Европы и Азии).

«Озорник» (1896 г.) входит в цикл «Уральские рассказы» (1870–1890 гг.). В произведении отражены жизнь, характер, психология, особенности мышления, национальные черты героев.

В рассказе писатель обращается к «больной» теме уральской и общерусской жизни. В «Озорнике» описаны взаимоотношения башкир, живущих в деревне Кульмяковой, русских сибиряков из Расстани (старожилов) и «расейских людей» (новожилов, переселенцев из Рязанской и Тульской губерний), проживающих в Ольховке. Между ними часто возникали споры, раздоры, конфликты из-за захвата русскими башкирских земель.

Рассмотрим особенности национального характера главного героя рассказа — Спирьки, на наш взгляд, представляющего собой «загадочную русскую душу». Его образ раскрывается постепенно, при этом к концу рассказа он совершенно меняется.

Анализ следует начать с семантики заглавия рассказа. *Озорником* назван главный герой — уральский крестьянин Спирька, вдовец, который «после смерти жены жил бобылем».

«Озорником называют человека, склонного к нарушению общепринятых норм поведения, общественного порядка, к хулиганству; буйное, вызывающее поведение от легкомыслия, избытка сил» [8]. «Бобылем — одинокого бессемейного человека» [8].

Подчеркнем высокую степень реализации значения имени в образно-сюжетной основе рассказа. Имя *Спиридон* в переводе с гре-

ческого означает «крепкий, надежный, сильный». По одной из версий имя произошло от названия кузова, сплетенного из лозы, символизировало крепость и надежность изделия. В древние времена, родители, называя сына Спиридоном, мечтали, что он будет тверд в убеждениях, непоколебим, крепок плотью и духом [7].

В ониме *Спирька* суффикс -к- несет в себе оттенок пренебрежения, презрения, умаления достоинства именуемого. В рассказе все называют его *Спирькой*, лишь Дуня в особенные моменты обращается к нему по имени-отчеству — *Спиридон Савельич*. Односельчане относились к Спирьке высокомерно, считали его непутевым.

Первоначально в произведении дана внутренняя портретная характеристика героя: «По веснам Спирька испытывал какое-то озлобленное настроение. Им овладевала смутная тоска и неопределенное желание выкинуть какую-нибудь такую штуку, чтобы чертям было тошно...» [6]. Далее писатель показывает образ жизни Спирьки: жил один, «давно разорил все хозяйство», «не принимал весной никакого участия в трудовой и радостной суете своей деревни Расстани», после смерти жены он «попал в разряд лишних деревенских людей», ничего его не интересовало в этой жизни.

Смерть жены для Спирьки стала переломным моментом в его жизни. До этого он был хозяйственным мужиком, все у него было, жил не хуже других. Но герой теряет смысл жизни, понимание своего предназначения, отсюда неукорененность в бытии, ведущая к безделью, к бесцельному проживанию.

Внешний облик Спирьки в рассказе описан следующим образом: «Небольшого роста, плечистый и жилистый... Кудлатая голова глядела суровыми темными глазами. Обличье у Спирьки было уже не расейское, а с явными признаками сибирской помеси: борода была маловата, скулы приподняты, лицо как будто сплюснутое. И ходил он не по-расейски на своих выгнутых ногах, как настоящий кавалерист...» [6]. Как пишет А. И. Лазарев, выразительный портрет уральца — типичный пример смешения европейской и азиатской кровей [4, с. 39]. «На Южном Урале попадаются часто такие типы как результат далекого умыканья первыми русскими насельниками татарских «женок» из недалекой степи» [6]. Обратим внимание и на

одежду персонажа, поскольку портретная характеристика является частью образа, показателем характера человека. Спирька носит либо рваный татарский бешмет, либо армяк, накинув на одно плечо или закинув на спину. Деепричастия *закинув*, *накинув* («надеть наскоро, наспех, небрежно») являются ключом к раскрытию внутреннего мира персонажа.

Черты русского национального характера высвечиваются писателем с различных сторон. Значимой характерологической чертой Спирьки является его беспечность, леность, бездеятельность (нежелание работать, вести хозяйство), апатия, связанная с потерей интереса ко всему после смерти жены: «он давно разорил все хозяйство», «сидел в своей избушке и ничего не хотел знать», недаром односельчане называли его «лежебокой».

Еще одной отрицательной стороной героя можно считать тягу к спиртному, выпить он мог крепко и много, когда на него нападала тоска, «он топил свое горе по кабакам».

Узнаваемой русской особенностью выступает склонность винить во всем другого, желание оправдать свое попустительство, у Спирьки виноваты другие, только не он.

Истинная Спирьки раскрывается в самый напряженный, драматичный момент жизни. Таким моментом оказывается встреча Спирьки с Дуней в лесу и его озорство по отношению к замужней женщине. Этот эпизод выполняет роль завязки в рассказе. Примечательно то, что «он не знал даже самого слова — любовь, по его понятиям, это была присушка». Он не мог дать себе отчета, что с ним делается, а только Дунька не выходила у него из головы» [6]. Присушка, по мнению, героя, заключалась в том, что хитрая Дуня его заколдовала, взглядом приворожила. При каждой встрече Спирька не понимал, что с ним делается, однако их разговоры заканчивались всегда взаимной перебранкой.

В момент встречи Спирька предстает горячим, импульсивным, не способным обуздать свои чувства, желания: «тяжело дышал...», «тяжело бьется его сердце», «посмотрел на Дуньку воспаленными дикими глазами и схватил в охапку», «что у меня на уме... сердце горит... Кажется, взял бы да пополам и разорвал тебя: на, не до-

ставайся никому...» [6]. Думается, такая напористость, пылкость, чрезмерная эмоциональность, неуправляемость, разбросанность и неумность жизненной энергии — результат смешения кровей.

Мамин-Сибиряк наделил своего персонажа противоречивым характером. Переживая чувство любви, испытывает в душе обиду, злость, гнев, ему хочется крушить все вокруг, сломать, убить, в то же время ему хочется плакать. Это борьба с самим собой, борьба сознания и подсознания.

С этой позиции показателен еще один момент: «Потихоньку от своих Спирька любил поесть кобылятины с башкирами»; по его мнению, «другой башкир получше будет русского», но при этом может называть их «кобылятниками» или восклицать: «Ну и народец!»

Еще одна важная черта героя — способность к стыду — является определенной характеристикой персонажа. После того, как Спирьку побили мужики за озорство с замужней Дуней, вернувшись домой, он «в первый раз почувствовал приступ *жгучего стыда*». Удивительно, но сила этого чувства была настолько глубокой, что «Спирька забрался в темный угол на полатах и пролежал там до ночи, *снедаемый немым отчаянием*» (курсив наш. — М. Л.). Ему стыдно от бессилия и гнева одновременно, он борется со своими чувствами, но не может понять и объяснить ни себе, ни окружающим природу своего поступка. В эту же ночь он вспоминает первую встречу с Дуней, которая сразу определила, что нет жены у него. Тогда тоже стало стыдно за свой внешний вид. Стыд способствует пробуждению совести: «жил он справным мужиком, пока не померла жена, а теперь...». Однако обида заглушает чувство стыда: Спирька считает, что он помог переселенцам обосноваться на башкирских землях, а они так поступили с ним.

Анализ речевого поведения Спирьки и его взаимоотношений с окружающими также раскрывает особенности его характера. В общении Спирька проявляет эмоциональную вербальную агрессию, грубость, тяготеет к ссорам, брани, его отличает фамильярный, грубовато-экспрессивный стиль общения. Он часто мог выругаться, обругать кого-то, назвать обидными словами, дать людям прозвища, нередко дерзить, разговаривать со злобой.

Агрессия, буйство, гнев проявляется и в его кинетическом поведении, действиях. По мнению Спирьки, за ним должно быть последнее слово. Невербальные способы выражения эмоционального состояния, в частности, вместо ответа мог плюнуть (например, в сцене «суда» над ним) или «схватить подвернувшийся под руку топор и швырнуть его в угол» (после разговора с Дуней), демонстрируют его взрывной характер.

Любовь в рассказе несет характерологическую нагрузку, помогая писателю подчеркнуть натуру героя. Спирька жертвует, по сути, своей жизнью ради Дуни: «Для тебя только и коней выворотил, желанная... На, получай и чувствуй, каков есть человек Спирька. Эх, Дуня... Слов вот у меня нет никаких, штобы, значит, обсказать все... Только и умею, што ругаться» [6].

Поистине русской национальной чертой характера можно считать самоотверженность. Спирька готов совершить «подвиг» ради любви: забрать у конокрадов и вернуть лошадей семье Дуни. Маминский герой обладает и благородством, и бескорыстием, и гордостью, поскольку не берет деньги у свекра Дуни за возвращенных коней: «Стал бы я себя увечить из-за твоего рубля... Дураки вы все и ничего не понимаете» [6].

Герою рассказа присущи такие черты, как бесшабашность, отчаянность, стойкость, безудержная, лихая смелость, невероятная сила: «Спирька налетел на воров орлом. Завязалась отчаянная драка. Могуч был Спирька ...» [6].

В Спирьке просматривается коренной тип уральца, обладающий и физической силой, и силой духа. Недаром Дуня просит его перекрестить своего младшего сына, надеясь, что к нему перейдет Спирькина сила. «Духу в них нет...» — так думает героиня об ольховских мужчинах.

Как было отмечено выше, Спирька попал в разряд «лишнего человека», которому свойственны равнодушие, безразличие, бездеятельность, разочарованность во всем. Как и все «лишние люди», герой рассказа проходит через «испытание любовью» к замужней женщине, которое привело к трагедии.

Как нам представляется, доминантным, раскрывающим сущность неоднозначного, сложного образа Спирьки-озорника, являются следующие мысли: «Что же, умирать так умирать... Обидным для него было только одно — оставалось неизвестным, от кого он умрет. Били здорово и ольховские мужики, и конокрады, — ступай разбирай, которые били сильнее» [6]. Причем сама мысль о смерти его не пугала.

В конце жизни Спиридон начинает осознавать свою судьбу, свой земной путь, ощущает разочарование, горесть в своих делах, поступках: «Припоминал он всю свою жизнь и ничего, кроме безобразия, не находил. Если бы ему баушка Митревна предложила прожить жизнь во второй раз, он едва ли бы согласился. Тошно и вспоминать, не то что снова все проделывать. Так, одно безобразие...» [6]. Обращаясь к Дуне, в конце рассказа горько сожалеет: «Эх, не так все вышло». В рассказе «Озорник» автор раскрывает трагедию несостоявшейся судьбы, и всю жизнь персонажа можно обозначить одним емким словом — «мыкался».

Итак, главным для Д. Н. Мамина-Сибиряка представляется исследование особенностей русского национального характера и той дороги, по которой движется народ. В маминском персонаже слились воедино и положительные, и отрицательные черты национального характера.

Как отмечает О. В. Зырянов, «русский человек в творчестве Д. Н. Мамина-Сибиряка — это не просто художественно-эмпирическая данность, но именно цельный ментально-эстетический комплекс, поворачивающийся к читателю одновременно несколькими феноменологическими гранями» [2, с. 83].

Литература

1. Бортникова А. В., Созина Е. К. Рассказ Д. Н. Мамина-Сибиряка 1880-х гг.: основные черты и тенденции повествования // Эстетика минимализма: малые жанры как форма времени [Электронный ресурс]: материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции словесников «Актуальные проблемы изучения и преподавания литературы в вузе и в

школе — Лейдермановские чтения». Екатеринбург, 2018. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). С. 21–30.

2. *Зырянов О. В.* На перекрестке национально-культурных традиций: русский человек в творчестве Д. Н. Мамина-Сибиряка // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015. № 3 (142). С. 83–97.

3. *Крысько В. Г.* Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2002. 320 с.

4. *Лазарев А. И.* Тип уральца в изображении русских писателей // Вестник Челябинского университета. 1997. № 1. С. 30–42.

5. *Лихачев Д. С.* Национальное единообразие и национальное разнообразие // Русская литература. 1968. № 1. С. 137.

6. *Мамин-Сибиряк Д. Н.* Озорник // Собр. соч. в 10 т. Т. 4. Уральские рассказы. — М., 1958. С. 357–383. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 17.10.2022). — Текст электронный.

7. Спиридон — значение и происхождение имени. URL: <https://znachenieimenu.ru/imena/spiridon> (дата обращения: 27.10.2022). — Текст электронный.

8. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь современного русского языка. — М., 2014. URL: <https://slovar.cc/rus/ushakov/468248.html> 27.10.2022).

УДК 821.161.1

*Е. Е. Орехова,
г. Воронеж, Россия
E. E. Orekhova,
Voronezh, Russia
eka-orekhova@yandex.ru*

**ПАМЯТЬ И МЕЧТА:
ОБРАЗ РОДИНЫ В ПОЭЗИИ РУССКОГО КИТАЯ**

**MEMORY AND DREAM:
THE MOTHERLAND IMAGE IN THE POETRY
OF 'RUSSIAN CHINA'**

Аннотация: В статье представлены результаты сопоставительного и типологического анализа поэзии двух поколений эмигрантов, в которой так или иначе представлен образ России. Рассматриваются религиозные и природные мотивы,

отмечается частотность аллюзий к творчеству классиков русской литературы. Также автор обосновывает использование малоизвестной широкому читателю лирики поэтов дальневосточной ветви эмиграции на занятиях по русской литературе в китайской аудитории.

Ключевые слова: поэзия русского зарубежья; дальневосточная эмиграция; Харбин; образ России; русская литература как иностранная.

Abstract: The article presents some results of comparative and typological analysis encompassing the poems written by two generations of emigrants and representing the image of Russia. It reveals religious and natural motives as well as allusions to the classic works of Russian literature. The author also justifies the study of little-known Far Eastern branch of emigration in course of Russian literature for Chinese students.

Keywords: Russian poetry abroad; Far Eastern emigration; Harbin; image of Russia; Russian literature for foreigners.

В силу обстоятельств литература русского зарубежья долгое время существовала в своеобразном «читательском вакууме»: советским читателям она была неизвестна, а иностранных — за редким исключением — не интересовала. Впрочем, и сейчас нельзя утверждать, что россияне хорошо знакомы с творчеством эмигрантов первой волны: активно издается и читается лишь проза И. Бунина и В. Набокова. Тем не менее, литературный процесс на «островах рассеяния» в Европе, Китае, Бразилии, США дает пищу для размышлений на многие темы и, в первую очередь, о том, что именно позволяет причислить словесность русского зарубежья к корпусу национальной литературы.

В иностранной аудитории особую актуальность приобретает попытка уловить духовную и художественную «русскость», ощутить внутреннее единство очень несхожих, казалось бы, произведений, созданных разными авторами. В этом контексте, как нам представляется, методически верно отдать предпочтение анализу лирики, так как небольшой объем произведений позволяет обеспечить целостность восприятия, динамичность и вариабельность работы с текстами. Дополнительный интерес к материалу обеспечивается региональным фактором (так, китайские студенты всегда с удив-

лением открывают для себя русский Харбин и русский Шанхай) и психологической актуальностью (молодым людям, надолго покинувшему свою страну ради учебы, особенно близка и понятна ностальгия тех, для кого родина была потеряна навсегда). Кроме того, отсутствие заранее сформированного мнения о стихах и их авторах гарантирует самостоятельность суждений и чистоту читательских впечатлений, что особенно ценно для занятий со студентами из КНР.

Столицей русского Китая в 1920–40-е годы стал Харбин — уникальный город, снискавший славу «заповедника» дореволюционной культуры и быта, известный как «восточная Москва» [5, с. 129]. Его история разительно отличается от судеб прочих центров эмиграции, поскольку с момента своего зарождения Харбин был русским городом: находясь в полосе отчуждения КВЖД, он пользовался правом экстерриториальности. Отсюда вытекает и своеобразие эмигрантской культуры Харбина — выходцам из России (в 1924 г. их было около 100 тысяч) не требовалось мучительно вживаться в чужую среду, адаптироваться к традициям, менталитету и даже языку другого народа. Здесь не стояла проблема денационализации, которая так тревожила русскую диаспору Берлина и Парижа [2, с. 14] — и все же старшее поколение отчаянно, истово передавало младшим любовь к России и память о ней.

Из чего же складывается образ родины, снова и снова воссоздаваемый в поэтических строках? Для русских харбинцев центральное место в картине мира занимал храм, однако он не был лишь воспоминанием о покинутой «отчизне духовной» [3, с. 16]. «Вся жизнь людей, живших в Харбине, была пропитана церковностью, — читаем в воспоминаниях. — Многочисленные храмы были переполнены, строили новые... Кстати, первые храмы Харбина были в прямом смысле частицей России — строились они по проекту, утвержденному в Санкт-Петербурге, а освященный лес для них привозили из Вологды» [6, с. 41]. Возможно, именно поэтому образ храма так часто появляется в стихах, утверждая нерасторжимую связь с родиной. Вс. Иванов верит, что вернется

...В наш выстраданный сердцем рай.
В страну, где спят в церквах святые,
Где по утрам синее мгла.
Когда везде поют Россию
Заутреней колокола...
(*Моя пленительная муза*, 1924)

Храм то мелькает привычным символом (например, «белый храм, как символ чистой веры» у Е. Недельской или пылающие купола церквей на открытке с поленовским «Московским двориком» у Н. Светлова), то приобретает менее канонический облик (так, героиня О. Скопиченко готова «гореть светильником / Перед иконой Родины»). У А. Несмелова через четверть века после революции, на закате русского Харбина, олицетворение храма помогает увидеть за ним «стареющих россиян» и их растерянность перед лицом новых исторических катаклизмов:

И здесь же, здесь, в соседстве бритых лам,
В селеньи, исчезающем бесследно, —
По воскресеньям православный храм
Растерянно подьмлет голос медный!
(*Эпитафия*, 1942)

Образный план многих стихотворений о родине — это пейзажные зарисовки, воссоздающие то, что было когда-то милой повседневностью, а теперь превратилось в элегическую «улыбку светлую родной природы, / Мечту о воздухе родных полей» (Е. Недельская, «Далекое»). По наблюдению исследователей, в лирике европейских эмигрантов Россия чаще предстает зимней, снежной, морозной [7, с. 157]. Для русских харбинцев ностальгия по зиме была неактуальна, поэтому родные пейзажи у них окрашены в иные тона:

Мне так страстно хочется в Россию,
В западные нищие поля,
Где озера сине-голубые
Васильками смотрят из жнивья,
Где дороги в комьях желтой глины

С косогора убегают в лес
И болотистые низкие равнины
Спят под блеклым пологом небес,
Где под осень золотые нити
Паутинки в воздухе дрожат...
(Г. Сатовский-Ржевский, *Письмо*, 1942)

Однако, всматриваясь в подобные картины, несложно заметить, что конкретное, единичное почти всегда уступает место обобщенно-символическому. С одной стороны, это обусловлено функцией пейзажа в стихотворении. Например, у Н. Резниковой невозможность счастья с любимым выражается через параллель с недоступной Россией.

Там в России у белых и легких берез
Белый домик, вдвоем — я и ты.
(*Я скупаю в счастливые тихие дни...*, 1938)

Важно отметить, что этот образ лишен биографической основы, поскольку Резникова покинула родину в десятилетнем возрасте. А ведь младшее поколение поэтов «русского Китая» никогда не видело той страны, о которой страстно мечтало и которую называло своей родиной! «Сказка, греза, Россия...» — эти слова А. Ачаира очень хорошо выражают восприятие эмигрантской молодежью далекого отечества.

Михаил Волин родился в Монголии, вырос в Харбине, потом жил в Шанхае, Австралии, США, а Россия так и осталась для него легендой, наполовину фольклорной, наполовину книжной.

Это тройка и розвальни-сани,
И унылая песнь ямщика,
Это — в синем вечернем тумане
Одинокая стынет река.

Это грудь с неумною болью,
Но палимая вечным огнем,
Это — крест, затерявшийся в поле,
И казачья папаха на нем...

Это — степи, столбы верстовые,
Беспредельный, бескрайний простор...
Это Лермонтов — в грудь и навывлет —
На холодной земле распростерт.

(Россия, 1932)

Словно в диалоге с Волиным написано одноименное стихотворение Г. Гранина, который также родился и вырос за пределами родины предков. Ее картины не менее символичны:

А вдруг и — вправду была Россия,
Россия: пламя, вихрь, огонь!
Обожженных степей парусина,
Табунов длинногривых разгон? <...>

*А если были и впрямь озера,
Реки, что краше в свете нет,
Моря, березы, опушки бора,
Заплетенные в лунный свет?*

А — вдруг и правда были черешни,
Журавлей треугольный лет.
Песни. Бурливо стронутый вешний
Бултыхающий звонко лед?

Отчаянный восторг и надрыв этих строк рождается не только из чувства утраты и обездоленности, но и из острой потребности в единстве и братской поддержке. Пейзажная символика играет здесь роль генетического кода, который помогает найти безусловно близких людей:

Но если вправду была Россия
В пшенице, во ржи и овсе,
Ведь тогда ж мы семья, мы — родные —
Родные — ты слышишь ли — все!

(Россия, 1932)

В стихах тех, кто родился и вырос в эмиграции, Россия предстает не столько реальной страной, сколько землей обетованной. Со-

зная это, многие авторы страдают от бесплотности, безнадежности своей мечты. «А ты, Россия, только имя, / Придуманное бытие», — горько сетует В. Перелешин и задается вечным эмигрантским вопросом: «Зачем же смутною любовью / Я создаю тебя?» («Россия», 1944).

Много лет спустя, в «Воспоминаниях...» Волин откровенно признается: «Молодые харбинские поэты находились под сильным влиянием своих старших парижских собратьев. Стихи Георгия Иванова, Георгия Адамовича, Бориса Поплавского, Владимира Смоленского, Анатолия Штейгера, Лидии Червинской и других переписывались и заучивались наизусть» [1, с. 220]. Так что и патетическое, надрывное воспевание далекой родины звучало в стихах харбинцев во многом благодаря парижанам. Впрочем, японская оккупация, а потом и приход советской армии разрушили идиллию «восточной Москвы», вынудили эмигрантов бежать из Харбина в Шанхай, где обстановка и условия жизни более напоминали Европу, нежели Китай или Россию.

Нельзя не отметить еще одну особенность, характерную для лирики русского зарубежья в целом и отчетливо проявляющую себя в образах утраченной родины. «Эмигранты первой волны чувствовали себя последними представителями, хранителями и продолжателями всей многовековой русской культуры» [4]. Вероятнее всего, именно этим объясняется высокая степень интертекстуальности многих произведений и своеобразная «литературность» восприятия, которую не отрицают и сами авторы.

«Неоценимый дар — взглянуть до конца / В лик Родины своей через ее искусство», — утверждает Николай Петерец. За именами классиков русской литературы и аллюзиями к их текстам стоит попытка понять то, что пытались понять и они — сокровенную тайну России, ее душу, судьбу, историю, будущее.

Россия Белого — пылающее море,
Россия Тютчева — смирение и горе,
Россия Гоголя — смятение и ад.
(Н. Петерец, *Россия*, 1946)

Эмигранты, лишённые возможности лично наблюдать исторический процесс, характеры и судьбы соотечественников, в книгах рус-

ских классиков и лирике поэтов Серебряного века ищут ответы на вопросы о национальной идентичности и причинах всего, что произошло с Россией. Оттого так часто возникают в строках их собственных стихов имена, мотивы и образы Пушкина, Лермонтова и Гоголя, Тургенева и Тютчева, Есенина, Гумилева и — чаще всего — Блока. При этом речь идет не о заимствовании или подражании, а о развитии идей или полемике.

Один из классических поэтических приемов — олицетворение родины, восходящее к фольклору. Однако в лирике эмигрантов-дальневосточников женская сущность России — это не родина-мать, а скорее блоковская Русь, сохранившая в себе так много от Прекрасной Дамы:

Нелюдима она, невидима.
Темный бор замыкает кольцо.
Закрывает бесстрастная схема
Молодое, худое лицо.

Но и ныне, как прежде, когда-то,
Не осилить Россию беде.
И запавшие очи подняты
К золотой Вифлеемской звезде.
(А. Несмелов, В сочельник, 1921)

И даже если в какой-то момент кажется, что родина повержена, многовековая история падений и возрождений позволяет верить в ее несокрушимость:

А Русь молчит. Не плачет и... не дышит...
К земле лицом разбитым никнет Русь...
Я думаю: куда бы встать повыше
И крикнуть «им»: «А я не покорюсь!»
Не примирюсь я с долей Ярославны!
И пусть пока молчит моя страна, —
Но с участью печальной и бесславной
Не примирится и она!
(М. Колосова, Не покорюсь!, 1930)

Нередко родина принимает образ бесконечно и верно любимой спутницы жизни, как у С. Алымова: «Много женщин я любил на свете, / Но одной не изменил: / Москве!» («Запретосад», 1926). Однако зачастую отношения эмигранта-изгнанника с родиной сложнее. В некоторых стихотворениях она предстает как женщина, отвергающая бывшего возлюбленного. Такой поворот объясняет холодность лирического героя, которая оказывается не чем иным, как оскорбленным самолюбием. Прощание Несмелова с отчизной сродни лермонтовскому «Я не унижусь пред тобою», только облечено в убийственно вежливую форму:

Пусть дней немало вместе пройдено,
Но, вот, – не нужен я и чужд,
Ведь вы же женщина – о, Родина! —
И, следовательно, к чему ж

Все то, что сердцем в злобе брошено,
Что высказано сгоряча:
Мы расстаемся по-хорошему,
Чтоб никогда не докучать

Друг другу больше. Все, что нажито,
Оставлю вам, долги простив, —
Вам эти пастбища и пажити,
А мне просторы и пути,

Да ваш язык. Не знаю лучшего
Для сквернословий и молитв,
Он, изумительный, – от Тютчева
До Маяковского велик.

(Переходя границу, 1931)

Подводя итог, следует отметить, что образ России, являясь центральным для всей поэзии русского зарубежья, в Китае объединяет два поколения эмигрантов первой волны. Он не только демонстрирует витальную ценность родины для самосознания и самоопределения человека, но и помогает раскрыть ключевые составляющие национальной картины мира.

Литература

1. *Волин М.* Гибель «Молодой Чураевки»: Воспоминания // Новый журнал. 1997. № 209. С. 216–240.

2. *Климович Л. В.* Формы сохранения культурной идентичности молодым поколением российских эмигрантов в 1920–1930-е гг. // История: факты и символы. 2016. № 4 (9). С. 14–20.

3. *Крейд В.* О духовном опыте эмигрантской поэзии // Вернуться в Россию — стихами... 200 поэтов эмиграции: Антология / сост., авт. предисл., коммент. и биогр. сведений В. Крейд. — М., 1995. С. 5–22.

4. *Кузьмина С. Ф.* Серебряный век и русское зарубежье (первой волны) // История русской литературы XX века. Поэзия Серебряного века : учеб. пособие. — М.: Флинта; Наука, 2004. 395 с. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/flinta20122537.html> (дата обращения: 13.11.2022).

5. *Мяо Х.* Русская эмиграция в Харбине: взаимодействие двух культур // Гуманитарный вектор. 2015. № 2(42). С. 128–135.

6. *Старосельская Н. Д.* Повседневная жизнь «русского» Китая. — М., 2006. 373 с.

7. *Хадынская А. А.* «И Россия, как белая лира...»: образ оставленной родины в поэзии русской эмиграции первой волны // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. С. 157–161.

УДК 82-31

821.161.1

*Е. И. Гончарова, О. А. Кунникова,
Санкт-Петербург, Россия
E. I. Goncharova, O. A. Kunnikova,
St. Petersburg, Russia
ekaterina.goncharova1@mail.ru
kunnikovy16@yandex.ru*

РУССКИЙ МИР В ТВОРЧЕСТВЕ Б. К. ЗАЙЦЕВА

THE RUSSIAN WORLD IN THE WORKS OF B. K. ZAITSEV

Аннотация: В статье рассматриваются особенности отражения русского мира в творчестве писателя-эмигранта Б. К. Зайцева на материале очерка «Слово о Родине». Обоснована необходимость работы с текстом очерка в иноязычной студенческой аудитории.

Ключевые слова: творчество Б. К. Зайцева; Родина; Россия; христианство; эмиграция; концепт «свой-чужой»; русский язык как иностранный.

Abstract: The article examines the features of the reflection of the Russian world in the work of the emigrant writer B. K. Zaitsev on the material of the essay "The Word about the Motherland". The necessity of working with the text of the essay in a foreign-language student audience is substantiated.

Keywords: creative work of B. K. Zaitsev; Homeland; Russia; Christianity; emigration; the concept of "friend-foe"; Russian as a foreign language.

Интерес к творчеству русских писателей-эмигрантов не угасает среди публицистов, литературоведов и философов. Одной из ключевых фигур русской эмиграции первой волны является Б. К. Зайцев, личность неоднозначная и интересная, со сложной судьбой и богатым литературным наследием. Важное место в творчестве писателя занимает русский мир, который представлен удивительно глубоким, противоречивым, отражающим многие ключевые понятия русской культуры, что делает произведения автора полезными и интересными для изучения в иностранной аудитории. Безусловно, произведения Б. К. Зайцева большие по объему и написаны сложным для иностранных студентов языком, поэтому, на наш взгляд, знакомство с творчеством писателя следует начать с очерка «Слово о Родине» (произведения небольшого, но создающего яркий образ нашей страны).

Целью данной работы является теоретическое и конкретно-историческое осмысление представленности русского мира в произведениях Б. К. Зайцева и целесообразности использования данного материала в иностранной аудитории (на примере очерка «Слово о Родине»).

Изучение очерка Б. К. Зайцева целесообразно начать с краткого изложения исторических предпосылок его написания. Писатель окончательно покинул Россию в 1922 г. Находясь в эмиграции, вдали от Родины, писатель по-новому сближается с ней, при этом анализирует события, приведшие к катастрофическим переменам 24 июня 1938 г. очерк «Слово о Родине» был опубликован в газете «Возрождение». Он посвящен 950-летию Крещения Руси.

Согласно исследователю М. С. Берсеновой, отличительной чертой творчества Б. К. Зайцева является религиозная окраска его произведений. Все события оцениваются через призму христианства. Нравственная чистота и чувство внутреннего достоинства находили отражение не только в личности самого писателя, но и в его творчестве [1, с. 286].

В очерке «Слово о Родине» автор создает образ Руси Святой, верующей, духовной, как исконно русского мира. На обращение к религиозной теме, христианским мотивам во многом повлияли события, происходившие в те годы в стране: революции, создание СССР, распространение атеизма.

М. С. Берсенева подчеркивает необходимость работы в иностранной аудитории с произведениями Б. К. Зайцева, замечая, что многие христианские мотивы прослеживаются иностранными обучающимися быстрее, чем русскими читателями [1, с. 288]. Действительно, в очерке показан богатый культурный мир русского православия: это и храмы, церкви, соборы, и иконы, и церковный хор. При работе с текстом иностранным студентам можно объяснить отличие собора от церкви, познакомить с русской иконописью, зодчеством, церковным пением.

Таким образом, русский мир в творчестве писателя, в первую очередь, отождествляется с христианством. Б. К. Зайцев создает образ Руси Святой, видя именно в духовности путь спасения современной ему России. Путь спасения — обращение к вере, к Богу, к истинным культурным ценностям.

Также русский мир в представлении писателя неразрывно связан и с некоторыми исконно русскими явлениями. Родина в представлении автора ассоциируется с избами, банями, проселочными дорогами. Это все то, что мило сердцу писателя, находящегося вдали от родных земель. Так, Зайцев пишет в очерке «Слово о Родине»: «Многое видишь теперь о Родине по-иному. Находясь в стране старой и прочной культуры, ясней чувствуешь, например, что не так молода, не безродна и наша Россия. Когда жили в самой России, среди повседневности, *деревянных изб, проселочных дорог*, неисторического пейзажа, менее это замечали. Издали *избы, бани, заборы*

не видны (хоть и вошли, разумеется, в изображение России). Но зато чище общий облик Родины. Сильней ощущаешь связь истории, связь поколений и строительства и внутреннее их духовное, ярко светящееся, отливающее разными оттенками, но в существе своем всё то же, лишь вековым путем движущееся: *свое, родное*» [3].

Мы также видим, что, описывая Родину, автор обращается к традиционному для русской лингвокультуры концепту «свой-чужой», дополняя его собственным вариантом «близкий-далекий». При описании Родины автор использует такие лексические единицы, как «наша Россия», «мы», «свое, родное», подчеркивая отождествление со своей родной страной. Он чувствует себя частью истории своей Родины. Подчеркивая свою причастность к стране, автор показывает, что Россия для него не «чужая», даже когда он находится далеко от нее, ему не безразлична ее судьба. «Чужим» для Зайцева стали новая власть, СССР, но не Россия.

Очевидно, что в очерке Россия представлена в романтическом ореоле русской деревни, с другой стороны, это страна с богатым прошлым и культурой, это страна с тысячелетней историей, сплотившей разные народы. Автор отмечает, что первопричина сплоченности России с другими народами кроется в столь богатой истории страны. Сила России в самобытности, непохожести на другие народы: «Мы не только славяне и татары, мы наследники Византии, Родина наша была и есть гигантский котел, столетиями вываривавший из смесей племен и рас нечто совсем свое и совсем особенное» [3].

Россия в произведении описана во времени и пространстве: от Кавказа до Сибири, со времен крещения Руси до начала XX века. Текст богат топонимами, названиями достопримечательностей нашей страны. В иностранной аудитории очерк позволяет познакомить обучающихся со многими историческими личностями, которые входят в ряд знаменитых деятелей нашей страны: Владимир «Красное Солнышко», Дионисий, Андрей Рублев, Трифон Печенегский, Иоанн Грозный, Федор Иоаннович, А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, Ф. М. Достоевский, И. А. Бунин, М. П. Мусоргский, Н. А. Римский-Корсаков, П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов, Ф. И. Шаляпин.

Таким образом, русский мир для писателя неразрывно связан с исконно русскими понятиями, которые отражают национальную картину мира. Исключительность России кроется в истории страны. Родина для эмигранта — родная земля, пусть и далекая. Писатель выражает надежду на возвращение на родину в следующих строках: «Возможно, что приближаются новые времена — и в них будет возможно возвращение в свой, отчий дом» [3]. Б. К. Зайцев подчеркивает, что никакой власти не отобрать у человека чувства к Родине, любви к России: «Для русского человека есть Россия, духовное существо, мать, святыня, которой мы поклоняемся и которую никому не уступим» [3]. Для Б. К. Зайцева Родина — мать и святыня. Автор использует эпитет «духовный», подчеркивая чистоту и непогрешность своей родной страны.

Богатое описание русского мира позволяет использовать очерк «Слово о Родине» Б. К. Зайцева для работы в учебных целях в иностранной аудитории, так как он обладает богатым культурологическим материалом, дает представление об истинных русских ценностях. Русский мир в творчестве писателя-эмигранта Б. К. Зайцева представлен через реалии русской культуры и христианские мотивы, что позволяет иностранным обучающимся лучше узнать историю страны изучаемого языка.

Литература

1. Берсенева М. С. Перекресток культур в творчестве Б. К. Зайцева (взгляд лингвокультуролога) // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: Материалы Международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой», Хабаровск, 16–17 ноября 2016 года.– Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2016. С. 286 —289.

2. Берсенева М. С. Художественные тексты Б. К. Зайцева и И. С. Шмелева: формирование социокультурной компетенции инофонов : монография. — Москва : Московский гуманитарный пед. ин-т, 2008. 268 с.

3. Зайцев Б. К. Слово о Родине. Электронный источник: http://az.lib.ru/z/zajcew_b_k/text_1938_slovo_o_rodine.shtml (дата обращения: 01.10.2022 г.).

Л. Н. Демченко
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
Larissa Demchenko
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan
dln1968@bk.ru

**ПОЭМА Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»
КАК ПОЭМА О РУССКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ.
СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ**

**POEM BY N. V. GOGOL "DEAD SOULS"
AS A POEM ABOUT RUSSIAN REALITY.
MODERN READING**

Аннотация: Новое прочтение известного произведения дает новое его видение через призму дня сегодняшнего. Обращение к бессмертной поэме Н. В. Гоголя по-своему значимо, учитывая, что сегодня произведения русской классики подвержены пересмотру. Время ремейков и реминисценций не обошло творений великого мастера, особенно его «Ревизора» и «Мертвых душ». Важно и примечательно понять в контексте сегодняшнего дня саму гоголевскую идею. Отсюда интерес к его поэме «Мертвые души», к трактовке его образов, в том числе образов-персонажей. Такой подход сублимирует в себе ряд особенностей, среди которых особую роль играет художественное сознание писателя и самого читателя как реципиента, постигающего художественный мир пишущего, и в целом, создающего вторую реальность, которая и представлена в художественном произведении.

Ключевые слова: поэма; сюжет; художественный образ; автор; читатель; повесть о капитане Копейкине; герой-бунтарь

Abstract: A new reading of an already famous work gives a new vision of it through the prism of today. The appeal to the immortal poem of N. V. Gogol in its own way is significant, given that today the works of Russian classics are subject to revision. The time of remakes and reminiscences did not bypass the creations of the great master, especially his "Revision" and "Dead Souls". It is important and noteworthy to read and understand in the context of today the Gogol idea itself. Hence the interest in his poem "Dead Souls," in the interpretation of his images, including character images. This approach sublimates a number of features in which the artistic consciousness of the writ-

er and the reader himself as a recipient, comprehending the artistic world of the writer, and in general, creating the second reality, which is presented in the work of art, plays a special role.

Keywords: poem; plot; artistic image; author; reader; the story of captain Kopeikin; the rebel hero.

Поэма мыслилась писателем как трёхчастное произведение. Н. В. Гоголь по своему замыслу создавал триптих о России. Наваянная фреской Микеланджело «Страшный суд» в Сикстинской капелле Ватиканского дворца идея должна была воплотиться в образах русской действительности. Россия воспринималась писателем как необузданная, не принимаемая никем держава со своим норовом и так называемой «русской душой» и «загадкой». Отсюда так стремительно мчится «Русь-тройка», не разбирая пути. Сам Гоголь вопрошал: «Куда ты мчишься?». В глазах Европы Россия с ее умонастроением, действительно, непонятна. От древности по сегодняшний день Русь-Россия — это огромное, необъятное пространство, и не только чисто территориальное, но и духовное. Страна-держава с богатой историей и богатыми корнями. Никто, кроме самого русского человека, не сможет раскрыть ее сущность, почувствовать, чем живет русский человек и какие ценности он носит в своей душе.

Н. В. Гоголь приступил к написанию поэмы, находясь в Италии, в Риме, в 1837 году. Именно в это время и в этом месте, по дороге к Риму, Гоголя застала страшная весть о гибели А. С. Пушкина. Писатель очень сильно переживает эту утрату. Возможно, по этой причине Гоголь пишет поэму, сюжет которой зародился в момент общения с великим поэтом. Считается, что именно Пушкин подарил Гоголю идею самих «мертвых душ», причем ключевым образом в поэме должен был стать образ не Чичикова, а капитана Копейкина. Хотя этот образ в поэме, казалось, малозначителен и мало кто о нем говорит как о главном персонаже. Для Н. В. Гоголя в поэме «Мертвые души» главным и важным был вовсе не Чичиков, а капитан Копейкин, из-за которого писатель долго и упорно конфликтовал с цензурой. Гоголь настаивал, что без этого героя нет вообще смысла в его поэме.

Этот герой стал для писателя главенствующим по нескольким причинам, одна из которых заложена в самой идее произведения, она родилась в процессе общения с А. С. Пушкиным, именно поэт «подарил» эту идею — создания героя-бунтаря.

Во многих произведениях Н. В. Гоголя узнаваемы места его прогулок по итальянским улицам. В поэме «Мертвые души» сад Плюшкина не похож на русский сад, даже несмотря на обломанную березу, стволы деревьев в его саду «напоминают остатки колонн римского форума» [4, с. 116]. Но, как бы велико ни было впечатление Н. В. Гоголя от Рима, среднерусская полоса более значимо проявляется в «Мертвых душах». Путь Чичикова в большей степени напоминает пейзажи Подмосковья и Поволжья. Автор поэмы не указывает собственно самой географии пути чичиковской брички, но в поэме даются описания Владимирской губернии, песни о Костроме, Ярославле, Симбирске и др., и даже указываются цены на хлеб, сведения о «нижегородской ярмарке» и характерные узоры на русской национальной одежде. Москва была особо близка Н. В. Гоголю, в отличие от Петербурга. Она пленяла русского писателя, позволяла оказываться в кругу своих единомышленников по перу.

По возвращению из Италии Гоголь продолжал работу над первым томом «Мертвых душ». Официальная цензура в лице председателя Комитета по цензуре выразила негодование и даже возмущение, отметив, что «мёртвые души» перечат здравому смыслу — душа бессмертна (!), но после разъяснения, что речь идет о ревизских душах, ситуация усугубилась — тут уже цензура уловила антикрепостнический подтекст гоголевского творения, а в действиях главного героя — Чичикова — увидела уголовное преступление. Особо критика обрушилась на повесть о капитане Копейкине, которой Гоголь дорожил, называя ее одним «из лучших мест в поэме». Эту часть Гоголь тщательно переписывал.

Влияние римской культуры узнается и в обрисовке центрального персонажа поэмы Гоголя. В частности, образ Чичикова близок средневековой традиции авантюрно-плутовского романа. Как считает

исследователь, образ Чичикова соединяет в себе эмпирическое и трансцендентное, высокое и низменное [1, с. 123]. Ученый проводит параллели «Мертвых душ» с дантовской «Божественной комедией», и это обосновано. В научных наблюдениях многие образы Н. В. Гоголя сопоставимы с образами средневековой комедии, другими словами, русский писатель ориентировался на типологическую традицию Данте, путь нисхождения и восхождения героев, параллелизм образов [2, с. 115]. Н. Перлина полагает, что герой Гоголя в отличие от дантовского не способен на духовное перерождение [6, с. 286]. Гоголь видел перед собой задачу духовного преображения таких персонажей первого тома, как Чичиков и Плюшкин, предполагал для них некий путь спасения их души. Возможно, в своем замысле писатель ориентировался на структуру жития великого грешника. Как и Данте, Гоголь стремился показать личное очищение, искупление грехов человеческих, что приобретало бы всечеловеческий и космический характер. По мнению И. А. Есаулова, в финале «происходит художественно организованное пасхальное чудо «воскресения» мертвого душою центрального персонажа поэмы». Не случайно второй том открывается картинами пробуждающейся весенней природы: «Рай, радость, и ликование всего!» [3, с. 60].

Особое место в поэме Гоголя занимает вставная повесть о капитане Копейкине. Ею, как уже было сказано, автор сильно дорожил. Возможно, повесть о Копейкине — это дань памяти великому поэту. Тема, которая не покидала Пушкина, могла быть с восторгом принята и Гоголем. Как пишет Ю. Лотман, «Пушкин развивал перед Гоголем сюжетные возможности, вытекающие из данной коллизии. Трудно представить, чтобы писатель, предлагая сюжет большого произведения другому писателю, не прикинул, как бы он сам развернул интригу, столкнул характеры, построил некоторые эпизоды, <...> образ разбойника в сознании Пушкина шел рука об руку с фигурой не лишённого автобиографических черт персонажа высокого плана, представавшего в облике то байронического героя, то петербургского денди» [5, с. 238]. Как от-

мечено литературоведом, образ Копейкина унаследовал черты пушкинского Дубровского — дворянина-разбойника. По сюжету «Мертвых душ» образ Чичикова в глазах публики обретал загадочность, напоминая не то разбойника Копейкина, не то сбежавшего с острова св. Елены Наполеона.

Следует отметить точки соприкосновения между Чичиковым и Хлестаковым. Появление и исчезновение обоих создает страх у персонажей чиновничьего мира. В этом и заключена «злая насмешка» Гоголя. Спустя почти сто лет ситуация появления загадочного персонажа повторится в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Очень много параллелей между этими произведениями; это и сцена бала, и само явление мертвых душ в произведениях. У Гоголя мертвые души — это понятие не однозначное, с одной стороны — это души простых людей из народа, души по-христиански «светлые», с другой — Н. В. Гоголь создавал поэму об омертвевших душах, для Гоголя «мертвые души» — это мертвый мир помещиков и чиновников. У М. А. Булгакова мертвые души — это души греховные, грешившие при жизни. Гоголевская поэма по-своему уникальна, начиная с зарождения идеи, замысла и целой галереи образов, архетипов, биографической и художественной географии.

Литература

1. *Гольденберг А. Х.* Архетипы в поэтике Н. В. Гоголя. — Волгоград, 2007. 261 с.
2. *Гольденберг А. Х.* — К проблеме дантовского архетипа в поэтике Гоголя // Известия ВГПУ . 2007. С. 115–119.
3. *Есаулов И. А.* Пасхальность в поэтике Гоголя как научная проблема // Гоголь как явление мировой литературы. — М., 2003. С. 60
4. *Золотуский И. П.* По следам Гоголя / очерк — М., 1988. — 191 с.
5. *Лотман Ю.* В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Книга для учителя. — М., 1988. 352 с.
6. *Перлина Н.* Средневековые видения и «Божественная комедия» как эстетическая парадигма «Мертвых душ» // Гоголь как явление мировой литературы. — М., 2003. С. 286–296.

Е. Б. Коломейцева, А. П. Матвеев
Санкт-Петербург, Россия
E. B. Kolomeytseva
tilyriddle@yandex.ru
A. P. Matveev
a.mtv105@yandex.ru
St. Petersburg, Russia

**ЛИРИКА О. ПАВЛА ФЛОРЕНСКОГО:
МЕЖДУ СИМВОЛИЗМОМ И ХРИСТИАНСТВОМ**

**LYRICS OF REVEREND PAVEL FLORENSKY:
IN BETWEEN THE SYMBOLISM AND THE CHRISTIANITY**

Аннотация: авторы рассматривают поэзию философа и богослова П. Флоренского через призму не только христианства, но и глубоко повлиявшего на него символизма Серебряного века. В отличие от философских работ П. А. Флоренского его стихотворные опыты остаются малоисследованными, хотя их тесная связь с работами кружка символистов и стихами Андрея Белого требует детального рассмотрения.

Ключевые слова: поэзия Серебряного века; П. Флоренский; христианство; христианская литература; символизм; А. Белый.

Abstract: the authors examine the poetry of the philosopher and theologian P. Florensky through the prism of not only Christianity, but also the symbolism of the Silver Age that deeply influenced him. Unlike the philosophical works of P. A. Florensky, his poetic experiments remain less studied, although their close connection with the works of the symbolists' circle and the poems of Andrei Belyi requires detailed consideration.

Keywords: poetry of the Silver Age; P. Florensky; Christianity; Christian literature; symbolism; A. Belyi.

В изучении русской литературы нельзя не учитывать тот факт, что русская литература была и остается глубоко христианской по сути. Как указывает В. Н. Захаров, «на протяжении последних десяти веков у нас была не столько литература, сколько христианская словесность» [4, с. 6]. Светская, секуляризованная словесность, расцвела только в XVIII веке, но и она сохраняла в себе все те же темы Бога, христианских исканий и Христа. Первые поэтические оды Ломоносова и Державина также были посвящены вере и религии. Как указывал Н. А. Бердяев, «...у великих русских писателей

религиозные темы и мотивы были сильнее, чем в какой-либо литературе мира» [2, эл. ресурс]. Именно в стихах на религиозные темы ярче всего проявляются сакральные коды культуры. По этой причине в статье мы обратились к стихам П. Флоренского. Эти стихи, в отличие от его философского наследия, все еще оставлены за рамками литературоведческого анализа, за исключением неоконченной поэмы о князе Владимире [5, с. 151].

О. П. А. Флоренского часто называют «русским Леонардо да Винчи» [1, эл. ресурс], поскольку он внес свой вклад не только в философию и богословие (первые опыты в концептуализации ноосферы, идеи русского космизма) но и в электро- и радиотехнику (как предшественник кибернетики). Не чужд Флоренский был и стихосложению, оставив после себя сборник стихов. Как отмечено И. А. Едошиной, чертами поэтического творчества П. А. Флоренского являются: использование имен-символов и говорящих имен, использование большого количества музыкальных терминов, калейдоскопичность, пронизанность текста отсылками к идеям других писателей и философов [5, с. 151–160]. В стихах П. А. Флоренского идеи близкого ему в молодости символистского кружка тесно переплетены с идеями православия. Это отметил и Н. А. Бердяев, сказав, что «изысканные цветы православия свящ. Флоренского возможны лишь в ту эпоху, когда в католичестве стал возможен Гюйсманс» [3, с. 264]. И хотя Бердяев пишет о священнических трудах П. А. Флоренского, то же относится и к его лирике.

Отметим, что Серебряный век — особенная эпоха в истории русской культуры и, в частности, литературы. Пожалуй, за весь XIX век, традиционно именуемый «золотым», не было такого количества поэтов, но это время, когда поэт был не только (а часто и не столько) поэтом, сколько «человеком Ренессанса», творцом в широком смысле этого слова. Эпоха Серебряного века — это и период оживленных духовных поисков, метаний и создания новых, порой причудливых религиозно-философских учений, часто далеких от христианской ортодоксии. Не обошли стороной эти процессы и П. А. Флоренского. Платонизм стал фундаментом философских взглядов Флоренского, как и стремление соединить философию Платона с православным

христианством. Приведем пример такого мироощущения в поэтическом творчестве:

Все мы путники, томимся
И восхода Солнца ждем
Теней мрачных мы страшимся
Бледно светит небосклон [6, с. 130].
(Текст дан в редакции автора)

Тень — σκία — одно из центральных и известных понятий платонической философии, иллюзия реальности, тогда как восход солнца, рассвет, символизирует осознание подлинной реальности.

Флоренский еще более укрепился в платонических идеях после встречи с Андреем Белым. История их взаимоотношений была короткой, но очень яркой. Они вместе учились на физико-математическом факультете Московского университета. В своих воспоминаниях 1933–1934 годов Андрей Белый довольно уничижительно отзывался о своем знакомстве с Флоренским, однако еще в 1901 году поэт посвящал стихи будущему «русскому Да Винчи». Павел Александрович был очарован талантом товарища и цикл стихов «В вечной лазури» назвал по аналогии со сборником стихов Белого «Золото в лазури». В этом сборнике увлеченность Флоренского платонизмом, свойственная всему движению символистов, достигла своего пика. «Мы знаем, что львиная доля того, что только было великого в поэзии, так или иначе отразила лучи Платона» [10, с. 69].

Помимо Андрея Белого в круг общения Павла Флоренского входили Мережковский, Гиппиус, Сергей Соловьев, Вячеслав Иванов и другие яркие личности. Поэтическое творчество Павла Флоренского совпадает с наиболее активными поисками новых религиозно-философских смыслов начала XX столетия (1901–1905 годы). В это время были созданы все основные его стихотворные труды (не считая неоконченной поэмы «Оро», написанной в начале 30-х годов). Пробу пера в поэзии П. Флоренский считал не имеющей художественной ценности. В эти годы русский символизм становится выражением совершенно особой религиозно-мистической реальности, в которой воедино сплетались духовное христианство, оккультизм, апокалиптические идеи, философия идеализма. Как указывает

В. Л. Семигин, основными чертами символистской поэзии были примат индивидуального над коллективным, аморализм, эротизм, даже демонизм, духовные поиски в развитии личности и крайний эстетизм [7, эл. ресурс]. В стихах П. Флоренского периода дружбы с А. Белым можно найти отсылки, например, к античным мифам:

Дрожащий в тусклых очертаньях
пред ней витает мир идей,
и Эрос, — мощный чародей, —
Душой во сне или в мечтаньях
в какой-то миг овладевает.
Душа томится и рыдает [6, с. 106].

Здесь явственно прослеживаются и идеи Платона, и античная философия, так как под Эросом подразумевается стремление человека к красоте, истине. Человек преображается через обращение к Эросу.

И вот почудилось, что снова
Душа-близнец ей найдена.
Полет в Эфир свершать готова
на белых крыльях не одна [6, с. 131–132].

В античной культуре было распространено деление богов и героев на близнецов — Артемида и Аполлон, Еврит и Эхион, братья Аяксы и т.д. Эфир — местопребывание античных богов и божество, олицетворяющее это место. В процитированной выше статье Н. Бердяев характеризует Флоренского как «оторвавшегося декадента», «духовного аристократа», а христианство П. А. Флоренского названо там «умной изысканной стилизацией», «православием сложных и рафинированных эстетических отражений» [3, с. 265]. И действительно, поэзия П. Флоренского отражает перечисленные выше черты символистской поэзии. В ней присутствует нарочитый эстетизм, идеализм в тесной связи с христианством, использование усложненных образов-символов. Приведем в пример только названия из сборника «В вечной лазури»: «Два рыцаря», «На мотив из Платона», «Свидание «там» и другие.

1905 год ознаменовал конец дружбы Андрея Белого и будущего отца Павла. Флоренский все более понимал, что духовно-мистические

искания не приносят пользы, если не основаны на учении Православной Церкви. Во время обучения в духовной академии у П. А. Флоренского появляется замысел главного творения его жизни — труда «Столп и утверждение истины». Поэзия отходит на периферию. В 1911 году П. А. Флоренский принял священный сан. После этого отец Павел Флоренский и Андрей Белый больше никогда не встречались, однако отец Павел сохранил интерес к творчеству символистов. Известен его доклад о А. А. Блоке, в котором он критикует «прижизненную смерть, касание небытия, распад личности» [8, эл. ресурс] в творчестве поэта с позиций христианского «Добротолубия». Последняя поэтическая работа отца Павла Флоренского — неоконченная поэма «Оро», написанная им в тяжелые годы гонений. Она несет в себе уже совсем иной, подлинно христианский смысл:

Был старец — праведный Давид.
Сам в рое жалящих обид
И жгучих язвий, Бога сил
Он имя сладкое хранил [9, эл. ресурс].

Тем не менее, образы и метафоры символизма отец Павел Флоренский пронес с собой до самого конца своих поэтических трудов.

Спустился я с высоких гор,
Где темно-синь *эфир* небес,
Во мглу долин, в унылый лес.
Блужданьем темным утомлен [9, эл. ресурс].

Памятником короткой, но очень близкой дружбы П. А. Флоренского и Андрея Белого, оказавшего на его поэзию огромное влияние, стал цикл стихотворений Флоренского «Белый камень», созданный в 1903 году.

Литература

1. *Богуславский М.* Русский Леонардо да Винчи. Родительская педагогика о Павла Флоренского [Электронный ресурс] // Учительская газета. № 6. 2022. — URL: <https://ug.ru/russkij-leonardo-da-vinchi/>

2. *Бердяев Н. А.* О характере русской религиозной мысли XIX века [Электронный ресурс] // Современные записки. 1936. — URL: http://odinblago.ru/filosofiya/berdyayev/religiozn_misl_xix_1/

3. *Бердяев Н. А.* Стилизованное православие // П. А. Флоренский: pro et contra под ред. К. Г. Исупова. 2-е изд. — СПб: РХГИ, 2001. С. 264–282.

4. *Захаров В. Н.* Русская литература и христианство // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX вв. Цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр. 1994. Вып. 1. С. 6–11.

5. *Едошина И. А.* Незавершенная поэма П. А. Флоренского «святой Владимир»: контексты, смыслы и поэтика // Соловьевские исследования. 2016. № 2(50). С. 150–161.

6. Павел Флоренский и символисты: Опыты литературные. Статьи. Переписка / сост. Е. В. Иванова. — М.: Языки славянской культуры, 2004. 704 с.

7. *Семигин В. Л.* Серебряный век русской культуры [Электронный ресурс] // URL: <http://www.hist.msu.ru/Science/Conf/Lomonos98/semigin.htm> (Режим доступа от 07.11.2022).

8. *Флоренский П. А.* О Блоке [Электронный ресурс] // <http://www.pereplet.ru/text/florenskiy25ynv02.html> (Режим доступа от 08.11.2022).

9. *Флоренский П. А.* Оро. Неоконченная поэма [Электронный ресурс] // https://azbyka.ru/fiction/oro-pavel-florenskij/2/#ch_0_22 (Режим доступа от 07.11.2022).

10. *Флоренский П. А.* Собр. соч. в 4 т. Т. 3. Ч. 2. — М., 2000. 624 с.

УДК 821.161.1

И. А. Митрофанова
Санкт-Петербург, Россия
I. A. Mitrofanova
St. Petersburg, Russia
a_blum@mail.ru

ОТ БАМА ДО ТРАНССИБА: РИТОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗА ДОРОГИ В СИБИРСКИХ ОЧЕРКАХ В. Г. РАСПУТИНА

FROM BAIKAL-AMUR MAINLINE TO TRANS-SIBERIAN RAILWAY: RHETORICAL POTENTIAL OF THE IMAGE OF THE ROAD IN SIBERIAN SKETCHES BY V. G. RASPUTIN

Аннотация: В фокусе внимания — очерки В. Г. Распутина, посвященные строительству великих железных дорог Сибири. Это сборник «Костровые новых городов» (1966) и завершающие очеркистику писателя «Транссиб», «Кругобайкалка» (2005).

В раннем сборнике смыслообразование осуществляется в близкой жанру легенды форме: действительные события передаются в категориях веры, сверхчеловеческого деяния. Опубликованные в 100-летний юбилей Транссиба очерки выражают пафос, воодушевляющий на созидательное продолжение исторического пути.

Ключевые слова: В. Г. Распутин; очерк; образ железной дороги; легенда; эпидейктика; риторический пафос.

Abstract: The article focuses on V. G. Rasputin's sketches, dedicated to the construction of great Siberian railways: from the collection «Fire-Keepers of New Towns» (1966) to «Transsib» and «Circum-Baikal Railway» (2005). The sketches feature a literary form close to the genre of the legend, in which actual events are rendered in terms of faith or the superhuman act. Published for the 100th anniversary of TSR, these sketches express the pathos, inspiring people to continue the formative way of history.

Keywords: V. G. Rasputin; sketch; the image of the railway; legend; the epideictic oratory; rhetorical pathos.

Историческая справка

Идея соединить богатую лесом Восточную Сибирь и месторождения угля Кузбасса оформилась в середине XIX в. В 1887 г. после распоряжения Александра III было принято решение о строительстве транссибирской дороги. Первоначально разрабатывались два варианта: северный, где проходит БАМ, и южный — через Иркутск, Верхнеудинск, Читу, Маньчжурию (КВЖД). «Великий Сибирский путь тронулся на восток от Челябинска 7 июля 1892 г.» [8, с. 96].

В 1898 г. рельсы подошли к Байкалу. Строительство Кругобайкальской дороги от станции Байкал у истока Ангары до станции Мысовая на восточном берегу было отложено из-за трудности проекта. Сначала транссибирскую магистраль соединила железнодорожная паромная переправа. Уникальная в Российской империи, Кругобайкалка введена в эксплуатацию в 1905 г. В 1916 г. целиком завершена Великая Сибирская дорога: Челябинск — Омск — Новосибирск — Красноярск — Иркутск — Улан-Удэ (Верхнеудинск) — Чита — Хабаровск — Владивосток. Если считать от Челябинска, самый протяженный в мире рельсовый путь — 7540 километров.

С 1935 г. началось проектирование трассы Абакан — Тайшет. Это часть Южно-Сибирского пути, пересекающая на центральном участ-

ке хребет Восточных Саян. В 1958–1965 гг. здесь шла ударная комсомольская стройка, названная «трассой мужества».

Проект постройки тихоокеанской железной дороги через северную оконечность Байкала обсуждался еще в 1888 г. «В 1938 году началось строительство первой линии БАМа до города Усть-Кут». В 1967 г. проводились изыскательные работы на всей трассе: Тайшет — Комсомольск-на-Амуре — Советская гавань. Основная часть магистрали прокладывалась в 70–80-е годы, Тайшет стал главной базой. 65 процентов трассы проходило в районах вечной мерзлоты. На границе Иркутской области и Бурятии требовалось преодолеть хребет высотой две с половиной тысячи метров. «Великая Победа, целина, космос, БАМ — считалось, что всё это явления одного порядка» [4, с. 27].

Биографическая справка

В. Г. Распутин освещал строительство трассы Абакан — Тайшет в качестве спецкора областных газет — иркутской «Советской молодежи» (1957–1961) и «Красноярского комсомольца» (с 1962 г.). Из опубликованных очерков был собран сборник «Костровые новых городов» (Красноярск, 1966).

«Тема и мотив дороги — центральный в журналистике красноярского периода В. Распутина» [5, с. 156]. Завершает очеркистику писателя также образ дороги: «Транссиб» и «Кругобайкалка» были опубликованы в 2005 г. в газете «Гудок» — издании российских железнодорожников, вошедшем в литературу XX в. именами печатавшихся в нем И. Ильфа, Е. Петрова, М. Булгакова, М. Зощенко и др. В первой половине 2000-х главным редактором «Гудка» был И. Т. Янин, секретарь Союза писателей России [3].

В 2001 г. Министерство путей сообщения отметило 100-летие Транссиба агитационным поездом «Москва — Владивосток», в котором писатели, благодаря газетному «родству» с железнодорожниками, получили отдельный вагон. После закрытия СП СССР осуществилось первое полноценное в масштабах страны общение с российскими читателями: на станциях проводили выступления, дарили книги. Юбилейные мероприятия, в которых принимал участие Рас-

путин, совпали с другими обнадеживающими событиями начала нулевых и поспособствовали тому, что обращение писателя к данному жанру было завершено произведениями, посвященными именно железной дороге.

«Костровые новых городов»

В 2015 г. писатель Р. Сенчин в статье «Забывтый Распутин» передал свежее впечатление от написанной 50 лет назад книги: «Прочитал я «Костровых...» — объем ровно сто страниц — в самолете. Читал и все порывался вскочить с кресла, побегать по проходу. Такая энергия жизни была с пожелтевших страниц, что сидеть было невыносимо. По форме собранные в книгу произведения очерки, а по сути — поэмы. Поэмы в прозе» [9, с. 163]. Документальная основа очерка, со временем теряя актуальность, препятствует способности текста генерировать смыслы, оставаться «живым» для следующих поколений. Благодаря чему эта книга сохранила силу воздействия?

Именно в целостной композиции книги отчетливо улавливается, что художественное начало очерков ориентировано на жанр легенды. Жанровый «прототип» определяется названием первого очерка «Продолжение саянской легенды» и его инициальной ситуацией: в 1958 г. у костра греются четверо молодых людей; уставшие, замерзшие, они просят именуемого Фёдором героя рассказать легенду о первопроходцах 1942 г. Тогда изыскания трассы закончились трагически: А. Кошурников, А. Журавлев, К. Стофато погибли на реке Казыр. Согласная реакция слушателей отражает смену их состояния: легенда укрепляет веру в осуществимость дела.

В дальнейшем стиливая организация речевого материала дифференцируется. Фактологию реальных событий воссоздает многоголосие актуализирующей прозы: приводятся документы, звучит речь героев. В то же время металогическим стилем выражаются «легендарные» смыслы.

Вот она начинается: кажется, робко, неуверенно, вытянув вперед две худые руки с заметными прожилками вен, и становится боязно, как бы руки не дрогнули и не упали, а я смотрю: это релье-

сы, и прожилки — это стыки, и кажущаяся слабость, неуверенность — это потому, что только начало, самые истоки, верховья, а потом она разойдется, натянется и зазвенит, и исчезнут всякие сомнения.

Вот она выходит в минусинскую степь: кажется, два ручья журчат по весне, наполняясь водой, — а я смотрю: нет, это сталь наполняется силой и звоном, чтобы нестись все быстрее и быстрее, замирать от налетающего ветра, разметывая над собой, как волосы провода, и, кажется, нет сил, чтобы остановить этот бег.

Вот она перелетает через реку: кажется, это птица, и ветер поднимает перья на ее крыльях, а река, оглядываясь на нее, поворачивает вправо, — а я смотрю: нет, это не перья, это пролеты моста через Енисей, но ее бег уже действительно близок к полету.

Вот она поднимается в горы: кажется, деревянная лестница изгибается под ее тяжестью и потрескивают ступеньки, — а я смотрю: никакие это не ступеньки, а шпалы, и она, замедляя скорость, выбирает самый доступный путь, чтобы не скатиться назад.

Вот она уходит под гору: кажется, игла прошивает плотную ткань, и в ушко этой иглы вдернута крепкая двойная нить, — а я смотрю: начинается тоннель, и ушко — это портал с той стороны, откуда идет поезд, и двойная нить — это дорога, остающаяся позади.

А она уже мчится под гору... [7, с. 46].

Охваченные анафорой пять абзацев строятся на антаподозисе: каждая метафора снабжается комментарием, создающим двойной эффект одновременно и географической точности, и стихийной вольности образов, сродняющих дорогу с природными объектами. Многократное употребление местоимения 3 лица — иллейзм — способствует одухотворению дороги, двойной дейксис («вот она») фокусирует восприятие на зримом образе стального пути. Фрагмент представляет собой период, нисходящая интонация которого выражена малым 6-ым абзацем. Моделируется ритмизованная, рассчитанная на звучание речь.

Металогический стиль все более насыщает образную пару дороги и поезда бытийным содержанием: поезда — это застезки, со-

единяющие две части света; часовые, обходящие города и поселки; иголки, тянущие нити человеческих отношений; это кровь, пульсирующая в венах дорог. Дорога — связующий альпинистов канат, символ родства, это учитель, памятник погибшим, драгоценный груз, это брак, заключаемый навеки.

Многokrатно таким образом одухотворенный, образ дороги получает высокий статус общечеловеческого дела, вызывающего на самоотверженное служение героев, отношения которых именуются братством, скрепленным «любовью к ближнему, которому каждый из них многое отдал» [7, с. 39].

Объединяет героев характеристика: «мужчины, рождения конца тридцатых-начала сороковых годов» [7, с. 37], чей нравственный императив материализован в образах не вернувшихся с фронта отцов: «его улыбка и крепкое мужское рукопожатие. Не он один... в те послевоенные годы многие жили под внимательными взглядами погибших отцов» [7, с. 8]. В описании соцсоревнования Распутин использует агитационный прием эпохи: имена погибших фронтовиков включались в составы участвовавших в соревновании бригад. Так действующим лицом становится восемнадцатилетний Александр Матросов, в появлении которого на уровне легендарного оформления смыслов можно уловить мотив чуда. Можно предположить, что реплика Матросова «Мы все здесь. Одни здесь, другие в другом месте. Никто не погиб навсегда» [7, с. 62] выражает идею вечности, о которой пишет в монографии В. Я. Иванова, дифференцируя журналистское «историческое, социальное, биографическое время» и время героев рассказов, «стоящее как бы над ними», «как оппозиция времени и вечности в христианской картине мира» [5, с. 167].

А. Н. Афанасьев в труде «Народные русские легенды» определил главный жанрообразующий признак легенды: «В этих рассказах не столько важна историческая правда передаваемого события, сколько правда гуманного христианского одушевления, проникающая собой все поэтическое создание» [1, с. XIV]. «Одушевление» употреблено в значении «душевный подъем, воодушевление» [2, с. 576]. Изложенная в художественной форме, имеющая установку на чудесное, легенда воспринимается как достоверная история именно благодаря

переживаемому слушателями подъему духа. Легенды «повествуют о событиях или явлениях, которые воспринимались исполнителями как продолжающиеся в современности» [10, с. 6] также и в том смысле, что одушевляли на продолжение дел.

Р. Сенчин увидел в действующих лицах очерков черты мифических героев: «патетично, да, похоже на миф, но наверняка таких людей были в то время тысячи» [9, с. 167]. Между тем Распутин передает состояние духа, наследуемое от погибших, оставшихся в легендах отцов, благодаря которому его поколение осуществляло сверхчеловеческий по масштабам преодолеваемого труд. То есть, по всей видимости, воплощает в очерках «гуманное христианское одушевление», заражающее и современного читателя.

«Транссиб»

Распутин начинает с формулировки главного тезиса: Транссиб — это «дорога из столетия в столетие» [8, с. 79]. Речь идет об дрящейся в веках истории России, существование которой часто оказывалось под угрозой исчезновения. Распутин приводит цитату из работы «О России. Три речи» (1934) И. А. Ильина: бремя земли — доставшейся России огромной территории — требовало защиты со стороны государственной власти, иначе страна перестала бы существовать.

Историософская мысль И. А. Ильина масштабирует изложение. Распутин восстанавливает цепь предшествовавших Транссибу событий; чрезвычайность предстоящего («Никогда еще в истории России не принимались за столь громоздкое, дорогое и великое дело» [8, с. 87]); последующий ход истории:

<...> ведь выпало ей идти не только сквозь Сибирь, но и сквозь революцию 1905 года, сквозь Японскую, а затем и Первую мировую войны, сквозь голод 1892 года в России и боксёрское восстание в Китае в 1900-м. Она ставила мировые рекорды по скорости прокладки, в одни города врывалась под всеобщее ликование жителей, от других, именитых и богатых, вдруг в последний момент отворачивала, повергая местное общество в панику, а третьи заседала после себя семенами богатырского роста. Она вздымалась на мостовых крыльях над могучими реками, пронзала непроходимые горы и, не

теряя рельсовой нитки, плыла по Байкалу, а потом застревала в болотах, искала хода, словно заблудившись, в чужой земле, в череде неожиданных событий превращалась в разыгрываемую карту [8, с. 86].

Повествовательный стиль очерка организован большими абзацами периодической речи (в риторическом понимании периода как завершенной мысли, оформленной для устного произнесения) и близок эпидейктической ораторской речи, целью которой является восхваление. Распутин приводит оценки авторитетных лиц — норвежского путешественника Ф. Нансена: «Удивительная страна!» [8, с. 99]; уравнивает совершавших трудовой подвиг изыскателей, укладчиков, инженеров, заключенных, министра путей сообщения князя М. И. Хилкова, в период войны с Японией переселившегося на Байкал, где находился самый уязвимый участок Транссиба. Дает нравственные оценки служилой интеллигенции — «особому отряду рыцарского, верноподданнического служения России» [8, с. 92].

На примерах строительства Транссиба, БАМа и последовавших событий Распутин выводит закономерность русской истории: созидательное общенародное дело разрешается эпохой военной, политической катастрофы. «Социальная напряженность в ходе строительства (бунты, расправы, побег) возникает вследствие противоречия между народными представлениями о справедливом труде и негативными проявлениями капиталистической системы <...> Сверхившиеся на этой возделанной почве исторические катаклизмы отдалают на неопределенный срок наметившуюся со строительства Транссиба реализацию Сибири» [6, с. 155].

Между тем завершает очерк Распутин оптимистично — описанием деятельности П. А. Столыпина, благодаря которому по Транссибу началось энергичное переселение народа — решалась демографическая проблема; «Сибирь превращалась в богатейшую житницу, кормилицу» [8, с. 118]; отказались от маньчжурского участка пути — сквозной ход Транссиба целиком пошел по русским землям. Распутин цитирует речь Столыпина в защиту сооружения Амурской железной дороги взамен КВЖД (1908). Слова премьера вторят мысли Ильина о государственной власти, сохраняющей целостность государства.

Пафос очерка обусловлен закончившейся эпохой 90-х, когда угроза распада страны представлялась реальной, закрытие заводов сопровождалось уничтожением профтехобразования. Распутинская эпидейктика восхваляет верных профессиональному труду и отечеству людей, осуществляющих дело, задуманное государственной властью ради сохранения великой державы. Эпидейктика имеет целью настоящее время: консолидировать социум в преодолении катастрофических времен, воодушевить на действие.

«Кругобайкалка»

Кругобайкальская железная дорога — это середина между западным и восточным концами Великого Сибирского пути, «золотая пряжка стального пояса», центр. И он приходится на родину Распутина.

Само место делает писателя лично причастным к Транссибу и трудившимся здесь десяткам тысяч людей. Его патриотическая гордость передается в описаниях Иркутска, ставшего в ту историческую эпоху центром России, и Байкала, от нрава которого зависели успех паромной переправы, ледовый рельсовый путь, строительство Кругобайкалки. Даже изображая вызванные штормами моря-озера неудачи, людские потери, автор выражает чувство, близкое к согласному удовлетворению.

Формируется динамичный нарратив с перипетиями осложняющих обстоятельств, образными описаниями неординарных событий. Читатель узнает, как доставлялся на судоверфь в Лиственничное ледокол-паром «Байкал», как в конце апреля 1900 г. прошел первый рейс, как в начале русско-японской войны, когда нужно было переправлять на восточный фронт массы солдат, по льду Байкала были проложены рельсы.

Второй нарратив очерка — строительство Кругобайкалки: в 1901 г. начались подготовительные работы, а в сентябре 1904 г. князь М. И. Хилков открыл рабочее движение: «Этот результат неспособен даже и удивить нас, насколько он фантастичен», если учесть, что «дорога была вбита в скалы и навешена над падами и речками» [8, с. 253]. Тоннели, подпорные стенки, уступы в каменных косогорах,

выемки в скалах и каменные мосты — 800 капитальных сооружений, талантливо спроектированных и осуществленных.

Сложность замысла, нуждавшегося в сверхчеловеческом по напряжению сил и умений труде, направляет писателя на рассуждение об обусловленном ментальными чертами отношении к труду русского народа: «У нас десятикратно прибавляются силы, мы воспаряем в энтузиазме, забываем о сне и отдыхе, когда, как из земного притяжения, требуется выйти за пределы возможного» [8, с. 249]. Способность концентрировать в коротком временном промежутке сверхусилие оценивается как необходимое условие, чтобы создавать объекты, существующие, как природа, вневременно и сохраняющие, при утрате утилитарной ценности, самоценную красоту. Пафос данного жизнеутверждающего очерка направлен на восхваление народа, прирожденные черты которого позволяют творить красоту мира.

Выводы

Наблюдается переключка эпох, в которые Распутин писал про железную дорогу. Оптимистичен исторический период «Костровых новых городов»; начало 2000-х гг. вселяло надежду, что в государственной жизни России наметился просвет. В 2001 г. праздновался первый юбилей Транссиба — 100-летие со дня окончания основных работ. В 2003 г. при поддержке Министерства путей сообщения был восстановлен в Иркутске памятник Александру III, «державному основателю Великого Сибирского рельсового пути». В 2004 г. В. Распутин совершил паломническую поездку на Афон. В течение 2005 г. «Гудок» публикует его очерки: «На Афоне» (28 янв., 29 янв., 1 февр.), «Транссиб» (2 апр., 5–7 апр.), «Кругобайкалка» (1 окт., 4–6 окт.). Насыщенный благоприятными событиями период жизни Распутина совпал с знаковыми общественными событиями, в которых он принимал активное участие.

Закрывающие очерк «Транссиб» слова: «выстояла в смуту 90-х годов минувшего столетия, не потеряв достоинства и не отдавшись в чужие руки, нигде и ни в чем не нарушив присягу Отечеству» [8, с. 120] — проясняют целенаправленный интерес Распутина к рос-

сийской железной дороге, с конца XIX в. и до начала XXI в. оставшейся государственным делом.

Неслучайным образом метанарратив «железнодорожных» очерков Распутина закольцовывается ситуацией общения с хранителем «легенды». В начале «Костровых...» это рассказывающий о первопроходцах Фёдор. В конце «Кругобайкалки» — ветеран дороги Д. З. Гаврилов, трудившийся на трассе с десяти лет и дождавшийся слушателей для своих рассказов о дороге. Выражающее душевный подъем легендарное начало книги 1966 г. наследуется в очерках середины 2000-х, когда возникла необходимость ради будущего страны воодушевить на согласное делание народные силы.

Литература

1. *Афанасьев А. Н.* Народные русские легенды. — Лондон, 1859. — 203 с.
2. Большой академический словарь русского языка. — Т. 13. — СПб., 2009. URL: <https://iling.spb.ru/dictionaries/bas3/13.pdf> (дата обращения 12.11.2022).
3. *Дорошенко Н.* Янин. К 70-летию со дня рождения писателя, просветителя и общественного деятеля Игоря Трофимовича Янина. URL: <https://www.rospisatel.ru/doroshenko-janin.html> (дата обращения 12.11.2022).
4. *Замостьянов А.* Проект века. Стране был необходим прорыв // Литературная газета. — № 8. — 27.02–05.03.2019. — С. 28.
5. *Иванова В. Я.* Поэтика прозы Валентина Распутина: монография. — Иркутск, 2021. — 361 с.
6. *Каминский П. П.* От образа к концепту: железная дорога в очерках В. Распутина // Три века русской литературы: Актуальные аспекты изучения. Вып. 16: Мир и слово В. Распутина: Междунар. науч. конф., посвящ. 70-летию В. Г. Распутина: материалы. — М.; Иркутск, 2007. — С. 148–156.
7. *Распутин В.* Костровые новых городов. Очерки. — Красноярск, 1966. 98 с.
8. *Распутин В. Г.* Сибирь, Сибирь... — М., 2017. — 400 с.
9. *Сенчин Р.* Забытый Распутин // Творческая личность Валентина Распутина: живопись — чувство — мысль — воображение — откровение: сб. науч. тр. / [под ред. И. И. Плехановой]. — Иркутск, 2015. — С. 162–171.
10. *Чистов К. В.* Русские народные социально-утопические легенды XVII–XIX вв. — М., 1967. — 341 с.

*В. В. Артамонова,
Санкт-Петербург, Россия
V. V. Artamonova,
St. Petersburg, Russia
v_artamonova@mail.ru*

**«ТИХАЯ» ЛИРИКА БУЛАТА ОКУДЖАВЫ
И АНАТОЛИЯ ЖИГУЛИНА: ВЗГЛЯД ИЗ XXI ВЕКА**

**“QUIET” LYRICS BY BULAT OKUDZHAVA
AND ANATOLY ZHIGULIN:
A LOOK FROM THE XXI CENTURY**

Аннотация: В данной статье проанализировано творчество поэтов последней трети XX века Б. Ш. Окуджавы и А. В. Жигулина. Рассматриваются стихотворения авторов, где обнаруживается схожесть мотивов и образов. Отмечается, что идейно-этическая позиция обоих поэтов отличается гуманизмом, отчетливым разделением добра и зла, обращением к сложным коллизиям жизни, требующим искренней и сострадательной поэтической интонации.

Ключевые слова: «громкая» и «тихая» лирика; поэтическая стратегия; идейно-этическая позиция; мотив; тема.

Abstract: This article analyzes the work of poets of the last third of the twentieth century B. Sh. Okudzhava and A. V. Zhigulin. The authors' poems are considered, where the similarity of motives and images is found. It is noted that the ideological and ethical position of both poets is distinguished by humanism, a distinct separation of good and evil, and an appeal to complex collisions of life that require sincere and passionate poetic intonation.

Keywords: “loud” and “quiet” lyrics; poetic strategy; ideological and ethical position; motive; theme.

Дружеские отношения связывали Анатолия Владимировича Жигулина и Булата Шалвовича Окуджаву на протяжении трех десятилетий. А. Жигулин и Б. Окуджава были соседями по подъезду в писательском доме вблизи Арбата. Они часто встречались, беседовали, помогали друг другу в житейских и литературных делах. Смерть Б. Ш. Окуджавы стала потрясением для поэта. В эти дни Жигулин

бесконечно долго слушает пластинки Окуджавы, перечитывает его стихи, оставляя в дневнике отзыв: «...Замечательное поэтическое и музыкальное явление — Булат Окуджава. Мудрость, философичность...». Через несколько дней в дневнике появляются слова: «... Опять слушал Булата и грустил о нем» [4].

В семидесятые годы XX века критики «разводили» поэтов по разным поэтическим лагерям. Булата Окуджаву склонны были считать представителем «громкой», «эстрадной» поэзии, возможно, из-за частого появления на сцене вместе с Р. Рождественским, Е. Евтушенко, Б. Ахмадулиной, дружеских связей с ними. «Громкая» поэзия отличалась постановкой актуальных, общественно важных вопросов и проблем, гражданственностью, поэтическими стратегиями, обращенными вовне, к слушающей публике. Поэзию Анатолия Жигулина рассматривали чаще всего в фарватере так называемой «тихой лирики», наполненной созерцательностью, трепетным отношением к природе, на фоне и внутри которой разворачивались коллизии человеческой жизни. Такое деление в XXI веке, на наш взгляд, теряет свою актуальность. На первый план сейчас выходит этический смысл лирики ушедшего века: значительность поэтических высказываний о личном выборе человека, его ответственности за сохранение и приращение в мире добра, умение авторов достучаться до человеческих сердец искренним, лишенным ходульной патетики словом. Этими качествами поэзия Булата Окуджавы и Анатолия Жигулина, обладает в полной мере.

Двух поэтов сближает тема «испытания»: для Б.Окуджавы это война, куда он попал совсем юнцом; для А. Жигулина — страшный опыт заключения в колымских лагерях (в 1987 году он опубликовал повесть «Черные камни» об этом этапе своей жизни). Испытания герои у авторов переживают сходным образом: ошибаясь, преодолевая свои слабости и выходя из страшных событий нравственно окрепшими людьми. Герой стихотворения «Первый день на передовой» Б. Окуджавы казнит себя за трусость, проявленную во сне: «...я в глаза товарищам гляжу-гляжу:/а что, если кто-нибудь в том сне побывал? / А что, если видели, как я воевал?» [3]. У Жигулина

в стихотворении «Я был назначен бригадиром...» герой в молодом опьянении властью стал было командовать на лесоповале измученными работягами, подгонять их, однако резкое слово товарища «не дешеви...» остановило его и запомнилось на всю жизнь как «уроки гнева и любви» [1].

Экзистенциальный опыт войны и заключения научил художников последовательному гуманизму. И Б. Окуджава, и А. Жигулин всегда принимают сторону слабого; их произведениям присущ дух милосердия, жалости к людям обделенным, нуждающимся в защите. О сострадании рассказывает стихотворение А. Жигулина «Из больничной тетради» (1975), которое очень нравилось Б. Окуджаве. Написанное в советской «психушке», где автор побывал в силу своего пристрастия к спиртному (следствие изломанной судьбы), поражает описанием будничного произвола: «...санитар в грязно-белом халате / приголубит в живот кулаком», «изможденного алкаша-инвалида» «...привязали, / притянули в четыре руки», а он всё кричит о том, что «тридцать лет ... сердце болит», что «великой Победе помог», да вернулся домой безногим. С сердечной болью описывает лирический герой «пропащих» соседей по палате, потерявших себя в жестоких испытаниях войны, тюрем, лагерей, голодного беспризорного детства. В больнице, где «примерещилась вдруг Колыма», он неожиданно ощущает свою необходимость в этом сиром мире, ответственность за каждого человека и находит проникновенные, хоть и несколько грубоватые слова поддержки, утешения и надежды: «Всё смогу! Постепенно привыкну. / Не умолкнут мои соловьи. / Оглушительным голосом крикну: / — Ни хрена, дорогие мои!..»

Любовь, сочувствие, надежда — ключевые образы, которые присутствуют в «Прощании с новогодней елкой», «Песенке о Моцарте», «Песенке о московском муравье», «После дождичка небеса просторны» — да почти во всех песнях и стихах Б. Окуджавы. Его нравственной заповедью становятся слова «...Так не делайте ж запасов из любви и доброты / и про черный день грядущий не копите милосердь...» из стихотворения, вошедшего в сборник «Посвящается вам» (1985)[2]. Эту книгу перечитывал А. Жигулин в тра-

урные дни, вспоминая товарища и находя в ней переклички со своей жизнью и душевными переживаниями. Действительно, стихи Окуджавы о духовных горизонтах человека, такие, как «Божественный переулочек» (название Безбожный переулочек не устраивает поэта, у этого старого имени «не допросишься / ни воды, ни любви...»), «Сентябрь» («Чем дальше от Москвы, тем чище дух крестьянства...») «рифмуются» с лирическими раздумьями А. Жигулина о «позабытой вере», о «неизбывной жажде бессмертья» («Ах, как весело листья шумят...», «Опять я подумал о родине...»). Часто в стихах у А. Жигулина ощущается душевное напряжение, тревожность, вызванные размышлениями о судьбах родной планеты Земля. В стихотворении «О, мои счастливые предки...» (1966) поэт «завидует» людям прошлого, которые жили с верой в повторение своей жизни в потомках. В настоящем поэт предугадывает «огненную круговерть» грядущих земных катастроф: «...Что их ждет, потомков моих?... / И приду ли к грядущим людям / Светлой капелькой на весле? / Или, может быть, их не будет / На холодной, пустой Земле?..». Обратимся вновь к дневнику А. В. Жигулина: «1 апреля 1984 года, воскресенье. <...> Был у Булата. Он написал стихотворение-песенку, которую решил посвятить мне... Смысл: кружится черный ворон. Кружит и кружит. И люди собирают ружья, заряжают ружья (надо ворона застрелить)...» [4]. Вот это поэтическое посвящение, которое наверняка является отзвуком разговоров двух современников о беспокойном, чреватом войнами мире:

Если ворон в вышине,
дело, стало быть, к войне...
Чтобы ворона убить,
надо ружья зарядить...
Ну, а как стрельба пойдет,
пуля дырочку найдет.
Ей не жалко никого,
ей попасть бы хоть в кого,
хоть в чужого, хоть в свово...
Во, и боле никого.

Кроме ворона того:
стрельнуть некому в него.
(Примета)

Написанное в нарочито простой стилистике народной песни, стихотворение является квинтэссенцией размышлений Б. Окуджавы о войне и мире. Это и предостережение жителям Земли с их многовековой привычкой решать проблемы силой, и авторский призыв бороться с темными страстями, живущими в человеческой природе.

У каждого поэта есть стихотворения — «памятники», являющиеся авторским «символом веры» в человека и лучшие начала жизни. У Анатолия Жигулина — известное «Жизнь — нечаянная радость...», где воспета красота и неповторимость человеческого бытия, а у Булата Окуджавы, скорее всего, знаменитая, ушедшая в народ «Грузинская песня», исполненная дружества, любви, заботы о родной земле и восхищения ею.

В заключение скажем, что поэтическое наследие последней трети XX века нуждается в актуализации, вдумчивом прочтении и новом концептуальном осмыслении современными читателями и критиками.

Литература

1. *Анатолий Жигулин*. Лучшие стихи, биография, фотогалерея. Электронный ресурс: Анатолий Жигулин, лучшие стихи, биография, фотогалерея (pitzmann.ru) (дата обращения: 14.11.22) — последующие стихотворения автора цитируются по этой ссылке — *В. А.*

2. *Булат Окуджав*. Посвящается вам. Сборник стихов, 1985. Электронный ресурс: <https://www.litmir.me/br/?b=274196&p=1&ysclid=la86mxs5vy5326028> (дата обращения: 14.11.22) — последующие стихи автора цитируются по этой ссылке (кроме «Грузинской песни») — *В. А.*

3. *Булат Окуджав*. Стихи о войне. Электронный ресурс: Булат Окуджав - Стихи о войне: Военная лирика, стихотворения о войне 1941–1945 на РуСтих (rustih.ru) (дата обращения: 14.11.22)

4. *Колобов В.* Анатолий Жигулин и писатели-шестидесятники. Электронный ресурс: Анатолий Жигулин и писатели-шестидесятники | Статьи | Главная | Научно-культурологический журнал (relga.ru) (дата обращения: 14.11.22)

Т. В. Кривошчапова
г. Астана, Республика Казахстан
T. V. Krivoshchapova
Astana, the Republic of Kazakhstan
krivoshapova_t@mail.ru

**ЖЕНСКАЯ ЛИРИКА РУССКОЙ
И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАЗАХСТАНА
В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ**

**WOMEN'S LYRICS OF THE RUSSIAN
AND RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF KAZAKHSTAN
IN THE ETHNO-CULTURAL CONTEXT**

Аннотация: Актуальность статьи связана с назревшей потребностью научного осмысления художественных достижений современных русскоязычных / русских казахстанских поэтов и введением в литературный процесс достижений современной литературы Казахстана. При изучении современного этнокультурного контекста мы знакомимся с литературными произведениями и в гендерном аспекте. Строки стихотворений женской лирики близки читателям в тематическом, жанровом и пространственно-временном отношении, но вместе с тем они демонстрируют многоплановость поэтического мышления автора.

Ключевые слова: Женская лирика; русская литература Казахстана; русскоязычная литература Казахстана; этнокультурный контекст; гендерный аспект; Тамара Мадзигон; Ольга Григорьева; Айгерим Тажи.

Abstract: The relevance of the study is connected with the urgent need for scientific understanding of the artistic achievements of modern Russian-speaking / Russian Kazakhstani poets and the introduction of the achievements of modern literature of Kazakhstan into the literary process. When studying the modern ethno-cultural context, we get acquainted with literary works in the gender aspect. The lines of poems of women's lyrics are close to readers in thematic, genre and spatio-temporal terms, but at the same time they demonstrate the diversity of the author's poetic thinking.

Keywords: women's lyrics; Russian literature of Kazakhstan; Russian-language literature of Kazakhstan; ethno-cultural context; gender aspect; Tamara Madzigon; Olga Grigoryeva; Aigerim Tazhi.

В современном литературном процессе имеет место развитие национальных литератур Казахстана. В их числе русская литература Казахстана, а также и литература русскоязычная, авторы которой — этнические казахи, корейцы, немцы и т.д. Принципиальная особенность творчества этих писателей состоит в том, что все они пишут на русском языке. Эти тексты активно исследуются современными критиками, но литературоведческий аспект изучения современного творческого процесса казахстанской литературы недостаточно широк, особенно при интерпретации казахстанской поэзии.

Поэтому анализ гендерных особенностей художественной специфики организации принципиальных особенностей текстов современных поэтов-женщин Казахстана достаточно актуален [1]. Любопытно, что именно сегодня это литературное явление, возникшее на стыке культур, нуждается в детальном изучении. Среди русских и русскоязычных поэтов-женщин Казахстана предшествующих десятилетий выделяют творчество Руфи Тамариной [7], Тамары Мадзигон [4], Инны Потахиной [5], Любви Шашковой [9] и др. Что касается творческих имен последних десятилетий, то необходимо глубоко исследовать национальную картину мира в поэзии Ольги Григорьевой [3] и Айгерим Тажи [6].

Вместе с тем следует признать, что специфика женской казахстанской литературы находилась в поле зрения многих известных казахстанских филологов, в числе которых работы В. В. Бадикова, Т. П. Чаплышкиной, С. Д. Абишевой, В. В. Савельевой, Б. А. Жетписбаевой, С. Ананьевой и мн. др. А в школьную программу включены имена многих казахстанских поэтов-женщин, творческое наследие которых заслуженно встроено в процесс общелитературного развития. Но многие из поэтов упоминаются вскользь, в то время как их творчество требует детального изучения. Первое в числе таких имен — Тамара Михайловна Мадзигон (1940–1982).

Это блестящий поэт, профессиональный филолог, доцент филологического факультета Казахского национального университета. Ее научная карьера сформировалась в аспирантуре МГПИ, где Тамара Михайловна детально изучала творчество известного казахстанского поэта Павла Васильева, репрессированного в середине 1930-х годов.

В павлодарском доме-музее Павла Васильева хранится кандидатская диссертация Т. М. Мадзигон, в которой исследованы проблемы поэтического стиля, жанрового многообразия и социальная позиция знаменитого поэта. Это практически первое серьезное исследование творческого наследия Павла Васильева, благодаря которому во многом сформировалась и собственная поэтическая система Т. М. Мадзигон. Ведь именно она, став настоящим ученым, фактически открыла и читателю, и специалистам своеобразное творчество поэта трагической судьбы Павла Васильева. И, надо полагать, что понять нюансы его поэзии Тамара Михайловна сумела еще и потому, что уже в студенческие и аспирантские годы писала яркие, экспрессивные стихи с вполне сформировавшейся социальной позицией.

Сборник «Контур счастья» — посмертное издание стихов Т. Мадзигон, изданный в Алматы в 1986 году, а вступительную статью к нему написал ее однокурсник Виктор Бадиков, отметивший в ней, что это сама полная книга стихов Тамары Михайловны. Книга состоит из двух частей — «Повторенья», куда вошли ее самые известные стихотворения, и «Колесо жизни», в котором представлены ее переводы казахских поэтов. Показательно, что стихотворения в сборнике не датированы, по этой причине трудно проследить эволюцию лирического героя автора. Характерно, что в раздел «Повторенья» издатели включили стихотворения разных этапов творчества Тамары Михайловны. Это дает основание говорить о том, что лирический герой здесь представлен в разновременных проявлениях. Поэтому на материале сборника представляется возможным проанализировать основные особенности поэзии Т. М. Мадзигон.

В. В. Бадиков вспоминал: «На лекциях, семинарах, экзаменах в ней всегда говорила и ощущалась целостная личность, со своим нравом, взглядами, смехом, походкой и цыганской красотой Кармен. «Поэзия, — писал Осип Мандельштам, — есть сознание своей правоты». В Тамаре поражала эта «правота», еще неведомая нам как явление подлинного таланта. Уже тогда на фоне бойкого и патетического студенческого версификаторства озадачивали и останавливали ее «поэтические мысли о жизни и судьбе, настойчивое стремление к самопознанию и откровениям» [2, с. 244].

Особый поэтический дар Тамары Мадзигон подчеркивала и ее подруга, одноклассница и однокурсница Клара Турумова-Домбровская: «Я когда-то переживала каждую строчку ее нового стихотворения и думала: это обо мне! Но это, конечно, и о себе, и о Есенине, и о юности, это тот дар «сопереживания», «вчувствования», соучастия, какой был у Тамары. Ведь она была Поэтом!» [8]. Талант Тамары Мадзигон отмечали и другие ее друзья, среди которых вполне состоявшиеся литературоведы. Именно благодаря их воспоминаниям, в которых сосредоточены наряду с эмоциями и элементы анализа ее стихов, составлен, пожалуй, основной пласт биографии поэта. А в связи с тем, что творчество Тамары Мадзигон включено не только в школьную, но и в вузовскую программу курса «Русская литература Казахстана», должно воспринимать его как яркую часть русской женской поэзии второй половины XX века. Это доказывает, что литературный процесс в Казахстане — сложная картина разноплановых творческих исканий. А стихи Тамары Мадзигон выходят далеко за рамки пейзажной лирики или сугубо женской поэзии. Но при этом исследований, посвященных их детальной интерпретации, до сих пор нет.

А младшая современница Т. М. Мадзигон — Ольга Николаевна Григорьева — русский казахстанский поэт, автор многочисленных книг, она лауреат Международной литературной премии им. Марины Цветаевой (Москва, 2008) и Республиканской литературной премии им. Павла Васильева (Казахстан, 2010). Несмотря на то, что она родилась в Новосибирске, но закончила факультет журналистики КазГУ и уже более полувека (с 1971 года) живет в Павлодаре. Поэтому О. Григорьева нередко подчеркивает, что она — павлодарский поэт, потому что вся ее сознательная жизнь и творчество связаны именно с этим казахстанским городом. Это ключевой пространственный образ в лирическом наследии О. Григорьевой, а в 2016 году стихи об этом городе были собраны в сборник «Зимняя птица-синица на павлодарской сосне. Стихи о Павлодаре», который представляет собой замечательный литературный материал для исследования проблем регионального краеведения. Причина состоит в происходящей за последние годы децентрализации казахстанского литературного процесса.

Ольга Григорьева занимает достойное место не только в русской поэзии Казахстана, но и далеко за его пределами. В большинстве своем ее лирика носит камерный характер, что позволяет остро ощутить живое дыхание нашего сложного времени. Стихи Григорьевой о вечном и преходящем, в том числе о природе, любви, семье, в том числе о жизни — словом, обо всем, что волнует поэта и ее современников. Доминируют несколько ведущих тематических групп поэзии Григорьевой, в числе которых пейзажная и любовная лирика, тема поэта и поэзии.

Не менее яркая личность русскоязычной женской поэзии Казахстана — Айгерим Тажи — автор книги стихотворений «БОГ-О-СЛОВ» (2004), ее творчество характеризует особый художественный стиль. Ведь она — почетный дипломант Международного конкурса детской и юношеской художественной и научно-популярной литературы им. А. Н. Толстого (Москва) и поэтического конкурса Castellodi Duino, проходящего под патронатом итальянского принца Карло Алессандро, обладательница именной премии Международного фестиваля творческой молодежи «Шабыт» (Астана) и премии Международного литературного конкурса «Магия твердых форм и свободы», лауреат международного литературного конкурса «Ступени», финалист международной литературной премии «Дебют» в номинации «Поэзия». Выразительность стиля ее поэзии отражается уже в следующих строках: «Кто- то умер. / Да здравствуют все. / У красавицы месяц в косе, / Солнышко в рукаве и кощеева жизнь. / В башне сиднем сидит, оттачивает харизму. / Ждёт прекрасного юношу, держит в окне белый флаг. / Но внизу лишь дурак, да и то не глядит, дурак. / В пять утра во дворе с серым волком на поводке / Курит, плюёт под ноги, уходит, крикнув: к ноге!» [6]

Сегодня Айгерим Тажи можно считать одним из поэтов, стоявших у истоков неомодернизма казахстанской поэзии. Ее стихи были опубликованы в российских и зарубежных литературных журналах: «Знамя», «Дружба народов», «Новый Мир», «Words Without Borders», «The Massachusetts Review», «Prairie Schooner», «Kenyon Review» и др. А в опубликованных подборках ее стихотворений («Внутреннее оперенье» (2009), «По подобию птицы» (2010), «Неспящий

в Тибете» (2013), «Кадры из темноты» (2015), «На пути к горнилу» (2016)) очевидны неутомимые поиски автора принципиальной новизны. Айгерим Тажи в стихотворной форме большинства ее текстов сохраняет традиции как восточной, так и русской поэзии Серебряного века, равно как в определенной мере и западного модернизма.

Современная русская / русскоязычная женская поэзия в своих лирических размышлениях передает жанровый полифонизм, демонстрирует поиски новых художественных форм, тяготение к интеграции различных культур, способствуя формированию целостного взгляда на мир сквозь призму этнокультурной картины мира.

Попытка сделать наиболее общие выводы о русскоязычной и русской женской поэзии в Казахстане позволяют увидеть в ней особое художественное явление, в котором переплетены различные стилевые и идейно-тематические искания. Главные ее особенности — синкретизм, взаимопроникновение и взаимообогащение национальных культур народов, проживающих на казахстанской земле. Сложившиеся в стране полиязычное и поликультурное пространство с единым духовным центром казахстанской идентичности способствует их динамичному развитию. Перед нами сегодня стоит задача формирования национальной идеи на поликультурной основе. Следовательно, анализ женской поэзии второй половины XX — начала XXI вв. связан с назревшей потребностью научного осмысления художественных достижений современных казахстанских поэтов и введением в этнокультурный процесс наиболее значительных достижений современной литературы Казахстана.

Литература

1. Антология русскоязычной литературы Казахстана: Монография / Б. Джолдасбекова, Н. Томанова, Ж. Баянбаева, А. Азизова, К. Таттимбетова. — Алматы: Казак университета, 2014. 272 с.

2. Бадиков В. В. Контур жизни Тамары Мадзигон // Бадиков В. В. На изломе времен (Судьба и голос художника). — Шымкент: МТПП «Согласие», 1996.

3. Григорьева О. Н. Никогданеповторенье. Стихотворения. — Павлодар: ТОО «Дом печати», 2017. — 588 с.

4. *Мадзигон Т. М.* Контур счастья: Стихи, переводы. — Алма-Ата: Жазушы, 1986. 128 с.

5. *Потахина Инна.* С улыбкой набекрень. // Литературная газета. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.litgazetakz.com/index.php?option=view&id=44&PHPSESSI>

6. *Тажу Айгерим.* БОГ-О-СЛОВ. — Алматы: «Жибек жолы», 2004. 100 с.

7. *Тамарина Р. М.* Помедли, миг. Стихи. — Алматы: «Жибек жолы», 2003. 132 с.

8. *Турумова-Домбровская Клара.* Нам двадцать лет // [Электронный ресурс] Режим доступа http://knigo.info/publ/publichist/memuary/vspominaja_tamara_madzigon/2

9. *Шашкова Л. К.* Песни жаворонков. — Алматы: «Жибек жолы». 2011. 160 с.

УДК 398.221: 821.161.1(574)

Г. И. Власова
г. Астана, Республика Казахстан
G. I. Vlassova
Astana, Kazakhstan
g_vlasova@mail.ru

ЛОКАЛЬНЫЙ «АЛМАТИНСКИЙ» ТЕКСТ В МАЛОЙ ПРОЗЕ ЛИЛИ КАЛАУС

THE LOCAL “ALMATY” TEXT IN THE SMALL PROSE OF LILI KALAUS

Аннотация: Статья посвящена интерпретации феномена «Локальный «алматинский» текст» на материале очерков и рассказов об Алматы современного писателя Казахстана Лили Калаус. Рассматривается степень изученности понятия «локальный текст» в современном литературоведении. В качестве доминантных точек городского локального текста выделяются паттерны, маркированные заглавия, топосы пространства, историческая и культурная память, образы городских жителей.

Ключевые слова: локальный текст; город Алматы; паттерн; рассказ; образ; герой.

Abstract: The article interprets the phenomenon “local “Almaty” text” based on the essays and stories about Almaty by the modern Kazakhstani writer Lili Kalas. The

degree to which the concept of “local text” has been studied in modern literary studies is considered. As the dominant points of the urban local text patterns, titles, toposes of space, historical and cultural memory, the images of urban residents are identified.

Keywords: local text; city Almaty; pattern; story; image; character.

Локальный текст города становится объектом серьезного внимания современных литературоведов. Репрезентированы такие локальные тексты, как московский, лондонский, таллинский, крымский, сибирский и многие другие.

Если говорить о локальном «казахстанском» тексте, то особенно активно представлен алматинский текст. Так, Е. Абдуллаев замечает, «что локальность Алматы еще мало проявлена в текстах поэтических, однако, у алматинских прозаиков «география» более выражена» [1].

Оформление «алматинского текста» в казахстанской русской и русскоязычной прозе отмечает и В. В. Савельева: «Земсков один из тех авторов, которые продолжают воссоздание в прозе «Алматинского текста». Этот город как Верный упоминается Владимиром Набоковым в романе «Дар», позже Алма-Ата была опозитизирована Юрием Домбровским в романе «Хранитель древностей». Казахские писатели Дюсенбек Накипов, Юрий Серебрянский, Лиля Калаус, Сергей Алексеёнок видят южную столицу по-своему. Колоритный образ новой Алматы представлен и в романах Земскова» [15, с. 164].

Ж. А. Баянбаева справедливо полагает, что говорить о существовании «алматинского текста» закономерно: «в русскоязычной литературе Казахстана Алма-Ата как концепт представлена довольно обширно» [5]. Исследователь выделяет знаковые концепты города — «дерево», «гора», «плод», а алматинскими атрибутами являются яблоко, горы, кафедральный собор, тополь [7].

Российские исследователи Э. Ф. Шафранская и Е. В. Лебедева в статье «Алма-Ата как локальный текст» еще в 2015 году вводят в научный оборот данное понятие. «Алма-атинский хронотоп прозы Дины Рубиной и Юрия Домбровского свидетельствует о наличии алма-атинского локального текста в русской культуре. Основные паттерны алма-атинского текста — яблоки, горы, река Алма-Атинка (иные локусы), тополя и др.» [17].

Разрабатывается и понятийный аппарат локального текста. Так, Э. Ф. Шафранская предлагает развернутое определение локального текста: «Локальный (именной, топонимический) текст — это совокупность растиражированных в культуре и словесности (устной и письменной) представлений о месте, деталей этого места, прецедентных единиц речи, фольклора, мифологии, образов знаковых личностей — с их нравами, ментальностью, поведением, жестами, этнографическими характеристиками — всего того, что с течением времени становится сводом стереотипов о месте, или локальным текстом» [16].

Исследователь вводит в научный оборот продуктивный для анализа локальных текстов термин «паттерн»: «это могут быть культурные артефакты, особенности ландшафта, климата, архитектура, гастрономический ряд, специфическая городская ментальность, имена собственные как знаки-символы культурного и исторического пространства города, городские социальные институты и пр.» [16].

В статье Э. Ф. Шафранской «Вруны и фантазеры как паттерн локальных текстов XX в.» рассматривается один из паттернов локальных текстов, которые складывались в межкультурной коммуникации в городах-«вавилонях»: Омске, Ташкенте, Алма-Ате. «Этот паттерн — реальные и одновременно легендарные личности, странные люди, городские сумасшедшие» [16]. Один из паттернов локального текста Алма-Аты — личность художника Сергея Калмыкова, реального человека и персонажа городской мифологии, рассмотрен в статье М. А. Демидовой на материале диалогии Ю. О. Домбровского и других источников [8].

Термин паттерн как наиболее универсальный в ситуации анализа художественного текста с иностранными учащимися предлагает использовать И. И. Яценко. Она справедливо полагает, что выделение и исследование паттернов позволит формировать фоновые знания, необходимые иностранным студентам для декодирования художественного текста на русском языке [18].

В современном казахстанском литературоведении появляются статьи, посвященные образу Алматы в творчестве отдельных авторов. Так, Г. И. Власова в 2019 году также обращается к понятию «алматинский текст». В статье «Алматинский текст в современной русской

прозе Казахстана» на материале алматинского цикла казахстанского современного писателя Е. Клепиковой «В городе яблок» выделяются доминантные составляющие городского локального текста — маркированные заглавия, топосы пространства, природные и культурные сферы, образ городского сознания, историческая и культурная память [6]. В статье Г. И. Власовой «Локальный «казахстанский текст» как научная категория современного литературоведения» рассматривается изучение такого феномена, как «казахстанский текст» [7].

Статья Т. В. Кривошаповой, Г. И. Власовой «Культурный текст города Алматы в поэзии и прозе» посвящена анализу этого явления в современной казахстанской поэзии и прозе [14].

Исследователь Э. Какильбаева рассматривает «Алматинский текст» как определенную семиотически осмысленную топонимическую данность, как метафору культуры [13]. Как и вышеназванные исследователи, она выделяет смыслообразующие составляющие именно «алматинского текста»: мифы об имени города и его «узких» локусах, фольклорные и исторические предания и легенды как форму памяти народного сознания [7].

Таким образом, «алматинский» текст репрезентируется как городской (локальный) текст, имеющий ярко выраженные паттерны и функции. «Алматинский» текст обозначен в маркированных заглавиях художественных произведений, в которых называется либо город, либо его метафорическое определение «яблочный»: «Алма-атинские быльки», «В городе яблок» Е. Клепиковой, «Алма-Атинские истории» М. Земскова, повесть «Яблочное» Ольги Марк, «Алма-Ата неформальная» А. Баянова. Яблоня и яблоко отсылают к устойчивому определению Алматы как «города-сада» и «цветущего края» [7].

«Алматинский» текст представлен и в новейшей русской прозе. Вслед за Ю. Домбровским, открывшим Алма-Аты как культурное пространство, к образу этого города обращаются современные казахстанские прозаики Д. Накипов, Ольга Марк, Ю. Серебрянский, А. Баянов, Б. Кисиков, Л. Калаус.

«Такое повышенное внимание к образу города объясняется биографическими и социокультурными факторами. Так, М. Земсков, Е. Клепикова, Ю. Серебрянский и Л. Калаус — алмаатинцы, из-

вестные медийные личности, имеющие статус современных писателей и наставников творческой молодежи. Именно в Алматы проходят все интересные литературные встречи, презентации, мастер-классы и выставки. Этот город с богатым историческим прошлым, он обладает особой аурой и красотой, вдохновляет художников слова на создание именно «алматинского» текста. Алматы (Алма-Ата) — это пространственный, культурный и духовный центр писателей, пишущих об этом городе» [7].

Рассмотрим, как текст города Алматы представлен в малой прозе Лили Калаус. Лиля Калаус — известная медийная личность, филолог, писатель, блогер, литературный редактор, сценарист, радиоведущая. Член Союза писателей Казахстана, член казахского ПЕН-клуба. Ведущая авторских колонок в СМИ и интернет-изданиях Казахстана. Преподаватель Открытой литературной школы Алматы (ОЛША) по предмету «Малая литературная форма».

Лиля Калаус говорит о том, что город занимает важное место в ее жизни и творчестве: «Все, о чем бы я ни писала, всегда пишется о городе. Когда я уезжаю отсюда, сразу появляется желание вернуться. Незнакомое место начинает прикидываться Алма-Атой, и кажется, что я вижу горы и другие знакомые приметы» [4]. Она вспоминает о старом Алматы в очерках «Город моего детства». Прежде всего, она комментирует старое название, подчеркивая его женский характер: «К тому же в русском языке это название звучит по-особому, оно имеет женский род. Это словно делает город более мягким и женственным: относишься к нему, как к матери, сестре, любимой подруге» [3]. Далее автор размышляет о «лице» старого и нового города, подразумевая под этим культовые места — улицы, здания, парки. Писатель подчеркивает и особый алматинский характер: «Есть, на мой взгляд, особый алматинский характер. Он сложно уловимый. Особенно трудно рассуждать о нем с точки зрения самих алматинцев. Мы не замечаем свой своеобразный акцент, особенности психологии» [3].

В качестве доминантных паттернов «алматинского» текста в очерке выделяются топосы культурного пространства, историческая и культурная память. Лиля Калаус выделяет свои любимые места

в Алматы: это Парк имени 28 гвардейцев-панфиловцев, Свято-Вознесенский Кафедральный собор, район и здание Академии наук, улица Валиханова, памятник Чокану Валиханову, памятник Абаю, фонтаны, скверы, кафе «Театральное», кафе «Акку», улица Калинина («Брод»). Особенно тепло передается ощущение старой Алматы: «В таких местах осталось ощущение старой Алма-Аты. Помните, как раньше проявляли фотографии, погружая их в раствор, и на них постепенно проступали контуры знакомого пейзажа, родного лица. Если кто-то хочет, чтобы в его памяти проявился образ прежней Алма-Аты — им надо посетить эти знаковые места» [3].

Автор вспоминает известные магазины советских лет — «Союзпечать», «Мелодия», «Академкнига». В этих культурных пространствах Лиля Калаус познакомилась со своим будущим мужем: «В Алматы, как и во многих других городах и даже мегаполисах есть знаковые места — точки бифуркации, если можно так выразиться. По-другому я никак не могу объяснить и наше знакомство, и эти неосознанные «параллельные» встречи, словом, все то, что привело в итоге к двадцатилетнему браку и рождению двух детей. Мне кажется, нас свел мой город» [3].

Рассказ Лили Калаус «Ботан-романтика» представляет собой яркий образец локального «алматинского текста». Действие рассказа разворачивается в Алматы, в доме у рассказчицы, где висел старенький постер с ностальгическими названиями улиц и зданий советской Алматы. Крупные и мелкие слова на белом фоне: Тулебайка, Терренкур, Микры. Однажды к детям рассказчицы приходят друзья-подростки, у которых она спрашивает значения всех этих сокращений и названий, указанных в постере, но дети не знают ответа. Ответ дается в примечании: Тулебайка — знаменитая аллея в старой Алма-Ате. «Терренкур» — парк в старой Алма-Ате. «Микры» — продуктовый магазин в старой Алма-Ате [12].

Рассказчица расстраивается и решается поведать детям значения этих названий и истории из своего детства и молодости. Так, она делится воспоминаниями о том, как после школы покупала игрушки для сестренки в магазине «Балдырган», а затем направлялась в любимый книжный магазин «Кругозор»: «Огромный магазин был

тих, как склеп. А в воздухе витали упоительные запахи типографской краски. Тут продавались газеты и журналы, марки и всякая канцелярская мелочь» [12].

Любимое хобби детей советского времени — собирание марок, значков и календариков — является паттерном, поскольку дастся представление о типе поведения советских детей. «Марки были красиво разложены под стеклом витрин. Открыв рот, я подолгу их разглядывала. Но марок я не собирала. Вот календарики — другое дело. У меня была солидная коллекция. Не помню, куда она подевалась. Да и ладно. А еще мне нравились значки. Помню, как-то я потратила двадцать копеек (сумма серьезная для третьеклашки) на два значка. На одном было написано «4-й класс», а на другом, заветном, — «10-й» [12].

Описывается и магазин пластинок «Мелодия». «С первой зарплаты купила сборник «Бранденбургских концертов» Баха в двух картонных плоских коробках — по две пластинки в каждой. Такая радость была. Как объяснить нынешним детям, что не было у меня другой возможности послушать любимую музыку? Не объяснишь. Примерно в те же годы в том же магазине тусовался студент, который тоже любил классическую музыку. Блондин в очках. Это был мой будущий муж» [12]. Характеристика магазинов может быть репрезентирована как реалия советского времени, паттерн, отсылающий к типу поведения молодежи советской эпохи.

Автор-рассказчик повествует о моментах студенческой жизни, когда она проводила досуг в уюте «Академкниги». Каждый из этих эпизодов молодости она связывает с будущим мужем — филологом: «Спустя много лет выяснилось, что примерно в те же годы в этом же магазине тусовался мальчик, мой ровесник, который тоже обожал запах типографской краски. Вот он как раз собирал марки. Это был мой будущий муж» [12].

Заглавие рассказа и дает образ этого мальчика, потом студента, «блондина в очках», который являет собой тип романтика 1970-х гг., «ботана» и любителя классической музыки и хороших книг.

В алматинском рассказе Лили Калаус собраны воспоминания, воссозданы ностальгические образы старой Алма-Аты, описаны ти-

пичные герои — филологи, ботаны и романтики. Ключевые паттерны этого текста — топонимические места (улицы, здания, магазины, кинотеатры), особенности ландшафта (голубые горы), гастрономический ряд (мороженое), тип поведения детей и молодежи советского времени: коллекционирование марок и значков, слушание классической музыки и чтение художественной литературы.

В настоящее время город Алматы становится объектом новых проектов. Так, например, заслуживает внимания «Иллюстрированный путеводитель по смыслам Алматы» (2017). Это метагеографическое городское исследование, объединяющее литературные и урбанистические практики.

В книге собраны написанные разными авторами стихи, эссе и рассказы, в каждом из которых есть узнаваемая алматинская топонимика [11].

«На самом деле за всю историю города Алматы не очень везло с художественным отражением в литературе, — констатирует писатель и редактор “Путеводителя” Лиля Калаус. — Главным желанием было очеловечить город: наполнить его живыми людьми, историями. Это разговор о душе города. Возможно, его жители имеют свою систему кодов, но писатель на то и мастер художественного слова, чтобы сделать подобные коды легко читаемыми для всех остальных» [10].

В одном из алматинских текстов Лиля Калаус рассказывает о каменном яблоке, которое стоит на углу Абылай хана и Кабанбай батыра. «Однажды взгляд зацепился за него, и слова сами начали складываться в голове. Мне показался забавным контраст между тяжестью каменной скульптуры и мягкостью настоящего яблока. Я написала немного странный текст, в котором попыталась абстрагироваться от себя и от людей и показать, как живут улицы и скульптуры без прохожих. Кто ходит по этим тротуарам, когда весь город спит. Хотелось создать легкий текст, оставляющий послевкусие» [4].

Путеводитель по смыслам Алматы [9] получил оценку в статье Е. Абдуллаева «Бишкек утопический, Алма-Ата ностальгическая»: «Не все тексты, разумеется, подсвечены ностальгией. Младшее поколение авторов вполне встраивается в приходящий на смену городу-саду мегаполис. Возможно, когда-нибудь и нынешняя Алма-Ата,

с ее новостройками, гипермаркетами и заторами, станет объектом элегических воспоминаний» [2].

Таким образом, в рассказах, очерках и эссе Лили Калаус репрезентированы почти все ключевые паттерны «алматинского» текста; природа, знаковые места, топосы, здания и жители города — алмаатинцы.

Литература

1. *Абдуллаев Е.* Алматинская аномалия. О новой русской литературе Казахстана // Новый мир. 2015. № 12.

2. *Абдуллаев Е.* Бишкек утопический, Алма-Ата ностальгическая // Дружба народов. 2018. № 4.

3. Алматы — город, который всегда с тобой [Электронный ресурс] Режим доступа: [ia-centr.ru>experts/iats-mgu/almat...](http://ia-centr.ru/experts/iats-mgu/almat...)

4. *Антонов С.* Алматы в картинках // 2016, 8 ноября [Электронный ресурс]. Режим доступа: voxprouli.kz/almaty-v-kartinkah-13...

5. *Баянбаева Ж. А.* Алма-атинский локальный текст в творчестве Ю. Домбровского: функционально-семиотический аспект: дисс ... канд. филологических наук. 2017. — 142 с.

6. *Власова Г. И.* Алматинский текст в современной русской прозе Казахстана // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля -3 мая 2019 года) [Электронный ресурс] . — СПб.: МАПРЯЛ. 2019. С.1797–1803.

7. *Власова Г. И.* Локальный «казахстанский текст» как научная категория современного литературоведения // Научный поиск в филологии: теория, методология, практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. — Нур-Султан: ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2022. С. 66–75.

8. *Демидова М. Л.* Сергей Калмыков как паттерн алма-атинского текста [Электронный ресурс]. Режим доступа: mgpu-media.ru/issues/issue-22/...

9. *Евдокименко К.* Путеводитель по смыслам Алматы [Электронный ресурс]. Режим доступа: articles...putevoditel-po-smislam-almati

10. Издательский дом Лили Калаус // kalaus.kz>aboutme.html

11. Иллюстрированный путеводитель по смыслам Алматы: Сборник. — Алматы: Книголюб, 2017. 132 с.

12. *Калаус Л.* Ботан-романтика // Крещатик, 2019. — № 3.

13. *Какильбаева Э. Т.* Семиотика «Алматинского текста» в поэмах Владимира Лиговского и Олжаса Сулейменова // Вестник КазНУ, 2016 [Электронный ресурс] Режим доступа: articlekz.com/article/231609.

14. *Кривошапова Т. В., Власова Г. И.* Культурный текст города Алматы в поэзии и прозе // Вестник KAZGUU: научный журнал. Спецвыпуск, 2018. — № 2 (34). С. 8–21.

15. *Савельева В. В.* Поколение, воспитавшее себя само [Электронный ресурс]. Режим доступа: zhurnal-prostor.kz/assets/files/... копия

16. *Шафранская Э. Ф.* Вруны и фантазеры как паттерн локальных текстов XX в. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017. — № 1(25). С. 22

17. *Шафранская Э. Ф., Лебедева Е. В.* Алма-Ата как локальный текст // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. — № 3. С. 272–282.

18. *Яценко И. И.* Паттерны русской / советской культуры в художественном тексте как объект анализа в иностранной аудитории // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. — № 4(4)/2020. С. 9–17.

УДК 82-313.2

О. Н. Соболева
Санкт-Петербург, Россия
O. N. Soboleva
St. Petersburg, Russia
olgasoboleva24@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И ПОНЯТИЙНЫЕ КОНТЕКСТЫ В РОМАНЕ Е. Г. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»

STYLISTIC AND CONCEPTUAL CONTEXTS IN THE NOVEL “LAURUS” BY E. G. VODOLAZKIN

Аннотация: В статье предпринята попытка проанализировать прием контраста стилистических и понятийных контекстов в романе Евгения Германовича Водолазкина «Лавр». Выявлено, что взаимодействие стилей становится способом организации авторского текста и особым средством его выразительности. Ключевыми мотивами романа являются проявления «зыбкости» всего земного, которым противостоят проявления «небесного» — «лазурный воздух» духовного неба, духовные

энергии, которые всё определяют в материальном мире. Такая организация текста позволяет автору исследовать феномен проявления святости, все его знаки и символы: жизнь человека способна вырасти до жития, человек может стать «Божиим» и преодолеть все условности человеческого бытия.

Ключевые слова: стилистические и понятийные контексты; духовная энергия слова; зыбкость земного; проявления небесного; духовное небо; время и вечность; жизнь и житие.

Abstract: In the article it's made an attempt to analyze the technique of contrast of stylistic and conceptual contexts in the novel "Laurus" by Evgeny Germanovich Vodolazkin. It's revealed that the interaction of styles is a way to organize the stylistics of the author's text and a special instrument of its expressiveness. The key motives of the novel are the manifestations of the "fragility" of earthly life. This "fragility" is opposed to the manifestations of the "heaven", such as "azure air" of the spiritual sky, spiritual energies, which determine everything in the material world. Such text organization allows the author to examine the phenomenon of the sainthood, all its signs and symbols. Life of a human being is able to grow into a hagiography, thus a man can become "holy" and overcome all material limitations.

Keywords: stylistic and conceptual contexts; spiritual energy of the word; fragility of the earthly life; manifestations of the heaven; spiritual heaven; time and eternity; life and hagiography.

Роман Евгения Водолазкина «Лавр» построен на контрасте и взаимодействии стилистических контекстов — современного русского и древнерусского языков. Сам автор уточняет: «я попытался расширить диапазон не только хронологически, но и стилистически и взять сленг, канцелярит, обценную лексику, чтобы получился своего рода портрет русского языка во всех его стилях и временах» [5].

Смысл романа, безусловно, не сводится к созданию «портрета русского языка» — взаимодействие стилистических контекстов становится способом организации стилистики авторского текста и особым средством его выразительности. Видимо, именно такая стилистика позволила автору говорить о важных для него вещах, создать условия, при которых эти важные вещи окажутся созвучными восприятию читателей.

Языковые стихии и их взаимодействие приоткрывают завесу над стихиями других реалий — невидимых, возникают понятийные контрасты. Когда юный Арсений узнал от деда, что небо — место пре-

бывания бабушки, он решил долететь до неба и «вдохнуть его лазурный воздух». В сознание ребенка входит таинственное значение духовного неба, наполненного некими лазурными энергиями. Полет привел к падению с крыши и перелому ноги. Дед Арсения Христорфор, первый наставник Арсения, привез мальчика в монастырь, «чтобы крепла не только плоть, но и дух Арсения <...> Знаю, что собираешься на небо, сказал с порога кельи старец Никандр. Но *образ действий* твой считаю, прости, *экзотическим*. В свое время я расскажу тебе, как это делается» ([2, с. 22]. Здесь и далее курсив автора статьи. — О. С.). Так Арсений знакомится со старцем, которому открыты тайны и времена, а читатель вместо патетики «сталкивается» с выражениями, уместными в устах современного интеллигента.

Этот же старец Никандр перед своей кончиной дает благословение Арсению на его духовный путь — путь спасения умершей Устины силой любви и молитвы, открывает ему тайны смерти и жизни. При этом авторский прием повторяется, энергии высокого стиля сталкиваются с разговорным стилем современного языка и канцеляритом. «Что же до воскресения и спасения душ преставльшихся раб Божиих, то *эту информацию я предоставлю тебе, что называется, тет-а-тет*» [2, с. 111], — сообщает старец эпохи Средневековья. Сам Арсений, мысленно рассказывая Устине об Амброджо, своем спутнике на пути в Иерусалим, так характеризует его: «Пытается определить время конца света, и, хотя я не уверен, что *сие в его компетенции, само по себе внимание к эсхатологии кажется мне достойным поощрения*» [2, с. 251–252].

«Любая языковая единица может стать выразительной в зависимости от ее окружения и места» [1, с. 26]. В романе сталкиваются не только языковые стихии, но и временные реалии. Когда Арсений в середине апреля совершает с Устиной прогулки в лес, «из-под снега полезла вся лесная неопрятность — прошлогодние листья, потерявшие цвет обрывки тряпок и *потускневшие пластиковые бутылки*» [2, с. 82]. Как будто за происходящим наблюдают чьи-то глаза, свободные от временных рамок. Автор не объясняет, что происходит, но стилистический и понятийный контраст *показывает*,

что время может быть не связано с чувственными о нем представлениями.

Любая предметность теряет в романе земное начало. Так, автор пишет, что кровь врача может потечь в обратную сторону, когда он щупает пульс больного ребенка: «Подходя к мальчику, он уже знал, что дело плохо, но только ощутив пульс Сильвестра, Арсений понял, насколько плохо. Арсению показалось, что его собственная *кровь потекла в обратную сторону*. И сейчас ударит из ноздрей, из ушей, из горла» [2, с. 141]. И только ли показалось это Арсению, ощущавшему «движение крови» больных и исцелявшему их прикосновениями, способному «от сердца к сердцу вталкивать» в больного «волны жизни» [2, с. 121, с. 124, с. 142]? Не язык формирует смыслы, а то, что стоит за языком — некие энергии, которыми проникнуто все в романе: энергия любви, перешагнувшей смерть; энергия природы, участвующей в жизни человека; энергии призвания и исцеляющие энергии, проходящие через руки врача. Не случайно значение слова выходит за словарные границы и приобретает новые смыслы и энергию движения: кровь, оказывается, может «ударить» — «из ноздрей, из ушей, из горла». Сам текст повествования представляется движением энергий.

Образ таинственной энергии появляется в романе, когда двухлетний Арсений рассматривает икону святого Христофора и касается ее подушечками пальцев. При этом дед Христофор наблюдал, «как *таинственные токи* иконы перетекают в руки Арсения» [2, с. 21], и задумывался о будущем внука.

Воды Шескны, даже находясь подо льдом, излучают «особую *энергию движения*» и будят в Арсени, ставшем врачом, энергию мысли и предвидения судьбы — «мысль о странничестве» [2, с. 129]. Белоозеро способно восстанавливать силы врача, уставшего от участия в борьбе жизни со смертью: «когда ему казалось, что силы оставили его совершенно <...>, Арсений ходил по льду озера и чувствовал холод его глубин» [2, с. 135–136]. Энергия пения птиц способствует приходу весны и жизни, а таяние снега способно благовествовать: «*Под их пение* снег превращался в воду и просачивался к покойникам, принося и им *благую весть* о весне» [2, с. 129].

Таинственные энергии связаны с призванием Арсения. Они проходят и через его руки, и через все существо. Руки еще юного Арсения, прикасаясь к телу больного, «теряли материальность, они словно *струились*» [2, с. 63]. Когда Арсений исцелял, став уже признанным врачом, он таинственным образом *видел*, «как жизнь борется со смертью, и понимал, что жизни надо помочь» [2, с. 133]. Главное, что он для этого делал, — выпускал в больных «свои *жизненные силы*, когда чувствовал, что своих собственных им недостает». По биению пульса он распознавал изменения в состоянии и управлял борьбой за жизнь: «Арсений чувствовал, когда ему следует решительно вмешаться» [2, там же].

В конце романа, отчетливо приобретшего форму жития, Арсений все чаще замечает, что исцеления связаны не с «толченой серой и желтком», а с «удивительной силой» его рук, важна «его способность сосредоточиться на молитве, одновременно растворяясь в больном. И если больной выздоравливал, это было его, Арсения, выздоровление. Если же больной умирал, с ним умирал и Арсений». Наконец «к Арсению пришло понимание того, что виной смерти была не сила болезни, а слабость его молитвы» [2, с. 359–360].

Столкновение стилистических и понятийных контекстов позволяет проследить трансформацию силы слова, его духовной энергии. Жизнь, поднимаясь до жития, до молчания, до собеседования с Ангелом, выражает себя на древнерусском языке. Прежде чем старец Никандр «успе», он обращается к «братие»: «Глаголю вам: не рыдайте мене, яко днесь узрю лице Господа моего. Глаголю же и Ти, Господи: в руке Твои предаю дух мой, Ты же мя помилуй и живот вечный даруй ми. Аминь» [2, с. 114].

Автор романа пишет, что «церковнославянский, древнерусский языки — это языки, на которых нельзя было болтать. <...> Если человеку было что сказать, он говорил, если не было — он молчал. Поэтому молчание — это очень важная сфера этого языка. Молчание — это ведь тоже часть речи, как пробел — часть текста» [3]. После смерти Устины Арсений *обращается к ней*, прося об участии в помощи жителям деревни, которая была затронута моровым поветрием. «Но Устина *молчала*. В ее молчании он почувствовал

сомнение» [2, с. 120]. Мысленные собеседования с Устиной пройдут через всю жизнь Арсения без нее, а возникли они практически сразу, как дар любви, когда «рыжая девочка» вошла в его жизнь — от ощущения «совершенства» их уединенного союза: Устину Арсений никому не показывал, «он нес ее, будто свечу в темном лесу», она казалась ему «глиной в его руках, из которой он лепил себе Жену» [2, с. 74, с. 83], он научился «мысленно отвечать» ей на ее мысленные вопросы и в конце *беседы* добавлял: «Важно, что мы с тобой уже *понимаем друг друга без слов*» [2, с. 87].

Для Арсения станет «значительным облегчением», когда придется меньше говорить с людьми — это случится, когда к нему придет слава врачевателя, — «ибо из всего им предпринятого самым большим трудом ему казалось произнесение слов» [2, с. 128].

Когда же Арсений, уже отказавшийся от тела, шёл от села к селу, «он понял, что *жизнь без слов возможна*» [2, с. 173].

Беседы без одетых плотью слов происходят в романе и со старцами, и с юродивыми. Когда Арсений почувствовал, что Устину покидает жизнь, он крикнул: «Устина, не уходи» — «с такой силой, что в монастыре его *услышал* старец Никандр. <...> Старец стоял в своей келье на молитве. Боюсь, что кричать уже бесполезно, *сказал* старец <...>, а потому буду молиться о сохранении твоей жизни, Арсение» [2, с. 97]. На границе жизни и смерти может открыться *собеседование* с душой усопшего и со Смертью: «Оставь ее здесь, *заплакала душа* Арсения, мы с ней срослись. Привыкай к разлуке, *сказала* Смерть <...> [2, с. 99].

После того как Арсений сам едва выжил (разбойник Жила расправился с выехавшими из Белозерска Арсением и его спутником) и почувствовал себя «яко в чужом телеси», он пришел в город Псков. Духовные «уделы» Пскова оказались поделенными между юродивыми, и юродивый Фома свободно *входит в беседы* Арсения с Устиной и дает Арсению духовные наставления. «Они принимают меня за юродивого, *сказал* Арсений Устине. А за кого же тебя еще принимать, *удивился* Фома. <...> Молись — о ней и о себе. Будь ею и собой одновременно. Бесчинствуй. Быть благочестивым легко и приятно, ты же будь ненавидим. Не давай псковским спать: они

ленивы и нелюбопытны. <...> отказ от тела — это еще не все. <...> откажись от себя совершенно» [2, с. 179–180].

А когда Арсений назвался Устином и отказался от себя совершенно, и жители Пскова увидели в нем «человека Божия», он *мог беседовать* с душой усопшего ребенка: «Три дня тебе еще предстоит провести здесь, *сказал* душе Арсений. <...> Чтобы ты не чувствовал себя одиноким, я проведу эти три дня с тобой, хочешь? <...> И Арсений *повел* душу Анфима на кладбище» [2, с. 187].

Такие *беседы* в случае надобности могут происходить и без знания языков. Так, в Венеции в нише собора Арсений *беседовал* с заболевшей проказой и потому отчаявшейся Лаурой. Он посмотрел ей в глаза, и «ему открылась суть происходящего». Он дал ей благословение: «Пребуди, чадо, в здравии», — и хотя она не могла бы повторить его слов, но «главный их смысл был ей уже открыт», при этом Арсений «не казался ей существом реальным» [2, с. 313]. Не случайно ангела в Арсении увидит и Жила, который раскапывал могилу во Пскове и послушно закопал ее по слову Арсения. Жизнь Арсения уже претворилась в житие.

Наставления могут давать и ангелы. В начале странствования в Великом селе, куда пришел мор, Арсений исцелял заболевших и обнаружил, что с лица слетела повязка. «Времени искать новую не было, и он помолился Ангелу Хранителю, дабы тот, находясь у правого его плеча, отгонял моровое поветрие своими крылами. Время от времени Арсений *чувствовал ангельское дуновение*, и это его успокаивало. Теперь он мог полностью сосредоточиться на лечении больных» [2, с. 124]. В тот день Арсений так устал, что «уснул рядом с больным. Он спал, и ему снился Ангел Хранитель, отгонявший от него моровое поветрие. Он не складывал крыл даже ночью. Арсений удивился неустойчивости Ангела и *спросил* его, как он не устает. Ангелы не устают, *ответил* Ангел, потому что они не экономят сил» [2, с. 124–125].

В Завеличье Арсений «забрасывал бесов камнями и разговаривал с ангелами» [2, с. 186].

Ангел посылается Арсению, когда «по чину естества» Арсений должен был умереть на морозе, ибо спасенный им человек хлоп-

нул перед ним дверь и столкнул Арсения с крыльца, а люди других домов не проявили сострадания. Оставленный людьми, Арсений увидел «прекрасного юношу». Юноша ударил Арсения ветвью по лицу и сказал: «Арсение, прими жизнь непобедимую всему твоему телу и очищение и прекращение твоих страданий от великой сей стужи. И с этими словами в сердце Арсения вошло благоухание цветов и жизнь, дарованная ему во второй раз. Когда же он поднял глаза, то обнаружил, что юноша стал невидим. И Арсений понял, кто был этот юноша» [2, с. 204].

Иногда, однако, прямого собеседования не происходит, и человек остается без наставления. Еще в начале странствий в Белозерске произошло возвышение Арсения как врача. Однако боясь, что слава «мешает беседовать с Ним», а полюбившие его Ксения и Сильвестр помешают продолжению жизни Устины в нем самом, Арсений решает выйти из города. Городские ворота «о сию пору затворены, но аще се будет надобе, выведет мя ангел из града сего» [2, с. 155]. И когда на открытом месте у ворот Арсений увидел всадника и рядом вторую лошадь, он не сомневался. «Готов, тихо спросил всадник. Готов, так же тихо ответил Арсений» [2, с. 155]. Арсений проживает ситуацию духовно — на одной волне с псалмопевцем Давидом: *Готово сердце мое, Боже* (Пс 56:8) — твердо сердце праведника, готово к принятию Духа, готово к исходу.

На деле встреча со всадником привела Арсения к встрече с разбойником Жилой, едва не погубившим его, но промыслительно способствовавшим преображению в «человека Божия».

При отсутствии наставления, указания, знака спасает устремленность к *Нему*. Когда мальчик Сильвестр просит Арсения помолиться о заболевшей маме, Арсений понимал, что «дела плохи» и смерть Ксении вероятна. Контраст контекстов состоит в том, что для убеждения врача ребенок нашел особенные слова: «Ты хочешь, чтобы мы просили Его и не верили, что Он нам это даст?» Арсений чувствовал убывание жизни в Ксении, понимал, что не может ее спасти, но не смог противиться вере ребенка. Они долго вместе молились Спасителю, но Сильвестру недостаточно было высокого молитвенного контекста, он хотел говорить «своими словами»: «Ты же знаешь,

что, если она умрет, я останусь один. <...> Без помощи» [2, с. 138–139]. При этом Сильвестр просил не о себе, а о матери, думая о возможных последствиях. Простота слов и веры ребенка дала возможность Арсению, в свою очередь, поверить в то, что молитва мальчика услышана. Сочетание простого и сложного контекстов создает у читателя неповторимое ощущение того, что все мысли, все силы, все возможности использованы, и мать мальчика будет жить.

В качестве понятийных контрастов выступают проявления «зыбкости» земного и явления «небесного» в материальном мире. Сквозным мотивом романа Евгения Водолазкина является «зыбкость» всего земного. Обнаруживается зыбкость слов, которые начинают *ускользать* при передвижении каравана в другие земли (при этом самыми определенными и незыбкими в романе оказываются духовные бессловесные наставления). Зыбкость врачебной помощи посредством лекарств приводит к тому, что «Арсений укреплялся в своем давнем предположении, что в конечном счете лекарства имеют второстепенное значение. Главная роль принадлежит лекарю и его врачующей силе» [2, с. 150].

Зыбкость земной письменной мудрости открывает Арсению юродивый Фома. Когда Арсению пришло время собираться в Иерусалим, юродивый Фома забирает у него мешок с грамотами Христофора и говорит: «Не скорби, Арсение, поскольку собранная Христофором мудрость войдет в тебя бесписьменным путем. Что же касается описания трав, то для тебя, я считаю, это уже пройденный этап. Исцеляй болящих, принимая их грехи на себя. Как ты, надеюсь, понимаешь, для такого лечения не требуются травы» [2, с. 245].

В романе исследуется и зыбкость земного времени. С момента явления «прекрасного юноши» время Арсения «окончательно пошло по-другому. Точнее, оно просто перестало двигаться и пребывало в покое. <...> события не всегда протекают во времени, *сказал* Арсений Устине. Порой они протекают сами по себе. Вынутые из времени» [2, с. 205]. Автор романа замечает: «Время противопоставлено вечности. События в нем для простоты восприятия выстроены в определенном порядке. Мы его называем хронологическим. События же, я думаю, никуда не исчезают с переходом человека в веч-

ность — они просто теряют хронологическую привязку: висят в вечности, как игрушки на рождественской елке, и время им уже не нужно. Не боясь тавтологии, скажу, что время — это временно» [4].

У Арсения открывается духовное зрение. Видимо, это связано с событиями, *вынутыми из времени*. В начале лета Арсений *видит*, как сестра Пульхерия умирает, а в разгар листопада *видит*, что «путь настоятельницы далек», и благословляет ее. Руку же сестры Агафьи, тянущуюся к родинке на лице, он успевает остановить. Агафья будет жить. Арсений идет в дом иерея Иоанна — для детей иерея он подобен шаровой молнии — хватает нож и машет перед лицом иерея. И «иерей Иоанн понимает, что произошедшее — предсказание» [2, с. 206–207].

Сам Арсений не знает, сколько времени он живет во Пскове. «Ну, так и не надо тебе этого знать, говорит юродивый Фома. Живи покамест *вне времени*» [2, с. 211]. А после смерти юродивого Карпа Фома, знающий времена и сроки, объявляет Арсению: «Ты отработал уже за Лию, и за Рахиль, и еще за кого-то третьего. Только не за Устину, сказал в сердце своем Арсений» [2, с. 244]. Юродивый Фома благословляет Арсения отправиться в Иерусалим земной, чтобы там попросить об Устине Всевышнего. Амброджо, спутник Арсения на пути в Иерусалим, знает «небывшее будущее» — свое знание он объясняет тем, что «времени нет», «все на свете существует вневременно», а «время дано нам по милосердию Божию, чтобы мы не запутались, ибо не может сознание человека впустить в себя все события одновременно. Мы заперты во времени из-за слабости нашей» [2, с. 279]. Позже он говорит, что время, возможно, дано человеку как «проклятие», ибо в Раю его не было. Во времени нуждается лишь материальный мир. Но только в материальном мире можно действовать.

После возвращения на Русь Арсений опять спасает псковичей от мора. Ему кажется, что в его руках «те же гноящиеся тела» и «едва ли не те же люди». «Не пошло ли время вспять, или — поставим вопрос иначе — не возвращаюсь ли я сам к некой исходной точке?» [2, с. 359]. Действительно, не стала ли встреча Арсения с Анастасией, которой он помог сохранить и родить ребенка, искуплением

того, что произошло с Устиной? Завершением размышлений о времени становится эпизод встречи схимника Лавра (Арсения) со старцем Иннокентием в небесном Иерусалиме. «Освобожденный» от времени старец обнял Лавра и предрек: «Не скорби, Лавре, ибо недолго тебе оставаться запертым во времени» [2, с. 419].

Зыбким является и чувственное начало, казалось бы, нерушимо вкорененное в природу человека, и само естество человека. Когда Арсений боролся с чумой в Великом селе, помимо запаха гноя он ощущал и другие запахи, которые его волновали. «Сколько же во мне скотского, подумал Арсений. Сколько же» [2, с. 123]. Когда произошла встреча с «прекрасным юношей», Арсений вспомнил «животворное слово песнопения: идеже Господь восхощет, побеждается естества чин». Это был момент преобразования Арсения, потому что «по чину естества Арсений должен был умереть. Но, улетающий в смерть, был подхвачен и возвращен в жизнь» [2, с. 204].

Зыбкими оказываются абсолютно все связи плоти с ее земной природой. За Арсением из Белозерска были присланы прекрасные княжеские сани. Ему было сказано: «Яви хытрость врачевную, да почтен будеши от князя». Но Арсений отвечает: «Токмо от Спаса нашего Иисуса Христа мзды жду». В Белозерске ждет Арсения великая слава, требование князя переселиться к нему в палаты и ходить на княжеские обеды. «Слава моя одолела меня, гнет к земле и мешает беседовать с Ним», — *говорит* Арсений Устине. Не меньшим терзанием стала для него и молчаливая привязанность исцеленных им Ксении и Сильвестра. Арсений решает выйти из города, и, хотя ему неловко оттого, что «начинает ценить удобство дорогих вещей», он берет с собой подаренную князем шубу, которая может пригодиться в путешествии, и Христофоровы грамоты. Шуба с грамотами достались Жиле, Арсений оказался искалеченным и полностью раздетым, ему пришлось одеться в одежду вора, и в первую минуту Арсений заплакал, испугавшись, что «отныне он будет гнушаться своего собственного тела <...>. Когда же Арсения озарило, что отныне будет гнушаться своего собственного тела, засмеялся» [2, с. 166], он понял, что со времени приезда в Белозерск это «первые шаги в правильном направлении». И впоследствии

жалость к телу, оскверненному чужой одеждой и вшами, оставила его, ибо «это было уже не его тело». И Арсению больше не было холодно. «Напротив, он явно чувствовал, как (не) его тело наполнилось силой и уверенно двигалось навстречу рассвету» [2, с. 166–169]. Подаренный ему в селе Красном теплый зипун теперь оказался не нужен. Он *сказал* Устине: «Знаешь, со всем этим барахлом мы вослед за вознесшимся Спасителем не вознесемся» [2, с. 174]. А когда он по благословиению юродивого Фомы «сделал больше» — отказался не от тела только, но и от своей личности, то и тучи комаров, способные довести до полного обескровливания, на ночных стояниях на кладбище уже не огорчали его.

Зыбкости всего земного противостоят в романе проявления «небесного» — «лазурный воздух» духовного неба, духовные энергии, которые все определяют в материальном мире. Это связь человека с ангелами, с Богом; духовные научения старцев, юродивых; возможные для человека духовные дары: сила любви, молитвы и исцеления, проявления духовного зрения и размышления, дар пророчества и выхода из рамок земного времени — все, что можно назвать знаками и символами проявления святости.

Жизнь человека способна вырасти до жития, человек может стать «Божиим» и преодолеть все материальные ограничения, по сути, автор исследовал феномен проявления святости, все его знаки и символы.

Сам язык во всех его временах и стилях, во всем своем многообразии — от древнерусского до современного — хранит «глубинные процессы и знания», ибо язык и действительность «структурно сходны» [6, с. 34–35]. И если «древнейший склад ума был ясновидческим» [6, с. 38], по замечанию В. А. Масловой, то постижение этого склада ума возможно путем обращения к древнерусскому языку. Прием контраста стилистических и понятийных контекстов становится способом организации текста романа Е. Г. Водолазкина «Лавр» и позволяет автору исследовать феномен проявления святости, а современному читателю понять в художественной форме «семантическую вселенную» [6, с. 37] русской средневековой культуры.

В романе «Лавр» проявлением «глубинных знаний» становится проявление Вечности в мире, проявление Божественных энергий, осуществление связи с Богом в жизни Арсения (Лавра), раскрытие духовного кода русской культуры.

Литература

1. *Абрамова Н. А., Никулина И. А.* Риторика: учебное пособие для специалитета. — М., 2020. 368 с.
2. *Водолазкин Е. Г.* Лавр. Роман. — М., 2021. 440 с.
3. «Говорить надо тогда, когда нельзя не говорить»: интервью с Евгением Водолазкиным. URL: <http://libinform.ru/read/interview/Govorit-nadotogda-kogda-nelzya-ne-govorit-intervyu> (дата обращения: 04.01.22).
4. *Евгений Водолазкин:* «Я знал, второго «Лавра» писать нельзя». URL: <https://www.culture.ru/materials/158683/evgenii-vodolazkin-ya-znal-vtorogo-lavra-pisat-nelzya> (дата обращения: 05.01.22).
5. Книги. Топ 50. Самые знаменитые люди Петербурга. URL: <https://www.sobaka.ru/entertainment/books/24051> (дата обращения: 04.01.22).
6. *Маслова В. А.* Концептуальные основы современной лингвистики. — М., 2019. 332 с.

УДК 821. 161. 1

*Е. А. Власова,
Санкт-Петербург, Россия
E. A. Vlasova,
St. Petersburg, Russia
kealis@gmail.com*

«ПУТЕШЕСТВИЕ В СТАМБУЛ» И FLIGHT TO BYSANTIUM И. БРОДСКОГО: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВ РОДНОГО ГОРОДА

“TRAVEL TO INSTANBUL” AND “FLIGHT TO BYSANTIUM”: TRANSFORMATION OF NATIVE CITY IMAGES

Аннотация: В статье осмысляется трансформация образа родного города на примере двух произведений И. Бродского, объединенных одной темой — описанием путешествия в прошлое. На основании подробного анализа многочисленных

отсылку к Петербургу-Ленинграду продемонстрировано, как подведение итогов эмиграции сформировало в сознании Бродского сложно-противоречивый образ родного города, Ленинграда, — места — куда невозможно вернуться.

Ключевые слова: И. Бродский; Путешествие в Стамбул; *Flight to Byzantium*; Петербург.

Abstract: The article comprehends the transformation of the image of the hometown on the example of two works by I. Brodsky, united by one theme — the description of a journey into the past. Based on a detailed analysis of numerous references to St. Petersburg-Leningrad, it is demonstrated how summing up the results of emigration formed in Brodsky's mind a complex and contradictory image of his hometown, Leningrad, a place where it is impossible to return.

Keywords: I. Brodsky; "Travel to Istanbul"; "Flight to Byzantium"; St. Petersburg.

Проблема соотношения перевода и оригинала является часто сугубо лингвистическим аспектом исследования [3]. Однако тем интереснее может оказаться литературоведческий аспект изучения переводного и оригинального текста, как например, в масштабной работе [5]. В данной статье сопоставляются два эссе И. Бродского, написанные на разных языках — русском и английском.

Задача рассмотрения в статье образа Петербурга-Ленинграда на материале двух произведений осложняется тем обстоятельством, что в случае с двумя эссе мы имеем дело не совсем с оригиналом и последовательным переводом.

Эссе *Flight to Byzantium* появилось 20 октября 1985 года в журнале *The New Yorker*. Одновременно с переводом вышел и русский текст — *Путешествие в Стамбул*. При внешней схожести тематики — описание впечатления от поездки в Стамбул — оба текста достаточно сильно отличаются друг от друга — например, количеством подглавок. Так, в английском варианте содержится 46 глав, тогда как в русском тексте — 43.

Одно из основных отличий двух эссе также отражено в названии, где автор намеренно меняет вектор движения. Если в русском тексте речь идет о направлении движения в город — Стамбул, то герой английского эссе убегает из Византии — *Flight from Byzantium*.

Новизна работы состоит в том, что в статье впервые предпринимается попытка построить анализ образа родного города поэта на

основе двух разноязычных эссе Бродского, посвященных Стамбулу. Ранее такие сравнительные работы без привязки к конкретному городу-месту возникали в отношении других произведений Бродского, например, *Набережной неисцелимых* и *Watermark* [4]. Оба эссе также появились одновременно — в 1992. Такая двоичная форма существования одной темы — в двух разноязычных пространствах: английском и русском, в целом, свойственна позднему, эмигрантским произведениям Бродского как прозаическому, так и лирическому характера.

Томас Венцлова в статье «Путешествие из Петербурга в Стамбул» отмечает, говоря о *Flight to Byzantium*, что его следует считать самостоятельным произведением, так как в первую очередь интертекстуально произведения ориентированы на разные претексты [2, с. 171]. И если английский текст очевидно отсылает к английской поэзии — *Sailing to Byzantium* У. Б. Йетса [2, с. 171], то русский аналог недвусмысленно вводит петербургские коннотации, настраивая читателя на воспоминания о «Путешествии из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева [2, с. 408].

В этой уже с названия возникающей отсылки к городу на Неве очень важен вектор движения — отделения, отъезда из родного для Бродского города, путешествие из Петербурга, то есть прочь, вне стен места, которое теперь продолжает жить в воспоминаниях автора как нечто невозвратимое.

Литературоведы неоднократно отмечали неполноту соответствия перевода и оригинала [2]. Безусловно, в отношении этих двух произведений И. Бродского можно было бы с полным основанием говорить о проблеме соотношения оригинала и перевода, о теоретической недостижимости переводом полного соответствия оригиналу. Так, Томас Венцлова прямо указывает на отсутствие в английском тексте непонятных английскому читателю отсылок к Циолковскому, имеющих в русском тексте. Также обращает на себя внимание появление небольшого рассказа-вставки о японских туристах с перифразой известного латинского выражения — *cogito ergo sum*, превращается в *kodak ergo sum* [6, р. 399]. Всё это говорит о нацеленности автора сделать текст английского эссе максимально соответствующим вкусам английской публики.

Тем важнее в этой связи оказываются те петербургские образные константы, которые в нетронутном виде переходят из русского в английский текст.

С первых строк обращает на себя внимание то, что автор сознательно и последовательно избегает именованя родного города Ленинград на русском. Автор как будто вынужденно с оглядкой на несведущего английского читателя оставляет английский вариант, построенный на инверсии — «my hometown that of Leningrad» [6, р. 383]. От слова Ленинград в русском остается только калькированный перевод «at the Department of Philology of Leningrad University» [6, р. 383] — «на филологическом факультете Ленинградского университета» [1, с. 408]. В русском тексте сохраняется при этом большое количество иносказаний, которые, однако, получают точный перевод — «I spent 32 years in what is known as the Third Rome» [6, р. 385] — «я прожил 32 года в Третьем Риме» [1, с. 408], где под третьим Римом подразумевается Ленинград-Петербург.

Всё дальнейшее повествование, построенное как анти-гид по Стамбулу, где герою душно, жарко и пыльно («пыльная катастрофа Азии» [1, с. 438] и др.), показывает тщетность попыток через второй Рим — Византию — Стамбул, который «следовало добрать для коллекции» [1, с. 408], ср. англ : consequently I needed the Second [Rome] [6, р. 383], очутиться в родном Ленинграде.

Объяснение тщетности этих попыток находим в середине эссе, где вдруг возникает образ человека, которому некуда возвращаться — дословная калька «from a man who has nowhere to go back» [6, р. 393].

В этот момент становится очевидно, что автор и есть человек, которому некуда вернуться. Поэтому образы Петербурга-Ленинграда так иносказательны, так далеки от конкретики.

Как показывает анализ, сохранение неизменным при переносе с английского на русский ряда иносказательных эпитетов по отношению к городу, вынужденно оставленному И. Бродским, отвечает творческим задачам художника и формирует трагический фон, на основе которого разворачивается повествование о личной невосполнимой утрате родного места, куда нельзя вернуться.

Литература

1. *Бродский И. А.* Путешествие в Стамбул // *Меньше единицы: Избранные эссе / Пер. с англ.* — СПб.: 2015. С. 407–455
2. *Венцлова Т.* Путешествие из Петербурга в Москву // *Октябрь.* № 9. 1992. С. 171–178.
3. *Макарова Л. С.* Коммуникативно-прагматические аспекты художественного перевода: автореф. дис. д-ра филологич. наук. — М.: МГЛУ, 2006, С. 39.
4. *Полухина В.* Проза Иосифа Бродского, или Продолжение поэзии другими средствами. // *Полухина В.* Больше самого себя. О Бродском. — Томск, 2009. 413 с.
5. *Фокин Л. И.* Книга И. Бродского «Меньше единицы» как «Свод законов» функционирования литературы // *Вестник Ставропольского государственного педагогического института.* 2020. С. 63–73.
6. *Brodsky I.* Less than one. Selected essays. — New York, 1986. P. 383447.

УДК 821.161.1

*Н. Д. Стрельникова,
Санкт-Петербург, Россия
N. D. Strelnikova,
St. Petersburg, Russia
tashastrel@mail.ru*

РУССКИЙ ХАРАКТЕР В ПОВЕСТИ В. СОРОКИНА «МЕТЕЛЬ» RUSSIAN CHARACTER IN THE STORY «SNOWSTORM» BY V. SOROKIN

Аннотация: Статья посвящена изображению русского характера в повести В. Сорокина «Метель». Доктор Гарин на самокате хлебовоза Перхуши везет вакцину в село Долгое, где свирепствует эпидемия. Поездка в метель превращается в тяжелое испытание, в котором характеры героев проявляются максимально ярко. Интеллигенция и народ, два полюса, два представителя одной нации — в центре внимания автора повести и автора статьи.

Ключевые слова: метель; дорога; русский характер; доктор; Перхуша

Abstract: The article is devoted to the depiction of the Russian character in V. Sorokin's story "The Snowstorm". Dr. Garin, on a scooter of bread carrier Perkhusha,

is taking a vaccine to the village of Dolgoye, where an epidemic is raging. A trip in a blizzard turns into an ordeal, in which the nature of the characters appear as brightly as possible. The intelligentsia and the people, two poles, two representatives of one nation are in the center of attention of the author of the story and the author of the article.

Keywords: snowstorm; road; Russian character; doctor; Perkhusha

Жанр повести Владимира Сорокина «Метель» (2010) можно охарактеризовать как роман путешествия, где мотив дороги становится ведущим структурным элементом. К классическому образу дороги обращались многие отечественные писатели от Н. М. Карамзина и А. Н. Радищева до Вен. Ерофеева и А. Б. Сальникова. Название, выбранное автором, провокационно, ибо представляет собой код, важный для русской культуры, одновременно являясь символом, и проецируется на одноименные повести А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого.

Действие повести Сорокина происходит в России, узнаваемой и незнакомой одновременно. Это некая пост-Россия, похоже, что не слишком отдаленного, но примитивно-страшного и глубоко нецивилизованного будущего, как будто опрокинутого в прошлое: средневековые бедные деревни и «дикое враждебное воющее белое пространство» [3, с. 97] между ними. Занесенные снегом, трудно определяемые дороги где-то в бесконечных просторах России будущего, возможно, второй половины XXI или начала XXII века — таков хронотоп этого сюрреалистического произведения. В повести представлен взгляд писателя на русскую жизнь и ментальность, на путь России и национальный характер.

Русская равнина по-прежнему огромна; народ, живущий здесь, разнообразен, его национальный и социальный состав неоднороден. Сорокин использует характерную для многих его произведений метафору — *маленькие и большие*, например, дородная мельничиха и ее муж, помещающийся у нее на груди. О них Гарин думает: «Странная семья... а может, и не странная, а вполне обычная для нынешнего времени» [3, с. 73]. *Маленькими и большими* в повести могут быть и животные, прежде всего лошади: одних можно в лукошке донести, другие — «битюги с дом четырехэтажный» [3, с. 29].

Мысль героя о том, что «чем больше животное, тем оно уязвимей на наших просторах. А уж человек уязвим донельзя...» [3, с. 22], соответствует древнему фольклорному сознанию, отраженному в русских народных сказках.

Сюжетная основа книги укладывается в одно предложение и представляет собой историю одной поездки, начинающейся на станции, где вечно нет лошадей. Способ передвижения, как в прежние времена, на лошадях, но запряженных не в телегу, кибитку или в карету, а в *самокат*, но в нем лежит медвежья полость, как в санях. Лошади маленькие, как куропатки, а количество их не символическая тройка, а пятьдесят! Путь в фантазмагорической России «будущего» вновь измеряется верстами, а не километрами.

В центре повести — образы двух героев, отражающих две стороны, ипостаси национального характера: русский врач, интеллигент и крестьянин, человек из народа. Доктор Гарин, как и положено человеку культуры и науки, рефлексивен, философствует, он высокомерен и нетерпелив. Перхуша — необразованный и простой хлебовоз, но очень светлый и располагающий к себе персонаж: улыбочивый, доброжелательный, искренний.

Оба характера узнаваемы и составляют, похоже, противоречивую основу русского национального характера. Будучи полными противоположностями, герои повести демонстрируют два различных мировоззрения, репродуцирующих разные картины мира. Вначале кажется, что главным героем является доктор Гарин. Текст «Метели» открывается настойчивыми словами доктора, где названа цель поездки: « — Да поймите же вы, мне надо непременно ехать! <...> Меня ждут больные! Боль-ны-е! Эпидемия!» [3, с. 5]. Требование ехать быстрее будет варьироваться от мольбы до крика отчаяния, от уговоров до приказа [3, с. 12, с. 46, с. 61], а наречие *непременно* неоднократно повторяться на протяжении повествования.

Портрет и характеристика, данная автором доктору, свидетельствует о том, что Гарин подчинен одной цели: «”Вы все мне мешаєте исполнить то очень важное и единственно возможное, на что я предопределен судьбою, что я умею делать лучше всех и на что я уже потратил большую часть своей сознательной жизни”, — слов-

но говорило это целеустремленное лицо с большим упрямым носом» [3, с. 9]. Доктор раздражителен, торопится сам и заставляет торопиться других, ведь люди в далеком селе умирают без вакцины, которую он должен привезти. По мере развития сюжета окажется, что препятствия, встречаемые на пути, не преодолеваются мгновенно, более того, сам доктор далеко не всегда достойно проходит испытания. Уже в начале пути, когда прозрачная *пирамидка* сломала *полоз самоката*, *возница* Перхуша уговаривает доктора вернуться назад, но Платон Ильич неумолим: «Ни-ни-ни <...> Жизнь честных тружеников в опасности! Это, братец, государственное дело. Не имеем права мы с тобой назад повернуть. Не по-русски это. И не по-христиански» [3, с. 37]. Однако обязательства не помешали доктору в дальнейшем задержаться у мельника и провести ночь с мельничихой. «Ну, вколю я им вакцину-2 на восемь часов позже, — уговаривает себя доктор. — Это терпимо. Ничего страшного не случится. Напишу объяснительную...» [3, с. 63]. Далее встреча с *витаминадерами* позволяет констатировать, что доктор испытывает слабость перед искушением и не способен отказаться от наркотического *продукта*, заключенного в хрустальной *пирамидке*. Конечно, после перенесенной жути наркотической реальности, он готов любить весь мир, провозглашая сакраментальное — «Надо спешить делать людям добро!» [3, с. 135], но время потеряно и исключительно по его вине.

Другой герой, хлебовоз Перхуша является представителем крестьянского мира, глубинного народа. «Доктор заметил, что возница почти все время улыбается. “Добросердечный малый...” — подумал он». [3, с. 23]. Перхуша рассказывает о происхождении своего прозвища, и хотя он давно не перхает по ночам, как когда-то в артели, однако прозвище навсегда пристало к нему. В портрете Перхуши автор выделяет совсем другие черты, нежели в портрете Гарина: в его лице «было что-то птичье, насмешливое и одновременно беспомощное, доброе и беззлобное; это востроносое, улыбчивое лицо с реденькой рыжеватой бородкой, со щелочками оплывших глаз <...> казалось, было всем совершенно довольно» [3, с. 24–25]. Заметим, что и называет автор своих героев по-разному: полное ФИО доктора, а у возницы только прозвище и упоминаемое время от времени со-

кращенное имя — Козьма. Козьма являет собою полную противоположность Платону Ильичу практически во всем: другая, маркированная речь, привычки, отношение к жизни. Заметим, что даже время течет для каждого из них неодинаково: стремительно для доктора и неторопливо для хлебовоза, более того, их время по сути разное — линейное и циклическое. Раздражительность и нетерпение доктора натываются на несуетность, покорность, медлительность Перхуши, но именно Перхуша, а не доктор, чинит сломанный полоз, рубит деревья, нужные для починки и костра,

он разжигает костер, безропотно и покорно решает самые разные задачи и думает меньше всего о себе, а постоянно заботится о своих лошадаках. Чувство раздражения ему не знакомо, как бы ни было плохо и тяжело, также как и стяжательство, склонность к различным искушениям, как он рассказывает о себе («пью, но меру знаю» [3, с. 26]), миновали Перхушу. Живет он аскетично, довольствуется малым, никому не завидует, чужого не возьмет — «чужой кусок плотку дерет» [3, с. 25]. Он продолжает улыбаться, даже когда устал и замерз, «лицо его осунулось, но птичья улыбка не угасла» [3, с. 189]. В отличие от доктора Перхуша немногословен, но дело знает, про таких людей говорят — надежные. Представляя героев, автор постоянно использует повторяющиеся детали. Большой нос доктора, подчеркивающий его целеустремленность, как позже окажется, мнимую, обратной стороной которой является зашоренность, т. е. подчинение одной цели, невзирая на то, как она достигается, за счет кого и за счет чего. Доктор нетерпелив по отношению к другим, но себе прощает слабости. Большому носу доктора противопоставляется птичья востроносость Перхуши, его будто «сорочья голова». Бесконечно упоминаемый нос доктора, несомненно, гоголевский мотив [4], Перхушу же уместно сравнить и с «птичкой Божьей», и вспомнить лермонтовское «... живу, как птицы, даром божьей пищи». В повести сталкиваются два уклада жизни, два способа поведения, два представления о добре и зле, две картины мира и даже две культуры.

Сначала Платон Ильич доброжелательно относится к своему спутнику: «С Перхушей стало ему как-то хорошо и спокойно, раздражение покидало доктора, и он прекратил торопить себя и других.

Ему стало ясно, что Перхуша довезет его, что бы ни случилось» [3, с. 24]. Хотя герой уверен в прекрасных душевных качествах возницы, позже, в связи с дорожными препятствиями и недоразумениями, доктор начинает испытывать раздражение и даже злость против Перхуши, пытается обвинить Козьму во всех преследующих путников неудачах, кричит. Перхуша же, напротив, не сетует на судьбу и если кого-то винит, то только себя, не стесняясь признавать, что чего-то не смог сделать, что-то упустил по глупости или по робости, и называя себя в сердцах дураком.

Доктор, то и дело замерзая, понимая, что постоянно сбивается с пути, думает только о том, чтобы «выехать из этой снежной бесконечности, из этого холода, <...> из этой ночи, похожей на дурной сон, чтобы забыть ее навсегда вместе с этим снегом, с этим дурацким самокатом, с мудаком Перхушей и сломанным полозом» [3, с. 193]. Доктор ищет виноватых вокруг, обвиняет своего помощника, оскорбляет его, а Козьма «просто устал от всего, устал так, что и шел уж из последних сил, стараясь не свалиться на снег и не заснуть» [3, с. 193]. Страшно в какой-то момент становится умному доктору, а не простоватому Перхуше. В лице Перхуши «была даже какая-то радость и благодарная покорность всему происходящему: метели, снежным полям, темному небу, доктору и пляшущему на ветру огню» [3, с. 152].

Как будто две России сошлись в этом путешествии по бесконечной зимней дороге: народная, безропотная и фантастически терпеливая, в лице Перхуши, и русская интеллигенция в лице Гарина как представителя классической профессии. В одной повозке и упряжке, находящиеся вместе формально, благодаря обстоятельствам, но представляющие собой две несходящиеся реальности, стремящиеся к взаимодействию, но не понимающие друг друга, они так и не сумели объединиться, вопреки тому, что трудности и страдания, как принято считать, сближают. Сорокин показывает тотальное расхождение в одной нации, два противоположных начала в одном народе. Между тем, герои не только беседуют, но и ведут философские разговоры о том, что самое главное в жизни. Перхуша произносит очень простые и великие в своей простоте вещи: «Главное — чтоб все

было ладно <...> чтоб лошадки здоровы были, чтоб хлеба было на что купить ... да и самому чтоб без хворости» [3, с. 140], т. е. здоровье близких и собственное, материальный достаток без излишеств. «Чтобы злых людей поменьше было» [3, с. 141], — резюмирует Перхуша свои чаяния, отвечая на вопрос доктора, хотел бы он изменить что-то в жизни. Доктор же в ответ буквально декларирует: «Мы вот с тобой едем за тридевять земель делать людям добро! И как же это хорошо!» [3, с. 142]. Расстояния-то всего 15–17 верст, поэтому сентенция Гарина звучит более чем пафосно! Сомнения и надежды Перхуши, отвечающего «лишь бы доехать» [3, с. 142], уже понятны читателю, ибо поездка, рассчитанная на два с небольшим часа, превращается в мучительное путешествие с бесконечными испытаниями, название села, куда надо добраться во что бы то ни стало, семантически значимо — Долгое, название «Метель», отсылающее к повестям А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого, настраивают читателя на мысль, что путь не может быть легким, да и эпиграф не внушает оптимизма: «Покойник спать ложится / На белую постель, / В окне легко кружится / Спокойная метель...» Александр Блок). Доктор, вероятно, под продолжающимся воздействием наркотического продукта, приобретенного у витаминдеров, продолжает разглагольствовать патетически и штампованно: «Двигаться против ветра, преодолевать все трудности, все нелепости и несурзанности, двигаться прямо, ничего и никого не боясь, идти и идти своим путем, путем своей судьбы, идти непреклонно, идти упрямо. В этом и есть смысл нашей жизни!» [3, с. 143]. Правда, эти рассуждения прерываются тем, что «самокат накренился <...> и встал» [3, с. 143]. Таким образом, и представления о смысле жизни у героев разные. Доктор продолжает размышлять об осознании жизненного пути и предназначении человека на земле: «я, доктор Гарин, Homo sapiens, созданный по образу и подобию Божию, сейчас еду по этому ночному полю в деревню, к больным людям, чтобы помочь им, чтобы уберечь их от эпидемии. И в этом мой жизненный путь, это и есть мой путь здесь и теперь <...> в эту секунду я буду достоин звания Человека, потому что я не свернул со своего пути» [3, с. 58]. К сожалению, это неправда, доктор обманывает и оправдывает себя, так

как с пути он свернул, и даже неоднократно. Более того, сразу после этих интеллектуальных дум появляются волки, лошади отказываются ехать дальше и разгорается конфликт между Платоном Ильичем и Козьмой. Гарин «вдруг понял, что Перхуша, этот бесцельный, никуда не стремящийся человек, с его разболтанной неторопливостью, с извечной мужицкой надеждой на авось и есть то, что препятствует пути доктора, его прямому движению к цели» [3, с. 161–162]. Контраст между *Человек* с большой буквы (о себе) и *человечек* (о вознице) — лучшее свидетельство презрительно-высокомерного отношения представителя одного слоя, высшего, к низшему, расслоения в обществе. Доктор, представитель самой гуманной профессии, смог *кулаком в лицо* ударить Перхушу, который отчаянно защищал своих безобидных лошадок и просил не торопить их, так как они *небитые*. Доктор испытывает ярость и досаду, а Перхуша, — констатирует автор, — будто не чувствовал «ни горечи, ни обиды. Только верхняя губа припухла и птичий рот стал еще смешнее» [3, с. 165]. Гордыня и смирение. Удивившись, что опустил до драки, доктор вдруг смягчается: «Почему мы все время куда-то торопимся? <...> Что будет, если я приеду завтра? Или послезавтра? Ровным счетом ничего. Зараженные и укушенные все равно уже никогда не станут людьми. Они обречены на отстрел...» [3, с. 167]. Кажется, что это мысли какого-то другого Гарина.

Повесть заканчивается трагически. Устроившись в небольшом капоре на ночлег, столь непохожие друг на друга герои и ведут себя по-разному: барин эгоистически, главная мысль — согреться, а Перхуша искренне радуется, что все целы. Все поместились, только оказалась трещина за спиной, возникшая по вине доктора, нечаянно порвавшего капор, и незашитая дырка в тулупе; но Перхуша деликатен, и потому «перевернуться на бок другой уж нельзя: доктор спит» [3, с. 207]. В бережном отношении к миру и окружающим прочитывается внутренняя интеллигентность Перхуши, не смеющего причинить неудобство другому, а накопившаяся «усталость <...> была такой, что он уже перестал обращать внимание на холод» [3, с. 209].

Перхуша замерзает, но даже после смерти «побелевшие губы его застыли в полуулыбке. В этом мертвом лице еще больше просту-

пило птичье, насмешливо-самоуверенное, ничему не удивляющееся и ничего не боящееся» [3, с. 215–216]. Смерть человека бессмысленна, бессмысленной становится вся поездка: до цели ездки не добираются. Всё лучшее, благие намерения вязнут в хаосе и болоте русской жизни, символически обозначенных как метель. Утром китайцы находят путешественников. Замерзший, но живой доктор, плачет, поняв, «что Перхуша его окончательно и навсегда бросил, что в Долгое он так и не попал, что вакцину-2 не довез и что в его жизни <...> наступает нечто новое <...> очень тяжкое, суровое, о чем он раньше и помыслить не мог» [218–219]. Эмоционально-психическое состояние Гарина разбалансировано, он униженно благодарит китайцев и рыдает, но кажется, остается совершенно равнодушным и безучастным к смерти своего спутника.

Неоднократно была замечена близость повести Сорокина и повести Л. Н. Толстого «Хозяин и работник» [1; 2]. Действительно, сюжет, система персонажей, противоположные характеры героев, презрительное отношение хозяина к работнику, отдельные мотивы, например, забота о лошади больше, чем о себе, и некоторые другие, позволяют говорить о повести Толстого как претексте повести Сорокина, разница в том, что у Толстого погибает хозяин, а бедный работник, заботящийся о лошади больше, чем о себе, остается в живых.

Сорокин будто опрокидывает повесть Толстого. Здесь все наоборот. Главное, что отсутствует христианское начало, венчающее произведение Толстого.

Социальное и культурное расслоение, каковым оно было в России и в средние века, и в XVIII–XIX веках, кажется, растворившееся, но условно, в веке XX, не исчезло: Сорокин диагностирует размежевание внутри одного народа, фиксируя этот фатальный раскол на примере двух образов, двух национальных характеров, оказавшихся волею обстоятельств один на один в символической обстановке — зима, метель, дорога, простор.

Наиболее ярко русский характер проявляется в образе Перхуши, прощанием с ним заканчивается история. Даже после смерти он, «как бы продолжая придерживать и оберегать своих лошадок» [3,

с. 219], остается собой, любящим, заботливым и надежным человеком. Последняя фраза повести пронзительна, потому что она свидетельствует о любви, верности и памяти: «лишь неугомонный чалый пронзительно заржал, навсегда прощаясь со своим хозяином» [3, с. 220].

Литература

1. *Даниленко Ю. Ю.* Реминисценции классики в современном тексте (На материале повести «Метель» Владимира Сорокина) // <https://cyberleninka.ru/article/n/reministsentsii-klassiki-v-sovremennom-tekste-na-materiale-povesti-metel-vladimira-sorokina/viewer> (Дата обращения: 14.11.2022.)

2. *Кобрин К.* Доктор едет, едет сквозь снежную равнину. Игры в бессмысленность: шах и мат. — Гефтер. 22.09.2017. // <http://gefter.ru/archive/22840> (Дата обращения: 01.11.22.)

3. *Сорокин В. Г.* Метель. — М., 2021. 224 с.

4. Странное и бесконечное путешествие: беседа с Джейми Гэмбрелл, переводчиком «Метели» Владимира Сорокина // <https://www.livelib.ru/translations/post/18374-retsenziya-na-metel-vladimira-sorokina-i-intervyu-s-perevodchikom-dzhejmi-gembrell> (Дата обращения: 01.11.22.)



РАЗДЕЛ III
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
РУССКОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНО-
СТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ



УДК 372.882

И. В. Левина,
I. V. Levina,
mrslevina@gmail.com
Е. В. Новикова,
E. V. Novikova,
Санкт-Петербург, Россия
St. Petersburg, Russia

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МИРОПОНИМАНИЯ
В ОБРАЗАХ РУССКИХ БЫЛИННЫХ БОГАТЫРЕЙ

REFLECTION OF THE NATIONAL WORLDVIEW
IN THE IMAGES OF RUSSIAN EPIC HEROES

Аннотация: В статье рассказывается об опыте проведения в иностранной аудитории занятия, посвященного обсуждению образа былинного богатыря как феномена русской культуры. Сравнение богатырей, изображенных в былинах и на полотнах выдающихся русских художников, позволяет иностранным учащимся увидеть в героях древнего эпоса отражение особенностей национального миропонимания.

Ключевые слова: былина; богатырь; русская культура; национальное миропонимание; героический эпос; сопоставление; иностранная аудитория.

Abstract: The article describes the experience of conducting a lesson in a foreign audience dedicated to discussing the image of the epic hero as a phenomenon of Russian culture. Comparison of the heroes depicted in the epics and on the canvases of outstanding Russian artists allows foreign students to see in the images of the heroes of the ancient epic a reflection of the peculiarities of the national worldview.

Keywords: epic song; hero; Russian culture; national worldview; heroic epic; comparison; foreign audience.

Любой разговор о прошлом и настоящем России, о русском национальном характере в иностранной аудитории будет неполным без упоминания о легендарных былинных богатырях. Пришедшие к нам из глубины веков богатыри как персонажи русского героического эпоса воплотили в себе представления наших предков не только об идеальном воине, защитнике, герое, но и о мироустройстве в целом.

Среди ученых до сих пор не существует единого мнения о происхождении слова «богатырь». По одной версии, русское слово «богатырь» восходит к древнетюркскому «багатур», что означает «герой, храбрец, доблестный воин». По другой версии, слово «богатырь» является изначально русским и восходит к словам «Бог» и «богатство», означая особый дар избранному Богом человеку. Некоторые ученые полагают, что «богатырь» происходит от санскритского «bhadhara», в переводе «обладающий счастьем».

В славянской литературе слово «богатырь» впервые упоминается в Никоновской летописи, датированной 1001 годом (6509 годом от сотворения мира), и в Ипатьевской летописи, датированной 1240 годом (6748 годом от сотворения мира). Отметим, что слово «богатырь» прижилось в русском языке не сразу. В Древней Руси дружинников, воинов-героев обычно называли словом «храбр». По некоторым рукописным памятникам XV–XVI веков можно проследить, как слово «храбр» постепенно вытеснялось словом «богатырь». О самых сильных и смелых «храбрах» или «богатырях» народ слагал *былины*.

В словаре литературоведческих терминов слово «былина (старина)» определяется как «жанр устного народного творчества» [6, с. 34]. Термин «былина» впервые был введен в 1839 году этнографом и фольклористом И. П. Сахаровым [5]. Первые записи былин были сделаны в XVII веке, а первый сборник был составлен и опубликован в 1804 году.

Былинные богатыри жили и совершали подвиги в эпоху Древней Руси IX–XIII веков, в те времена, когда русская государственность только начинала складываться. Наши предки подвергались непре-

рывным нападениям со стороны соседей и нуждались в защитниках, которые отразили бы нападения любых врагов и защитили свободу русского народа, государственность, русские земли. О подобных героях слагались песни, которые со временем превратились в былины.

Русский богатырь как персонаж народного героического эпоса неотделим от истории и культуры своей страны, от той русской почвы, которая его породила. В былинных героях находят свое выражение мечты русского народа об идеальном защитнике, сильном, мужественном и справедливом. В образе богатыря соединяются лучшие черты русского национального характера: храбрость, преданность своему народу, великодушие, мудрость, скромность. Рассказывая о богатырских подвигах, древние певцы-сказители постоянно использовали гиперболы. Если богатырь берет в руку палицу — то палица эта *весом в сто пудов*. От взмаха одной богатырской руки — *среди врагов улица*, от взмаха другой руки — *переулоч*. Конь богатырский скачет *выше лесу стоячего, чуть пониже облака ходячего*. Богатырский сон может продолжаться двенадцать дней. Преувеличиваются также сила, внешнее безобразие и количество врагов, с которыми сражаются богатыри. Например, от посвиста Соловья Разбойника *темны лесушки к земле все приклоняются*. Подчеркнем, что постоянные преувеличения — одно из главных средств создания художественных образов в былине.

В отличие от сказок былины описывают не только вымышленные, но и реальные события, связанные с конкретными периодами русской истории, дают им ту или иную оценку. Как известно, с середины XII века Древняя Русь утратила государственное единство и разделилась на отдельные княжества. Однако в народных мечтах единая, сильная и сплоченная Киевская Русь сохранилась, что нашло свое выражение в героическом эпосе. Кроме Киева в былинах часто упоминаются такие города, как Чернигов, Новгород, Муром, Ростов, Галич и др. Правит былинной Русью всегда один и тот же князь Владимир, который именуется *Красным Солнышком* и *великим князем*, награждается эпитетами *славный*, *пресветлый* и *ласковый*, хотя часто совершает неблагоприятные поступки. Большинство богатырей состоит у князя на службе и охраняет подступы к русским городам

на *богатырских заставах*, которые реально существовали в виде небольших воинских гарнизонов вдоль границ, разделяющих русские земли и Дикое поле. «Несмотря на обилие поэтических образов, метафор, обобщенных эпических ситуаций, несмотря на нарушенность хронологии и смещенность ряда событий, былины все же являются превосходным и единственным в своем роде историческим источником» [4, с. 4].

Помимо князя и богатырей в былинах действуют и другие персонажи — бояре, дружинники, крестьяне, странники, разбойники, враги-кочевники, жестокие чудовища. Отметим, что не только победы над полчищами врагов, но и над Соловьем Разбойником, Идолицем Поганым, Змеем Горынычем и другими фантастическими персонажами всегда имеют важный государственный смысл. Например, победа над Соловьем Разбойником избавляет жителей окрестных мест от смертельной угрозы и открывает *прямоезжую дорожку* к стольному граду-Киеву. Победа над Змеем Горынычем приводит к освобождению не только племянницы князя Владимира Забавы Путятичны, но и множества томившихся в пещерах пленников. Победа над Идолицем Поганым спасает Киев от врагов. Как отмечает В. Я. Пропп, «русский богатырь никогда не едет на совершение бесцельных подвигов» [3, с. 64].

На протяжении многих веков образ героя-богатыря постепенно трансформируется и одновременно укореняется в русском культурном пространстве. С первой трети XIX века в художественной литературе, музыке, изобразительном искусстве появляется богатырская тема, которая начинает жить и активно развиваться по собственным законам. Вспомним «Богатырскую симфонию» А. П. Бородина, «Сказку о мертвой царевне и семи богатырях»

А. С. Пушкина, стихотворения «Два богатыря» и «Бородино» М. Ю. Лермонтова, сказку «Вольга-богатырь» Л. Н. Толстого, богатырей на полотнах В. М. Васнецова, М. А. Врубеля, Н. К. Рериха.

Для ознакомления и последующего анализа в иностранной аудитории мы выбрали былинку «Илья Муромец и Соловей Разбойник» [2], а также несколько картин русских художников, которые помогут учащимся более полно и глубоко понять величие и духовную кра-

соту былинных богатырей, их значимость для русского миропонимания. На начальном этапе работы проводится небольшая предварительная беседа, посвященная русскому героическому эпосу и исторической эпохе, которую он описывает. Преподаватель рассказывает иностранным учащимся об особенностях былины как жанра народного поэтического творчества, об отличии былины от народной песни и сказки.

Следует объяснить, что былины — особый жанр русского фольклора, в котором фантастическое переплетается с реальным, а главные персонажи — русские богатыри — совершают подвиги и защищают русскую землю от врагов. Важно акцентировать внимание на различии слов *богатырь*, *воин*, *князь*, *дружинник*, *солдат*. Рассказ преподавателя сопровождается небольшой презентацией. Учащиеся рассматривают карту Древней Руси, знакомятся с наиболее популярными персонажами русских былин на картинах и иллюстрациях известных русских художников: богатырями Ильей Муромцем, Добрыней Никитичем и Алешей Поповичем, князем Владимиром, отрицательными персонажами — Соловьем Разбойником, Змеем Горынычем.

Русские художники по-разному видели и изображали былинных героев. Мы выбрали для сравнения три картины: «Богатырь» М. А. Врубеля, «Богатырский скок» В. М. Васнецова и «Святогор» Н. К. Рериха. Сопоставление образов богатырей на полотнах выдающихся русских живописцев позволяет понять значение богатырской темы в национальной картине мира.

Сначала можно познакомить учащихся со знаменитым панно Михаила Александровича Врубеля «Богатырь», созданным в 1898 году. Грузный и тяжеловесный всадник будто создан матерью-природой из того же материала, что и земля, камни, молодые ели, дремучий сказочный лес. Врубель по-своему трактует богатырскую тему, показывая древнюю, осознаваемую нашими предками связь между былинными богатырями и природой, от которой они черпают свои силы. Могучий, лесной, сказочный герой с добрыми небесно-голубыми глазами, сидящий на таком же могучем коне, производит огромное впечатление на зрителя. Сначала Врубель

собирался назвать панно «Илья Муромец», но затем сделал выбор в пользу обобщенной трактовки былинного героя и дал картине название «Богатырь».

Полотно «Богатырский скок» было создано Виктором Михайловичем Васнецовым в начале первой мировой войны в 1914 году. Учащиеся сразу обращают внимание на различие композиционных решений художников в раскрытии богатырской темы. Если былинный герой Врубеля совершенно статичен, огромный всадник словно врос в землю, то на полотне Васнецова богатырь и его верный конь, изображенный в момент прыжка, летят над лесом на фоне предрассветного неба. Облаченный в доспехи древнерусский воин Васнецова исполнен решимости сразиться с врагами и защитить родную землю. Его лицо, мужественная фигура, военная экипировка, сшитый из дорогих тканей костюм выписаны подробно и реалистично. В то же время из конкретных деталей возникает обобщенный образ защитника земли русской. Художник перекидывает мостик из далекого прошлого в настоящее, выстраивая преемственность между героями прошедших времен и героями времен грядущих.

Продолжает богатырскую тему картина Николая Константиновича Рериха «Святогор». В 30-е годы, предчувствуя приближение второй мировой войны, Рерих создает серию философских картин-предупреждений о грозящих человечеству страшных испытаниях. Картина «Святогор», написанная художником в 1938 году, входит в эту серию. Святогор — самый большой и самый сильный из русских богатырей. На полотне огромный всадник возвышается среди безмолвных заснеженных гор. Его лицо спокойно и скорбно. Святогор, символизирующий Россию, еще не знает, какой подвиг ему придется совершить, но готов дать отпор силам Зла.

Сравнивая работы М. А. Врубеля, В. М. Васнецова и Н. К. Рериха, учащиеся делятся впечатлениями, рассказывают о том, какая картина им больше понравилась, отмечают, что художники видят героев былин совершенно по-разному.

В продолжение беседы о богатырях проводится работа с текстом былины «Илья Муромец и Соловей Разбойник». В ходе комментированного чтения фрагментов былины снимаются лексико-грамма-

тические трудности, объясняются места, которые оказались сложными для понимания.

Интересно проследить с учащимися, как раскрывается в былине характер Ильи Муромца. В начале текста описана внешность русского богатыря — *выезжал удаленький дородный добрый молодец*; то есть герой крепок, молод и силен. Сразу же подчеркивается религиозность Ильи — он отстоял *заутреню во Муроме*, а к обеду *хотел попасть он в стольный Киев-град*. Под Черниговом, увидев полчища врагов, от которых у города *черным-черно*, Илья Муромец без раздумий вступил в бой и быстро *побил силушку великую*, что говорит о его решительности и бесстрашии. Необыкновенную ловкость и отвагу проявляет богатырь и в поединке с Соловьем Разбойником, от свиста которого все *травушки-муравы улетаются, все лазоревы цветочки осыпаются*, а все люди мертвы лежат. В разговоре с жителями Чернигова, а затем при встрече с князем Владимиром в Киеве проявляются другие важные черты характера Ильи Муромца — мудрость, сдержанность, чувство собственного достоинства. Богатырь отказывается быть воеводою в Чернигове, понимая, что не в Чернигове его место. Герой не пытается спорить с князем Владимиром, когда тот не верит, что Илье удалось взять в плен Соловья Разбойника. Богатырь спокоен и терпелив, он хорошо понимает, что хотя и состоит на службе у князя, но прежде всего служит русскому народу. Илья Муромец готов проявить милосердие и сохранить жизнь Соловью Разбойнику, но, убедившись в коварстве и предательстве злодея, срубает ему *буйну голову* за слезы отцов и матерей.

На следующем этапе работы учащимся предлагается прослушать фрагмент былины «Илья Муромец и Соловей Разбойник» в исполнении известного музыканта и певца Максима Гавриленко [1], аккомпанирующего себе на гуслях. Звонкий и нежный звук гуслей, народного исконно русского струнного инструмента, завораживает и восхищает любого слушателя с первых минут. Исполнение былины в сопровождении гуслей вносит оживление и вызывает интерес учащихся. Они с удовольствием рассказывают о фольклорной музыке и традиционных народных инструментах своих стран.

Для проведения заключительной беседы могут быть предложены следующие вопросы.

- Какая из картин русских художников, изображающих богатырей, вам больше запомнилась? Почему?
- Каким вы представляете себе русского богатыря? Опишите его внешность, характер.
- На ваш взгляд, на какой картине художнику в большей мере удалось раскрыть русский национальный характер?
- Что такое былина? Чем она отличается от народной сказки и песни?
- Каким образом в тексте былины сказочное переплетается с реальным?
- В каких поступках раскрывается характер Ильи Муромца?
- Как связаны подвиги богатырей и история древнерусского государства?
- Что нового вы узнали о русском характере?
- Расскажите о богатырях, существующих в фольклоре вашей страны. Опишите их характер. Какие подвиги они совершают?
- Как вы думаете, существуют ли герои-богатыри в наше время? Приведите примеры.

Сравнивая картины М. А. Врубеля, В. М. Васнецова и Н. К. Рериха, посвященные богатырской теме, анализируя былинку «Илья Муромец и Соловей Разбойник», учащиеся приходят к выводу, что в образах русских богатырей воплощены мечты простых людей об идеальном защитнике и справедливом мироустройстве, а в характере былинного героя соединяются лучшие черты национального характера.

В последние годы мы все чаще становимся свидетелями развития в современном мире негативных тенденций, связанных с потерей духовно-нравственных ориентиров, с обесцениванием таких понятий, как патриотизм, честь, совесть, порядочность, чувство долга. Знакомство с образами русских богатырей позволяет иностранным учащимся не только прикоснуться к богатейшему пласту русской культуры, но и поразмышлять о значимых, универсальных для народов разных стран морально-этических проблемах, увидеть в образах героев древнего эпоса отражение национального миропонимания.

Литература

1. Гавриленко М., Былина об Илье Муромце и нечистой силе // Портал «youtube.com». Просмотрено: 08.10.2022
2. Литературные памятники. Русские былины. — М.;Л., 1958. С. 20—76.
3. Протт В. Я. Русский героический эпос. — М.: Лабиринт, 1999. 640 с.
4. Рыбаков Б. А. Древняя Русь. Сказания. Былины. Летописи. — М., 1963. 361 с.
5. Сказания русского народа, собранные И. Сахаровым. Т. 1–2. — СПб. 602 с.
6. Словарь литературоведческих терминов. — М., 1974. 509 с.

УДК 82.09
821.161.1

*Н. А. Лунева,
г. Курск, Россия
N. A. Luneva,
Kursk, Russia
NataVVVV@mail.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: «СКАЗКИ И НЕСКАЗКИ» М. А. ОСОРГИНА НА ЗАНЯТИЯХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

AN AXIOLOGICAL ASPECT OF ANALYSIS OF THE LITERARY TEXT: «FAIRYTALES AND NON-FAIRYTALES» BY M. A. OSORGIN IN THE CLASSES OF THE FOREIGN AUDIENCE

Аннотация: В статье рассматривается значимость использования на занятиях по РКИ текстов художественной литературы с учетом необходимости и важности знакомства иностранных обучающихся с национально-культурными ценностями России на материале сказок М. А. Осоргина на предвузовском этапе.

Ключевые слова: аксиология; литературоведение; М. А. Осоргин; «Сказки и не-сказки»; ценности; первая волна русской эмиграции.

Abstract: The article examines the importance of using fiction texts in classes of the Russian language as a foreign language, taking into account the need and importance

of acquaintance of foreign students with the national and cultural values of Russia on the basis of fairy tales by M. A. Osorgin at the pre-university stage.

Keywords: axiology; literary criticism; M. A. Osorgin; «Fairytales and Non-Fairytales»; values; the first wave of Russian emigration.

Литературно-художественные тексты несут в себе этическую нагрузку, имеют познавательное и воспитательное значение, что успешно используется педагогами и методистами в образовательном процессе. Использование текстов художественной литературы в иностранной аудитории направлено на формирование положительного отношения обучающихся к русскому народу и русской культуре, на развитие толерантности по отношению к обычаям и миропониманию страны изучаемого языка.

Сказки — это репрезентативный и проверенный педагогическим опытом художественный материал, который представляет такие общечеловеческие ценности, как доброта и дружба, справедливость и сохранение человеческого достоинства, уважение к людям и трудолюбие, и др. В процессе преподавания русского языка на материале текстов сказок (как фольклорных, так и литературных), преподаватели стремятся проводить аналогии с родными для иностранных студентов фольклором и художественной литературой, приходиться к выводам, что общечеловеческие ценности, представления о добре и зле, щедрости и корысти, искренности и ханжестве едины для народов мира.

По Д. С. Лихачеву, русская литература — «мир, богатый нравственностью» [2, с. 377], которому присущи уникальные национальные черты. Иностранным студентам, знакомящимся с художественными текстами на занятиях по РКИ или изучающим русскую литературу, многие моральные и культурные реалии (в силу специфики их собственного менталитета) зачастую непонятны. Затрудняют восприятие также «недостаточное знание русской истории, приблизительное (схематичное, искаженное) представление о времени, отраженном в произведении, образе жизни и характере взаимоотношений представителей разных слоев общества в тот или иной исторический период» [7, с. 83]. Именно поэтому преподаватели не только проводят тщательный лингвострановедческий разбор и дают

подробный лингвокультурный комментарий к художественному тексту, но и стремятся извлечь и истолковать аксиологические символы и скрытые смыслы, которые обучающиеся на предвузовском этапе иностранные студенты пока не могут обнаружить самостоятельно.

Рассмотрение «вопроса об истинных и мнимых ценностях актуализирует аксиологический аспект постижения художественного текста» [5, с. 38]. Аксиологический подход в литературоведении как междисциплинарное направление исследований возник на пересечении философии ценностей и науки о литературе. По мнению И. А. Есаулова, давшего в свое время обоснование понятия «литературоведческая аксиология», одно и то же художественное произведение одновременно принадлежит разным силовым линиям культуры, разным контекстам, поэтому требуется «подход, вытекающий из постулата существования различных типов культур, типов ментальностей, которые оказывают глубинное воздействие на создание и функционирование того или иного произведения искусства» [1, с. 378].

Аксиологический аспект изучения художественного текста направлен на понимание художественной картины жизни, реализуемой в литературном произведении, он соединяет в себе эмоции и интеллектуальное понимание. С. Л. Рубинштейн, рассуждая о роли чувств в познании искусства и отмечая взаимопроникновение интеллектуального и эмоционального в сфере чувств человека, писал: «Когда произведение искусства, картина природы или человек вызывают у меня эстетическое чувство <...> я познаю специфически эстетическое качество — их красоту. Это их специфическое качество <...> может быть познано только через посредство чувства» [4, с. 575]. Аксиологический аспект художественного текста является формой внесубъектного присутствия автора в литературном произведении, поскольку «симпатии и антипатии автора» к своему герою обусловлены «соответствием или несоответствием ценностей героя авторским представлениям об истинных и ложных ценностях и выражены в произведении художественными средствами, причем у каждого художника свои приоритеты, своя иерархия ценностей» [9, с. 147].

Если мы говорим об аксиологическом подходе в изучении литературы, то следует отметить, что данный подход подразумевает по-

иск в художественных произведениях ценностей высокого порядка, выявление глубокого смысла текста и отношение к произведениям как к явлениям эстетического уровня. Ценностные ориентиры и оценочные смыслы в художественных текстах передаются путем создания образов героев и описываемых событий: это может быть диалог либо поведенческие реакции; аксиологическая линия может прослеживаться в авторских ремарках в процессе сюжетного развития. Задача преподавателя — научить иностранных обучающихся открывать литературные достоинства текста и пробуждать в них любознательную активность.

Продуктивным и плодотворным становится обращение на занятиях по РКИ и русской литературе в иностранной аудитории к небольшим по объему произведениям из «забытого» сборника «Сказки и несказки» М. А. Осоргина, опубликованного в 1918 году. Эти литературные сказки дают пищу для размышлений не только детям, но и читателям *изрядного возраста*, и могут быть использованы на занятиях с иностранными обучающимися без специального адаптирования текста (или с минимальным адаптированием). Одиннадцать «сказок» и «несказок» («Мои сказки», «Царица-жемчужина», «Ласточка-Наташа», «Сказка про море», «Мойша», «Тучи», «Две комнатки», «Ерошкино стеклышко», «Юрка», «Елочка», «Катины рассказы») ставят перед читателями проблемы нравственного выбора.

Писатель приводит примеры особого взаимодействия природы и человека; учит видеть многое в «малых», на первый взгляд, вещах; дает главным героям свободу выбора действий; показывает «легкость» и «трудность» принятия решений. При чтении сказки «Ласточка-Наташа» возникает вопрос, почему мальчик Паша не захотел превратиться в птицу и улететь вместе с сестрой в благодатные края, *где легким птишкам всегда готов теплый, ласковый приют*, хотя изначально сам настаивал на этом [3, с. 41–45]. А в сказке «Тучи» раскрываются детские страхи (которые, однако, могут настичь человека в любом возрасте), от пережитых впечатлений становящиеся кошмарными снами, — впрочем, исчезающими, когда *проходит гроза и рассеиваются тучи*, и «окна снова открыты, и воздух в комнатах свежий и прохладный» [3, с. 86–87]. В сказке «Две комнатки»

перед читателем предстает конфликт двух талантливых людей — *музыканта-скрипача и художника-живописца*, — которые беспечно относятся к своему дару [3, с. 97–98] и т. п.

Осознанию аксиологических аспектов сборника «Сказки и не-сказки» иностранными обучающимися способствует их включение в такие виды ситуаций, как сопричастность, сопереживание, преодоление. Например, в процессе чтения сказок читателей держат в напряжении такие вопросы, как «Какой выбор сделает рыбак, герой сказки “Царица-Жемчужина”: продаст *жемчужную душу* выловленного им сокровища или отпустит морскую деву без всякого откупа?», «Можно ли назвать финал сказки счастливым?» («Царица-Жемчужина»); «В какую птицу превратится мальчик Паша? Почему?», «Полетит ли он за Наташей, обернувшись птицей, или они отдалятся друг от друга?» («Ласточка-Наташа»); «Научится ли Ерошка принимать людей такими, какие они есть, несмотря на дар видеть их истинную сущность?» («Ерошкино стеклышко») и др.

Рассмотрение «моделирования и понимания мира художником слова дает возможность говорить о ценностных ориентациях в творческих исканиях писателя» [6, с. 118]. Более того, поиски ответов на вопросы, поставленные писателем, — это возможность понять социокультурные ценности русского человека, осознать картину мира русского народа. Аксиологический подход помогает расширить познания иностранных обучающихся; им прививается любовь к слову, интерес к словесному творчеству; формируются представления о языке как национально-культурном феномене; приходит осмысление эстетической функции русского языка, происходит приобщение к традиционным духовно-нравственным ценностям, которые сформировали русский менталитет.

Аксиологический подход к художественным текстам на занятиях по РКИ способствует пониманию ментальности и особенностей национального менталитета; формирует у студентов-иностранцев ценностный взгляд на русский язык; демонстрирует определение системы ценностных приоритетов для современного российского социума; позволяет лучше «прочувствовать» русский язык с помощью чтения художественных текстов; позволяет проводить сравнение

между родным и изучаемым языком, что приводит к совершенствованию навыков межкультурной коммуникации.

Использование текстов из сборника М. А. Осоргина «Сказки и несказки» на занятиях по РКИ в контексте аксиологического подхода позволяет создавать условия для активной речевой коммуникации учащихся; использовать тексты для лингвистического анализа; прибегать к сопоставлению описаний; развивает когнитивную деятельность и когнитивные способности, навыки аналитического чтения. Главная задача преподавателя заключается в том, чтобы показать «необходимость единства лингвостилистического и литературоведческого аспектов рассмотрения», научить «способам проникновения в имплицитное содержание художественного текста», при этом «не раскрывая поэтического подтекста строк, а подводя студентов к самостоятельным выводам» [8, с. 207].

Использование художественных текстов сборника «Сказки и несказки» М. А. Осоргина на занятиях по РКИ и их анализ представляет собой сложный процесс деятельности иностранных обучающихся предвузовского этапа; он позволяет формировать умение углубляться в художественную структуру текста и раскрывать задуманные автором подтексты. Аксиологический подход помогает выявить ценностные установки, заложенные автором, которые дают определение целостности мира; продуцируют отношение читателей (иностранцев студентов) к художественному произведению, помогают дать его оценку в аспекте духовно-нравственных ценностей.

Литература

1. *Есаулов И. А.* Литературоведческая аксиология: опыт обоснования понятия // Проблемы исторической поэтики. 1994. № 3. С. 378–383.
2. *Лихачев Д. С.* Раздумья о России. — СПб: Logos, 2006. 654 с.
3. *Осоргин М.* Сказки и несказки. — М.: Тип. Т-ва «Задруга». 1918. 161 с.
4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2019. 713 с.
5. *Степанова Н. С.* «Золото природы» в автобиографической тетралогии Б. К. Зайцева «Путешествие Глеба»: к вопросу об истинных и мнимых

ценностях в художественном мире писателя // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 2. С. 38–45.

6. *Степанова Н. С.* Концепт «счастье» в автобиографической прозе В. В. Набокова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2020. Том 24. № 2. С. 112–121.

7. *Толстухина И. И.* Введение иностранных студентов в контекст эпохи при чтении русского художественного текста // Русская литература в иностранной аудитории: Сб. научных статей. Вып. 7. — СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 83–93.

8. *Толстухина И. И., Дяо М.* Стихотворение А. С. Пушкина «Зимний вечер» на занятиях по аналитическому чтению в иностранной аудитории // Русская литература в иностранной аудитории: Сб. научных статей по итогам XIII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 ноября 2021 года. Вып. 10. — СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. С. 206–212.

9. *Тотиева А. Н.* Аксиологический аспект изучения художественного произведения на уроке литературы // Евразийский союз ученых. 2015. № 7–4(16). С. 146–148.

УДК 811.161.1:81'243

Т. С. Павлова
г. Москва, Россия
T. S. Pavlova
Moscow, Russia
m12ov142t@yandex.ru

**ВОЕННАЯ ПРОЗА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ
ИНОСТРАНЦЕВ К НАЦИОНАЛЬНЫМ РУССКИМ ЦЕННОСТЯМ
НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

**MILITARY PROSE AS A MEANS OF INTRODUCING
FOREIGNERS TO NATIONAL RUSSIAN VALUES
IN THE CLASSROOM OF RFL**

Аннотация: В статье описана работа с текстами военной прозы при обучении русскому языку иностранных военнослужащих, которая начинается на подготовительном курсе и продолжается на основных курсах. Перечислены произведения

военной прозы, с которыми автор статьи работает в иностранных аудиториях в течение нескольких лет. Отмечается потенциал художественных текстов о войне в приобщении иностранных обучающихся к национальным русским ценностям. Статья будет интересна преподавателям русского языка как иностранного, работающим как в военных, так и гражданских учебных заведениях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; внеаудиторное чтение; военная проза; русские национальные ценности; иностранные военнослужащие.

Abstract: The article describes the work with the texts of military prose in teaching Russian to foreign servicemen, which begins at the preparatory course and continues at the basic courses. The works of military prose with which the author of the article has been working in foreign audiences for several years are listed. The potential of literary texts about the war in introducing foreign students to national Russian values is noted. The article will be of interest to teachers of Russian as a foreign language working in both military and civilian educational institutions.

Keywords: Russian as a foreign language; extracurricular reading; military prose; Russian national values; foreign military personnel.

Как известно, русский язык для иностранных обучающихся высших учебных заведений России является средством получения образования, профессии, и тексты, которые используются при обучении языку, преимущественно учебные и профессионально ориентированные. Это вполне оправдано необходимостью в короткие сроки подготовить обучающегося к восприятию и усвоению профильных дисциплин. Однако мы полностью согласны с мыслью Ю. А. Воронцовой и Е. Ю. Хорошко о том, что «органичное сочетание профессионально ориентированных текстов... и художественных произведений позволит получить более высокие результаты» [1, с. 91]. За время изучения русского языка иностранные обучающиеся должны не только усвоить необходимый объем лексико-грамматических средств языка, но и познакомиться с культурой, традициями, историей России, проникнуться чувством уважения к нашей стране и нашему народу. По нашим наблюдениям, иностранцы приезжают в Россию с весьма скудными знаниями о стране, о ее истории, а те небольшие знания, которые все же имеются, часто пропитаны антироссийскими настроениями. В связи с этим крайне важно, чтобы они узнавали об истории и культуре нашей страны, как гово-

рится, из первых уст, то есть от носителей языка, от преподавателей во время занятий. Для военного вуза является важным, чтобы иностранные военнослужащие знали военную историю нашего государства, военные традиции и ценности. С этой целью начиная с Элементарного уровня подготовительного курса постепенно вводятся тексты о русских космонавтах, летчиках, моряках, полководцах прошедших веков и о героях современных, тексты о днях воинской славы России, а также о городах-героях. И несмотря на регулярное чтение подобных текстов, на походы в музеи и просмотры и обсуждения фильмов о войне, обучающиеся, отвечая на тестовое задание (*День Победы считается одним из самых важных праздников, потому что... 1) это выходной день, 2) в этот день проводится парад на Красной площади, 3) люди понимают его значимость для всего народа*) выбирают вариант «это выходной день». На наш взгляд, это свидетельствует о непонимании иностранными обучающимися русских национальных ценностей и значимости военных побед. Помочь здесь, по нашему мнению, может русская художественная литература. «Художественный текст — транслятор культурологической информации, способствующий обогащению знаний иностранных обучающихся об истории, традициях России, социуме в целом» [2, с. 557]. Важным является то, что художественный текст нацелен не столько на понятийное восприятие, сколько на работу воображения, пробуждение эмоций. Понимая ценность художественного текста при обучении русскому языку как иностранному, мы с авторским коллективом ввели рубрику «Внеаудиторное чтение» в основной учебник «Русский язык (как иностранный). Первый сертификационный уровень» [4].

В каждом уроке учебника предложены рассказы, фрагменты из романов о войне, а также расписана предтекстовая и послетекстовая работа с художественным произведением.

Приведем в качестве примера работу с рассказом Л. Кассиля «Линия связи».

Перед чтением рассказа необходимо провести работу, направленную на снятие лексических трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся во время чтения текста. Предлагается список новых

для курсантов слов для семантизации: *свершиться, рубеж, тщетно, внезапно, болото, вывороченный, обледенелый, колючий, миномет, отрезанный, окоченевший* и др. Проводится подбор синонимов к словам из текста, например: *свершиться — произойти, тщетно — без результата, внезапно — неожиданно, окоченевший — замерзший и затвердевший.*

Чтение рассказа выносится на самостоятельную работу обучающегося. При самостоятельном прочтении текста иностранные обучающиеся смогут понять, скорее всего, только сюжет. Однако для художественного произведения сюжет не самое главное, важнее идейное содержание, эмоции, которые должны возникнуть у читателя в ходе чтения. Чтобы произведение было понято и прочувствовано иностранным читателем, преподавателю необходимо обратить внимание обучающегося на ключевые моменты в тексте, на средства речевой выразительности и объяснить их смысл для всего текста. Например, из рассказа выделяется следующий фрагмент:

Огромная боль обрушилась на человека, придавила его к земле. Человек выбрался из-под навалившихся на него комьев, повел плечами. Но боль не стихала, она продолжала прижимать человека к земле. Человек чувствовал, что на него наваливается удушливая тяжесть. Он отполз немного, и, наверное, ему показалось, что там, где он лежал минуту назад, на пропитанном кровью снегу, осталось все, что было в нем живого, а он двигается уже отдельно от самого себя. Но как одержимый он карабкался дальше по склону холма. Он помнил только одно: надо отыскать висящий где-то там, в кустах, конец провода, нужно добраться до него, уцепиться, подтянуть, связать.

Далее обучающимся предлагается ответить на вопрос: «Что заставляло человека не обращать внимания на ранения и действовать?» При этом привлекается внимание курсантов к предложениям в тексте: *Смертная обида томит его. Она сильнее страха.* Здесь потребуется объяснить значение слов *смертная обида*, т. е. предельная в своем проявлении, и значение глагола *томит*, к которому можно привести синонимы *тревожит, беспокоит.*

Анализируя рассказ таким образом, необходимо подвести иностранных обучающихся к обсуждению ключевого предложения в произведении:

И все вокруг молчали, стиснули зубы от боли, пронявшей сердце, как умеют молчать в горе русские люди, — наши люди, у которых никакой мукой, никакими пытками не разжать стиснутых зубов, не вырвать ни слова, ни стона, ни закушенного провода.

К этому предложению преподаватель может задать следующие вопросы:

— О какой боли пишет здесь автор? Это физическая боль, которую чувствовал связист после ранений?

— О каких национальных качествах характера русских людей говорит автор?

Так в ходе обсуждения обучающиеся вместе с преподавателем приходят к выводу, что одними из ценностей русского народа, его отличительными чертами являются чувство долга, умение терпеть и стойко сносить трудности, а также героизм русских солдат.

В качестве заключительных заданий обучающимся предлагается рассказать об известных им подвигах на войне, а также написать эссе на тему «Что такое подвиг?» и затем выступить с ним перед группой.

Рубрика «Внеаудиторное чтение» введена в каждый урок учебника, следовательно, за период изучения русского языка Первого сертификационного уровня иностранные военнослужащие приучаются читать не только учебные тексты, но и художественные произведения, преимущественно военной прозы, такие как фрагменты из повести «Хлеб той зимы» Э. Фоняковой, из романов Ю. Бондарева «Горячий снег», К. Симонова «Живые и мертвые», из рассказа «Судьба человека» М. Шолохова и многих других.

Во время обучения на основных курсах иностранные военнослужащие работают в основном с текстами научного стиля по специальности. Однако в рамках дисциплины «Русский язык. Основы речевой коммуникации» мы продолжаем проводить внеаудиторное чтение [3], читать и обсуждать военную прозу, посвященную дням воинской славы России, в частности основным битвам Великой Отечественной войны, например: полный текст повести Э. Фоняковой

«Хлеб той зимы» (в преддверии 27 января, когда вспоминается блокада Ленинграда), повесть К. Воробьева «Крик» (битва под Москвой), фрагменты романа А. Ананьева «Танки идут ромбом» и повести В. Некрасова «В окопах Сталинграда» (Курская битва и Сталинградская битва соответственно).

Такая систематическая работа с художественными текстами помогает обогатить словарный запас обучающихся, научиться работать с текстами большого объема, расширить знания об истории и культуре России, лучше понять национальные черты характера русского народа, его ценности и духовные ориентиры. Все это в совокупности позволяет воспитать положительно настроенных к России иностранных граждан.

Литература

1. *Воронцова Ю. А., Хорошко Е. Ю.* Внеаудиторное чтение как часть образовательной стратегии при обучении РКИ // Проблемы современного филологического образования. Сб. научных статей конференции «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы». Москва — Ярославль, 19 апреля 2017 года. Выпуск XV. — М., 2017. С. 90–94.

2. *Мельник Ю. А., Штехман Е. А., Биякаева А. В.* Работа с художественным текстом в рамках модуля «Внеаудиторное чтение» // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Сб. статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции. — М., 2021. С. 556–560.

3. *Павлова Т. С.* Художественный текст как средство военно-патриотического воспитания иностранных военнослужащих из стран ближнего зарубежья // Сб. материалов докладов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур» / Под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. — М., 2019. С. 256–259.

4. Русский язык (как иностранный): Первый сертификационный уровень: учебник / Э. Н. Анохина, И. А. Антипова, Т. С. Павлова, О. Ю. Сидорова, И. В. Смирнова, А. А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. — М., 2020. 621 с.

*Л. В. Захарова,
Санкт-Петербург, Россия
L. V. Zakharova,
St. Petersburg, Russia
agpu_ph-f_82@mail.ru*

**МОТИВ СЛУЖЕНИЯ РОДИНЕ В ВОЕННОЙ ЛИРИКЕ
А. Т. ТВАРДОВСКОГО**

**THE MOTIVE OF SERVING THE MOTHERLAND
IN A. T. TVARDOVSKY'S MILITARY LYRICS**

Аннотация: Статья посвящена военной лирике А. Т. Твардовского. Рассматриваются особенности поэтической репрезентации мотива служения родине в стихотворениях разных лет. Выявляются традиционные воинские ценности, нашедшие отражение в лирике А. Т. Твардовского.

Ключевые слова: А. Т. Твардовский; военная лирика; мотив служения родине; воинский долг; подвиг.

Abstract: The article is devoted to A. T. Tvardovsky's military lyrics. The features of the poetic representation of serving the Motherland motive in poems of different years are considered. The traditional military values reflected in A. T. Tvardovsky's lyrics are revealed.

Keywords: A. T. Tvardovsky; military lyrics; motive of serving the Motherland; military duty; heroic deed.

В литературном наследии А. Т. Твардовского особое место отводится военной лирике, объединяющей стихотворения, написанные как во время советско-финской и Великой Отечественной войн, непосредственным участником которых был поэт, так и в послевоенные годы. Тема войны в его творчестве представлена многогранно, реалистично, живо, с глубоким знанием национального характера.

Работа фронтовым корреспондентом и личная устремленность А. Т. Твардовского оправдать свое пребывание на фронте душевными и ободряющими поэтическим строками во многом способствовали погружению в самую гущу событий. Поэт стремился находить подходящие слова для выражения увиденного им «грозного величия

происходящего» и искренне сокрушался, если это, на его взгляд, не удавалось. «Это тяжело, когда чувствуешь, что тут слова нужны такие, с которыми на смерть людям идти, а глядишь — стишки, какие мог бы написать и не я, и не выезжая из московской квартиры», — признавался он в письме своей супруге Марии Илларионовне 11 июля 1941 года [4, с. 14], а спустя месяцы фронтовой жизни сожалел, что и десятой доли своих впечатлений не может передать в слове. Несмотря на столь строгую самокритику, а еще более благодаря ей, читатель получил правдивую и выразительную лирическую хронику фронтовых лет, проникнутую глубоко философскими мыслями о судьбах народа и отдельного человека, «на плечи которого свалилась вся страшная тяжесть этой войны» [4, с. 23].

Одним из основных мотивов военной лирики А. Т. Твардовского является мотив служения родине, получивший развитие в русле русской литературной традиции.

Как правило, готовность служить родине и отдать жизнь за нее считаются высшим проявлением патриотизма. Исследуя творчество русских поэтов, служивших в армии и ставших выразителями русского воинского духа, М. В. Яковлев замечает, что «в русской военной лирике наиболее последовательно выражался женственный образ русского патриотизма», и подчеркивает мысль о том, что «для русских людей образ Родины был генетически связан не с Государством или даже Отечеством, а с образом Матери-Земли, земной Матери, Матери Небесной» [6, с. 65]. В военной лирике А. Т. Твардовского родина также воплощена в «женственном образе» матери-земли. В его стихах встречаются следующие номинации: «мать-земля» («Под вражьем тяжким колесом...», 1942; Минское шоссе, 1944), «родина-мать» (Я убит подо Ржевом, 1945–1946), «Россия, родимая мать» (Армейский сапожник, 1942), «родимая земля» («Пускай до последнего часа расплаты...», 1941), «родная земля» («Новогоднее слово», 1941; Возмездие, 1944), «страна родная» («Велика страна родная...», 1941; Огонь, 1943), иногда «отчизна родная» («Дорога на запад», 1942), «отчизна, мать моя» (Берлин, 1945), «моя держава» (Граница, 1944), «земля отцовская» (Огонь, 1943).

Пишет А. Т. Твардовский и о малой родине, создавая картины природы, передавая впечатления лирического героя о родном доме. Как правило, герой, пребывая в долгой разлуке с отчим домом, «любой глухой краиной» («Велика страна родная...», 1941), только с тоской вспоминает родимый край или иногда имеет возможность посетить свою малую родину, навестить семью. Кровные связи соединяют бойца не только непосредственно с семьей, но и с матерью-землей, отсюда и постоянные эпитеты «родной», «родимый», определяющие его родство с малой родиной: «село свое родное», «родная хата» (Дом бойца, 1942); «родимый край» («В жизни воина дорожной...», 1944); «родимая крыша» (Стихотворение неизвестного бойца, 1944), а также «милый родительский угол» (Дорога на Запад, 1942). Отсюда и сближение образа матери-земли с образом солдатской матери, ждущей сына с фронта:

И только будто зов несмелый
Таят печальные поля,
И только будто постарела,
Как в горе мать, сама земля...
(*Минское шоссе, 1944*)

Духовное родство с матерью-землей выражается и в отношении лирического героя ко всему русскому народу, с которым он сливается в единое, неделимое целое. Более того, духовное единение с народом воспринимается героем как семейные узы. Особенно крепки духовные связи воинского братства, солдат солдату «брат», «своjak, земляк, дружок, браток» (Баллада о товарище, 1942), «родные великие люди» (Армейский сапожник, 1942). А. Т. Твардовский в своей лирической хронике войны не ограничивается собирательным образом воинского братства, а расширяет его до образа народа с солдатским взглядом, «солдата-народа» (Огонь, 1943) и образа народа-семьи, слившегося воедино с образом матери-земли:

Пусть будет жестокой расплата
За горькую муку земли,
За каждого сына и брата
Из нашей могучей семьи,

За каждую душу живую,
Чье тронута счастье и честь,
За каждую ветку родную,
Не смогшую нынче расцвести.
(*Дорога на Запад, 1942*)

Подобное общее состояние духовного единения часто называют соборностью. Яркий представитель южнорусской школы литературной критики профессор А. А. Безруков отмечает следующую историческую закономерность, нашедшую отражение в русской литературе: «...единение всех и каждого на основе братской христианской любви, подчинение личных устремлений и идеалов надындивидуальным всеобщим идеалам Христа, органичное «единство во множестве» как проявление «свободного единодушия» (А. С. Хомяков) в момент решающего противостояния захватчикам переходит в решительное приятие общей судьбы, в потребность общей борьбы, общей жертвы во имя чести и независимости Родины» [1, с. 85]. Так и герои А. Т. Твардовского на войне прочувствовали свое единство с народом и осознали свою роль защитников родины, смиренно принимают нависшую угрозу смерти, вероятно, близкой, но не страшатся ее, подчиняют свои личные интересы интересам общенародного блага, готовы отдать жизнь за родную землю:

Я долю свою по-солдатски приемлю,
Ведь если бы смерть выбирать нам, друзья,
То лучше, чем смерть за родимую землю,
И выбрать нельзя.
(*«Пускай до последнего часа расплаты...», 1941*)

Именно такую смерть «в боях полубезвестных» за «великую страну родную» поэт называет «смертью храбрых, смертью честных» (*«Велика страна родная...», 1941*). В этих и других поэтических строках А. Т. Твардовского прослеживается богатырская поступь русского солдата, суворовского чудо-богатыря, восходящая к литературной традиции изображения защитника родины и прозвучавшая еще в чеканных строках Г. Р. Державина:

А слава тех не умирает,
Кто за Отечество умрет...
(*Ода на взятие Измаила, 1790*)

Спустя полвека не менее ярко подобные слова, но с усиленным православным звучанием, характерным образу русского воинства, напишет Н. В. Гоголь в повести «Тарас Бульба» (1842), вложив их в уста умирающего от раны казака Бовдюга: «Не жаль расставаться со светом. Дай Бог и всякому такой кончины! Пусть же славится до конца века Русская земля!» Далее автор усилил этот мотив: «И понеслась к вышинам Бовдюгова душа рассказывать отошедшим старцам, как умеют биться на Русской земле и, еще лучше того, как умеют умирать в ней за святую веру».

В русском национальном сознании родная земля неизменно священна, несет в себе божественное начало. Естественно, что воплощение в образе родины этого божественного начала было неактуальным для военной лирики советской эпохи, однако герои А. Т. Твардовского унаследовали высокие нравственные ценности русского воинства, формировавшиеся на протяжении всей нашей непростой военной истории. Практически каждого героя-воина А. Т. Твардовского можно охарактеризовать словами, которые поэт посвятил бойцу, сражавшемуся под Ростовом-на-Дону:

Похож на русского солдата
Всех войн великих и времен.
(*Бойцу южного фронта, 1941*)

Позже поэт вновь обращается к такой характеристике героя:

Немолодой, усатый.
Лицом похож был он
На мужика-солдата
Всех войн и всех времен.
(*В пути, 1943*)

Так, постепенно, от стихотворения к стихотворению создается А. Т. Твардовским собирательный образ русского солдата «всех войн и всех времен», связывающий идейно-художественное воплощение

мотива служения родине с историческими судьбами и нравственными ценностями всего русского воинства.

В военной лирике А. Т. Твардовского мотив служения родине наиболее полно раскрывается в теме подвига. Как фронтовой корреспондент, А. Т. Твардовский имел возможность оперативно реагировать поэтическими строками на подвиги советских солдат. Целый ряд его стихотворений посвящен реальным людям, отличившимся в ходе боевых действий: «Григорий Пулькин», «Шофер Артюх», «Трое», «Песня о полковом знамени», «Иван Громак», «Имя его — имя полка» и др. В изображении своих героев поэт уходит от патетического пафоса. Эти стихотворения, по словам Е. Н. Шакирзяновой, отличаются трезвостью оценки событий и ясностью мысли [5, с. 142].

Своеобразие многих стихотворений в том, что они имеют сюжетную основу. Поэт переносит на бумагу сохранившиеся в памяти горькие впечатления о войне искренне, ничего не изменяя и не скрывая. Следует отметить, что А. Т. Твардовский был одним из первых поэтов, обратившихся к изображению простого человека на войне во всех реалиях фронтового быта. Такой подход наметился еще в его стихотворениях, созданных в период советско-финской войны:

Глотали люди снег с устатку,
Любой работал за троих,
Но приходилось по десятку
Врагов на каждого из них.
(Григорий Пулькин, 1940)

Восприятие военной службы как обыденной работы проходит лейтмотивом через военную лирику А. Т. Твардовского.

И шла великая борьба
Уже как день рабочий.
(Огонь, 1943)

В период советско-финской войны у поэта также формируется и свое отношение к подвигу на войне как к неотвратимой необходимости, гражданскому и воинскому долгу:

Служба — это служба,
Подвиг — это долг.
(*Шофер Артюх, 1940*)

Такое отношение не является чем-то исключительным, оно близко к мировосприятию рядовых участников войны. Тема подвига раскрывается через воссоздание военных будней, когда простой солдат все свои силы отдает общему делу борьбы с врагом. Воинский подвиг воссоздается А. Т. Твардовским в традициях русской литературы: «Когда решаются судьбы Русской земли, особое чувство Родины требует от русского человека простоты и определенности его переживаний, заставляет сосредоточиться на главном» [1, с. 87]. Сами герои А. Т. Твардовского, всецело отдавая себя воинской службе в интересах родины, не только считают подвиг своим долгом, обычным делом, но и не испытывают чувства гордости за свои личные воинские достижения, не ощущают своего превосходства над другими сослуживцами, ничем не отличившимися в бою.

Таков кузнец артиллерийской батареи Григорий Пулькин, герой одноименного стихотворения, опубликованного в газете «На страже Родины» в январе 1940 года. Григорий Пулькин отлично знает свое дело, «в искусстве ковочном горазд», он и на фронте добросовестно и качественно выполняет свои служебные обязанности. Ответственное, добросовестное, совестное отношение к своему делу для этого бойца вполне естественно, иного он и не мыслит. Григорий Пулькин своим трудом обеспечивает бесперебойное передвижение артиллерийского дивизиона в суровых условиях зимы, но при этом не испытывает гордости за свой вклад в общее дело, не чувствует собственной значимости. Поэт, наоборот, отмечает, что такой добросовестный ежедневный труд уже и есть своего рода ратный подвиг, который прославляет бойца:

Но сам он это в счет не ставил.
Случился день, когда в бою
И сверх того еще прославил
Кузнец фамилию свою.

(*Григорий Пулькин, 1940*)

Стихотворение «Григорий Пулькин», как и многие другие стихотворения А. Т. Твардовского, посвященные подвигам советских солдат, имеет сюжет. В разгар боя Григорий Пулькин впервые в жизни становится к орудию, чтобы помочь единственному оставшемуся в живых из орудийного расчета наводчику вести огонь, отражать атаку противника. Григорий Пулькин в бою старался, даже наводчик мельком одобрял его своей улыбкой. Оба бойца «уговорились молчаливо» не сдавать позиции и, зная, что рискуют оказаться в окружении, «жизни подороже свои отдать». Кузнец и наводчик, «как два богатыря», смогли отразить атаку, чем обеспечили возможность пехоте перейти в контратаку. Григорий Пулькин заслужил у наводчика искреннюю, хотя и немногословную, но оттого не менее ценную, похвалу:

Он похвалил его по чести,
Толкнул в плечо:
— Артиллерист!..
(Григорий Пулькин, 1940)

Во многих стихотворениях А. Т. Твардовский говорит об ответственности человека за судьбу родины. Создаваемые им образы советских бойцов — олицетворение этой ответственности. Так, Григорий Пулькин — один из рядовых участников войны, простой кузнец, но мыслит он широко, без тени самолюбования и гордости за совершенный подвиг:

А он у дела, как обычно,
На службе срочной. И порой
Ему в героях непривычно,
Но как бы ни было — герой.
(Григорий Пулькин, 1940)

Такое отношение к службе, к подвигу для поэта является нравственной нормой, и такой скромный герой, как Григорий Пулькин, в лирической летописи войны не один. Например, 1 июня 1942 года поэт сделал отметку в своем дневнике о стихотворении «Дорога на

Запад»: «Написал стихи, посвященные экипажу братьев Пухолевич. Настолько они, эти ребята, облагорожены своим делом, подвигами...» [4, с. 59]. В очередной раз поэт подчеркнул, что подвиг на войне — это обычное дело.

Война для великого народа, истерзанного вторжением фашистских полчищ, в изображении А. Т. Твардовского «не романтическая игра в рыцарство, это тяжкий, угрюмый и страшный труд» [2]:

Пуškai ты голоден, боец,
Но подвиг — это долг. <...>
Да, все иначе на войне,
Чем думать мог любой,
И солью пота на спине
Проступит подвиг твой.
*(Сержант
Василий Мысенков, 1941)*

Герои А. Т. Твардовского осознают свою ответственность за судьбу страны, сознательно рискуют жизнью, идут на подвиг. «Жизнь и борьба во имя Родины неразделимы для них, героизм — не минутная вспышка, а норма поведения» [3, с. 80]. Поэт создает образы героев, совершающих не удивительные и исключительные подвиги. Его герои подвиг воспринимают как обычное, рядовое дело, но совершают его непременно.

Отсутствие в лирике А. Т. Твардовского романтического в художественном воплощении солдатского подвига позволяет отметить близость поэта к традиции русской классической литературы и национальной культуры. «Романтическое мироощущение дважды неестественно для основ русской национальной жизни. Во-первых, потому, что оно заемное порождение «Германии туманной» и «туманного Альбиона», а значит — искусственное; во-вторых, потому, что оно эгоистическое в своей сердцевине, и поэтому несет в себе гораздо большую опасность, чем вражда, возникшая на почве самобытного проявления характеров» [1, с. 176].

Попытка лирического героя А. Т. Твардовского отделиться от судьбы своего народа, своей родины, как и в классической русской

литературе, оборачивается для него личной трагедией и трагедией его близких. Бедой бесчестия для отца с матерью становится возвращение домой сына-дезертира в «Балладе об отречении» (1942).

С понятием чести у А. Т. Твардовского связаны честность, готовность прийти на выручку, доброта, скромность — качества, которые он высоко ценил у советских солдат и отражал в образах воинов-героев («Сержант Василий Мысенков», 1941; «Армейский сапожник», 1942; «Иван Громак», 1943 и др.)

Всех героев военной лирики А. Т. Твардовского объединяет чувство Родины, проявляющееся в особой духовной связи с малой родиной, родной природой как частью матери-земли, в глубоко патриотическом порыве защитить родную землю, неразрывно связывающую их судьбу с судьбой народа. Именно такое воплощение мотива служения родине восходит к национальным истокам: «Русские люди в трагический для истории Отечества момент всегда сопрягали свои судьбы с судьбами Русской земли» [1, с. 81].

Лейтмотивом всей военной лирики А. Т. Твардовского становится служение родине-матери как высшая нравственная ценность и святая обязанность. Готовность защитить Родину, восприятие подвига на войне как воинского долга, ответственность каждого воина за судьбу страны, проявляющаяся прежде всего в добросовестном выполнении своих обязанностей, готовность прийти на выручку товарищам по оружию — вот далеко не полный перечень нравственных норм, утверждаемых в военной лирике А. Т. Твардовского. Поэт прочувствовал их, пропустил сквозь сердце и воссоздал в типических образах, почерпнутых из суровой военной реальности. Эти нормы сами по себе не новы, они веками формировались в народной культуре, пропитанной православными ценностями; выражались в литературе, ее духовности и соборности; закреплялись в воинской традиции, складывавшейся в многочисленных войнах за свободу родной земли. Таким образом, мотив служения родине в военной лирике А. Т. Твардовского имеет глубоко национальные корни, воплощает особое чувство Родины, свойственное национальному сознанию и порожденное соборностью и духовностью русской культуры.

Литература

1. *Безруков А. А.* Духовные основы русской литературы. — Армавир, 2019. 196 с.
2. *Голубков Д.* Лирика Александра Твардовского // Литературная Россия. 28.05.2015. № 1968/47. [Электронный ресурс]. — URL: <https://litrossia.ru/item/7557-dm-golubkov-lirika-a-tvardovskogo/> (Дата обращения 15.09.2022).
3. *Мерсиянцев А. В.* Страницы из летописи Великой Отечественной войны в произведении А. Твардовского «Я убит подо Ржевом» // «Эхо русского народа»: отражение истории России XX века в поэтическом и песенном творчестве. Материалы III Международной молодежной научно-практической конференции. — Омск, 2015. С. 79–81.
4. *Твардовский А. Т.* Военные годы: В 2 ч. Ч. 1. Дневники. 1941–1945. — М., 2015. 384 с.
5. *Шакирзянова Е. И.* Своеобразие военной темы в творчестве Александра Твардовского // «Эхо русского народа»: отражение истории России XX века в поэтическом и песенном творчестве: Материалы III Международной молодежной научно-практической конференции. — Омск, 2015. С. 142–146.
6. *Яковлев М. В.* Духовный смысл войны в русской поэзии 1-й половины XX века. К 75-летию Великой Победы // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2020. № 1. С. 61–67.

УДК 372.882

Е. В. Ардатова, Т. С. Вологова
Санкт-Петербург, Россия
E. V. Ardatova, T. S. Vologova
St. Petersburg, Russia
ekwladmi@mail.ru
vologovats@mail.ru

ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАССКАЗА А. Н. ТОЛСТОГО «РУССКИЙ ХАРАКТЕР» В АСПЕКТЕ РКИ

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE STORY «RUSSIAN CHARACTER» BY A. N. TOLSTOY IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация: В статье рассматриваются особенности работы с художественным текстом в иностранной аудитории на примере рассказа А. Толстого «Русский характер», выявляется методический потенциал текста. Авторами затрагиваются

вопросы о критериях отбора и адаптации художественного текста для чтения с иностранными студентами.

Ключевые слова: адаптация художественного текста; иностранная аудитория; инофоны; русский характер; художественная коммуникация.

Abstract: The article touches upon the features of working over a literary text in an audience of foreign students using the example of A. Tolstoy's story "Russian character", reveals the methodological potential of the text. The authors raise the questions about the criteria for selecting and adapting a literary text for reading by foreign students.

Keywords: adaptation of a literary text; foreign audience; foreign speakers; Russian character; artistic communication.

Восприятие художественной литературы читателем-инофоном, как совершенно справедливо пишет Н. В. Кулибина в пособии «Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного», можно отнести к межкультурной художественной коммуникации, во время которой читатель и текст «как бы ищут взаимопонимания друг с другом», и задача преподавателя заключается в том, чтобы «содействовать этому взаимопониманию» [1].

Весьма дискуссионным в методике преподавания иностранных языков, и РКИ в частности, является вопрос о том, какие тексты следует предлагать иноязычным обучаемым для чтения. Очевидно, что языковые трудности могут убить восприятие даже самого актуального, интересного и талантливого текста. Поэтому, помимо наличия у текстов для изучения в иностранной аудитории коммуникативного, познавательного, воспитательного, эстетического значения, присутствия в них национальной специфики, актуально требование «посильности», то есть соответствия уровню владения языком. В связи с данным требованием встает вопрос о возможности и способах адаптации художественного текста. Отметим также важное, на наш взгляд, требование благопристойности выбранного для изучения с иностранной молодежью литературного текста.

Рассказ «Русский характер», написанный А. Н. Толстым в 1944 году, имел довольно прагматическую цель: поднять боевой

дух защитников родины, внушить воюющим оптимизм — вами гордятся, дома вас любят и ждут, что бы ни случилось. Но писательский талант перешагнул эти рамки и поднял рассказ на совсем иную высоту. «Рассказ «Русский характер» завершает цикл «Рассказы Ивана Сударева» и подводит своеобразный итог рассуждениям о русском человеке. Тема «Русского характера» обозначена автором в самом начале: «мне именно и хочется поговорить с вами о русском характере». Идея рассказа проясняется благодаря кольцевой композиции: и в начале, и в конце произведения помещаются рассуждения о красоте человеческого характера, которую автор видит в поступках каждого героя: Егора Дрёмова, его родителей, невесты, водителя танка Чувилёва, рассказчика Ивана Сударева» [2, с. 32].

Анализ рассказа А. Н. Толстого в современной студенческой аудитории показал, что произведение глубоко трогает молодое поколение, заставляет задуматься о жизни и ее смысле в целом, о человеческих взаимоотношениях, о героизме и силе духа, об особенностях русской ментальности. Идейное содержание рассказа к тому же актуализируется нынешней беспокойной обстановкой в мире, страдающем от военных конфликтов и задающемся вопросом: а каковы же на самом деле особенности русской ментальности?

Представляется, что рассказ А. Н. Толстого имеет большой методический потенциал: он поднимает живые для нашего времени проблемы, имеет эстетическое и воспитательное значение, способен вызвать учащихся на дискуссию (коммуникативная направленность), имеет также познавательный аспект. Само собой разумеется, рассказ «Русский характер» к тому же вполне приличен, и его можно представить в любой, самой строгой и целомудренной аудитории. Единственная проблема, которая может возникнуть при чтении этого художественного произведения инофонами, — обилие трудной для восприятия неносителями языка разговорной и просторечной лексики, которую автор вводит в текст для речевой характеристики героев, для того чтобы показать, что Егор Строев, его родители, Катя, водитель Чувилёв — самые обычные, простые русские люди, которые встречаются на каждом шагу, которыми полон мир.

Как можно выстроить работу с рассказом «Русский характер»? Эффективной формой работы с небольшим по объему рассказом является, на наш взгляд, предварительное прочтение произведения студентами дома и последующее обсуждение текста в аудитории под руководством преподавателя.

При уровне владения языком ниже С1, рассказ для обучающихся следует незначительно адаптировать. Так, представляется возможным изъятие фрагментов, не имеющих принципиального значения для понимания авторской концепции и общего смысла текста. Приведем пример такого рода адаптации (выделенный фрагмент удален из адаптированного текста).

«Человек он простой, тихий, обыкновенный, — колхозник из приволжского села Саратовской области. Но среди других заметен сильным и соразмерным сложением и красотой. Бывало, заглядишься, когда он вылезает из башни танка, — бог войны! *Спрыгивает с брони на землю, стаскивает шлем с влажных кудрей, вытирает ветошью чумазое лицо и непременно улыбнется от душевной приязни. На войне, вертясь постоянно около смерти, люди делаются лучше, всякая чепуха с них слезает, как нездоровая кожа после солнечного ожога, и остается в человеке — ядро. Разумеется — у одного оно покрепче, у другого послабже, но и те, у кого ядро с изъямом, тянутся, каждому хочется быть хорошим и верным товарищем. ...* Приятель мой, Егор Дремов, и до войны был строгого поведения, чрезвычайно уважал и любил мать, Марию Поликарповну, и отца своего, Егора Егоровича» [3].

Возможны синонимические замены некоторых разговорных или просторечных лексических единиц литературным вариантом: Курское побоище — Курская битва; свихнулась с ума — сошла с ума; неужто — неужели; чай — наверное; заколотилось сердце — забилося сердце; колодезь — колодец.

В качестве предтекстовой работы можно предложить небольшое, заранее подготовленное сообщение учащегося о писателе Алексее Николаевиче Толстом, которого инофоны постоянно путают со Львом Николаевичем Толстым. Так как рассказ был прочитан дома, лексическая работа может быть сведена к минимуму: проверке понимания

наиболее сложных для восприятия слов (задания на подбор синонимов, употребление слова в контексте, установление соответствий между словами и дефинициями).

Основная работа — притекстовая, заключающаяся в поиске ответов на вопросы в тексте произведения, в аргументации своего мнения цитатами из текста рассказа. Вопросы и задания для притекстовой работы:

- В какое время происходит действие рассказа?
- Кто является главным героем? Найдите в тексте информацию о его происхождении, внешности, характере.
- Что мы узнаём из текста рассказа о семье Егора Дрёмова? Как вы думаете, почему эта информация важна для понимания авторского замысла?
- Кто такая Катя, как она связана с главным героем?
- Что случилось с Егором во время боя?
- Почему Егор говорит о себе, что он «урод»? Найдите и прочитайте эпизод, в котором звучит это слово.
- Как подтверждает уродство Егора эпизод с медсестрой?
- Почему Егор решил представиться своим родителям другим человеком? Как вы считаете, правильно ли он поступил?
- Чем заканчивается рассказ?
- Почему рассказ называется «Русский характер»? О ком идёт речь: только о Егоре Дрёмове или нет?

Отдельным аспектом работы над текстом рассказа «Русский характер» является анализ языковых особенностей произведения и их роли в реализации авторского замысла. Студентам предлагается определить, к какому стилю речи относится данное произведение, назвать художественные средства (эпитеты, сравнения, метафоры, антитезы, инверсия и т. д.), ответить на вопросы: использует ли автор в своем рассказе разговорную, просторечную, диалектную лексику, жаргонизмы, профессионализмы? Если да, то с какой целью? Подтвердить свои ответы студенты должны примерами из текста.

Послетекстовые задания выводят в коммуникацию, они позволяют осмыслить прочитанное, поделиться личными впечатлениями, спроецировать содержание рассказа на сегодняшний день и сегодня

няшний мир. Возможна организация небольшой дискуссии, спровоцированной вопросами преподавателя о том, действительно ли речь идет о проявлениях только русского характера, о том, возможна ли подобная ситуация в современном мире, каков был бы финал истории в другое время и в другой стране, а также о том, оправданными ли были действия главного героя, скрывшего от родных свою личность.

Завершает работу над рассказом эссе. Приведем отрывки из студенческих работ. (Ответы даны без редакторской правки.)

- Эта история могла произойти и в другой стране, потому что война повсюду и приносит несчастья бесчисленному количеству людей.
- «Русские характеры» — удивительно эмоциональное произведение, в нем автор старается воздействовать в первую очередь на наши чувства, чтобы мы не только были полны страстной любви и симпатии к герою повести, но и глубоко ценили характер русского народа. Они сильны и имеют твердые убеждения. Такой национальный характер является важным фактором силы страны.
- Если бы эта история произошла в Италии, я могу думать о другом финале, где все обнимаются и целуются.
- Это рассуждения и размышления автора о русских, о русской душе, о русском характере: красота, глубина и сила не «пусты», а «огонь, мерцающий в сосуде».
- Обычно, и особенно в этом веке, очень большое значение имеет внешность, хотя в моей короткой жизни я встретила пары, в которых один человек имел физическую инвалидность. Но, честно говоря, я не знаю, как могла бы реагировать на похожую ситуацию, но сразу хочу сказать, что парня без рук или с повреждениями на лицо, я отклоняю.
- Я думаю, что это отличная история, с яркой и детальной характеристикой и сильными личностями. «Сокрытие» главным героем своей личности и его последующее признание являются кульминационными моментами истории. Рассказ глубокий и дает большее понимание русского характера.

- Автор хочет сказать каждому читателю, что характер русского народа силен, и именно благодаря этому характеру и твердой вере Россия непобедима.
- Я думаю, что в каждой стране такая история возможна, потому что я верю, что большинство людей добры.
- Мне рассказ очень понравился, хотя, я думаю, история немного идеализирована. В конце концов скромность главного героя была награждена, и не всё было бесполезно. Хорошие люди всегда выигрывают в жизни в плане чувства.

Высказывания студентов также свидетельствуют о высоком обучающем потенциале рассказа А. Н. Толстого «Русский характер».

Литература

1. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. — СПб., 2001.
2. Мартыновская О. М. Истинная красота человека в рассказе А. Н. Толстого «Русский характер» // Литература в школе. 2010. № 3. С. 32–33.
3. Толстой А. Н. Русский характер. — СПб., 2021. 48 с.

УДК: 811.161

*О. В. Милованова,
Санкт-Петербург, Россия
O. V. Milovanova,
St. Petersburg, Russia
milovanovolga@yandex.ru*

ВОЕННАЯ ИСТОРИЯ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО (К ВОПРОСУ АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ)

MILITARY HISTORY AS THE BASIS EDUCATION OF A SERVICEMAN (TO THE QUESTION OF LISTENING IN RFL CLASSES)

Аннотация: Иностранные обучающиеся впитывают отношение к России в процессе изучения русского языка. Этот процесс в контексте культуры и истории традиционно рассматривается в ходе занятий по лингвострановедению. Развитие у ино-

странцев аудитивных умений в ходе прослушивания текстов и работы с ними предполагает, что они самостоятельно читают и анализируют военно-исторические тексты.

Ключевые слова: военно-исторические тексты; аудитивные умения и навыки; аудиотекст; занятия по лингвострановедению.

Abstract: Foreign students absorb the attitude towards Russia in the process of learning the Russian language. This process in the context of culture and history is traditionally considered in the course of culture-through-language studies. The development of foreigners' auditory skills during listening to texts and working with them suggests that they independently read and analyze military-historical texts.

Keywords: military-historical texts; listening skills and abilities; audio text; culture-through-language studies.

Одной из главных задач в работе с иностранными военными является формирование положительного образа России. Иностранцы, которые обучаются в Михайловской военной артиллерийской академии рядом с российскими курсантами, осваивают их нравственные ценности. Положительный образ России у них формируется на основе информации о России, в ходе знакомства с российской историей и культурой. Военные подвиги наших предков не только создали славу русскому оружию, но и вошли в историю как великие события. Российские полководцы и военачальники неизменно подчеркивали первостепенное значение духовно-нравственных качеств среди других слагаемых боеспособности войск. У военнослужащих патриотизм проявляется в верности воинскому долгу, в беззаветной службе Родине. Для воспитания патриотизма и гражданственности будущих офицеров особое значение имеют примеры жертвенного отношения к защите Родины. Александр Суворов считал, что чувство чести является главной пружиной, двигающей воинов на ратные подвиги. Иностранцы обучающиеся впитывают отношение к России в ходе обучения в академии, в том числе в процессе изучения русского языка.

Изучение русского языка как иностранного в контексте культуры и истории традиционно осуществляется преподавателями РКИ в ходе занятий по лингвострановедению. Как раздел методики РКИ, лингвострановедение стало особенно привлекать внимание ученых и методистов с появлением работ Е. Верещагина и В. Костомарова. «По-

гружение» в русскую культуру таит в себе огромный потенциал для формирования представлений о России у иностранных военнослужащих. В методике обучения иностранному языку одной из ведущих является проблема того, как сделать этот процесс наиболее эффективным. Наиболее значимым в этом аспекте является вопрос подачи фоновых знаний [1, с. 84], связанных с культурой и историей народа — носителя изучаемого языка и необходимых для наиболее эффективного изучения иностранного языка.

Одной из особенностей в практике занятий по лингвострановедению является учет специфики учебного заведения, в котором обучаются иностранцы. В рамках военного образовательного заведения важны темы, которые связаны с военно-политическим образованием и воспитанием иностранных обучающихся. Нам представляются возможными следующие направления в работе по лингвострановедению в рамках военной академии:

- знакомство с развитием русского языка в контексте истории и культуры России;
- знакомство с историей формирования Российского государства, развития Москвы (старейшего города России и его столицы) и Санкт-Петербурга («северной столицы» России и места, где курсанты учатся);
- организация занятий для изучения военно-политической лексики.

В процессе работы нами проводилось изучение учебной и научно-методической литературы, посвященной проблемам преподавания лингвострановедения, с целью выявления лексики и терминологии, способствующей формированию лингвострановедческой компетенции у иностранных военнослужащих. На основе данной работы преподавателями кафедры было разработано учебное пособие «Русский язык: лингвострановедение». Продолжением данного вида работы является учебное пособие, разработанное автором статьи «Лингвострановедение. Работа с видео- и аудиоматериалами». Первая часть учебного пособия включает тексты лингвострановедческого характера и упражнения к ним, позволяющие работать с иностранными обучающимися первого курса. В дальнейшем предполагается работа над второй частью пособия. Разработанные материалы используются

преподавателями кафедры на занятиях по РКИ. Данное учебное пособие ставит задачу развивать у иностранных учащихся аудитивные умения, что предполагает владение умениями максимально полно понимать смысл аудиотекста, воспринимать социально-культурные особенности речи говорящего, интерпретировать смысл текста [4, с. 312]. Напомним, что работа по обучению аудированию предполагает следующие этапы учебной деятельности: ориентировочно-мотивирующий (создание ситуации, стимулирующей речевое общение); тренировочный (отработка языкового материала, представленного в аудиотексте); прослушивание текста и работа с ним [3, с. 234].

Содержание пособия выстроено по культурологическому принципу интеграции русского языка с искусством и военной историей, охватывает различные аспекты истории и культуры России. Каждое занятие предполагает работу с системой заданий, предваряющих аудирование и включающих лексические, грамматические и синтаксические упражнения, а также задания для развития речевых навыков и умений, необходимых курсантам для активного участия в учебном процессе на занятиях по военной специальности. Тексты могут использоваться в ходе занятия по русскому языку на отдельном этапе работы, а также может быть выстроено целое занятие на основе разработанных автором материалов.

Первая часть пособия состоит из следующих разделов и тем: 1) раздел I «Древняя Русь» (тема 1 «Из варяг — в греки»; тема 2 «Из Киевской Руси — в Московию»); 2) раздел II «Российская империя» (тема 1 «Москва — третий Рим»; тема 2 «Санкт-Петербург — Северная Венеция»). Подбор текстов ориентирован на специфику обучающихся: военная история России и ее отражение в русской культуре, исторической публицистике и художественной литературе.

Раздел «Древняя Русь» посвящен военной истории древнерусского государства, ратным подвигам выдающихся деятелей того времени. Тексты предлагаются в традиционной для методики аудирования последовательности. В ходе работы используется иллюстративный материал, который активно привлекается при работе с текстом. Например, учащиеся слушают текст Е. Пчелова «История Древней Руси», анализируют содержание текста, рассматривают иллюстрацию в учебном пособии (репродукцию с картины И.Глазунова «Внуки

Гостомысла: Рюрик, Трувор, Синеус») и отвечают на вопрос: Что нового о Рюрике и его братьях вам рассказала репродукция? Далее учащимся предлагается задание обобщающего характера: подумать, какова роль Рюрика в основании древнерусского государства. Преподаватель вместе с ними анализирует высказывание историка Е. Шмурло о Рюрике: «Это Тезей афинян, Ромул римлян, Пржемысл чехов, Пяст поляков, Хлодвиг франков» [2, с. 5].

Работа с иллюстрациями из учебного пособия может также способствовать пониманию текста. Совместно с обучающимися рассматриваем репродукцию с картины П. Корина «Александр Невский». Предлагаем им послушать отрывок из текста «Житие Александра Невского» и задаем вопрос, помогла ли репродукция понять содержание текста [2, с. 16]. На картине П.Корина князь Александр Невский изображен в полном воинском облачении, над его головой развевается хоругвь (религиозное знамя) с изображением Иисуса Христа. Александр Невский символизирует древнерусского воина, который воевал не только за Родину, но и за идеалы православия, почему и был провозглашен православной церковью одним из ее святых.

Примером подвигов русских воинов может служить борьба рязанцев против монгольского нашествия, что подтверждает П. Шаров в текстах художественно-публицистического характера. После анализа текста «Гибель древнего города» предлагаем учащимся ответить на вопрос: Как вы думаете, почему в памяти жителей Рязани остался подвиг Евпатия Коловрата? [2, с. 19] Евпатий Коловрат — это не только реальная историческая личность, но и герой рязанского фольклора XIII века. Шаров пишет, что Евпатий очень рано полюбил ратное дело, пошел служить в княжескую дружину и несколько раз своим подвигом спасал родной край от нашествия врага. Когда монголы разорили Рязань, он собрал дружину и напал на монгольский лагерь. Победить отважного русского богатыря вызвался любимец Батгя воин Таврул, но он погиб в сражении с Евпатием Коловратом. Ни копыя, ни стрелы, ни меч не брали рязанского воина: он был сражен камнем стенобитного орудия.

Любимым героем отважных жителей рязанского края был также князь Олег Рязанский, который несколько десятилетий защищал пограничные рубежи русского государства. Об этом князе учащиеся

узнают из текста Шарова «Переяславль Рязанский». В тексте сказано, что рязанская земля в XIV веке была пограничной, что заставляло князя Олега тревожиться за ее безопасность. В русскую историю князь Олег вошел как воин, а пограничное положение Рязанщины сделало образ Олега в русском фольклоре значимым. На старом гербе Рязани изображен Георгий Победоносец (любимый русский святой), в котором символически отражен образ Олега Рязанского. Предлагаем задание сопоставительного характера: Прослушайте отрывок из текста В. Пономарева «Георгий Победоносец». Сопоставив рисунок неизвестного художника XIV века, запечатлевшего Олега Рязанского, и икону с изображением Георгия Победоносца, попробуйте ответить, почему образ Олега Рязанского отождествлялся современниками со святым Георгием Победоносцем» [2, с. 21].

Продолжением знакомства иностранных обучающихся с ратными подвигами русских воинов является работа над текстами из раздела «Российская империя». О полководческих способностях московского князя Дмитрия Донского рассказывается в тексте «История Московского государства» (авторы—Л. Кацва и А. Юрганов). Авторы называют его талантливым полководцем, который сумел одержать победу над монгольским войском. Будучи дальновидным политиком, он почувствовал ослабление монгол и перестал выполнять их требования. Постепенно московский князь стал превращаться в верховного защитника русских земель. Преподаватель предлагает обучающимся прослушать отрывок из «Задонщины» и ответить на вопрос: «Почему князя Дмитрия назвали Дмитрием Донским?» [2, с. 27] Полководческий талант князя Дмитрия ярко проявился в его способности объединить военные силы многих русских княжеств для того, чтобы совместно одержать победу над монгольским войском.

Разговор о подвиге русских воинов на Куликовом поле будет неполным, если мы не обратимся к личности Сергия Радонежского и его роли в организации знаменитой битвы. Преподаватель предлагает послушать отрывок из текста Н. Барской «Преподобный Сергий Радонежский». Потом знакомит обучающихся с иконой, на которой Сергий Радонежский изображен в тот момент, когда он благословляет русское войско на битву с монголами. Просим ответить на вопросы: Почему Сергий Радонежский уговаривал русских людей

объединиться с Москвой? Какие качества Сергия Радонежского отобразил иконописец? [2, с. 28] Духовное значение наставлений Сергия Радонежского для победы русского войска на Куликовом поле обучающиеся начинают понимать, когда сравнивают текст «Преподобный Сергий Радонежский» и сюжет, предложенный автором иконы с изображением великого монаха.

В учебном пособии представлены также тексты, которые освещают роль русской женщины в истории России. Текст Б. Емельянова «Княгиня Ольга — основательница Пскова» подробно освещает проблему значения этой личности в русской истории, анализирует ее государственные способности. Автор пишет, что именно при ней начинается внутреннее укрепление древнерусского государства. Например, княгиня Ольга много внимания уделяла укреплению обороны русских городов. Важным вкладом великой княгини в духовную жизнь Киевской Руси автор считает тот факт, что она сама приняла христианскую веру и попыталась распространить ее в государстве. Преподаватель предлагает учащимся сопоставить содержание текста с двумя иконами, на которых изображена святая Ольга, и ответить на вопрос: Что нового о княгине Ольге вам рассказал ее образ, который создали авторы икон? [2, с. 14]

О мудрости и стойкости русской женщины иностранные обучающиеся узнают также, слушая отрывок из «Повести о Петре и Февронии Муромских». Это произведение рассказывает им о беззаветной любви Февронии к мужу и ее преданности ему, о ее политических способностях, которые ценил Петр, о духовности этой женщины, основанной на христианской вере. Предлагаем сопоставить текст повести с иконой, на которой изображены Петр и Феврония, и ответить на вопрос: Почему они стали любимыми святыми не только для жителей Муром и Рязани, где родилась Феврония, но и для всей России? [2, с. 24] В ходе дальнейшей беседы преподаватель может рассказать курсантам о том, что в России день памяти святых князя Петра и его жены Февронии (8 июля) объявлен Днем семьи, любви и верности. Однако главная тема беседы с иностранными обучающимися о роли русской женщины в истории нашей страны отражается в идее о ее мужестве и стойкости, о поддержке мужа, о преданности ему, являющемуся защитником родной земли.

Таким образом, занятия по лингвострановедению, в ходе которых используются тексты военно-исторической тематики, эффективно решают задачи воспитания иностранных обучающихся, влияют на развитие их интереса к российской военной истории и культуре. Решение задачи развития у них аудитивных умений в ходе прослушивания данных текстов и работы с ними предполагает, что в дальнейшем они смогут самостоятельно выбирать, читать и анализировать тексты военно-исторического характера.

Литература

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. — М., 1990. 246 с.
2. *Милованова О. В.* Лингвострановедение. Работа с видео- и аудиоматериалами. Ч. 1. — СПб., 2020. 216 с.
3. *Федотова Н. Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — СПб., 2013. 287 с.
4. *Шибко Н. Л.* Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. — СПб., 2014. 356 с.

УДК 372.881.161.1
372. 882.

И. И. Толстухина
Санкт-Петербург, Россия
I. I. Tolstukhina St. Petersburg, Russia
irit_rgpu@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ БЛОКАДЫ ЛЕНИНГРАДА В АУДИТОРИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

STUDYING THE TOPIC OF THE SIEGE OF LENINGRAD IN THE AUDIENCE OF FOREIGN STUDENTS

Аннотация: В статье описывается опыт изучения темы блокады Ленинграда в иностранной аудитории, раскрываются способы приближения важнейших моментов истории России к восприятию студентов-иностранцев.

Ключевые слова: блокада Ленинграда; ценностный ориентир; духовный опыт; развитие креативного мышления и речи; творческий потенциал; студенты-иностранцы.

Abstract: The article describes the experience of studying the siege of Leningrad in a foreign audience, reveals the ways of approaching the most important moments of the history of Russia to the perception of foreign students.

Keywords: the siege of Leningrad; value orientation; spiritual experience; development of creative thinking and speech; creative potential; foreign students.

Одна из духовных опор современного российского человека — память о Великой Отечественной войне, об уникальном мужестве и сплоченности, чувстве гражданского долга людей военного поколения. В условиях преподавания русского языка как иностранного важно передать учащимся то, чем гордится наш народ, что является нашим ценностным ориентиром. И конечно, тем, кто учится в петербургских вузах, необходимо рассказать о войне на примере страданий и стойкости людей, переживших блокаду Ленинграда. Знание истории города сблизит учащихся с ним, сделает годы учебы в нем более наполненными, яркими, даст возможность почувствовать себя в нем не чужими. Как это сделать, чтобы вызвать не равнодушие, отторжение, а искренний заинтересованный отклик? Практика показывает, что здесь важно, каким будет начало обращения к теме и последовательность методических шагов. В данной статье мы делимся опытом работы по теме блокады Ленинграда, который оказался, с нашей точки зрения, удачным; она проводилась со студентами-иностранцами лингвистического направления РГПУ им. А. И. Герцена, языкового уровня В-2.

Третьекурсники уже прослушали краткий курс истории России. Пособие для иностранцев по этому предмету дает достаточную базу для формирования представлений о масштабе Великой Отечественной войны, потерях и вкладе советского народа в борьбу с фашизмом [1, с. 42–48]. Но истории блокады в нем уделено всего две строки. Подготовкой к разговору о блокадной теме в нашем случае стала мини-анкета. Мы предложили учащимся ответить на вопрос, о чем они хотели бы узнать, что в истории блокады их интересует. Внимание

к рассматриваемой теме значительно повышается, если материал для нее отобран не преподавателем, а выбран самими студентами.

На предложенный вопрос ответили 40 человек из трех групп третьего курса: эти студенты приехали из Китая, Вьетнама, Индонезии, Узбекистана. Студенты, мало осведомленные в данной теме (20% участников эксперимента), проявили интерес к главным фактам этого исторического периода. Вот их вопросы:

1. Что планировал Гитлер сделать с Ленинградом?
2. Когда началась блокада?
3. Сколько длилась блокада и сколько было жертв?
4. Сколько людей находилось в блокаде?
5. Что в это время люди ели?
6. Были ли в это время нормальные рабочие места?
7. Почему Ленинград не был разрушен?
8. Почему фашистам не удалось захватить Ленинград?

Студенты, уже в какой-то степени знакомые с блокадной темой, задали более конкретные вопросы о быте, питании во время блокады (40%), в частности:

1. В это время, я слышала, хлеб был «не хлеб»; я хочу больше знать об этом.
2. В это время люди ели других людей и своих животных?
3. Почему люди в условиях голода не спасались рыбой из Невы? Было тяжело ловить или рыбы не было?
4. Как работают коптилки? Если используют масло, то где жители нашли масло, если даже еды нет?
5. Сейчас русские очень любят кошек. Возможно, это как-то связано с осадой?
6. Что будут делать люди, если они спустились в бомбоубежище, вернулись после бомбежки, а дома нет?

Третья часть ответов (30%) была связана с другими сторонами жизни города:

1. Когда Ленинград был в блокаде, люди устраивали новогодние праздники или Рождество?
2. Работали ли учреждения культуры? Что можно было посмотреть в театрах и музеях?
3. Что поддерживало надежду людей на выживание?
4. Что поддерживало боевой дух людей?
5. Оказывали ли стихи влияние на людей в это время?

Еще одна группа студентов видела блокаду в более широком контексте, задавала более сложные вопросы (10%):

1. Привозить продукты было очень трудно, а как же привозили оружие, танки, нефть?
2. Как работало государство во время блокады?
3. Как солдаты при обороне Ленинграда заботились о людях?
4. Есть ли войска из

других стран, помогавшие Ленинграду? 5. Если бы Гитлер наступал, ленинградцы защищали бы город вместе с армией или бы все эвакуировались? 6. Как удалось победить в такой войне? 7. Что думают другие страны о блокаде Ленинграда?

Мы видим, что диапазон заданных студентами вопросов широк, от элементарных, не вызывающих у преподавателя трудности при ответе, до более сложных, связанных с деформацией психики человека, оказавшегося в беде, с военными, организационными сторонами жизни города и страны, вопросов, на которые нельзя ответить кратко и однозначно. Уходить от ответов на трагические вопросы мы не должны, но необходим такт, взвешенное слово, точные акценты, чтобы в сознании учащихся осталась картина мужественного и деятельного сопротивления врагу горожан, достойно выдержавших невиданное бедствие.

Лучше, если первым прикосновением к святой для ленинградцев блокадной теме станет живой рассказ, Слово о блокаде, в котором студенты не только узнают о фактах окружения, голода, невероятных трудностей, но проникнутся личным отношением преподавателя к теме, может быть, услышат воспоминания о его родных или тех подробностях, которые стали для него самого незабываемы.

Ответом на основные запросы студентов и опорой для дальнейшей работы стал текст (1,5 страницы), в котором кратко была изложена история блокады: ее начало 8 сентября 1941 года, народное ополчение, бомбежки, обстрелы, пожары, маскировка зданий, укрытие памятников, эвакуация населения, промышленных объектов и художественных ценностей, переход предприятий на выпуск военной продукции, введение карточек на продукты, снижение продуктовых норм, голод, остановка транспорта, бытовые отряды, стационары, Дорога жизни, роль радио, театров, филармонии в поддержании духа горожан, прорыв и окончательное снятие блокады. Этот текст, сопровождаемый фотоиллюстрациями, был предложен для самостоятельного домашнего чтения; на следующем занятии он обсуждался и уточнялся.

Беседа по тексту, прочитанному студентами дома, шла в аудитории по вопросам:

Когда началась и когда завершилась блокада? Какими были планы Гитлера в отношении Ленинграда? Кто вступал в народное ополчение? Как изменился вид города во время войны? Как укрывали городские памятники? Зачем была нужна дорога через Ладогу, кто ее обслуживал? Кого и что эвакуировали из города? Почему в городе возникли трудности с продовольствием? Как в городе решали проблему питания? Что помогало поддерживать дух горожан? Какие культурные учреждения работали в городе? Каким транспортом пользовались горожане? Где жители города во время блокады брали воду? Как ленинградцы согревали свою комнату? Что делали бойцы бытовых отрядов? Кто участвовал в прорыве блокады? Какое звание было присвоено городу?

Ответы студентов на эти вопросы сопровождалось наглядным комментарием (частично подготовленным студентами) — показом карт (кольцо блокады вокруг Ленинграда, дорога через Ладожское озеро), слайдов с фотографиями военного времени. Хорошо, если на них изображены места, знакомые студентам. Например, фото, на котором виден разрушенный дом Энгельгардта, где сейчас находится известная нашим ученикам станция метро, другое — где опускают в землю скульптуры с Аничкова моста или снимают урожай капусты с грядки у Исаакиевского собора. Необходимо представить таблицу с нормами выдачи хлеба в 1941–1942 гг. (при этом цитируем: «125 блокадных грамм с огнем и кровью пополам»), познакомиться с блокадной реликвией — дневником Тани Савичевой, с портретом Ольги Берггольц. Наглядность значительно сокращает время работы с темой, производит сильное эмоциональное впечатление, помогает надолго сохранить увиденное в памяти. Преподаватель дополняет ответы студентов, стараясь не оставить без внимания ни один заданный в анкетах вопрос. Так, сказав о колюшке, ставшей для жителей дополнительным питанием, покажем памятник этой маленькой рыбешке.

Студенты-лингвисты с пониманием относятся к тому, что вхождение в любую новую тему должно сопровождаться овладением ее лексикой: это создаст возможности для коммуникации. В ходе беседы по тексту идет введение новой лексики. Учащиеся узнают номинации, обозначающие блокадные реалии: кольцо блокады, линия

фронта, эвакуация, бомбежка, бомбоубежище, обстрелы, авианалеты, зажигалки, маскировка, продуктовые карточки, паек, примеси, дистрофия, смертность, стужа, печка-буржуйка, коптилка, Блокадная Муза, прорыв блокады, салют, город-герой. Работа с лексикой сопровождается фото- и кино-комментарием. Вторая необходимая здесь группа лексики — глаголы. «Акцентирование внимания на глагольной лексике обусловлено тем фактом, что глагол стоит в центре коммуникации...глагол также номинирует ситуацию» [2]. В беседе о блокаде именно глаголы передают напряженность борьбы жителей города с окружившим его врагом. Глаголы должны показать злую волю, агрессию фашистских войск против гражданского населения (стереть с лица земли, бомбить, обстреливать, разрушать, задушить голодом) и стойкость, готовность ленинградцев к защите города и сопротивлению (укрывать, маскировать, вывозить, поддерживать, прорывать). Для закрепления лексики проводим лексико-грамматические упражнения по этой теме (в зависимости от учебной ситуации, им отводится отдельное занятие или его часть). Например, помогаем студентам подобрать пары глаголов несовершенного-совершенного вида: замыкать — замкнуть (кольцо блокады), укрывать — укрыть (памятники), снижать — снизить (продовольственные нормы), вывозить — вывезти (детей, больных, старых людей), прорывать — прорвать (блокаду) и др.; работаем с синонимами (продолжаться — длиться, печка-временка — буржуйка, блокадный светильник — коптилка, произвести салют — дать салют и др.); используем подстановочные и комбинаторные упражнения. Например: Составьте предложения из данных слов: по, Дорога жизни, в, город, привозить, мука, другие продукты; школьники, тушить, на, крыши домов, зажигалки.

Одно из занятий по теме блокады мы посвящаем творчеству Юрия Воронова. Знакомим с биографией поэта, справкой о работе школ в годы блокады, с несколькими стихотворениями Воронова, например, «Трое», «Я забыть никогда не смогу...», «Дорога жизни», «Вода», «Следы», «Младшему брату», «Комсомольцы бытовых отрядов», «Баллада о музыке», «27 января 1944 года». Работа со стихотворением «В школе», которое производит сильное впечатление

на наших учеников, подробно описана в одном из кафедральных пособий [4, с. 169–176]. Итогом этого занятия стали три вопроса преподавателя:

1. Что имел в виду Ю. Воронов, сравнивая себя с Прометеем, прикованным к скале?
2. Что можно сказать об интонации поэтических произведений Воронова?
3. Почему школьников, занимавшихся всю первую блокадную зиму, называли зимовщиками?

Вопросы такого типа активизируют мышление и речевую деятельность студентов. В группах с более сильной языковой подготовкой можно провести анализ фрагментов «Февральского дневника» Ольги Берггольц. В центре внимания будет вопрос — о каком «страшном счастье», испытанном блокадниками, говорит поэт? Фрагмент шестой части «Февральского дневника» может стать завязкой небольшой дискуссии:

В грязи, во мраке, в голоде, в печали,
где смерть, как тень, тащилась по пятам,
такими мы счастливыми бывали,
такой свободой бурною дышали,
что внуки позавидовали б нам.

Спросим студентов, согласны ли они с поэтом? Чему внуки могли бы позавидовать?

Следующим этапом работы стала подготовка студентами короткой презентации на одну из микротем; среди них были: Ольга Берггольц — диктор блокадного радио. Эрмитаж в годы блокады. Исполнение в Ленинграде в 1942 году Седьмой симфонии Шостаковича. Помощь школьников блокадному городу. Работа школ зимой 1941–1942 года. Проведение новогодних праздников. Действия бытовых отрядов в городе. Прорыв блокады в январе 1943 года.

Студенты обращаются к преподавателю за советом в отборе текстового и иллюстративного материала, в отношении композиции своего выступления. Подготовка презентации стимулирует их к накоплению знаний, развивает творческие навыки, пробуждает чувство ответственности и гордости своей собственной, самостоятельной работой по такой важной ленинградской теме. В основном студенты

справляются с подобной работой, за время ее исполнения вырастают их интеллектуальные и языковые способности. Обязательным элементом таких занятий является оценка преподавателем каждого выступления, выделение наиболее удачных моментов сообщений.

На этом этапе студенты оказываются достаточно подготовленными для посещения одного из блокадных музеев города. Большое впечатление на студентов произвела экскурсия по экспозиции, посвященной блокаде, в филиале музея истории города (Румянцевский особняк). Здесь они увидели световые карты, уникальные блокадные рисунки и фотографии, реконструкцию блокадной комнаты. Перед экскурсией студенты получили задание — ответить дома письменно на два вопроса:

1. Какие три экспоната вам особенно запомнились?
2. Что нового вы узнали о блокаде?

Данные вопросы организовывали внимание экскурсантов, требовали оценить услышанное и увиденное, подготовиться к выражению собственного мнения. Приводим примеры письменных высказываний студентов:

Чжан Т.: Мне особенно запомнился дневник Тани Савичевой. Я смотрел на ее дневник и чувствовал печаль. Какой жалостный дневник! Когда ее близкие умирали, она писала, кто сегодня умер. Она видела, как много близких умерло за это время. Какая крепкая девочка, она герой!

Мария П.: Меня потрясло, как люди жили, какие вещи носили, как выживали в те годы. Я много читала об этом, но когда видишь своими глазами — незабываемое впечатление. Я не могу вообразить, как женщина могла работать 12 часов с тяжелой ложкой для литья металла. Какими же отважными они были, что готовы были отдать свои жизни ради победы!

Алекс С. Я запомнил, что во время войны совершались тараны на вражеские самолеты. Летчики пытались поразить крыло или хвост самолета врага. На некоторые вещи в музее было тяжело смотреть, трудно представить, как чувствовали себя люди в то время.

Завершающим видом творческой работы по данной теме явились сочинения. Мы предложили студентам вообразить себя жителем блокадного города и рассказать о «своей» жизни и переживаниях. Приведем характерные названия работ студентов: «Сегодня мы с дру-

зьями ходили за водой», «Как выжила моя семья», «Незабываемая память», «Я — учитель блокадной школы». Вот отрывок из сочинения студента Ши Ч.:

Я — молодой учитель ленинградской школы. Я работаю около двух лет и очень люблю мою работу. Но однажды пришла черед несчасть. 8 сентября 1941 года немцы окружили Ленинград и началась блокада. Ежедневно я слышал звуки снарядов: фашисты обстреливали город из дальнотбойных орудий, бомбили его с воздуха, или непрерывные авианалеты; я даже не могу поверить, что я еще жив. На улице я видел иногда умерших людей. Два дня назад я пришел в школу, где работал, но увидел только руины. Среди них я заметил убитого ребенка. В этот момент мое сердце заболело и полились слезы, я никогда так сильно не плакал раньше. Хотя школы нет, но я работаю, мы с детьми учимся в бомбоубежище. Я хочу быть с детьми, научить их, это мое большое желание.

Каждый день я должен стоять в очереди за небольшим куском хлеба, в составе которого до 50% примесей. Я так скучаю по ощущению сытости. У нашего соседа есть смелый мальчик, ему 15 лет, он работает в бытовом отряде, он нам много помогал, я молюсь за него. Я верю, что мы сможем пережить это трудное время.

Для проведения работы по блокадной теме понадобится от 6 (3 занятия) до 10 (5 занятий) учебных часов, в зависимости от того, какие формы уроков выберет преподаватель, какова будет их наполненность, сколько студентов предполагается выслушать. Занятия носят интегрированный характер, в них соединяется материал по истории, литературе, языку. Возможно разделить темы между коллегами, и урок по блокадной лексике пройдет на языковом занятии, презентации — на развитии речи, по творчеству Юрия Воронова — на аналитическом чтении. Экскурсия в музей или подготовленная преподавателем пешеходная экскурсия по блокадным местам города проходят во внеаудиторное время.

Через год, на четвертом курсе, в тех же группах была проведена лекция о «Блокадной книге» А. Адамовича и Д. Гранина. В рассказе о первой части книги, где представлены воспоминания блокадников, стержневой стала мысль авторов — «У каждого был свой спаситель». Из дневников второй части книги (зачитывались фрагменты) студенты узнали, как переживали блокаду люди разного воз-

раста и социального положения. Особое внимание было уделено записям Юры Рябинкина, правдивому рассказу подростка о мучительной борьбе голода и совести. Перед занятием студентам было предложено ответить на несколько вопросов:

1. Что из рассказанного вам особенно запомнилось? 2. Как вы поняли, что помогло ленинградцам выжить и спасти свой город? 3. Что вы можете сказать о характере ленинградцев — блокадников?

Приведем примеры из ответов студентов.

Юйчао Ч. Что меня больше всего впечатлило, так это дневник молодого ученого историка. Он говорит, что в стране с богатой культурой появились варвары — фашисты. А учителями русских были Тургенев, Чехов, и русские стали настоящими интеллигентами.

Хонг Н. Чувствую честность и доброту из глубины души блокадников. Это то, что исходит от мальчика, испытавшего борьбу совести за то, что съел кусочек хлеба, который должен был принести домой, от женщины, которая чувствовала себя виноватой за то, что съела ложку сахара, подаренного соседкой. Их честность, доброта и искренность — самое прекрасное проявление человечности во время блокады. Я чувствую благородный дух ленинградцев. Знакомые и незнакомые в трудных обстоятельствах помогают и делятся друг с другом.

Сисьи Л. Редкое чувство ответственности.

Ифань Ч. Эта книга хочет сказать нам: с какими бы трудностями вы ни столкнулись в жизни, не теряйте надежды, не теряйте своего достоинства и не стойте сложа руки перед чужой бедой. Хотя в этой книге много тяжелых историй, она также согревает меня.

Ятун Ц. Ленинград не хотел быть открытым городом для фашистов. Самое главное — это душевные резервы и взаимопомощь между всеми.

Зыонг Т. Юра остался человеком и делал все, чтобы стать лучше и не дать своей человечности исчезнуть. Если бы человечность исчезла, они не смогли бы продержаться так долго.

Ответы четверокурсников подтверждают, что тема не только понята ими уже на ином, более зрелом уровне, но и «присвоена», стала близкой, дает возможность проявить свои коммуникативные способности.

Опыт работа над блокадной темой со студентами разных стран приводит к следующим выводам: 1. При рассмотрении темы необ-

ходимо движение от конкретных фактов, подробностей, визуальных опор к общей ситуации блокады; так в сознании учащихся формируется более точная историческая картина. 2. Наибольшее впечатление на студентов производят судьбы людей, истории, связанные с близкими им психологическими проблемами: заботой о родных, о детях, вопросами сохранения чести и достоинства, долга перед семьей и родиной, пользы личной жизни для общества. 3. Повышению мотивации студентов способствуют разнообразные творческие задания, возможность их выбора. 4. В ходе изучения темы блокады Ленинграда необходимо применение разных форм занятия, разных методических способов и приемов деятельности; это способствует развитию когнитивных, языковых и речевых навыков. 5. Тема блокады Ленинграда дает возможность выхода на разговор об актуальных вопросах приоритета в жизни общества духовно-нравственных ценностей, о роли высоких норм поведения, культуры, способности к состраданию, взаимопомощи, ответственности.

Мы вновь убеждаемся в том, что знание истории играет «большую роль... в сохранении и передаче социального и духовного опыта предшествующих поколений» [3], в том числе опыта инновационного.

Литература

1. *Ерошкина О. Н.* История России. Учебное пособие для иностранных студентов. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012.

2. *Костюк Н. А.* Детская литература как ресурс для создания лексико-грамматических упражнений в современном преподавании РКИ // Русская литература в иностранной аудитории: сб. научных статей по итогам XIV Межд. н.-практич. конференции «Миры России. Русский человек, природа, язык как предметы осмысления в иностранной аудитории». Вып. 11. — СПб., 2023. С. 254–259.

3. *Нуриахметова Ф. М., Холоднов В. Г.* Новые методы преподавания истории в техническом вузе. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/novye-metody-prepodavaniya-istorii-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения 4.12.2022)

4. *Толстухина И. И. Ю. П. Воронов* // В мире русской поэзии. Учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста. В 2 ч. Ч. 2. 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 169–176.

**ВОЕННАЯ ЛИРИКА НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИИ ДОНБАССА
НА ЗАНЯТИЯХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

**WAR POEMS ON THE EXAMPLE OF THE POETRY OF DONBASS
IN THE CLASSROOM IN A FOREIGN AUDIENCE**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности работы с поэтическим текстом в иностранной аудитории на примере стихотворений из военной поэзии Донбасса, приводятся примеры заданий на материале современных поэтов Донбасса, описывается опыт представления острой темы военного времени и аргументируется ее целесообразность на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: поэзия Донбасса; поэты Донбасса; РКИ; иностранная аудитория.

Abstract: The article discusses the features of working with poetic text in a foreign audience on the example of poems from the war cycle of Donbass, provides examples of tasks based on the material of modern poets of Donbass, describes the experience of presenting an acute wartime theme and argues its expediency in classes in Russian as a foreign language.

Keywords: poetry of Donbass; poets of Donbass; RFL; foreign audience.

Литература и музыка — это историческая память народа. Это утверждение можно назвать аксиомой, не требующей доказательств. В подтверждение и раскрытие этого факта мы бы хотели привести цитату современного русского писателя, общественного деятеля Захара Прилепина: «Если какие-то события не отображаются в литературе и в музыке, они не фиксируются в национальной памяти. У нас количество сражений, побед и поражений было весьма велико в национальной истории, но мы помним то, что отображено в литературе. Если это фиксирует литература, это становится частью национального сознания и, более того, важнейшим компонентом будущей победы» [5].

Мы ни в коем случае не беремся анализировать как политики или историки ситуацию, сложившуюся сейчас в мире. Но, с другой стороны, мы и не можем ее обойти стороной и остаться к ней равнодушными как преподаватели, филологи, люди, связанные тесно с русским языком и культурой. Ведь многие иностранные студенты каждый раз, обсуждая с нами новости из своей и нашей жизни в течение первых пяти минут урока (в качестве языковой разминки) надеются получить ответ своего преподавателя на вопрос, что же все-таки сейчас происходит. А что может быть лучше поэзии в качестве ответа? Ведь она является совершенной по своей форме. Как утверждал Иосиф Бродский, «Поэзия – это высшая форма существования языка» [2, с. 80].

За время военных действий на территории Донбасса появились десятки авторов, для которых эти трагические события стали не только глубочайшей болью, но и творческим импульсом. Они воспринимают и осмысливают непростые моменты истории не через призму новостей, а через прозу и поэзию. Среди них Анна Долгарева, Мария Ватутина, Игорь Караулов, Семён Пегов, Валентин Горшенин, Анна Ревякина и многие другие.

Для ознакомления и последующего анализа в иностранной аудитории мы выбрали два стихотворения из поэзии о Донбассе: «Напиши мне потом» Дмитрия Мельникова и «Школьное сочинение» Анны Ревякиной. Рассматриваемые нами стихи – это всего лишь примеры возможного выбора. Сейчас издаются сборники поэтов Донбасса [3, 6, 7], их произведения можно найти в открытом доступе на различных интернет-платформах [8]. Работа с данными текстами предполагает владение русским языком на уровне В2 и выше. Урок проводился в группе студентов 4 курса из Узбекистана, которые владеют русским языком на уровне С1.

Нас привлекла форма рассматриваемых произведений в виде письма у Дмитрия Мельникова и школьного сочинения у Анны Ревякиной. Данные формы близки студентам, что, по нашему мнению, также может способствовать более глубокому интересу обучающихся и желанию проникнуть в суть стихотворений. Но еще одной не менее важной причиной выбора именно этих авторов было значимое

отличие в их биографиях: Дмитрий Мельников никогда не был на Донбассе, в отличие от Анны Ревякиной, которая все это тяжелое время провела в Донецке, никуда не уезжала, растила детей, преподавала и писала там стихи. Однако данный факт мы заранее не оговаривали со студентами, а в конце анализа стихотворений предложили им самим догадаться, чья жизнь тесно связана с Донбассом. Забегая вперед, сразу скажем, что они все прекрасно с этим заданием справились.

Рассмотрим первым стихотворение Дмитрия Мельникова «Напиши мне потом»:

Напиши мне потом, как живому, письмо,
но про счастье пиши, не про горе.
Напиши мне о том, что ты видишь в окно
бесконечное синее море,

что по морю по синему лодка плывет
серебристым уловом богата,
что над ним распростерся космический флот —
снежно-белая русская вата.

Я ломал это время руками, как сталь,
целовал его в черные губы,
напиши про любовь, не пиши про печаль,
напиши, что я взял Мариуполь.

Напиши — я тебя никому не отдам,
милый мой, мы увидимся вскоре.
Я не умер, я сплю, и к моим сапогам
подступает Азовское море.

31 марта 2022 г.

Прежде чем приступить к разбору данного произведения, необходимо провести небольшую подготовительную беседу со студентами: рассказать о Мариуполе, отметить его роль как в экономическом плане (преобладание тяжелой промышленности), так и в географическом (расположение на берегу Азовского моря); обратить

внимание, что написано это стихотворение было, когда велись жесточайшие бои в этом городе.

Для работы могут быть предложены следующие вопросы:

Прочитайте стихотворение вслух. Какие интонации вы слышите в голосе поэта?

Какой глагол неоднократно повторяется в стихотворении? В форме какого времени он стоит? О чем это говорит?

Какие слова из этого текста входят в тематическую группу «война», а какие в «мир»?

Не напоминает ли вам данное стихотворение другое, написанное в годы Великой отечественной войны и получившее огромное признание и известность? («Жди меня» К. Симонова).

На следующем этапе работы предлагается проанализировать стихотворение Анны Ревякиной. Но перед этим следует сделать небольшое отступление о самом авторе. Талант А. Ревякиной заметил Евгений Евтушенко и помог раскрыться ее способностям, он стал учителем-наставником. Девушка вместе с мамой приезжала к нему в Переделкино, где они вместе доводили до совершенства ее стихи. Их последняя встреча состоялась в 2016 году. У поэтессы семь поэтических сборников. В 2016 году из-под пера А. Ревякиной вышла поэма «Шахтерская дочь», за которую она заслуженно получила несколько литературных премий. С Евгением Евтушенко произошла интересная история. В 2016 году Анна Ревякина с мамой посетили его авторскую встречу. Поэту было за восемьдесят, у него была ампутирована одна нога, и ему было непросто стоять, ходить. Анна Ревякина заметила, что шнурок на ботинке учителя развязался. Она присела, чтобы завязать его. В это время поэт произнес знаменательную фразу: «Запомните этот момент: великая русская поэтесса зашнуровала мне ботинок» [1].

Стихотворение «Школьное сочинение» тоже несомненно требует комментария, предваряющего работу с текстом. Прежде всего необходимы лексические пояснения таких слов, например, как *терриконы*, *вставать на дыбы*, *сызнова*, *ветошь*.

Любопытно было проследить за вариантами ответов студентов на вопрос, почему такое название получило стихотворение. Ребята

отмечали, что в школьном сочинении обычно ученики раскрывают свои тревоги, делятся мыслями, поэтому автор и выбрала именно эту форму. Кто-то справедливо заметил, что события, описанные в стихотворении, начались именно летом, а одна из самых распространенных тем школьного сочинения: как я провел лето. Именно этот вопрос и повторяется неоднократно в тексте.

Как ты провёл это странное лето в городе,
где мост через реку вставал на дыбы от ужаса,
где всякое слово тонуло в железном грохоте,
где мальчики носят теперь на плече оружие?
Как ты провёл его — письма писал мне светлые,
нежные письма о лете, которого не было?
Лето теперь навсегда под твоими веками —
Лето, в котором всё было так горько-зелено.
Как ты провёл это лето под терриконами,
хмуро глядящими прямо в глаза грядущему?
Я-то его разменяла на поезда с перронами,
я его где-то оставила под подушкой,
чтобы не помнить о лете, в котором сызнова
жить приходилось учиться и осторожничать.
Как ты провёл его?
Лето, что не пролистано,
лето, что до сих пор обжигает кожу нам.
Не отвечай, я знаю, как ты ответишь мне,
лето иссякнет с последним плоточком воздуха.
Станет когда-нибудь памятью, вещью, ветошью,
спиною моею, болезненно сколиозною,
символом грозного времени, сном полуночным,
жутким кошмаром, вскриком и всхлипом детским.
Как ты провёл его? Лето на нашей улице,
страшное лето, случившееся с Донцомком.

11 октября 2014 г.

Как мы уже упомянули вначале, студентам в завершение работы было предложено определить, кто из авторов является очевидцем событий, и аргументировать свою точку зрения. Несмотря на единогласный выбор Анны Ревякиной, этот вопрос все равно вызвал ожив-

ленную дискуссию. Студенты отмечали, что у Дмитрия Мельникова картина происходящего передается крупными мазками, тогда как у Ревякиной это целая мозаика из мельчайших фрагментов, где каждая деталь — это частичка Донецка, за которые болит сердце поэта.

В качестве дополнительного или самостоятельного материала было бы очень любопытно привести также стихотворение «Мариуполь» Анны Ревякиной. Все стихотворение пронизано бесконечной любовью и болью за народ Мариуполя:

Мариуполь мой, бездыханное твоё тело,
сколько дней оно тлело, плавилось и болело.
Сколько дней твои люди — тусклые свечи —
до чего же хрупок мариупольский человек.

Примечательно, что у обоих авторов в последней строфе идет речь об Азовском море. У А. Ревякиной:

А с небес, как водится, горе заметно ближе.
Вот Азовское море берег песчаный лижет.

И у Д. Мельникова:

Я не умер, я сплю, и к моим сапогам
подступает Азовское море.

Но у Ревякиной близость всего происходящего к ней самой, ее жизни достигает наивысшей точки в заключительных строках:

Вот стоит мальчонка на берегу — прогоревший факел.
Это брат мой двоюродный по отцу — Володя Ревякин.

На наш взгляд, рассматриваемая тема помогает раскрытию активной позиции учащихся, что, по мнению Е. И. Пассова, является главным критерием интенсификации, т.е. наибольшей производительности учебного процесса [4, с. 117]. Эти стихотворения способствуют как внешней, так и внутренней активности речемыслительной

деятельности. Боль и переживания лирических героев не могут оставить равнодушными и студентов. И даже если учащийся молчит, его «речемышление» работает, в нем проявляется свое собственное отношение к происходящему и сказанному в строках. «Такая активность [внутренняя] является прежде всего предпосылкой развития инициативности речи, а, во-вторых, совершенно с неожиданной стороны решает проблему увеличения времени говорения каждого учащегося». Происходит организация внутренней активности всех собеседников, «когда они, благодаря постоянной готовности к речевому поступку, будут автоматически включены в процесс общения, что возможно, даже если человек не произносит ни слова» [4, с. 125].

В завершение хочется выразить надежду на то, что наши студенты благодаря работе с поэзией хотя бы частично вместо нервной перегрузки от переполненной каждой день ленты тревожных новостей почувствуют интеллектуальную нагрузку, способствующую творчеству и самостоятельности мышления, столь ценным сегодня, ощутят духовную опору и найдут для себя ценностные ориентиры.

Литература

1. Биография Анны Ревякиной. Электронный ресурс: URL: <https://100biografiy.ru/iskusstvo/anna-revyakina?ysclid=lahrfflvhq966665473> (дата обращения: 1.12.2022).
2. *Бродский И.* Жить между двумя островами. — М.: АСТ, 2017. 456 с.
3. *Караулов И.* Моя сторона истории. — СПб.: Питер, 2023. 160 с.
4. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
5. *Прилепин З.* О роли культуры в истории России. Захар Прилепин на поэтическом вечере RT ZOV. Электронный ресурс: URL: <https://ru.rt.com/mny2> (дата обращения: 1.12.2022).
6. *Ревякина А.* Восемь. Донбасских. Лет. — СПб.: Питер, 2023. 160 с.
7. *Старушко О.* Родительская тетрадь. — СПб.: Питер, 2023. 288 с.
8. Стихи. Электронный ресурс: URL: <https://stihi.ru> (дата обращения 1.12.2022).

О. С. Михедова
Санкт-Петербург, Россия
O. S. Mikhedova
St. Petersburg, Russia
pos79@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА РОССИИ
У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**FORMATION OF A POSITIVE IMAGE
OF RUSSIA AMONG FOREIGN SERVICEMEN
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Аннотация: В статье раскрывается воспитательный потенциал занятий по русскому языку как иностранному в формировании чувства уважения и доброжелательного отношения к стране изучаемого языка у иностранных военнослужащих посредством неразрывного изучения языка и культуры; раскрываются формы преподавательской работы по упрочению положительного отношения к России у ИВС.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; иностранные военнослужащие; русское культурное наследие; положительный образ России.

Abstract: The article reveals the educational potential of classes in Russian as a foreign language in the formation of a sense of respect and a friendly attitude to the country of the language being studied among foreign servicemen through the continuous study of language and culture; reveals the forms of teaching work to strengthen a positive attitude towards Russia for foreign military personnel.

Keywords: Russian as a foreign language; foreign military personnel; Russian cultural heritage; positive image of Russia.

В системе работы с иностранными военнослужащими реализуются не только учебные, но и воспитательные цели. Иностранные курсанты впитывают отношение к России на протяжении всего процесса обучения в Михайловской военной артиллерийской академии, в том числе на занятиях по русскому языку. Задача обучения рус-

скому языку как иностранному заключается в неразрывном изучении языка с миром и культурой народа, говорящего на нем. И это является закономерным фактом: незнание или неверное истолкование особенностей культуры страны изучаемого языка существенно затрудняет или даже нарушает процесс коммуникации.

Кроме того, образовательный и воспитательный потенциал занятий по русскому языку позволяет создать максимально благоприятные условия для формирования чувства уважения и доброжелательного отношения к стране изучаемого языка. Знакомство с особенностями характера и этикета русского человека, с традиционными русскими праздниками, примеры жертвенного отношения русских офицеров и солдат к защите Родины в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., безусловно, способствуют формированию положительного образа России у иностранных военнослужащих.

По мнению этнолога К. Леви-Стросса, «оригинальность каждой из культур заключается, прежде всего, в ее собственном способе решения проблем, перспективном размещении ценностей, общих для всех людей, только значимость их никогда не бывает одинаковой в разных культурах, у разных народов» [1, с. 72]. А. А. Леонтьев писал о языке как о «важном компоненте национальной культуры и средстве овладения ею», поскольку, «овладевая иностранным языком, человек формирует в своем сознании свойственный соответствующему народу образ мира, мировоззрение» [2].

Таким образом, русский язык рассматривается не только как знаковая система, но и как средство познания национальной специфики русской культуры. Положительное отношение к изучаемому языку и государству позволяют повысить мотивацию к изучению языка. Поэтому важно на занятиях РКИ формировать положительный образ страны изучаемого языка. «Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру» [4, с. 127].

На основании исследований психологов А. К. Марковой и А. Б. Орлова, «...приобщение к материалам культур содействует

пробуждению познавательной мотивации, то есть учащиеся не только осваивают программный материал, но и знакомятся с неизвестными фактами культуры, что, несомненно, вызывает у них интерес, а следовательно, процесс обучения становится особенно эффективным.... поддерживая интерес к языку как средству общения, необходимо развивать интерес к нему как носителю своеобразной культуры. И немаловажную помощь в этом отношении может оказать использование культурного и духовного наследия страны изучаемого языка...» [3, с. 43].

Преподавателями кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии с целью упрочения доброжелательного и уважительного отношения к России осуществляются следующие формы работы:

- ✓ знакомство иностранных военнослужащих с героическими страницами истории Великой Отечественной войны — блокада и оборона Ленинграда. Ленинград продемонстрировал всему миру, на какое мужество, стойкость, самоотверженность способен советский человек. Тема — героизм советских людей во время Великой Отечественной войны. Реализация данного направления проводится в форме экскурсий по местам боевой славы, которые связаны с событиями Великой Отечественной войны (в конкретном случае — с блокадой Ленинграда и Дорогой жизни). Обязательно посещение Музея Михайловской военной артиллерийской академии и Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи, способствующих проявлению гордости за военные победы русского офицерства, за проявление русскими солдатами мужества, героизма и решительности в бою; получению и расширению знаний о военном деле выбранной специальности;
- ✓ приобщение иностранных военнослужащих к русскому культурному наследию. В этом направлении с иностранными военнослужащими обсуждаются проблемы взаимосвязи художественной литературы и других видов искусства. На занятиях по РКИ, посвященных теме времена года, можно

организовать демонстрацию репродукций русских художников-пейзажистов (Л. Каменев, И. Левитан, В. Поленов, Н. Ромадин, А. Саврасов, И. Шишкин и др.) в сочетании с выразительным прочтением поэтических художественных произведений (И. Бунин, Ф. Тютчев, А. Фет и др.) и музыкальным сопровождением пьес П. И. Чайковского цикла «Времена года». Обращение к синтезу художественной литературы, музыки и живописи дает возможность иностранным обучающимся создать полное и многогранное представление о русской природе, прочувствовать красоту и неповторимость пейзажа в разное время года.

Следует отметить, что на подобных занятиях создаются максимально благоприятные условия для проявления творческого потенциала обучающихся. основными целями таких занятий являются:

- 1) обучающая, которая состоит в повторении, углублении и расширении языкового материала;
- 2) коммуникативная, заключающаяся в естественной коммуникации с носителями русского языка;
- 3) познавательная, смысл которой заключается в знакомстве со страной, русской культурой, традициями, обычаями, менталитетом русского народа;
- 4) воспитательная, заключающаяся в формировании чувства уважения и доброжелательного отношения к стране, народу, культурному наследию и изучаемому языку как хранителю культуры.

Литература

1. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология / К. Леви-Стросс. — М., 1985. 535 с.
2. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. — М., 1997. 287 с.
3. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.
4. Словарь иностранных слов. — СПб., 2005. 816 с.

*Р. А. Ткачева, Н. Д. Михайлова, Н. Н. Толкачева
г. Тверь, Россия
R. A. Tkacheva, N. D. Mikhailova, N. N. Tolkacheva
Tver, Russia
tkacheva_r.a. 2019@mail.ru*

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ
К ДУХОВНЫМ ЦЕННОСТЯМ РУССКОГО МИРА
(ПО РАССКАЗУ В. М. ШУКШИНА «ДУМЫ»)**

**ARTISTIC TEXT AS A MEANS OF FOREIGN STUDENTS'
INVOLVEMENT TO SPIRITUAL VALUES
OF THE RUSSIAN WORLD
(BASED ON THE STORY "DUMY" BY V. M. SHUKSHIN)**

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования у иностранных обучающихся лингвокультурологических представлений о русском мире, о нравственных приоритетах русского человека (рассказ «Думы» В. М. Шукшина). Писатель вводит в мир главного героя новые критерии в осмыслении жизненных ценностей. Авторы статьи сравнивают дискурсы воспоминания героя о взволновавшем его ночном «полете» и лишенные эмоций воспоминания о жизни, заполненной работой, и приходят к выводу: жизнь без любви и душевных волнений герой не может назвать ценной. В нравственном мире русского человека приоритетной является жизнь души.

Ключевые слова: русская литература; представление о русском мире; нравственные понятия; дискурсы воспоминаний; нравственные приоритеты русского человека.

Abstract: The article is devoted to the problem of forming in foreign students linguoculturological ideas about the Russian world, about the moral priorities of the Russian person (the story "Dumy" by V. M. Shukshin). The writer introduces new criteria to the world of the protagonist in understanding life values. The authors of the article compare the discourses of the hero's memories of the night "flight" that excited him and the emotionless memories of the life filled with work, and come to the conclusion that the hero cannot call life without love and emotional unrest valuable. In the moral world of a Russian person, the life of the soul is priority.

Keywords: Russian literature; idea of the Russian world; moral concepts; discourses of the memories; moral priorities of the Russian person.

Обучение русскому языку иностранных учащихся предполагает не только формирование навыков практического владения русской лексикой и грамматикой, овладение языком специальности, но и лингвострановедческую работу по ознакомлению иностранцев с русской культурой, русской историей и литературой, поскольку «изучение языка неотделимо от познания культуры его носителя. Это положение весьма актуально для негуманитарного профиля обучения, где возможности формирования и расширения лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся в собственно учебно-профессиональной сфере не так широки, как в гуманитарных вузах» [3, с. 109]. Поэтому на разных этапах обучения важно приобщать иностранных обучающихся к национальным русским ценностям, знакомить с русским миром и нравственными приоритетами русского человека, которые уходят корнями в историю народа, в его традиции, религию, уклад жизни. Решению этих задач может способствовать использование в иностранной аудитории художественных произведений русских писателей (как классиков, так и наших современников), в которых живо и многообразно воспроизводится атмосфера жизни самых разных социальных слоев и времен русского общества. «Работа с текстом художественных произведений <...> будучи составной частью коммуникативно-ориентированного принципа обучения русскому языку иностранных студентов, является эффективным средством» формирования у них представлений о жизни русского человека [6, с. 285]. Вполне понятно, что чаще всего преподаватели обращаются к произведениям малых форм, таких, как рассказ, новелла или стихотворение. Рассмотрим в качестве примера анализ рассказа В. Шукшина «Думы».

Обращение к творчеству В. М. Шукшина определено тем, что нравственная проблематика в прозе Шукшина — это прежде всего исследование духовных ценностей, свойственных русскому человеку, которые определяют его характер. Художественный мир произведений писателя самоценен и является основой для понимания русского мира и человека. В этом мире нельзя отменить совесть и прямоту, честность и доброту, жалость ко всему живому, любовь, истину и красоту. Объектом авторского внимания чаще всего становились

обычные, на первый взгляд, люди. Но и в самом обычном человеке В. Шукшин мог увидеть и показать красоту и богатство души. Так, в рассказе «Думы» главным героем является старый фронтовик, крестьянин-труженик, ныне председатель колхоза Матвей Рязанцев. Вся его жизнь была неотделима от жизни страны: как все, вступил в колхоз и пережил непростые перемены в деревне; потом война и тяжелое ранение, а когда вернулся домой — избрали председателем колхоза.

Чтобы сам художественный текст в иностранной аудитории не оставался только материалом для разнообразной языковой работы, важно приблизиться к его целостному восприятию, выявить глубину созданных автором образов и заключенных в них смыслов. Для этого за основу анализа рассказа взят хронотоп, т.к. он включает в себя «все категории художественного мира и все отношения между ними <...> не только собственно пространственные и временные структуры, но и конфликты, ситуации, персонажей» [2, с. 235–236]. При этом в хронотопе, как правило, можно выделить ведущую категорию: или пространство, или время, или персонаж.

В «Думах» такой ведущей категорией поначалу кажется время: настоящее, когда Матвею Рязанцеву по ночам не дает спать гармонь, и прошлое, о котором он вспоминает под ее разливы. Выделяя временные планы и события, которые к ним относятся, обращаем внимание, что в оценке событий и настоящего, и прошлого важную роль играет гармонь: она является причиной бессонницы Матвея, она заставляет его тревожно всматриваться в прожитую жизнь, искать ответы на встающие перед ним вопросы о любви, о жизни и смерти. Что символизирует гармонь в рассказе? С чем она обращается к Матвею? Ответы на эти вопросы очень важны для понимания смысла рассказа, поэтому в страноведческий комментарий необходимо включить и визуальный, и звуковой ряд наглядности, посвященный русской гармошке как неотъемлемом элементе русской народной культуры, своеобразном языке души русского человека. Ее адресат — сердце человека, ищущего любви, умеющего тонко чувствовать. А каково сердце Матвея, откликнется ли оно на голос гармони?

Поначалу Матвей не готов к диалогу с ней. Из того, о чем говорит гармонь, он не может вспомнить «ничего определенного, смут-

ные обрывки». Но вот однажды, когда «в открытое окно вливался с прохладой вместе горький запах полыни из огорода» [1, с. 238], он почувствовал непонятное волнение и его душу задел призыв гармонии. Очень важно отметить, что пробуждение души Матвея происходит через природу, через рождаемые ею ощущения и запахи. Очевидно, гармонь только так смогла найти дорогу к душе Матвея, потому что, возможно, именно с природой связаны у него сильные эмоции и чувства. «В художественном произведении пейзаж всегда находится в тесной связи с сюжетом, чувствами и состоянием героев. Пространственные реалии могут являть собою определенные нравственные нормы и представления» [5, с. 38–39], а наличие «функционально-эстетического «слоя» пейзажей» позволяет автору решить определенные художественные задачи и обеспечивать «четкую прорисовку тематических линий» в произведении» [4, с. 215–216].

И вот под звуки гармонии Матвей отчетливо вспомнил черную ночь, когда он летел на коне, чтобы привезти из деревни молоко для внезапно заболевшего младшего брата. В описании этой ночи обращаем внимание на чувства, владеющие мальчиком, на экспрессию лексики, их передающей: «дикий восторг обуял парнишку, кровь ударила в голову и гудела»; «ликовала душа, каждая жилка играла в теле»; «желанный, редкий миг непосильной радости»; на глубокую слитность человека и природы и наполненность души ребенка летящим ему навстречу огромным миром: «Слились воедино конь и человек и летели в черную ночь. И ночь летела навстречу им, густо били в лицо тяжким запахом трав, отсыревших под росой. <...> Это было как полет — как будто оторвался он от земли и полетел. И ничего вокруг не видно: ни земли, ни неба, даже головы конской — только шум в ушах, только ночной огромный мир стронулся и понесся навстречу». Вместе с объяснением контекстуального значения многих слов, таких, как *тяжкий* запах трав, *дикий восторг*, *непосильная радость*, мир *стронулся*, *ночь била запахом* и др., ищем ответ на вопрос: почему Матвею, которому *теперь уж <...> скоро шестьдесят, а тогда лет двенадцать-тринадцать было*, — *все помнится та ночь*» [1, с. 239]. Очевидно, что огромное эмоциональное «событие», пережитое той ночью, не дало воспоминаниям

«стереться», «поблекнуть». Подобные события наделены «способностью вбирать в себя сущностные черты всего художественного мира произведения, отсылать к важнейшим чертам в характеристике персонажа» [7, с. 34].

Композиционно в «Думах» сразу же вслед за ярким детским воспоминанием в хронотоп прошлого входят картины целой жизни героя: *«потом была целая жизнь: женитьба, коллективизация, война»* [1, с. 239]. Вспоминаем, какие это масштабные и трагические события в истории России. Но картины прошлого проходят перед Матвеем как быстро мелькающие кадры сухой хроники: *«Всю жизнь Матвей делал то, что надо было делать: сказали, надо идти в колхоз — пошел, пришла пора жениться — женился, рожали с Аленой детей, они выросли... Пришла война — пошел воевать. По ранению вернулся домой раньше других мужиков. Сказали: «Становись, Матвей, председателем. Больше некому». Стал. И как-то втянулся в это дело, и к нему тоже привыкли, так до сих пор и тянет эту лямку. И всю жизнь была на уме только работа. И на войне тоже — работа. И все заботы, и радости, и горести связаны были с работой»* [1, с. 240]. Примечательно, что воспоминания Матвея о жизни не цепляются ни за одну живую деталь, ни за один яркий эпизод, способный расцветить эту сухую стенограмму красками. В дискурсе этих воспоминаний находим всего несколько оценочных слов: «тянет эту лямку», «заботы, и радости, и горести» — и из них только одно с положительной эмоциональной окраской — «рады». А если сравнить объем дискурса воспоминаний об одной ночи и воспоминания о всей жизни, то даже без подсчета строчек в каждом дискурсе видно, что перед лицом звенящей за окном гармонии, вызвавшей эти воспоминания, вся жизнь Матвея не выдерживает сравнения с жизнью души одной ночи. Почему же так спрессовались в памяти Матвея события жизни? Чего не хватает в них, чтобы они ожили? Ответ на этот вопрос учащиеся находят в тексте рассказа — любви. *«Когда, например, слышал вокруг себя — «любовь», он немножко не понимал этого. Он понимал, что есть на свете любовь <...> но чтоб сказать, что он что-нибудь знает про это больше — нет»* [1, с. 240]. Раздумья Матвея, а не притворяются ли люди, когда *«песни поют про любовь,*

страдают, слышал, даже стреляются», вызывают заинтересованную реакцию у учащихся и становятся темой живой дискуссии.

Таким образом, в хронотопе воспоминаний о прошлом выделяются две части: детское воспоминание о ночи, наполненное восторгом счастья, и мелькающие картины прошлой жизни, лишённые всяких чувств.

Хронотоп сегодняшнего времени героя так же неоднороден, как и хронотоп прошлого. И его неоднородность тоже определена отношением к гармонии. Сначала Матвей воспринимает гармонию как раздражающий фактор, мешающий ему спать: *«Какой сон, когда он ее под самыми окнами растягивает»*. И оценивается сейчас гармония только со стороны громкости звука: *«А гармония у него какая-то особенная — орет. Не голосит — орет»* [1, с. 238]. Но постепенно отношение Матвея к гармонии меняется. Скоро Матвей *«замечил, что стал даже поджидать Кольку с его певучей «гармозой»*. Как его долго нет, он начинал беспокоиться. *«...»*. И сидел, и поджидал. *Курил. И вот далеко в переулке начинала звенеть гармония. И поднималась в душе хворь — желанная»*. Теперь в его оценке гармония уже «певучая», и не «орет» она, а «звенит», и *«без нее чего-то не хватает»* [1, с. 241]. И рождаются думы о жизни, о смерти, в которых он сам определяет самое главное и ценное в жизни, из-за чего расставаться с ней «до слез жалко»: *«Без страха, без боли, но как-то удивительно: все будет так же <...> а тебя больше не будет. <...> Ведь и не жалко ничего: вроде и на солнышко посмотрелся вдоволь, и погулял в праздники — ничего, весело было, и ... Нет, не жалко. <...> Но как вспомнится опять та черная оглушительная ночь, когда он летел на коне, так сердце и сожмет — тревожно и сладко. Нет, что-то есть в жизни, чего-то ужасно жалко. До слез жалко»* [1, с. 242]. Настойчивыми упоминаниями о той ночи автор подводит нас к мысли: «до слез жалко» всего того, что сделало ту ночь такой яркой и памятной, того, о чем поет Колькина гармония.

Но вот после Колькиной свадьбы гармония замолчала. *«Тоскливо сделалось Матвею. Он лег, хотел заснуть, но не мог»*. Вместе с гармонией уходят от Матвея и привычные уже мысли о жизни: *«Хотел еще чего-нибудь вспомнить из своей жизни, но как-то совсем ни-*

чего не приходило в голову. Опять навалились колхозные заботы...» [1, с. 242]. Но все же это уже другой Матвей. Ему уже нужна гармонь, нужно все, что она собой символизирует, что делает жизнь полной, желанной. Матвей «выходил на крыльцо, садился на приступку, курил. Светло было в деревне. И ужасающе тихо» [1, с. 243].

Итак, мы видим, что Матвей в своих думах не противопоставляет прошлое настоящему, и конфликта между хронотопом прошлого и хронотопом настоящего нет. Настоящий конфликт заключен между временем, когда душа героя была открыта для счастья и полета, и временем, когда многочисленные заботы и обязанности выхолостили из его жизни потребность и способность чувствовать. Автор противопоставляет их друг другу и дает им ценностную оценку: одного «не жалко», а другого «жалко до слез». Рассказ называется «Думы», и это не только и не столько думы героя, сколько авторские раздумья о ценностях жизни русского человека, о роли в ней такой трудно уловимой субстанции, как душа, которую в рассказе символизирует гармонь. Автор рассказа убеждает читателя в том, что в нравственном мире русского человека приоритетными являются нравственные понятия жизни души.

Литература

1. *Шушкин В. М.* Думы // Варганьянц А., Якубович М. Свет в окне. — М., 1990. С. 237–245.
2. *Бахтин М.* Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975. 502 с.
3. *Михайлова Н. Д., Витлинская Л. Г., Ткачёва Р. А.* К вопросу о формировании лингвистической и культурологической компетенции иностранных учащихся: комплексно-аспектный подход // Новейшие достижения в науке и образовании: отечественный и зарубежный опыт: сб. науч. тр. по матер. Международной научно-практической конференции 31 окт. 2015 г. в 2 ч. Ч. II. — Смоленск, 2015.
4. *Михайлова Н. Д., Мирзоева В. М., Ткачева Р. А.* К вопросу о циклизации малой прозы в русской литературе второй половины XIX века // Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология. 2012. № 3. С. 213–218.
5. *Ткачёва Р. А., Мирзоева В. М., Аксёнова Е. Д., Кузнецова А. А.* «Там нас полюбили бы»: храмы города повествователя в романе Л. Добычина

«Город Эн» // Общие вопросы мировой науки. Сб. науч. трудов по материалам международной научно-практической конференции. 30 марта 2019 «Наука России». — 2019.

6. Ткачёва Р. А., Михайлова Н. Д., Витлинская Л. Г. О роли художественного текста в формировании личности врача у иностранных обучающихся медицинского вуза // Общественные науки. Всероссийский научный журнал. 2016. № 3. С. 284–288.

7. Ткачёва Р. А., Михайлова Н. Д., Витлинская Л. Г., Аксёнова А. Т. «Диалоги» пространств в художественном мире романа Л. Добычина «Город Эн» // Проблемы и приоритеты развития науки в XXI веке. Сб. науч. статей по материалам Международной науч.-практич. конференции от 30 декабря 2017 года. В 2 ч. Ч. 2. — Смоленск, 2018.

УДК 372.881.161.1

Н. Д. Михайлова, Р. А. Ткачева, А. А. Кузнецова
г. Тверь, Россия
N. D. Mikhailova, R. A. Tkachova, A. A. Kuznetcova
Tver, Russia
natpromiha@mail.ru

**СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПОЭЗИЯ
В ВОСПРИЯТИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**MODERN RUSSIAN POETRY IN THE PERCEPTION
OF FOREIGN STUDENTS**

Аннотация: В статье рассмотрены особенности восприятия поэзии Андрея Дементьева иностранными обучающимися. Они принимают общечеловеческое содержание его творчества, которое воспитывает «культуру сердца» и «культуру души» человека любой национальности. Однако на понимание художественного мира поэта оказывают влияние особенности национального менталитета читателя. Лексико-грамматическая работа над поэтическими текстами Андрея Дементьева способствует адекватному восприятию обучающимися творческого замысла поэта, расширению культурологических знаний.

Ключевые слова: поэзия Андрея Дементьева; иностранные обучающиеся; проблема художественного восприятия; обучение русскому языку как иностранному; особенности национального менталитета читателя.

Abstract: The article is devoted to the problem of artistic perception of Andrey Dementiev's poetry by foreign students. The article shows how they accept the universal

content of his work: it brings up the «culture of the heart» and the «culture of the soul» of a person of any nationality. However, the understanding of Dementiev's artistic world is influenced by the peculiarities of reader's national mentality. Lexico-grammatical work on the poetic texts of Andrey Dementiev contributes to the adequate perception of the poet's creative intention by students, the expansion of cultural knowledge.

Keywords: Andrey Dementiev's poetry; foreign students; the problem of artistic perception; teaching Russian as a foreign language; features of the national mentality of the reader.

К числу русских поэтов, чьи имена стали символами современной России, принадлежит Андрей Дементьев; именно поэтому, приобщая к русскоязычной культуре зарубежных читателей — иностранных студентов, изучающих русский язык, нельзя не обратиться к творчеству этого замечательного художника слова. Сергей Баруздин справедливо назвал Дементьева «исконно русским поэтом», продолжившим традиции русской поэзии и «выразившим душу и чаяния своих соотечественников» [1, с. 535]. Поэт знал и чувствовал свою читательскую аудиторию, с которой был предельно откровенным и честным, не боялся быть неудобным и непонятым. Он безоговорочно верил в связь с читателем-адресатом, которого считал своим активным соавтором: «Я получил право от своих читателей сказать в стихах все, что сказали бы они, но поручили это сделать мне, Андрею Дементьеву» [1, с. 10]. Можно с уверенностью сказать, что поэзия Дементьева, пронизанная добром и красотой, гармонией и любовью, обращена к каждому человеку на планете Земля, независимо от его национальности и страны проживания.

Восприятие художественного произведения — это активный творческий процесс. На его характер и результат влияют как приобретенные ранее фоновые знания, жизненный опыт, возрастные и индивидуальные особенности, так и особенности национального менталитета читателя. Иностранные обучающиеся — это носители другого языка и культуры, иной веры, иных национальных традиций. В восприятии ими инокультурного поэтического текста большую роль играют особенности национальной психологии в целом. Индийские студенты-нефилологи понимают и принимают общечеловеческое содержание поэзии Дементьева. Она дает силы жить, творить добро,

противостоять злу, заражает жизненным оптимизмом, учит ценить дружбу, беречь любовь, быть милосердным, оставаться человеком в любой ситуации. По мнению иностранных обучающихся, то, о чем пишет поэт, воспитывает «культуру сердца», «культуру души».

Известно, что в Индии все очень добры к детям. Самые важные встречи человека — это его встречи с детьми. Индиец никогда не знает, кого он встретит в ребенке, но точно знает, что ребенок — это дар родителей миру. Через ребенка каждый человек и вместе с ним все человечество нравственно растет, преображается. Именно поэтому стихотворение «Когда вам беды застят свет...» оказалось близко и понятно индийским студентам-читателям: годовалый ребенок своей улыбкой и открытым сердцем способен разорвать «тугие сети» зла, помочь человеку забыть о бедах, научить добру, духовно возвыситься:

А педагогу только годик.
Он улыбается в ответ.
И доброта во мне восходит,
Как под лучами первый цвет [1, с. 233].

Индийцы полагают, что во Вселенной нет ничего, что человек мог бы сделать в одиночестве. Всё в мире связано нитями дружеской помощи и участия. Познакомившись с несколькими предложенными стихотворениями Дементьева о друзьях, иностранные обучающиеся так сформулировали основы «философии дружбы» поэта: «Ничего я без друзей не значу» [1, с. 357]; «Друг познается в удаче Больше порой, чем в беде» [1, с. 164]; «Нам будет донором наша дружба. А группа крови у нас одна» [1, с. 271]; дружба и предательство несовместимы. Совершенно очевидно, что восприятие иностранной читательской аудиторией данных произведений оказалось адекватным авторскому замыслу. В то же время иностранные обучающиеся обратили внимание на излишнюю категоричность, эмоциональный напор в выражении позиции автора. Размышляя о составляющих дружбы — верности, искренности, честности, преданности, — поэт точно бьет словом наотмашь: «Я в дружбе верен, как собака» [1, с. 99], «Ничего я без друзей не значу, Ни черта без них я не смогу» [1, с. 357]. Ведь разговор с читателем, как полагают индийские обуча-

ющиеся, предполагает предельную деликатность, самоуглубленность, отсутствие категоричности, то, что воспитывает «психическую чуткость» индийского человека.

На постижение авторского замысла иноязычным читателем оказывают влияние национальные культурные символы. Так, в традиционной индийской культуре образ змеи принадлежит к ряду фундаментальных и самых значимых культурных символов: он особо почитаем, связан со смертью и бессмертием, водой и огнем, плодородием, благодетельными и спасительными силами. А в стихотворении Дементьева «Друг познается в удаче...» змеиный образ предстает как воплощение негативных человеческих качеств — предательства, изворотливости, подлости:

Друг познается в удаче.
Если удача твоя
Друга не радует — значит,
Друг твой лукав, как змея [1, с. 164].

Разумеется, в иноязычной читательской аудитории данное сравнение требует комментария: подобное толкование образа змеи укоренено в русской культурной традиции. Однако индийцы все же готовы принять не совсем свойственную их миропониманию подобную форму выражения чувств.

Поэтические произведения Андрея Дементьева помогают формированию культурологических знаний у иностранных обучающихся. Пушкинские уроки невозможно представить без стихов Дементьева о связях великого поэта с Тверским краем: «Берново», «Воспоминание об осени», «Встреча Пушкина с А. Керн». Пушкинское творчество, личность поэта притягательны для иностранного студента-нефилолога. Причем интерес к любым подробностям жизни Пушкина проявляется подчас своеобразно. Решение драться на дуэли с Дантесом индийцы склонны расценивать как проявление не только силы, но и слабости поэта. Понимая историческую значимость личности Пушкина и невозможность утраты, они задаются вопросом: можно ли было спасти поэта? Дементьев пытается ответить на этот вопрос в стихотворении «А мне приснился сон...», в котором

поэт «видит» варианты спасительного разрешения этого трагического конфликта, и они находят отклик в душе иноязычного читателя.

Адекватному восприятию творческого замысла поэта способствует аудиторная лексико-грамматическая работа, проводимая преподавателем со студентами. Безусловно, эффективным оказывается использование стихотворных произведений Дементьева и в формировании навыков практического владения русской грамматикой. При этом очень важен правильный отбор учебного текста: он должен быть доступным по содержанию, интересным и при этом насыщенным определенными грамматическими категориями. Чаще всего это — адаптированный текст, приспособленный под определенный грамматический материал. А вот оригинальный текст и при этом отвечающий необходимым грамматическим требованиям, да еще стихотворный, который несет музыку ритма, рифмы, авторского чувства, — это благодатный учебно-методический материал для работы преподавателя. Среди произведений А. Дементьева есть немало таких, которые с успехом используются в работе с иностранцами, например, стихотворение «Нет без леса России...». Текст привлекает и насыщенностью грамматическим материалом, и возможностью расширить представление иностранцев о России. «Грамматическим королем» этого стихотворения, безусловно, является родительный падеж, разнообразные формы которого чрезвычайно употребительны в русском языке:

Нет без леса России,
Без снегов и озёр,
Нет без сумерек синих
И без розовых зорь.
Нет России без луга...

В стихотворении родительный падеж представлен существительными всех родов и чисел, (*без снегов, от маков, без леса, без луга, без любви, без песен, без поля, без озер*), а кроме того, и прилагательными: *синих* (сумерек), *розовых* (зорь), *сыновней* (любви), *красивых* (песен).

Вся эта пестрая палитра грамматических форм органично живет в поэтических произведениях Дементьева, создавая картину обширной,

многоцветной, наполненной голосами и звуками страны, любимой своим народом. Когда иностранный читатель вновь перечитывает стихотворение Дементьева, то оно наполняется для него конкретными образами, красками, звуками, в которых «растворяются» сложные грамматические формы, становясь удобными, органичными, естественными. Так поэтическое мастерство Андрея Дементьева помогает выполнять задачи, связанные с обучением грамматике, освоением навыков развития речи, что в конце концов способствует адекватному постижению авторского замысла. В то же время благодаря этому иностранный читатель расширяет культурологические знания о России, о стране изучаемого языка. В этом случае поэтический «художественный текст выступает как средство изучения языка, <...> как источник познания новой для обучающихся иноязычной среды» [2].

Обращение к стихотворениям А. Дементьева позволяет находить эффективные пути решения задач в обучении русскому языку как иностранному. К примеру, стихотворение «О самом главном» [1, с. 371] может быть использовано, исходя из прагматической цели — закрепить употребление в речи превосходной степени имени прилагательного, также оно дает возможность провести языковую работу по развитию языковой интуиции иностранных обучающихся. Методически целесообразно сначала предложить студентам отрывок из стихотворения, но не целиком, а с пропусками слов и целых фраз: в первых четырех предложениях оставлены только обозначенные автором категории, понятия, а то, какое содержание он в них вкладывает, как он их определяет, — опустить:

Самое горькое на свете состояние — (...).
Самое длинное на Земле расстояние — (...).
Самые злые на свете слова — (...).
Самое страшное — (...).
Самое трудное — (...).

В предъявленном материале обучающиеся находят имена прилагательные и квалифицируют их форму как составную превосходную степень, обозначающую, что в данном предмете признак проявляется в наибольшей степени. Дополнительной семантизации тре-

бует только слово *горькое* (состояние) в значении «горестный, тяжелый», а не «горький на вкус», знакомое большинству учащихся. До задания — раскрыть скобки и дать свои варианты толкований понятий — иностранные обучающиеся задумываются: а что же для них самое трудное, самое страшное и самое горькое. Выбор вариантов не ограничивается соблюдением стихотворных законов ритма и рифмы. Вариантов поступает, как правило, много, они грамматически корректируются, обсуждаются, подходят ли они под определение «самое», наиболее удачные записываются. Все с нетерпением ждут — что же у автора? Авторские варианты предъявляем по одному предложению: учащиеся должны оценить, прочувствовать значимость и глубину авторского текста. Чаще всего слова Дементьева для них являются неожиданностью, но за ними безоговорочно признается первенство. Наибольшее впечатление производит авторское определение «самого длинного на Земле расстояния» — «То, которое одолеть не хочется», и «самого страшного» — «Если ложь права, А надежда равна нулю». Знакомясь с авторскими вариантами, иностранные студенты-читатели испытывают некое радостное удовлетворение, как будто автор помог им выразить то, что они и сами хотели бы сказать. Стихотворение прочитывается с начала до конца, и иностранные обучающиеся учат его наизусть с удовольствием, поскольку оно привлекает их страстностью, накалом чувств, юным максимализмом подхода к жизни.

Анализ восприятия произведений Андрея Дементьева иностранными обучающимися позволяет говорить о масштабе личности поэта, чье творчество близко и понятно читателям разных стран. Значительный потенциал поэтического творчества Андрея Дементьева способствует формированию лингвокультурной, языковой компетенции иностранных обучающихся, развивает у них эстетический и читательский вкус.

Литература

1. Дементьев А. Д. Нет женщин нелюбимых: Стихи. Песни. Статьи. — М.: 2007. Изд. 9-е. 560 с.
2. Мирзоева В. М., Михайлова Н. Д., Иванов А. Г. Формирование культурологического компонента коммуникативной компетенции иностранных

обучающихся медицинских вузов // Тверской медицинский журнал. 2014. № 5. С.33–39. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tvermedjournal.tvergma.ru/id/eprint/82>

УДК 372.811.161.1

В. Н. Беляева
Ярославль, Россия
V. N. Belyaeva
Yaroslavl, Russia
belaveronika@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ ТЕКСТОВ В ПРАКТИКУМЕ О ЯРОСЛАВСКОЙ ЗЕМЛЕ

LINGUOCULTURAL AND EDUCATIONAL CONTENT OF TEXTS IN THE PRACTICAL TEXTBOOK ON THE YAROSLAVL REGION

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы создания сборника текстов с комплексом заданий, объединенных темой города Ярославля и Ярославской области. Акцент ставится на подборе материалов различных стилей и жанров: аутентичных текстов, сканов документов, исторических фотографий, наряду с актуальными медиа-текстами, материалами для интерактивных форм работы (схемы, кластеры, задачи). Целевая аудитория данного практикума страноведческой направленности — иностранные курсанты, обучающиеся на подготовительном и основном курсе военного вуза.

Ключевые слова: поликультурная среда; социализация; реалии; интерактивная деятельность; образование на русском языке

Abstract: The article deals with the issues of creating a collection of texts with a task set united by the theme of the Yaroslavl city and the Yaroslavl region. The emphasis is on the selection of various styles and genres materials: authentic texts, document scans, historical photographs, along with relevant media texts, materials for interactive forms of work (diagrams, clusters, problems). The target audience of this linguoculturally oriented textbook is foreign cadets studying in the starter and basic course of a military university.

Keywords: multicultural environment; socialization; realities; interactive tasks; education in Russian

Предлагаем поразмышлять на тему межкультурной коммуникации в действии: как создать пособие, помогающее реальному диалогу культур? Новое издание — практикум с материалами лингвокультурологической ценности — планируется использовать на занятиях дополнительно к учебной литературе, предусмотренной программой освоения русского языка с нуля до уровня В1+. Практикум посвящен репрезентации региона, в котором учатся иностранные курсанты: в совместном творчестве восемь преподавателей кафедры старались показать Ярославль привычный и неизвестный. С одной стороны, это русская старина, исторический отпечаток, объединяющий все города Золотого кольца России. Но, с другой стороны, это и развитая инфраструктура, инновационные предприятия. Ярославский узнаваемый ландшафт: природный облик равнинных земель на северо-западе, скромные леса и поля, Волга... Но в то же время — жизнь современной молодежи: интенсивное развитие в спорте, достижения в образовании, в науке и технологиях.

Оценивая конечный итог методических разработок, собранных под обложкой «книжки о Ярославле», можно отметить, что практикум существенно отличается от более ранних изданий училища: во-первых, насыщенностью страноведческим и даже краеведческим материалом; во-вторых, разнообразием стилей и жанров аутентичных текстов, а также вариативностью приемов работы с ними. Ряд заданий ориентированы на формирование навыков функционального чтения [ср.: 4]; к тому же разноплановые задания должны стать подспорьем при организации занятия РКИ в «нестандартных условиях», таких как: разноуровневая или слабая группа, большая или слишком маленькая группа; невозможность широкого применения цифровых технологий, когда печатный вариант учебного пособия позволит реализовать приемы интерактивного обучения и компенсировать известные ограничения военного вуза.

Главная особенность практикума с ярославской спецификой — стремление к формату «интерактивной экскурсии» [ср.: 6], привлечение внимания к реалиям и деталям, из которых складывается жизнь-бытие нестоличных семей, обычная действительность «среднего города» России. При этом страноведческое и лингвокультуроло-

логическое содержание текстов отходит от плоского стандарта «балалайка — матрешка — самовар». Это значит, что основная задача здесь — не объяснять некие русские/ярославские экзотизмы, не опровергать или обосновывать стереотипы о России, а расширить горизонты коммуникации на русском языке. За счет пополнения фоновых знаний о культурном базисе ярославцев (как в историческом ключе, так и на бытовом уровне) мы ускоряем преодоление языкового барьера. Мы реализуем хорошо представленный в отечественной лингводидактике коммуникативный подход с его девизом *открыть доступ к языку через культуру, открыть доступ к культуре страны через язык* [ср.: 1, с. 116].

Становление специалиста-иностранца во многом зависит от успешной социализации в новой русскоязычной среде, в конкретном учебном заведении города Ярославля. Дать осязаемое, зримое ощущение места, в котором он оказался, помочь сориентироваться в обычных ситуациях, связанных с заботой о своем здоровье или с проведением редких часов свободного времени, призваны текстовые материалы и иллюстрации, отражающие ярославские реалии.

Немаловажно уточнить, что языковая среда, в которую попадают прибывшие с разных континентов курсанты, очень специфична. Отличительной особенностью военного контингента обучающихся (чисто мужского коллектива) становится характер межличностного взаимодействия однокурсников, одногруппников и общение на уровне «старших-младших», принадлежность к национальным группам. Эта система личных контактов замкнута внутри образовательного пространства военного вуза, где действует строгий регламент каждодневного распорядка, где есть ограничение круга общения (с преподавателями, в первую очередь, и наставниками-офицерами). В таких условиях общежития и сложной учебы русский язык принимает на себя дополнительные функции языка межнационального общения среди представителей разных культур [1, с. 117–118].

Обычно вопрос о воспитательных задачах занятия РКИ поднимается в контексте преподавания языка дошкольникам и школьникам. Однако в условиях многонационального воинского коллектива этот вопрос не менее актуален. Мы обучаем русскому языку как главному

средству, инструменту освоения военно-инженерной профессии взрослых, достаточно психологически устойчивых молодых мужчин. Но, организуя учебную работы с будущими офицерами из стран Азии, Африки, Латинской Америки, республик Центральной Азии, бывших в составе СССР, никогда не забываем о консолидирующей роли диалога на русском. Любое обсуждение на занятии должно объединить этих разновозрастных людей, с разными ментальными и поведенческими стереотипами, ни в коем случае не разделить их. То есть мы занимаемся именно образованием на русском, а не только обучением языку. Как напоминает проф. Бердичевский, образование — это сочетание обучения, воспитания и развития [3]. Ведущие средства образования на русском — разностилевые и разножанровые аутентичные тексты и обязательное присутствие проблемы, аналитической работы, общения и атмосферы творчества в то же время [2, с. 8–11; 3].

Практикум с текстами о Ярославле и ярославской земле состоит из трех разделов, в них заключены три временных плана: *прошлое* — *современность* — *будущее*. Так, текстовые и визуальные материалы раздела **1. Память — основа культуры** затрагивают темы: ярославских предприятий в период гражданской войны; истории строительства Рыбинской ГЭС; дневника разведчицы С. П. Аверичевой; судьбы партизанки Елены Колесовой; памятников искусства из наследия княжества Ростовского. Во втором разделе **Ярославль городок — Москвы уголок** встречаем заголовки: Водные ворота Рыбинска; Такая разная Россия; Индустрия в Ярославской области; Хоккейный клуб «Локомотив». Третий раздел **Древний город, устремлённый в будущее** посвящен вопросам образования и воспитания подрастающего поколения, социально-значимым проектам, перспективам города и области.

Объем представленных в пособии материалов сильно различается, некоторые темы подробно прорабатываются на протяжении серии подразделов. Следовательно, такие рабочие блоки с текстом, картинками и заданиями требуют достаточно много времени для вдумчивого внеаудиторного чтения, а затем анализа и обсуждения под руководством преподавателя. Подобный пример работы с художественным произведением по методике проф. Н. В. Кулибиной (рассказ К. Г. Па-

устовского «Снег») возможен как вводный этап перед тематическим занятием для наиболее заинтересованных курсантов; в рамках подготовки обучающихся к творческому конкурсу или научному докладу.

С другой стороны, мы постарались предложить в новом практикуме большое количество компактных заданий для быстрой работы, предполагающих выполнение в парах или микрогруппах на скорость. Это решение логических задач, разбор занимательных ситуаций с математическими вычислениями или же с поиском решения проблемы, задания на языковую догадку, на развитие «чувства языка». Для составителей практикума в числе приоритетных была задача разнообразить способы работы с текстами, чтобы курсанты научились быстро выделять элементы информации разных типов.

Имена, даты, другие исторические и географические ориентиры, числовые показатели и тому подобное необходимо найти с тем, чтобы использовать эти данные, вместе с адекватным набором лексических средств, не только для порождения собственного высказывания, но и для принятия практических решений: как спланировать маршрут, куда и к кому обратиться, где купить билеты, как добраться до... Лучше всего способности сопоставлять факты и видеть закономерности, возможности оперативной памяти и реакция проявляются в ходе интерактивных форм работы: в заданиях практикума заложены игры на получение информации, игры для обогащения и развития словарного состава, дискуссионные игры [ср.: 5]. В силу гендерных особенностей нашего контингента изучающих русский язык преподаватели всегда ищут возможность прибегать к соревновательным элементам на занятии.

Обобщая, стоит отметить, что материалы практикума содержат идею постоянного расширения контекста: в разговоре о реалиях небольших городов Ярославии возникают мостики к картинам жизни большой России, во всем ее многообразии. Региональные детали служат подобием линзы, которая выхватывает и выпукло представляет события, затронувшие всю страну. Например, впервые мы обратились к текстам по непростой теме Гражданской войны; осмысление таких драматических периодов должно вызвать личный отклик у будущих защитников суверенности своих стран.

Преподаватели военных вузов, обеспечивая подготовку по специальности, не просто обучают по-русски, а дают образование на русском языке, воспитывают союзников России в разных уголках земного шара. Выпускники военных академий и университетов из России впоследствии занимают ответственные посты в армии, силовых структурах, в высоких правительственных кругах дружественных государств. Учитывая данные обстоятельства, воспитательная цель в рамках учебного процесса вполне осознается, особенно преподавателями РКИ, — за 5–6 лет взаимодействия с будущими иностранными офицерами привить если не любовь, то уважение к нашей стране, положительный образ России: индивидуальный образ, объективный и одновременно эмоционально переживаемый.

Литература

1. *Беляева В. Н.* Актуальное развитие идей И. И. Срезневского в области преподавания русского языка и русской культуры // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков: Материалы V Международной научно-методической конференции (17–20 мая 2022 г.). — Донецк, 2022. С. 114–119.

2. *Беляева В. Н.* Жанрово-стилевое разнообразие текстов на занятиях РКИ (предвузовский и основной этап языковой подготовки иностранных курсантов в ЯВВУ ПВО) // Русский язык в военном вузе. 2021. № 2. С. 6–12.

3. *Бердичевский А. Л.* Проблемы преподавания русского языка в русских школах выходного дня в Европе // Онлайн-конференция для руководителей и педагогов русских школ и образовательных центров. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=b1mj9XkrVGU>

4. *Ермолаева Ж. Е.* Работаем с функциональным чтением на уроках РКИ, или как купить билет в театр/на концерт? URL: <https://www.eduneo.ru/rabotaem-s-funkcionalnym-chteniem-na-urokax-rki-ili-kak-kupit-bilet-v-teatr-ili-na-koncert/>

5. *Колесова Д. В., Харитонов А. А.* Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учебное пособие. — СПб., 2011. 152 с.

6. *Шурупова О. С.* Пушкинские места Петербурга и РКИ // Русский язык за рубежом. 2021. № 5. С. 121–123.

**ЖАНР ПОРТРЕТНОГО ОЧЕРКА НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ОБ О. БЕРГГОЛЬЦ)**

**GENRE OF PORTRAIT ESSAY AT LESSONS
IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(ON THE MATERIAL OF TEXTS ABOUT O. BERGHOLTZ)**

Аннотация: В статье рассматривается текст портретного очерка как предмет изучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Данный жанр представляет собой характеристику личности и ее жизненного пути. Предложенный на занятии материал посвящен поэту блокадного Ленинграда О. Берггольц, имеет военно-патриотическую и культурологическую ценность.

Ключевые слова: портретный очерк; О. Берггольц; жанр; военно-патриотическая ценность; коммуникативные задачи.

Abstract: The article considers the text of a portrait essay as a subject of study in the classroom in Russian as a foreign language. This genre is a characteristic of the personality and its life path. The material offered at the lesson is dedicated to the poet of the besieged Leningrad O. Bergholz, has a military-patriotic and cultural value.

Keywords: portrait sketch; O. Bergholz; genre; military-patriotic value; communicative tasks.

Очерк представляет интерес в изучении русского языка как иностранного и требует особого подхода к его восприятию. Это «лично-ориентированный жанр, проецирующий определенный поведенческий текст <...> личности, героя времени» [4, URL]. В очерке присутствует эстетический вкус автора, его точка зрения, воплощаются особенности национальной культуры.

Следует помнить, что выбранный преподавателем текст должен стать средством формирования и развития разных видов речевой деятельности. Описываемое в нашей статье практическое занятие, по-

священное очерку, имеет коммуникативную направленность с учетом языкового и общекультурного уровня обучающихся. Оно проводится в группе курсантов из стран ближнего и дальнего зарубежья, обучающихся по специальности «Дирижирование военным духовым оркестром», и предполагает отработку изученного материала по теме «Актуальные жанры собственно публицистической речи» на практике. Применяются технологии модульного обучения, развития критического мышления через чтение и письмо, коммуникативных задач, диалоговая.

Во время занятия обучающиеся знакомятся с портретными очерками авторов-публицистов Н. Соколовской, А. Рубашкина, Н. А. Громовой, что позволяет более полно раскрыть черты характера О. Берггольц, а также ее роль в защите Ленинграда во время блокады. Предложенный материал имеет военно-патриотическую и культурологическую ценность. Отметим, что выбор текстов связан с будущей специальностью обучающихся. На аудиторных и внеаудиторных занятиях курсанты под руководством преподавателей знакомятся с материалами о деятелях культуры блокадного Ленинграда. Будущие военные дирижеры подробно изучают творчество Д. Д. Шостаковича, анализируют особенности Седьмой («Ленинградской») симфонии композитора.

В качестве речевой разминки обучающимся предлагается познакомиться с высказыванием О. Берггольц о памяти и фрагментом стихотворения «Ленинградке».

Память – чудо, совершенное чудо мира, природы и человека, воистину божественный дар [2, с. 206].

Ленинградке

Но я в печальном городе осталась
Хозяйкой и служанкой для того,
Чтобы сберечь огонь и жизнь его.
И я жила, преодолев усталость [1, с. 53].

8 марта 1942

Курсанты высказывают свое мнение о прочитанном, говорят о роли женщины в защите Отечества. Целесообразно обсудить следующие вопросы:

1. Как вы понимаете, что такое память? 2. О чем говорится во фрагменте стихотворения? 3. Почему ленинградка осталась в блокадном городе? Можно ли считать ее поступок героическим?

Предлагается описать портрет поэта. Обучающиеся рассказывают о своих впечатлениях.

Что можно сказать о характере этой женщины? (Это сильная, мужественная женщина, которая не оставила родной город в трудное время).

Повторение теоретического материала может быть дано в виде коммуникативной задачи. Сначала обучающиеся вспоминают изученные жанры. Далее в схеме заполняется недостающая информация, связанная с видами очерков (событийный, портретный, путевой, проблемный) и их характерными чертами. Уточним, что в портретном очерке существует наибольшее количество возможностей показать особенности личности и ее жизненного пути [5, URL].

Ведется работа над текстами портретного очерка. Обучающиеся оценивают жизнь и деятельность героя, опираясь на свой жизненный и профессиональный опыт, эмоциональную память, социокультурные, исторические знания, национальную картину мира, ориентируясь на свои ценностно-мировоззренческие установки [8, с. 50]. Образ О. Берггольц раскрывается, в первую очередь, через дневниковые записи. Для того, чтобы вспомнить особенности этого жанра, необходимо обратиться к модулю «Разговорная речь». Также преподаватель указывает на то, что во время написания курсовой работы по анализу музыкальных произведений обучающиеся могут встретиться с материалами портретных очерков, дневниковых записей композиторов.

I

Дневниковые записи, записи на полях, проза как вечный черновик, где смешается прошлое, настоящее и будущее, и, конечно, стихи... Такой видела вторую, ненаписанную часть своей главной книги «Дневные звезды» Ольга Берггольц. И добавляла: «Начать на разбеге...»

<...> Свидетельства О. Берггольц – это не только ее стихи и проза, но в первую очередь блокадные дневники, страшные и обжигающие, как ленинградский лед 1941–1942 годов. Дневники эти тоже о «великой, печальной, молчаливой второй жизни народа», о мученичестве Города, принявшего пытку голодом [7, с. 5,7].

В нашей статье мы представляем пример подробного структурно-смыслового и языкового анализа очерка. Важно, что обучающиеся могут сравнить свое мнение о поэте, которое появилось после рассмотрения портрета, с материалом текста.

Ответьте на вопросы. Свои ответы аргументируйте.

✓ *К какому виду очерка можно отнести текст? Почему? (Этот текст относится к портретному очерку. Его героиня — яркая и очень интересная личность, О. Берггольц).*

✓ *Какая функция автора, его коммуникативная задача? Как вы думаете, чем это объясняется? Выражено ли в тексте авторское «я»? (Коммуникативная задача автора — представить читателю портрет О. Берггольц. Мы узнаем новую для себя информацию об этом творческом человеке. Авторское «я» в тексте выражено, потому что Н. Соколовская анализирует дневниковые записи поэта).*

✓ *Вспомните, что вы знаете о жанре дневниковые записи. (Это письменные тексты адресованной разговорной речи (то есть речи, обращенной к себе). В них выражается Я — интеллектуальное, эмоциональное и духовное).*

✓ *Сравните ваши впечатления о поэте после рассмотрения ее портрета с описанием, которое дается в тексте (На портрете перед нами серьезная и сильная женщина. В тексте это мужественный поэт, который в своих стихах и дневниковых записях рассказал правду о блокаде Ленинграда).*

✓ *Какой функционально-семантический тип речи характерен для данного очерка? (Описание и рассуждение).*

✓ *Найдите в тексте слова и выражения со значением: подтверждение (свидетельства); состояние страдания (пытка).*

✓ *Расскажите о структуре текста. (Очерк состоит из введения, основной части и заключения).*

✓ *Какой фрагмент текста можно считать введением? Заключением? О чем в них рассказывается? (Во введении говорится о том, что такое дневниковые записи. В заключении — о дневниках О. Берггольц как свидетельстве «мученичества Города»).*

В заданиях обращается внимание на конкретные особенности каждого фрагмента очерка. Желательно сравнить все три текста, определить, связаны ли материалы друг с другом или же существуют обособленно.

II

*Мы предчувствовали полыханье
этого трагического дня.
Он пришел. Вот жизнь моя, дыханье.
Родина! Возьми их у меня!
Я и в этот день не позабыла
горьких лет гонения и зла,
но в слепящей вспышке поняла:
это не со мной — с Тобою было,
это Ты мужалась и ждала.*

Этих слов Родина тогда не услышала. Но если бы О. Берггольц их не написала, ей было бы трудно выполнить миссию... «Блокадной музыки». Она стала ею во многом благодаря радио. «Сквозь рупора звучащий голос мой» — так вспоминала Берггольц уже конец августа сорок первого, когда враг был у ворот города.

<...> Ее земляки понимали: с ними — «по праву разделенного страдания» — говорит близкий им человек, такой же, как они, блокадник [6, с. 410–411].

III

С первых же строк Ольгиного дневника было видно, что она родилась с этим чувством времени. Еще десятилетней девочкой она пыталась писать воспоминания. Удержатъ происходящее. А дальше на страницах — не только события, но и рассуждения о жизни. Попытки понимания своего пути...

Сама-то она не боялась, что они станут доступны читателю. И сделала их по сути своей Главной книгой, завещанием будущим поколениям [3, с. 11–12].

В качестве задания на самостоятельную работу предлагается написать портретный очерк о женщине на службе Отечеству.

Преподаватель уточняет, что О. Берггольц — представитель культурной сферы, поэт, символ блокады Ленинграда. Но и в нашей современной жизни есть очень много женщин, которые служат своей стране (педагог, концертмейстер, музыкант, композитор, дирижер). При подготовке задания обращается внимание на следующие моменты: коммуникативная задача текста, его логичность, связность, тип, используемые языковые средства.

Отметим, что представленное в нашей статье занятие проводилось в многонациональной группе 4 курса (представители из Монголии, Конго, Анголы, Буркина-Фасо). Материал вызвал большой интерес. Курсанты активно участвовали в обсуждении текстов, слушали аудиозаписи стихов в исполнении автора.

Таким образом, тексты портретного очерка формируют у обучающихся представление о поэте военного времени О. Берггольц, а также отношение к историческому и одновременно трагическому событию блокады Ленинграда.

Литература

1. *Берггольц О.* Блокада Ленинграда. «Никто не забыт и ничто не забыто». — М., 2020. 448 с.

2. *Берггольц О.* Никто не забыт, и ничто не забыто: дневники, письма. — СПб., 2020.

3. *Громова Н. А.* Смерти не было и нет: Ольга Берггольц: опыт прочтения судьбы. 2-е изд., доп. и перераб. — М., 2020. 430 с.

4. *Казакова О. А.* Жанр портретного очерка в современном медиадискурсе: к постановке проблемы / О. А. Казакова, Т. Б. Фрик // [Электронный ресурс] Молодой ученый. 2010. № 11 (22). Т. 1. С. 218–220. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/22/2309/> (Дата обращения –18.10.2022).

5. *Мещерякова Е. А.* Особенности современного портретного очерка // [Электронный ресурс] Язык. Культура. Коммуникации. № 1 (2015). Режим доступа: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/149/363> (Дата обращения 17.10.2022).

6. *Рубашкин А.* «...Луна гналась за нами, как гепеушник» // Берггольц О. Никто не забыт, и ничто не забыто: дневники, письма. — СПб., 2020. С. 410–422.

7. *Соколовская Н.* К читателю // Берггольц О. Никто не забыт, и ничто не забыто: дневники, письма. — СПб., 2020. С. 5–11.

8. *Токарева Т. Е.* Лингводидактический потенциал учебного текста биографического характера // Русский язык в военном вузе. № 3. 2021. — М.: 2021. С. 44–52.



РАЗДЕЛ IV
**ЗНАКОМСТВО ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
С МИРАМИ РОССИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**



УДК 372.882

Ю. А. Кумбашева
Санкт-Петербург, Россия
J. A. Kumbasheva
St. Petersburg, Russia
Kumbacheva@mail.ru

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

**VISUALIZATION IN THE LESSONS OF RUSSIAN LITERATURE
IN A FOREIGN AUDIENCE**

Аннотация: В работе рассматривается прием визуализации на уроках литературы, который заключается в том, что максимальное количество информации может быть дано студентам в визуальной форме — в виде картинок, схем, таблиц; визуализация также предполагает работу с экранизациями произведений литературы. Работа с фильмом предполагает как просмотр и обсуждение фрагментов, так и сопоставление различных экранизаций одного произведения. Прием визуализации рассматривается на примере романов Л. Н. Толстого.

Ключевые слова: визуализация; таблица; схема; экранизация; работа с фильмом.

Abstract: The paper considers the method of visualization in literature lessons, which lies in the fact that the maximum amount of information can be given to students in a visual form in the form of pictures, diagrams, tables; visualization also involves working with film adaptations of works of literature. Working with the film involves both watching and discussing fragments, as well as comparing different adaptations of one work. The technique of visualization is considered on the example of L. N. Tolstoy's novels.

Keywords: visualization; table; diagram; film adaptation; work with film.

Одна из основных проблем, с которой сталкиваются преподаватели русской литературы в иностранной аудитории — это небольшое количество часов, отведенных на предмет — и в то же время большое количество материала, которое должны усвоить студенты.

Различными исследователями и методистами предлагаются самые разнообразные методические приемы, которые помогут преподавателям решить эти проблемы — составление «исследовательских карт» произведения, написание синквейнов, использование игровых методик [2], принципов посильности и доступности обучения [4, с. 277].

Одним из вариантов решения этой проблемы может стать прием так называемой визуализации (или наглядности). Как отмечается в работе Е. В. Замятиной, Д. Н. Володиной и А. Е. Параевой, «ключевым коммуникативным принципом при работе с иностранными студентами, особенно в многонациональных группах, является наглядность — прием, придающий обучению красочность, занимательность, динамизм, позволяющий глубже погрузиться в материал» [3, с. 563].

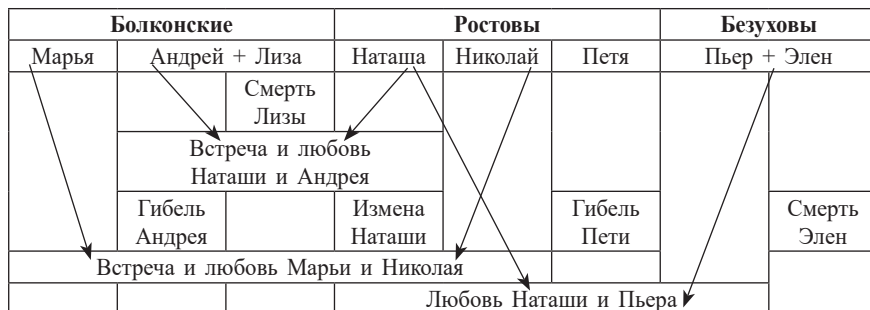
Прием визуализации заключается в том, что максимальное количество информации может быть дано студентам в визуальной форме — в виде картинок, схем, таблиц, и, конечно же, визуализация предполагает работу с фильмами, то есть экранизациями тех или иных произведений.

Иллюстративный материал быстрее, чем перевод, знакомит студентов со многими реалиями. Демонстрировать можно портреты самих писателей и героев тех или иных произведений (в частности, это могут быть скрин-шоты из фильмов, снятых по этим произведениям), фотографии мест (домов, квартир, где жили писатели, других зданий, которые так или иначе связаны с жизнью писателей).

Схематизация — еще один способ визуализации. Необходимо признать, что прочитать, тем более в оригинале, не только объемный роман, но даже и рассказ, иностранным студентам на начальном этапе подготовки просто не под силу. Поэтому основные сюжетные линии романа могут быть изложены в виде схемы. Рассмотрим в качестве примера романы Л. Н. Толстого. Так, три основные сюжетные линии романа «Война и мир» — линия семейства Болконских,

семейства Ростовых и линия Пьера Безухова — могут быть очень условно изображены в виде схемы 1.

Схема 1



Конечно, при анализе этой схемы многое остается «за кадром», но самое общее представление о сюжете романа и взаимоотношениях главных героев студенты все-таки получают.

Также прекрасной возможностью дать студентам представление об общей атмосфере романа и жизни российского общества начала XIX века является просмотр фильмов и работа с видеосюжетами. Рассмотрим работу с фильмами на уроке литературы на примере нескольких экранизаций романов Толстого.

Несомненно, фильмы дают нам возможность получить представление о сюжете того или иного произведения, однако, прежде чем приступать к просмотру фильма на уроке или давать студентам задание посмотреть его дома, необходимо оговорить ряд важных моментов. Необходимо отметить, что кино и литература — это принципиально разные виды искусства, и ожидать от фильма, что он в точности будет повторять сюжет книги, мы не можем. Сопоставление фильма и книги — отдельный вид работы, который, скорее всего будет возможен только в группах продвинутого этапа обучения. Если говорить о продвинутом этапе, то там, действительно, можно задаться вопросом: чего мы ожидаем от фильма — точного воспроизведения сюжета романа или размышлений режиссера о том, как именно он видит этот сюжет? Но при просмотре фильма на начальном этапе обучения целесообразно сделать акцент именно на сюжете и выбирать из всех возможных экранизаций (а их, как правило, бывает несколь-

ко) те, которые наиболее точно повторяют сюжет и отражают атмосферу эпохи — костюмы, обстановку, исторические события. И если подходить к экранизациям с этой точки зрения, то именно российские фильмы наиболее точно отражают российскую историческую действительность, и поэтому предпочтение следует отдавать именно им.

Если говорить о романе Толстого «Война и мир», то первый короткометражный немой фильм по роману «Война и мир» был снят в 1913 году Петром Чардыниным; затем было снято еще несколько фильмов. В 1956 году на большой экран вышла картина «Война и мир» американского режиссера Кинга Видора, в которой образ Наташи Ростовской воплотила Одри Хэпберн.

Но наиболее удачной и наиболее точно отражающей авторский замысел экранизацией по праву считается советский фильм С. Бондарчука, где роль Наташи исполняет Л. Савельева, Пьера сыграл С. Бондарчук, а князя Андрея — В. Тихонов. На создание знаменитой киноэпопеи у режиссера ушло шесть лет. Итогом колоссальной работы стал главный приз Московского международного кинофестиваля (1965) и «Оскар» за лучший фильм на иностранном языке (1969). Фильм Бондарчука — киноэпопея в четырех частях — поражает размахом и масштабностью батальных сцен, а также сцен бала. В нем звучит текст Толстого, прочитанный голосом режиссера.

На уроке для просмотра можно предложить отдельные сцены, например, сцену первого бала Наташи, которая дает представление и о балах, и о традициях, и о костюмах; кроме того, именно здесь наиболее ярко проявляются переживания героев.

Существует еще целый ряд экранизаций романа. В 1972 году телеверсию романа «Война и мир» представил канал BBC. Роль Пьера Безухова в 20-серийном фильме исполнил Энтони Хопкинс, который получил за эту работу премию BAFTA. Еще две попытки экранизаций были предприняты в 2007 и в 2013 году. Однако западные кино- и телеверсии зачастую отличаются стереотипностью мышления, привнесением в сюжет фильма откровенных сцен, которые служат для повышения рейтинга фильма. Именно поэтому для работы на уроке и просмотра рекомендуется советский фильм. Хотя интересным видом работы может послужить сравнение образов, созданных актерами в том

или ином фильме. Сравнение это можно делать на основе скриншотов из различных фильмов; студентам можно предлагать задание объяснить, кто из актеров, по их мнению, наиболее удачно воплотил тот или иной образ, или игра какого актера в наибольшей степени соответствует нашему представлению об этом персонаже.

Если говорить о романе «Анна Каренина» и работе с фильмом, то всего существует около 30 экранизаций романа, российских и зарубежных, и первая из них была сделана в 1910 году. Роль Анны Карениной в различные годы исполняли: Вивьен Ли, Грета Гарбо, Клэр Блум, Жаклин Бисер, Софи Марсо, Кира Найтли; среди русских актрис наиболее известны Татьяна Самойлова, Майя Плисецкая, Татьяна Друбич, Елизавета Боярская.

Уже в одной из первых зарубежных экранизаций с Гретой Гарбо в главной роли возникают все те клише, характерные для американского или западного восприятия русской культуры, которые потом станут характерными для голливудского кино о России: обильные попойки, пиры, черная икра, которую аристократы едят ложками. Финал романа изменен по сравнению с текстом: Анна совершает самоубийство, узнав об отъезде Вронского на фронт, тогда как в романе Вронский уезжает на фронт, узнав о смерти Анны.

Фильм 1997 года с Софи Марсо в главной роли подвергался критике за множество несоответствий роману, за так называемую «развесистую клюкву» — изображение России в балалаечно-водочном духе. В американской версии 2012 года с Кирой Найтли в роли Анны Карениной большое внимание уделяется костюмам и изысканным интерьерам.

Советский «классический» фильм был снят на Мосфильме режиссером Александром Зархи по мотивам романа Л. Н. Толстого (то есть авторы фильма оставляют за собой право отклоняться от сюжета и не стремятся к повторению сюжета романа). Александр Зархи сконцентрировался в основном на любовной линии. Главную роль исполнила Т. Самойлова, известная по ролям современниц. Татьяна Самойлова своей трактовкой роли убедила большинство зрителей в том, что Анна могла быть и такой, быть может, более приземленной, чем в иных экранизациях романа, но не менее стра-

дающей и привлекательной. Как пишет в своей работе об экранизациях романа С. Аксенов, «Анна в исполнении Татьяны Самойловой вызывает споры по сей день. Кто-то считает ее излишне нервозной, суетливой и истеричной. Кто-то видит в этой работе актрисы повторение ее Вероники из фильма “Летят журавли”, не вполне точно соответствующее толстовской героине. А кто-то представляет себе Анну Каренину именно такой» [1].

Многие зрители и критики именно этот фильм считают одной из лучших постановок. Здесь очень точно передана атмосфера, настроение романа. Особенности этой постановки традиционно считается раскрытие характера Каренина, страдающего не меньше Анны. Также раскрыто внутреннее состояние героини, которая не в силах соединить две свои любви — к сыну и к Вронскому.

Прежде всего отметим, что, конечно же, в фильм продолжительностью около двух с половиной часов невозможно вместить все сюжетные линии романа Толстого, поэтому часть из них остается за кадром или сводится лишь к кратким эпизодам. Но в целом, все основные сюжетные линии романа так или иначе обозначены в фильме, и последовательность эпизодов соответствует последовательности эпизодов в романе.

Можно отметить также ряд режиссерских находок — точнее, его точное следование тексту Толстого и в самых минимальных деталях, которые, тем не менее, играют в тексте Толстого важнейшую роль. Так, в фильме герой Гриценко (исполняющего роль Каренина) говорит с петербургским акцентом — постоянно произносит ЧТО (а не [ШТО]), подчеркивая тем самым, что принадлежит к высшему петербургскому обществу.

Фильм в целом отражает общую структуру, идею, атмосферу романа, прослеживаются главные сюжетные линии (Анна и Вронский, Кити и Левин, Долли и Стива), раскрываются характеры центральных героев, их переживания и чувства. Однако — в силу того, что фильм просто не может вместить в себя большой объем информации, многие очень существенные сюжетные линии в нем не показаны — остаются за кадром философские размышления Левина (или показана только маленькая часть их), полностью отсутствуют линии братьев

Левина Николая и Сергея Кознышева. В центре фильма — образы Анны, Вронского и — Каренина, который сознательно выведен режиссером на первый план и представлен как страдающая личность.

В целом, как нам представляется, советский фильм в сжатом, концентрированном виде передает основные идеи романа Толстого и раскрывает характеры героев, отражает дух и атмосферу того времени, не злоупотребляя, однако, внешними эффектами.

Сопоставляя две версии фильма (советский, 1967 года, и американский, 1997 года), можно проследить интерпретацию романа в советском и американском сознании.

Несмотря на то, что фильм 1967 года по времени идет дольше, чем американская версия, тем не менее в американском фильме показано больше эпизодов и прослежено больше сюжетных линий романа. Однако эпизоды эти сменяются очень быстро, не раскрываются полностью — как будто создатели фильма стремились наиболее точно воссоздать поверхностный сюжет романа, но не слишком углублялись в его философскую сущность.

Что касается костюмов и декораций, то советский фильм выглядит более сдержанным и стильным в этом плане — костюмы героев изысканны, интерьеры не сияют позолотой, но говорят о состоятельности и комфорте, а не о бездумной неуютной роскоши. Американский фильм поражает богатством интерьеров и пестротой костюмов — как будто все аристократы жили в Царском Селе и носили исключительно вечерние туалеты.

Если говорить о подборе актеров и о том, как они передают характеры героев романа, то в обоих фильмах они подобраны довольно удачно — но играют несколько отличающиеся друг от друга истории. Советские актеры играют трагедию любви и несовместимости этой любви с реальностью — обществом, диктующим свои условия, с институтом брака, с совестью и воспитанием, с представлениями о жизни, которые закладываются в сознание в детстве.

В американском фильме эта история довольно универсальна — и это скорее интрижка, и актеры (в особенности Шон Бин) играют именно такую историю, которая могла бы произойти в любом обществе, в любой стране. Американский фильм на поверхностном, сюжетном уровне полностью договорен, досказан, в нем использованы

максимальные средства драматизации. Всё это никак не углубляет сам конфликт — ведь он заключается в том, что Анна, будучи замужем, полюбила другого, и ничто уже не может усугубить эту трагедию. Но всё это делает фильм зрелищным, напряженным, привлекательным для зрителей.

Советский фильм более сдержан в проявлении эмоций, внешних эффектов, но в то же время сюжет в нем не исчерпан, не договорен до конца — и каждый может воспринять эту трагедию по-своему, извлечь из нее свой смысл.

В 2009 году на экраны выходит экранизация романа, сделанная режиссером Сергеем Соловьевым, роль Анны Карениной в ней исполнила Татьяна Друбич, Каренина — Олег Янковский. Здесь герои воспринимаются скорее как наши современники, чем как герои дворянско-помещичьего круга, изображенного Толстым. Не искажая сути толстовских характеров, актеры сыграли их ближе и понятней современному зрителю.

Существует также сериал К. Шахназарова 2017 года с Елизаветой Боярской в главной роли. В этой киноверсии нет линии Кити и Вронского, режиссер концентрируется только на образах Анны и Вронского.

Итак, работая с фильмами на уроках литературы, мы должны напоминать студентам о том, что фильм и книга — это разные виды искусства.

Фильмы, несомненно, помогают учащимся увидеть атмосферу, историческую реальность того момента, о котором идет речь в произведении — они наглядны, они визуализируют образы. Однако предпочтение следует отдавать отечественным фильмам, так как в зарубежных фильмах неизбежно присутствуют стереотипы, клише.

Работа с фильмом в аудитории может предполагать самые разные цели. Фильмы на уроке литературы можно использовать, чтобы

- показать сюжет и атмосферу произведения;
- обсудить, как учащиеся представляют себе того или иного героя (центрального), а после просмотра спросить, соответствует ли фильм / образы героев их представлениям;
- обсудить, должен ли фильм в точности передавать все детали книги, повторять ее — или создавать иное произведение;

— сопоставить различные экранизации одного и того же произведения (или слайды / скриншоты из фильмов, портреты различных актеров, исполняющих роль одного персонажа) с целью выбрать, какая экранизация или какой актер в той или иной роли наиболее соответствует представлению студентов, а также — обосновать свой выбор.

Литература

1. Аксенов С. Анна Каренина. После Толстого // Знамя. 2010. № 2.
2. Арзамасцева Н. Ю. Методы преподавания русской литературы иностранным обучающимся // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-prepodavaniya-russkoy-literatury-inostrannym-obuchayuschimsya> (дата обращения: 05.09.2022)
3. Замятина Е. В., Володина Д. Н., Параева А. Е. Использование основных принципов методики преподавания русского языка как иностранного при обучении литературе (на этапе предвузовской подготовки) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5 (часть 4). С. 561–567.
4. Станкович З. Г. Особенности преподавания курса русской литературы XX века как иностранной в рамках подготовительного факультета // Новый филологический вестник. 2018. № 2(45). С. 272–279.

УДК 372.881.161.1
372.882

Э. Т. Деккер
Санкт-Петербург, Россия
E. T. Dekker
St. Petersburg, Russia
alex_piter@mail.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

FORMS AND METHODS OF WORK ON POPULARIZATION OF RUSSIAN LITERATURE IN A FOREIGN AUDIENCE

Аннотация: В статье обсуждаются некоторые методы и формы работы по популяризации произведений русской литературы среди иностранных военных специ-

алистов. Особое внимание уделяется организации военно-научной работы, способствующей раскрытию творческого потенциала обучающегося, углубленному изучению русского языка, расширению представлений о русской лингвокультуре, формированию положительного образа России.

Ключевые слова: популяризация; военно-научная работа; читательская культура.

Abstract: The article presents some methods and forms of work on popularization of works of Russian literature among foreign military specialists. Special attention is paid to the organization of military-scientific work that contributes to the disclosure of the student's creative potential, in-depth study of the Russian language, the expansion of ideas about Russian linguoculture, the formation of a positive image of Russia.

Keywords: popularization; military scientific work; reader's culture.

В системе преподавания русского языка иностранным военнoслужащим реализуются не только учебные, но и воспитательные цели, главными из которых являются формирование положительного образа России, знакомство с воинскими традициями, а также воспитание интереса к русской культуре и истории. Достижение данных целей осуществляется на основе чтения и анализа художественных произведений [4, с. 70].

Литература была и остается той связующей нитью, которая объединяет представителей различных культур. В художественных произведениях люди разных поколений и национальностей находят общие духовные и нравственные ориентиры, темы, сюжеты, многовековые традиции.

Русский язык и литература неразрывно связаны между собой. Именно литература способствует развитию коммуникативной компетенции, расширению, углублению и дополнению фоновых знаний, повышению интереса к русской культуре и истории, а также пониманию национального менталитета носителей изучаемого языка.

В настоящее время популяризация русской литературы среди иностранных обучающихся является одной из важных и сложных задач.

Сложным оказывается пробуждение и развитие интереса к чтению художественных текстов и формирование у иностранных обучающихся читательской культуры.

На кафедре русского языка Михайловской военной артиллерийской академии популяризация литературы осуществляется в ходе изучения

русского языка в аудиторное и внеаудиторное время, в процессе военно-научной работы путем вовлечения иностранных военных специалистов в разнообразные мероприятия.

На занятиях по русскому языку изучению художественных текстов, особенно военной тематики, уделяется большое внимание. Учитывая специфику обучения в военном вузе и ограниченность во времени, предпочтение отдается малым жанрам литературы или же интересным, связанным с темой эпизодам художественного произведения. Их анализ осуществляется при обучении различным видам речевой деятельности.

Например, предлагается задание. *Прослушайте отрывок из романа писателя-фронтовика К. Симонова «Живые и мертвые», посвященного событиям Великой Отечественной войны. Обратите внимание, что действие эпизода относится к началу 1944 года. Выскажите свое мнение, почему командующий армией Серпилин так хорошо запомнил все штабные рабочие карты?*

Кроме этого, кафедрой предусмотрена организация внеаудиторного чтения художественных текстов, которое дает иностранным военнослужащим возможность познакомиться с произведениями русских писателей, приучает к работе с текстом, способствует усвоению языкового материала, а также получению основных сведений о стране изучаемого языка, ее культурных ценностях и истории.

Самым эффективным способом продвижения русской литературы является разработка иностранными обучающимися военно-научных работ, которые реализуются в различных формах:

— подготовка научных докладов, научных статей, сообщений по актуальным для иностранных военных специалистов вопросам филологии, выступление с ними на заседаниях военно-научной секции кафедры, конференциях и форумах;

— участие в конкурсах на лучшие научные (научно-исследовательские) работы, научно-исследовательские проекты и пр.

Как показывает практика, популяризация русской литературы среди иностранных военных специалистов осуществляется путем сопоставительного анализа произведений русских и национальных прозаиков и поэтов. Именно сравнение, глубокий идейно-композиционный анализ содержания художественного текста относятся

к главным способам развития интереса и к русской, и к национальной литературе, а также воспитания любви и уважения к языку. Между произведениями некоторых русских и национальных прозаиков и поэтов существует тесная связь, их объединяют общая тематика, язык, образность. Причем эту связь можно проследить с древнейших времен и до наших дней.

Например, иностранные военнослужащие из Южной Осетии, обучающиеся в Михайловской военной артиллерийской академии, проанализировав богатырский эпос русского и осетинского народов, пришли к выводу о явном сходстве сюжетных линий, мотивов (тема выбора жизненного пути, мотив чудесного рождения богатыря, поднятия сумы и др.), образной системы русских и национальных былин. До сих пор нельзя с уверенностью сказать, являются ли эти общие для героических сказаний двух народов составляющие продуктом взаимообмена или заимствования при сохранении каждым народом, вовлеченным в диалог культур, своей самобытности, либо же восходят к временам глубокой древности и общим предкам.

Именно благодаря этому исследованию у инофонов возник интерес к богатому и разнообразному устному народному творчеству русского народа, который с древнейших времен поддерживал межкультурные связи.

Слез Святогор с коня, взял правой рукой сумочку — на волос не сдвинул. Ухватил богатырь сумочку двумя руками, рванул изо всей силы — только до колен поднял. Глядь — а сам по колено в землю ушёл («Святогор») [2, с. 49].

Снарядился Батрадз в дальнюю дорогу и направил коня своего в небесное жилище Бога. Когда узнал Бог, что едет к нему Батрадз, бросил он ему на дорогу мешочек, который равен был по весу тяжести всей земли. Батрадз хотел, не слезая с коня, подцепить этот мешочек наконечником плети своей. Зацепил, потянул к себе — и конь его по самый живот увяз в земле, а рукоять его плети сломалась.

«Что за чудо?» — удивился Батрадз, слез с коня, обеими руками схватился за мешочек, сдвинул его немного, но сам по колено ушел в землю. Оставил мешочек Батрадз и поехал дальше («Смерть Батрадза») [2, с. 49].

Успешность военно-научной работы обучающихся зависит не только от уровня языковой подготовки иностранного военного специалиста, но и от актуальности самого исследования, его практической значимости в овладении русским языком, профессиональной направленности, личной заинтересованности обучающегося в теме работы. Наиболее содержательными, продуктивными и востребованными оказываются исследования, выполненные на основе сопоставления особенностей идейно-художественного содержания произведений литературы разных стран, художественной речи и образов.

Обратимся к военно-научной работе по теме «Воплощение героического начала в лирических произведениях о Великой Отечественной войне (на основе баллады Г. Плиева «Семь черкесок» и стихотворения А. Твардовского «Я убит подо Ржевом»)), выполненной обучающимися из Южной Осетии. Эта тема является весьма актуальной для иностранных военных специалистов, так как способствует формированию понятий о воинском долге, чести, сохранению памяти о героях Великой Отечественной войны, укреплению дружбы между народами.

В произведении «Я убит подо Ржевом» так же, как и в балладе «Семь черкесок», сообщаются обстоятельства и место гибели лирических героев. Причем погибшие солдаты не думают о своей участи, для них важно — выполнить боевую задачу, что еще больше усиливает героическую составляющую произведений.

«Семь черкесок»

Голос старшего сынка:
«Истомленная войною,
Мать-старушка, не рыдай!
Я живу за тишиною,
Это не страна, не край,
Не послать туда за мною,
Не позвать оттуда, знай.
Это память. Это глина.
Севастополь — весь в огне.
Танков шла на нас лавина.
Сжечь их нужно было мне.
Сунул семь гранат за пояс.

«Я убит подо Ржевом»

Я убит подо Ржевом,
В безыменном болоте,
В пятой роте, на левом,
При жестоком налете.
Я не слышал разрыва,
Я не видел той вспышки, —
Точно в пропасть с обрыва —
И ни дна ни покрывки.
И во всем этом мире,
До конца его дней,
Ни петлички, ни лычки
С гимнастерки моей.

Вместе с ними — на врага.
И сгорел. И вот вся повесть.
Ни сейчас мне нет возврата,
Ни поздней из бездны лет.
Друг за друга, брат за брата! —
Без того победы нет...»
Отвечает Дзарахмат:
«Для ушедших нету срока,
Я погиб, как старший брат.
На равнине Подмосковья.
За спиной была Москва.
Я истек на землю кровью,
Чтоб земля была жива.
Ни сейчас мне нет возврата,
Ни поздней из бездны лет.
Друг за друга, брат за брата! —
Без того победы нет...»[5, с. 72]

И у мертвых, безгласных,
Есть отрада одна:
Мы за Родину пали,
Но она — спасена [6, с. 30].

Оба поэта используют прием метафоризации и делают акцент на то, что погибшие герои «выше смерти», они всегда остаются с живыми, чтобы помочь им в трудные минуты. В произведениях соединяется двойное чувство: с одной стороны, трагизм смерти, с другой стороны, единение людей во имя жизни («...Друг за друга, брат за брата! — Без того победы нет...»), а значит, и преодоление этой смерти [3, с. 37].

Поэзия Г. Плиева и А. Твардовского создает яркие художественные образы, в поступках персонажей раскрывается героическое начало. Неиссякаемым источником героизма становится любовь к родной земле, нравственный долг, гуманный порыв, подвиг во имя жизни на Земле. Особые функции лирических произведений данных поэтов оказывают сильное воздействие на формирование личности воина.

Очень интересной является работа «Закон золотого сечения и его проявление в литературе (на материале поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник»», в которой четко прослеживаются межпредметные связи с математикой.

С целью выяснения проявления золотого сечения в поэзии иностранным обучающимся был произведен математический анализ

поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник». Автор статьи сделал вывод о том, что золотая пропорция является универсальным законом художественной формы, в котором отражаются эстетические и формальные параметры поэтического текста. В данном исследовании он доказал, что неосознанное использование А. С. Пушкиным божественной пропорции еще раз свидетельствует о его гениальности [1, с. 25]. Такое углубленное исследование поэзии позволяет судить о художественном мастерстве того или иного поэта не субъективно, а объективно, с точки зрения математических знаний.

Как видим, решить проблему популяризации русской литературы вполне возможно в аспекте диалога культур, то есть иностранным военным специалистам интересно будет изучать художественные тексты (особенно военной тематики) на основе анализа содержания и композиции текстового материала и сопоставления его с произведениями национальной литературы. Организация военно-научной работы должна осуществляться с учетом принципа личностно-ориентированного подхода и реализации воспитательного потенциала русской литературы.

Литература

1. *Гиголаев А. А.* Закон золотого сечения и его проявление в литературе (на материале поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник») // Язык, культура, образование: Петровские преобразования и судьбы русского литературного языка. К 350-летию первого Всероссийского императора Петра Великого: Материалы VII Межвузовской научно-практической конференции (24–25 февраля 2022 г.) в 2 ч. Ч. 2 / Под общ. ред. О. В. Миловановой, Т. Н. Пестовой. — СПб. С. 23–29.

2. *Кабулов А. А.* Русские и осетинские героические сказания о богатырях // Язык, культура, образование: художественная литература военно-исторической тематики в образовательном процессе вуза. К 95-летию со дня рождения Ю. В. Бондарева: Материалы V Межвузовской научно-практической конференции (28 марта 2019 г.). В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. О. В. Миловановой, К. А. Павловой — СПб., 2019. С. 47–52.

3. *Кабулов А. А.* Героическое и трагическое в лирических произведениях о Великой Отечественной войне (на основе баллады Г. Плиева «Семь черкесок» и стихотворения А. Твардовского «Я убит подо Ржевом») // Язык.

Культура. Образование. К 110-летию со дня рождения А. Т. Твардовского: Материалы VI Межвузовской научно-практической конференции (27 февраля 2020 г.). В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. О. В. Миловановой, Т. Н. Пестовой. — СПб., 2021. С. 35–39.

4. *Милованова О. В., Деккер Э. Т.* Тексты о войне и воинских традициях как способ воспитания иностранных военнослужащих // Русская литература в иностранной аудитории: сб. научных статей. Вып. 9. — СПб., 2020. С. 70–77.

5. *Плиев Г.* Семь черкесок: стихотворения и поэмы: пер. с осет. Грис Плиев. — М., 1988. С. 69–76.

6. *Твардовский А. Т.* Стихотворения и поэмы. — М., 2011. С. 29–33.

УДК 372. 882
821.161.1

Н. В. Николаева
Москва, Россия
N. Nikolaeva
Moscow, Russia
nikolaeva63@mail.ru

**СОДРУЖЕСТВО МУЗ: ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ
В ЖИВОПИСНЫХ ПОРТРЕТАХ
(МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**THE CONCORD OF MUSES: HOW SPECIFIC FEATURES
OF RUSSIAN WRITERS' OEUVRE REFLECT
IN THEIR PORTRAITS
(METHODOLOGICAL ASPECT)**

Аннотация: в статье на примере портретов А. С. Пушкина (В. Тропинина, О. Кипренского и П. Кончаловского) рассматривается дидактический потенциал портретов русских писателей на занятиях с иностранными учащимися с точки зрения отражения в работах художников особенностей творчества, черт характера писателя, историко-культурного контекста эпохи, жизни литератора и/или художника; предлагаются задания, направленные на развитие культуроведческой компетенции и коммуникативных навыков учащихся.

Ключевые слова: портрет Пушкина; РКИ; Кипренский; Тропинин; Кончаловский

Abstract: using portraits of A. Pushkin created by V. Tropinin, O. Kiprensky and P. Konchalovsky as an example the author demonstrates the didactical potential of portraits of Russian writers and poets for Russian as a foreign language classes. The portraits reflect specific features of creation and personal traits of the authors, historical and cultural context of that epoch. The tasks presented in the article are aimed to develop cultural competence and communicative skills of students.

Keywords: portrait of Pushkin; RFL; Kiprensky; Tropinin; Konchalovsky.

Знакомство с творчеством любого писателя на занятиях с иностранными учащимися традиционно начинается с краткого представления личности писателя через его биографию и портрет. Наверное, нет ни одного известного русского писателя, чей образ не был бы запечатлен не менее известным художником, поэтому, работая в иностранной аудитории, портреты писателей можно использовать в качестве многофункционального дидактического материала.

С нашей точки зрения, из портрета извлечь можно сведения о характере и привычках писателя, о художественном направлении, в рамках которого он работал, об основных темах, мотивах, идеях, образах его произведений. Обращение к портрету также дает возможность актуализировать дополнительные сведения о том или ином историко-культурном периоде, исторических персонах, живших в этот период и связанных с писателем, художником или самим портретом; о тех или иных культурно значимых артефактах. Таким образом, портрет может быть источником фоновых знаний и средством формирования культуроведческой компетенции учащихся.

Безусловно, портрет отнюдь не является объективным источником информации о характере человека. Портрет — это всего лишь интерпретация художника, его понимание личности писателя. Однако с методической точки зрения не так неважно, насколько субъективно то или иное изображение. Более того, портрет, написанный хорошим художником, интересен своей субъективностью: поскольку созданный образ — это свидетельство современника, человека, непосредственно знавшего писателя и пытавшегося выявить и представить на полотне его личностную и творческую сущность. При этом стоит отметить, что в русской живописи есть также и портре-

ты, написанные после смерти писателя. Но этот факт несколько не умаляет дидактического потенциала этих работ.

Относительно сведений о художественном направлении, в рамках которого работал писатель, следует сказать, что эта информация извлекается достаточно просто, если портрет написан современником. Поскольку большая часть портретов наших классиков, живших в XIX в., написана прижизненно, то следы того направления, к которому художник и писатель, работавшие в одну эпоху, принадлежали, так или иначе отражены в живописном образе писателя. В том же случае, когда автор портрета относился к другой художественной эпохе, его интерпретация с дидактической точки зрения представляет не меньший интерес, чем интерпретация современника литератора, хотя может содержать и иные сведения.

Что же касается интересных деталей, через которые учащиеся могут получать дополнительную информацию, то этот информационный ресурс портрета, пожалуй, представляет наибольший интерес для иностранцев.

Одним словом, кто бы ни был автором портрета писателя, когда бы ни был он написан, какова бы ни была интерпретация личности писателя, его художественное изображение обладает большим дидактическим потенциалом, поскольку является и средством, и инструментом, и материалом для расширения фоновых знаний и формирования культуроведческой компетенции иностранных учащихся и позволяет затронуть большое количество разных тем и предложить задания коммуникативного характера.

Рассмотрим дидактический потенциал портретов А. С. Пушкина кисти О. Кипренского (1827), В. Тропинина (1827), П. Кончаловского (1932).

Портреты XIX в., написанные в 1827 году с разницей в полгода (сначала был написан портрет Тропининым, а затем Кипренским), интересны с точки зрения обнаружения в них признаков романтизма, дань которому отдал в своем творчестве и А. С. Пушкин. Черты этого художественного направления проявляются не только в выражении лица и позе поэта, сидящего слегка вполоборота и запечатленного как бы в момент творческого вдохновения, но и через

интересные детали, несущие информацию об эстетической позиции авторов и их героев. Прежде всего, это одежда поэта. На портрете О. Кипренского поэт в плаще/сюртуке и небрежно наброшенном клетчатом шарфе/пледе, а на портрете В. Тропинина — в халате. Однако, несмотря на различие элементов одежды, на обоих портретах они являются средством выражения романтического мироощущения и главной ценности романтиков — свободы. В первом случае шотландский плед содержит намек на художественно-эстетическую связь Пушкина с Байроном, во втором — халат является символом творческой (и не только) свободы, «праздной неги», как писал П. Вяземский в своем стихотворении «Прощание с халатом» (1817). Домашний наряд, «досугов друг», «свидетель тайных дум», который «по нраву музе» (по словам того же П. Вяземского), был при этом еще и символом беспечной московской жизни, так сильно отличавшейся от значительно более строгой, иерархизированной великосветской и чиновничьей жизни имперской столицы, символическим знаком образа жизни которой стал черный сюртук, застегнутый на все пуговицы и строгий белый воротничок поэта на портрете кисти О. Кипренского.

Пушкин — русский барин и Пушкин-европеец... Эти два портрета словно представляют двукость романтизма с его интересом к стихии народной жизни, к национальной истории, с одной стороны, и с порождением им романтического героя — одинокого, имманентно конфликтного, с некоторой долей снисходительного презрения смотрящего на людей, живущих в реалиях повседневности — с другой.

Причастность героя к творческой деятельности выражена на портретах также по-разному, через различные атрибуты: музу — на петербургском портрете и листы рукописи, на которых лежит рука поэта, на московском.

«Новые значения слово «халат» обретет в реалистическом творчестве Пушкина». В «Евгении Онегине» халат становится «символом обывательского, бездуховного существования» [2, с. 48] родителей сестер Лариных: Дмитрий Ларин «... в халате ел и пил; Покойно жизнь его катилась», а его супруга «обновила наконец на вате шлафор и чепец». [3, с. 44]; да и Ленский, если бы остался в живых, то тоже «носил бы стеганый халат»... [3, с. 117].

Еще одна интересная деталь московского портрета, на которую стоит обратить внимание учащихся, — это талисманы поэта: два перстня на его правой руке. Благодаря этой интересной детали портрета, отсылающей нас прежде всего к стихотворениям «Храни меня, мой талисман...» (1825) и «Талисман» (1827), мы можем также затронуть тему моды на различные экзотические вещицы, существовавшую в то время в дворянской среде, и тему суеверия поэта. С сердоликовым перстнем¹ на указательном пальце и изумрудным перстнем-печаткой, надетом на большом, связаны любопытные истории². Целесообразно было бы отметить и то, что на обоих перстнях были надписи на иврите. Несмотря на то, что эти надписи не видны, обратить внимание на них стоит, хотя бы потому, что они коррелируют с интересом поэта к библейским текстам и к еврейскому языку, который он начал изучать для того, чтобы переводить книгу Иова.

Любопытной деталью петербургского портрета являются ухоженные ногти поэта — характерная черта его внешнего облика, отмеченная, как известно, в «Евгении Онегине»: «Быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей».

Впечатления Пушкина от этого своего портрета (заказанного, кстати говоря, А. Дельвигом, тогда как московский портрет Пушкин заказал сам в качестве сюрприза своему другу С. А. Соболевскому) сохранились в его стихотворении «Кипренскому» (1827): «питомец чистых муз» считает, что на портрете он лучше, чем в жизни: «себя как в зеркале я вижу, но это зеркало мне льстит» [4]. К оценке Пушкиным результатов творческой деятельности художника можно относиться по-разному: считать ее выражением искреннего удовлетворения поэта своим портретом, выражением вежливой благодарности другу и художнику — для решения дидактических задач это совершенно неважно. Однако следует отметить, что портрет Кипрен-

¹ Камень на портрете не виден.

² Если учащимся будет интересно, они могут найти информацию о том, что изумрудный перстень достался после смерти поэта В. Далю, который вполне разделял суеверное отношение поэта к своему талисману и чувствовал магическую силу перстня, а затем перстень был талисманом И. Тургенева. Также они могут найти информацию и о двух версиях происхождения второго талисмана — сердоликового перстня и его интересной судьбе. Эта информация непосредственного отношения к творческой деятельности поэта, безусловно, не имеет, однако вызывает интерес учащихся.

ского, выставленный на обозрение в Академии художеств, понравился многим, но далеко не всем, например, известный русский художник, блестящий портретист К. Брюллов увидел на портрете денди, а не поэта; в портрете ему не хватало живости и непосредственности, характерных для Пушкина [1, с. 235].

Обратить внимание студентов можно и на некоторую иронию судьбы, связанную с этими портретами: петербургский портрет сегодня находится в Москве, а московский — в Петербурге.

С методической точки зрения, на наш взгляд, интересен и еще один портрет великого поэта, написанный П. Кончаловским (1932). Знакомство с этим портретом, несколько, возможно, эпатажным, позволяет, с одной стороны, напомнить учащимся важный период в жизни и творчестве Пушкина — ссылку в Михайловском, во время которой были написаны около 100 стихотворений, «Борис Годунов», некоторые главы «Евгения Онегина», «Цыганы», а с другой — показать историко-культурный процесс: в частности, как менялось отношение к Пушкину как олицетворению русской классики со стороны представителей левого искусства за 10–30-е гг. XX в.: от «скидывания поэта с корабля современности» до его «глянцевания» и возведения на недосягаемую высоту. В 1930-е годы эпатажный период, как известно, в русском искусстве закончился и отношение к поэту не просто вернулось на прежний уровень глубокого уважения и почитания классика, но даже несколько усугубилось: Пушкин был теперь отлитым в бронзу, стоял на высоком пьедестале. Поэтому картина П. Кончаловского, на которой Пушкин был изображен в ночной сорочке со скрещенными по-турецки голыми ногами, охваченный вдохновением, вызвала скандал на выставке художника. В результате критики П. Кончаловский изменил свою картину, названную в творческих кругах «Пушкин без штанов», прикрыв ноги поэта желтым одеялом и изобразив его комнату более прибранной. Однако на торжествах, посвященных столетию со дня смерти поэта, картина не была представлена, поскольку за ней тянулся шлейф комических ассоциаций (в журналах появилось несколько карикатур на эту картину).

Работа с портретами предполагает активное участие самих учащихся в поиске и обработке информации (круг информационных ре-

сурсов должен быть сформирован преподавателем заранее); задания могут быть сформулированы в виде вопросов, могут иметь и кейсовый характер, в любом случае они должны иметь «обязательный выход на коммуникативный уровень» [5, с. 293–298]. Целесообразно, обратив внимание на некоторые детали портрета, дать учащимся задание найти информацию об этих деталях. Приведем несколько примеров вопросов и заданий: 1. Прочитайте фрагмент стихотворения П. Вяземского «Прощание с халатом» и скажите, символом чего для поэта является халат (<https://rustih.ru/petr-vyazemskij-proshhanie-s-xalatom/>). 2. Ваш друг обратил внимание на перстни на руке Пушкина на портрете В. Тропинина. Что Вы можете рассказать другу о талисманах поэта? 3. Ваш друг обратил внимание на одежду Пушкина на портрете Тропинина и спросил Вас, почему Пушкин изображен на портрете в халате. Как бы Вы ответили на вопрос друга? 4. Важна ли такая деталь, как клетчатый плед, на портрете О. Кипренского? Если да, то что художник выражает через эту деталь? 5. Как в портретах В. Тропинина и О. Кипренского представлены идеи романтизма? 6. Как Вы думаете, почему талисманы были так важны для Пушкина? 7. Как Вы думаете, почему портрет П. Кончаловского вызвал скандал на выставке 1932 г. в Москве? 8. Какие изменения внес П. Кончаловский в свою картину «Пушкин в Михайловском» и почему он это сделал? 9. Какой из портретов Пушкина «в штанах» или «без штанов» Вам больше нравится и почему? 10. Покажите карикатуру на картину П. Кончаловского (<https://maysuryan.livejournal.com/980882.html>) своему другу и объясните, что пародируется на карикатуре. 11. Прочитайте фрагмент стихотворения В. Маяковского «Юбилейное» и расскажите, как поэт относился к личности и творчеству А. С. Пушкина (<http://v-v-mayakovsky.ru/books/item/f00/s00/z0000003/st012.shtml>). Предложенный список вопросов и заданий может быть продолжен и детализирован, задания могут быть сформулированы и по-другому. Главное, благодаря выполнению этих заданий учащиеся смогли извлечь из портретов полезную для расширения своих фоновых знаний культуроведческую информацию.

Таким образом, использование портретов писателей на занятиях по русскому языку как иностранному дает возможность (что было

продемонстрировано на примере работы с портретами А. С. Пушкина) обратиться к текстам писателя, поговорить о некоторых мотивах, темах, образах его произведений, особенностях его характера, расширить фоновые знания иностранцев в области русской культуры. Детали живописных произведений часто содержат интересную информацию, и иностранные учащиеся, как показывает опыт работы, с большим интересом относятся к расшифровке скрытых смыслов.

Литература

1. *Валицкая А.* Орест Кипренский в Петербурге. — Л., 1981. 261 с.
2. *Ермолаева Н. Л.* Архетип халата в русской литературе XIX века. // Ученые записки Казанского государственного университета. Т. 151. Кн. 3. Гуманитарные науки. — Казань, 2009.
3. *Пушкин А. С.* Полное собр. соч.: в 10 т. — М., 1978. Т. 5. 528 с.
4. *Пушкин А. С.* Кипренскому [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/4826/kiprenskomu>
5. *Штырлина Е., Капралова Ю.* Методические формы изучения биографии писателя на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале жизни и творчества Л. Н. Толстого) // Филология и культура. PHILOLOGY AND CULTURE. 2018. № 4(54).

УДК 372.881.161.1

*Н. А. Костюк,
Санкт-Петербург, Россия
N. A. Kostiuk,
Saint-Petersburg, Russia
nkostiouk@hotmail.com*

**ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК РЕСУРС
ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ
В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ
CHILDREN'S LITERATURE AS A RESOURCE
FOR CREATING LEXICO-GRAMMAR EXERCISES
IN MODERN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопроса о детской литературе как ресурсе для создания лексико-грамматических упражнений, используемых на

занятиях РКИ, повышение эффективности которых происходит за счет усложнения и модификации лексико-грамматического упражнения комбинаторного типа. Представлены различные задания, в основе которых лежит данный тип модифицированного упражнения, для формирования грамматических навыков и навыков говорения. Демонстрируется расширение диапазона использования этого типа упражнения в современном преподавании русского языка.

Ключевые слова: РКИ; лексико-грамматическое упражнение; дискурс; модификация; эффективность обучения

Abstract: The article is devoted to the issue of using children's literature as a source of lexical and grammatical exercises in Russian as a foreign language classes, the increase in the effectiveness of which occurs due to the complication and modification of the lexical and grammatical exercises of the combinatorial type. Various tasks are presented, which are based on this type of modified exercise, for the formation of speaking skills. The expansion of the range of use of this type of exercise in the modern teaching of the Russian language is demonstrated.

Keywords: RFL; lexical and grammatical exercises; discourse; modification; learning effectiveness.

Для формирования коммуникативной компетенции в преподавании РКИ существует множество упражнений разного типа: языковые и речевые, дотекстовые, притекстовые и послетекстовые, коммуникативные и некоммуникативные, грамматические, фонетические и т. д. [5]. Самыми распространенными среди них являются лексико-грамматические упражнения, которые используются главным образом при обучении грамматике и лексике, а также при обучении чтению. Согласно устоявшейся практике, эти упражнения подразделяются на подстановочные, комбинаторные и трансформационные. В данной статье рассматривается вопрос об использовании детской литературы для создания и модификации традиционных лексико-грамматических комбинаторных упражнений на современном этапе преподавания РКИ с целью повышения эффективности усвоения глагольной лексики.

Акцентирование внимания на глагольной лексике обусловлено тем фактом, что глагол стоит в центре коммуникации, и, таким образом, глаголоцентричное представление материала на занятиях РКИ (начиная с уровня А2 и выше) является обязательным условием осуществления эффективного преподавания русского языка в иноязычной аудитории. *Глаголоцентричность* декларируется в методи-

ке преподавания РКИ [6, с. 129] , что на практике проявляется в организации учебного материала. Находясь в центре коммуникации, глагол также номинирует ситуацию, что обуславливает ситуативный подход при обучении речи на занятиях РКИ.

Лексико-грамматические комбинаторные упражнения, как правило, относятся к письменной речи, а типология дискурсов таких упражнений, представляющих определенную ситуацию, предполагает деление на *событийный* или *логический дискурс* [3, с. 99]. Событийный дискурс «портретирует» действительность, в то время как логический дискурс «интерпретирует» ее. В последнем возможно вычленение условных, целевых, причинно-следственных и других отношений. При условии, что текст является единицей обучения РКИ, в упражнении должны быть представлены ключевые глаголы текста, с которыми необходимо системно работать на занятиях.

На уровне А2 и В1 владения русским языком дискурс любого типа должен отвечать следующим критериям: 1) узнаваемость ситуации в силу ее мультикультурного (кросс-культурного) характера; 2) бытовая сфера общения, а также социально-ориентированное общение (школа, университет и т. д.); 3) отсутствие привязки к определенным временным параметрам. Всем названным критериям идеально соответствуют сокращенные или адаптированные тексты современной детской художественной прозы. Комбинаторный тип упражнения может быть предложен учащимся в качестве письменного предтекстового задания, а сам контент подобного упражнения, составленного преподавателем, должен в обязательном порядке иллюстрировать ключевую глагольную лексику текста. Вместе с тем контент упражнения может содержать прямые цитаты из текста, представленные в виде элементов предложения (или предложений), что упрощает последующее чтение самого текста.

Событийный дискурс комбинаторных упражнений может быть рассмотрен на следующих примерах, которые относятся к уровням А2 и В1. Упражнения направлены на формирование первичных навыков употребления ключевых текстовых глаголов: отрабатываются лексемы «кормить / накормить (кого?)», «есть / съесть», «решать / решить» (уровень А2) и «осваивать / освоить (что?)», «обучать /

обучить (чему?)» (уровень В1). Представленные комбинаторные упражнения ориентированы на ключевую лексику рассказов В. Токаревой [1, с. 58–59] и В. Голявкина [2, с. 58–60] для детей младшего школьного возраста и отрывков из романа Т. Никандровой [4] для детей подросткового возраста.

A2: Вчера, мы, кормить, слон, в, зоопарк. Он, смешно, есть, и, все, дети, и, взрослые, очень, громко, смеяться. 2. Мы, давно, не, видеть, бабушка, и, решить, поехать, в, суббота, к, она, в, гости. Около, метро, мы, купить, торт, и цветы, для, бабушка.

B1: С, первый, по, шестой, класс, я, посещать, занятия, по, бальный, танцы, и освоить, латина, и, стандарт. А, в, восьмой, я, пощастливиться, попасть, в, лучший, танцевальный, школа, город. Там, обучать, современный, направления, танец, и, конечно, там, быть, свой, среда, свой, тусовка.

Далее приводятся примеры логического дискурса, акцентирующего внимание на интерпретации определенного факта; затренировываются глаголы «успевать / успеть» (уровень А2) и глаголы «страдать / пострадать (от чего?)», «привлекать / привлечь (кого?)», «обосноваться (в чём? в ком?)» (уровень В1); в них выражены целевые, причинно-следственные и условные отношения:

A2: Родители, хотеть, узнать, какой, подарок дети, ждать, от, Дед Мороз, на, Новый год, чтобы, успеть, купить, он.

Я, сегодня, неудачный, день, потому что, я, не, успеть, сделать, всё, что, запланировать.

B1: Каждый, год, в, первый, неделя, сентябрь, я, страдать, от, лень, который, прочно, обосноваться, в, я, за, три, летние, месяцы. Чем старше, я, становиться, тем больше, школа, привлекать, я, как, место, где, можно, пообщаться, и, всё меньше, как, место, где, нужно, получать, знания.

Подобные лексико-грамматические комбинаторные упражнения изначально не предусматривают выполнение по образцу, что требует от учащегося активизации когнитивной деятельности и активной самостоятельной работы. Кроме того, объем предложений и их количество увеличивается по сравнению с классическим прототипом комбинаторного упражнения (ср.: Я, не, успеть, купить, подарок), что наряду

с необходимостью прочитать контекст и понять ситуацию усложняет выполнение задания, активизируя мыслительную деятельность. По сравнению с высказыванием дискурс расширяет возможности дальнейшей работы с ним; необязательно оставаться в рамках выполнения только грамматического упражнения, можно предложить учащимся выполнить, например, речевое упражнение репродуктивного типа. Как правило, подобные задания касаются пересказа событийного дискурса.

Задание. Перескажите записанные предложения близко к тексту. Используйте следующие глаголы: 1. *кормить* — *есть* — *смеяться*; 2. *(не) видеть* — *решить* — *поехать* — *купить*; 3. *посещать* — *освоить* — *попасть* — *обучать* и т. д.

В каждой из ситуаций, представленных событийным дискурсом, можно изменить вводные данные и предложить учащимся создать новый вариант этой же ситуации. Например: *Мы давно не видели бабушку (дядю, мамину подругу, двоюродную сестру) и решили поехать в субботу (через неделю, послезавтра) к ней (к нему) в гости. Мы купили торт и цветы (книгу и шахматы, новую модель телефона) для бабушки (для дяди) и т. д.*

Приведенные задания демонстрируют, что лексико-грамматическое комбинаторное упражнение с логическим дискурсом подготавливает учащихся к речевой практике (пересказ текста, интерпретация-рассуждение по ключевым вопросам текста и др.). Таким образом, ситуативный способ организации комбинаторных упражнений, определяющий для учащихся ситуацию использования языковых средств, имеет определенные преимущества перед классическим вариантом традиционных упражнений. Построение дискурса на основе объединения элементов нескольких предложений, то есть выполнение модифицированных лексико-грамматических упражнений комбинаторного типа, позволяет не только формировать грамматические навыки употребления глагольной лексики, но служит также базой для обучения говорению на занятиях РКИ.

Литература

1. *Костюк Н. А.* А что тут обсуждать?: пособие по разговорной практике для изучающих русский язык как иностранный. Ч. 1. — СПб., 2018.

2. *Костюк Н. А.* А что тут обсуждать?: пособие по разговорной практике для изучающих русский язык как иностранный. Ч. 2. — СПб., 2022.

3. *Лебеева Н. Б., Королева Ю. В.* Ситуативный анализ глагольной семантики как разновидность когнитивного подхода // Сибирский филологический журнал. — Томск, 2004. № 3–4. С. 95–108.

4. *Никандрова Т. Ю.* Зови меня Златовлаской. — М., 2020. 360 с.

5. *Пассов Е. И.* «Адекватность упражнений» как методическая категория: к методологии определения // Функциональный подход к обучению речи на иностранном языке: сб. науч. трудов. — Воронеж, 1980. С. 70–77;

Ланидус Б. А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе : сб. статей / отв. ред. Н. С. Чемоданов. — М., 1975. Вып. 10. С. 17–26; *Крючкова Л. С., Моцинская Н. В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. — М., 2012. 475 с.

6. *Слабухо О. А., Бабенко И. И.* Актуальные вопросы обучения студентов-иностранцев спряжению русских глаголов // Yearbook of Eastern European Studies. 2015. No. 5. С. 128–135.

УДК 372.881.161.1

*В. В. Павлова,
Санкт-Петербург, Россия
V. V. Pavlova,
St. Petersburg, Russia
karabanovavictoria@mail.ru*

**ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ В РАБОТЕ
С ОБРАЗАМИ ПЕРСОНАЖЕЙ-ЖИВОТНЫХ
РУССКИХ ДЕТСКИХ РАССКАЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

**THE PRINCIPLE OF VISIBILITY IN WORKING WITH
THE IMAGES OF ANIMAL CHARACTERS
IN RUSSIAN CHILDREN'S STORIES AT RFL LESSONS**

Аннотация: В данной статье представлены возможности работы с образами персонажей — домашних животных детских рассказов с учетом принципа наглядности на примере рассказов Е. И. Чарушина и В. Г. Сутеева. Предложенный формат работы с текстом включает работу с таблицами, изображениями из открытых источников, авторскими иллюстрациями, видеофрагментами и интерактивными заданиями, что позволяет студентам визуализировать образы животных и улучшить восприятие и понимание рассказов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; русская детская литература; русские рассказы о животных; принцип наглядности.

Abstract: This article presents the possibilities of working with images of pets characters in children's stories, taking into account the principle of visibility on the base of the stories of E. I. Charushin and V. G. Suteev. The proposed format for working with text includes work with tables, pictures, illustrations by author, video clips and interactive tasks that allow students to visualize images of animals and increase perception and understanding of the story.

Keywords: Russian as a foreign language; Russian children's literature; Russian stories about animals; principle of visibility.

Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что наглядность — способ семантизации, не только уместный и продуктивный, но и обязательный при работе со студентами любого уровня владения языком [1]. Наглядность как принцип обучения иностранному языку повышает интерес студента к предмету и активизирует мышление, воображение, помогает формировать целостный образ изучаемой лексической, текстовой или другой единицы.

Впервые читая рассказы русских детских писателей о животных, студенты зачастую испытывают затруднения при ответах на вопросы (например, *Почему свинья упрямится и не идет мыться и чиститься? Как ребята определили, что индюк злится? Почему старик не сердится на кота Епифана?*), так как образы некоторых животных им малознакомы, а иные совершенно отсутствуют в их культуре или отличаются от русской [2]. Работая с такими текстами, мы обращаемся к наглядности. Наглядность может быть реализована разными способами в зависимости от каждого конкретного текста и персонажа-животного. Все способы имеют цель связать словесный образ и действительность: иллюстрации (из энциклопедической и (или) художественной литературы) в таблицах для сопоставления текста и зрительного образа и для рассмотрения характерных черт животного, которые могут влиять на восприятие его образа человеком; мультипликационные фильмы по рассказам, специально подобранные видео- или фотоматериалы с целью показать повадки животных, продемонстрировать звуки, интерактивные задания-мозаики или рас-

пределения картинок по группам, где необходимо по описанию собрать все черты персонажа-животного.

Рассмотрим способы реализации принципа наглядности на примере рассказов о домашних животных Е. И. Чарушина и В. Г. Суてева. Работа с образами домашних животных в иностранной аудитории оказывается продуктивной частью процесса обучения русскому языку как иностранному в связи с тем, что домашние животные являются одним из важнейших элементов повседневной жизни человека, а следовательно, значимой частью языковой картины мира русского человека. Студенты всегда активно и с интересом обсуждают общение с домашними животными, присутствие последних в их домах, интересные истории, связанные с ними, в рамках разговорных тем «Знакомство», «Дом», при этом часто даже одному и тому же животному в России и в Китае приписываются разные типичные черты внешности или поведения в силу разной ментальности. В таблице представлены фрагменты художественных текстов и возможности использования иллюстративного материала для пояснения текста, снятия трудностей при его восприятии и понимании, а также и для дальнейшей самостоятельной работы студентов.

Художественный текст	Возможности использования иллюстративного материала
<p>Щенки небольшие — только что научились ходить. «Который-то из них, — думаю, — мне будет помощник на охоте? Как узнать — кто толковый, а кто не годится?»</p> <p>Вот один щенок — ест да спит. Из него лентяй получится.</p> <p>Вот злой щенок — сердитый. Рычит и со всеми лезет драться. И его не возьму — не люблю злых.</p> <p>А вот еще хуже — он тоже лезет ко всем, только не дерется, а лижется. У такого и дичь-то могут отнять.</p> <p>В это время у щенят чешутся зубы, и они любят что-нибудь</p>	<p>1. Для пополнения активного словарного запаса при первичном прочтении фрагмента необходимо дать студентам задание составить словарик новой лексики и обратить их внимание на слова: помощник, охота, толковый, лентяй, сердитый, рычать, лезть, даться, лизаться, грызть деревяшку, почуять. Для усвоения лексики можно предложить студентам самостоятельно в группах подобрать иллюстрации (где это возможно) через любые доступные источники и обменяться более удачными. Более эффективному запоминанию новых слов и их значений по принципам наглядности и поэтапности способствует работа с карточками на платформе Quizlet (слово на русском языке — перевод на родной язык и иллюстрация, подобранная студентами или преподавателем), которые могут создать сами студенты.</p> <p>2. Для полноценной проверки правильности восприятия словесных и визуальных целостных образов персонажей-животных после повторного прочтения студентам необходимо дать задание на платформе</p>

Художественный текст	Возможности использования иллюстративного материала
<p>погрызть. Один щенок грыз деревяшку. Я эту деревяшку отнял и спрятал от него. Почует он ее или не почует? (Е. И. Чарушин «Про Томку»)</p>	<p>LearningApps на сопоставление описаний поведения четырех щенков и иллюстраций или коротких видеороликов, предложенных преподавателем (иллюстративный материал: 1. Щенок спит около миски, 2. Щенок смотрит с укором и замахивается лапой, защищая игрушку, 3. Щенок лижет нос своей маленькой хозяйке, 4. Щенок грызет мебель).</p> <p>3. В целях закрепления полученных знаний и формирования навыков аргументации в устной речи и после работы с фрагментами-описаниями щенков можно предложить студентам прокомментировать свой выбор иллюстраций, описать эти иллюстрации и щенков на них.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • На столе рядом с горшком картофеля сидит весь белый-белый пушистый кот. • Гость увидал хозяина, выгнул спину и стал тереться боком о горшок. • Весь свой белый бок испачкал в саже. • А кот мурлычет и глаза щурит и еще больше себе бок пачкает, натирает сажей. И глаза у него разные. Один глаз совсем голубой, а другой совсем желтый. • Кот схватил в когти рыбку, поурчал немного и съел ее. Съел и облизывается, — видно, еще хочет. • Развалился на сеннике, мурлычет, то одну лапу вытянет, то другую, то на одной лапе выпустит когти, то на другой. (Е. И. Чарушин «Кот Епифан») 	<p>4. В данном случае продуктивным для развития коммуникативной компетенции и выхода на самостоятельную работу с образами домашних животных оказывается изначально предложить студентам не фрагмент рассказа, а иллюстрацию или иллюстрации (заранее подготовленные из открытых источников сети «Интернет» или нарисованные) кота и план, по которому они должны будут составить описание: Где сидит кот? Какая у него шерсть? Какие у него глаза? Почему у него грязный бок? Что он делает?</p> <p>5. Следующим шагом может стать работа с фрагментами текста в аудиоформате с иллюстративным сопровождением. Здесь мы обратимся к видеохостингу YouTube как к средству визуализации текста и предложим студентам попробовать сравнить свое описание и авторское, выявить различия, рассказать о них. При необходимости можно подключить субтитры (пример показательного фрагмента текста и наглядного видео: «увидал хозяина, выгнул спину и стал тереться боком о горшок» — кадр с изображением белого кота на столе с выгнутой спиной около чугунного горшка).</p>
<p>В. Г. Сутеев «Капризная кошка»</p>	<p>6. Чтобы проверить понимание прочитанного текста, можно предложить студентам сопоставить озвученные фрагменты текста (их можно вырезать из аудиозаписи или записать самостоятельно) с авторскими иллюстрациями, заранее исключенными из текста. После чего для развития продуктивно-репродуктивных навыков можно предложить студентам расставить иллюстрации по сюжетной линии и подготовить пересказ сказки по ним.</p>

Художественный текст	Возможности использования иллюстративного материала
В. Г. Сутеев «Что это за птица?»	<p>7. Говоря о домашних животных, следует вспомнить и о домашних птицах, образы которых оказываются наиболее неясными для студентов-иностранцев. При первичном прочтении текста рекомендуется предварительно убрать начало, где описывается характер персонажа гуся и предложить студентам прочитать рассказ, выписывая характерные особенности птиц, которые добавлял себе гусь.</p> <p>Для освоения новой лексики и облегчения восприятия и понимания текста следует предложить студентам сопоставить иллюстрации автора и словосочетания <i>лебединая шея, клюв пеликана, яркий хвост павлина, петушиный гребешок</i> на платформе LearningApps.</p> <p>При работе с рассказом студенты смогут актуализировать свой словарный запас, объяснив свою точку зрения и описав клюв, гребешок, хвост, шею, лапы и другие особенности птицы, если перед прочтением текста показать иллюстрацию гуся после его полного преобразования и предложить угадать, какая это может быть птица.</p>

Таким образом, на примере первой части мы семантизируем лексические единицы, позволяющие студентам лучше воспринять образы щенков-персонажей рассказа, понять, как именно они себя вели. На примере второй части способствуем усвоению новых слов и словосочетаний, называющих действия персонажей. Третья часть помогает закрепить новую лексику, которую студенты используют уже в собственных высказываниях, выходя в речь. Четвертая часть становится полем для развития коммуникативной компетенции с помощью обсуждения действий кота с опорой на иллюстративный материал. Пятая часть расширяет четвертую, студенты, используя визуальный материал, пополняют свой словарный запас, находят более удачные способы описания предложенных видеофрагментов. Шестая часть предполагает не только сопоставление фрагментов рассказа с наглядными изображениями, но и составление собственного монологического высказывания по ним. Седьмая часть знакомит студентов с некоторыми характерными особенностями наиболее трудных для восприятия персонажей — птиц и также позволяет студентам выйти в речь с опорой на авторские иллюстрации к тексту.

Описанные виды работы помогут студентам ближе познакомиться с образами домашних животных в русской языковой картине мира и могут использоваться и как части аудиторного занятия, и как элементы дистанционного урока в Zoom. В ходе выполнения заданий студенты подходят к проверке понимания прочитанных текстов, что является особенно трудным этапом. Однако практика показывает, что такие задания являются эффективными и выводят обучающихся на самостоятельную работу.

Литература

1. *Иванова Т. И., Железнякова С. Н.* Роль наглядности при изучении лексики в процессе преподавания РКИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-naglyadnosti-pri-izuchenii-leksiki-v-protse-prepodavaniya-rki> (дата обращения: 19.10.2022).

2. *Шан Бофэй, Сай На, Лю Чжицян* Образы животных и птиц в русской и китайской лингвокультурах // Общество: философия, история, культура. 2021. № 11 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-zhivotnyh-i-ptits-v-russkoj-i-kitayskoj-lingvokulturah> (дата обращения: 19.10.2022).

УДК 811.161.1

*Д. С. Игнатьева,
Санкт-Петербург, Россия
D. S. Ignatyeva,
St. Petersburg, Russia
ignatyevadar@gmail.com*

**ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ПЕСНЕЙ
В. ВЫСОЦКОГО «ОН НЕ ВЕРНУЛСЯ ИЗ БОЯ»)**

**SONGS AT THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSES AS A WAY
OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
(ON THE EXAMPLE OF VLADIMIR VYSOTSKY'S SONG
HE DIDN'T RETURN FROM THE BATTLE)**

Аннотация: В предлагаемой статье дается пример использования аутентичного песенного материала на занятии по РКИ. Автор описывает этапы работы с пес-

ней и предлагает комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Материал предназначен для иностранцев, обучающихся в военном вузе и владеющих русским языком в объёме второго сертификационного уровня (B2).

Ключевые слова: песенный материал; аутентичный текст; коммуникативная компетенция; социокультурная компетенция; слухопроизносительные навыки.

Abstract: This article describes an example of using authentic song material at the Russian language classes. The author describes the stages of working with a song and proposes a system of tasks that includes pre-listening tasks, tasks during listening and post-listening exercises. The material is intended for foreigners who study at a military university and speak Russian at the B2 level.

Keywords: song material; authentic text; communicative competence; sociocultural competence; listening and pronunciation skills.

Использование аутентичного песенного материала на занятиях не является чем-то новым в методике и практике преподавания иностранного языка. Об обучающем потенциале аутентичных песен и методах работы с музыкальным материалом на уроке написано немало. Так, в России вопросами применения песенного материала в качестве обучающего средства занимались К. А. Лукьянова, Т. Г. Васильева, Н. А. Киндря, Н. Н. Толстова, Т. В. Черкес, Ю. В. Болотова и многие другие. Все исследователи подчеркивают, что использование аутентичных песен на занятиях имеет большое количество методических преимуществ: развитие и совершенствование слухопроизносительных навыков, отработка грамматических явлений и речевых тем, повышение мотивации и интереса к изучению иностранного языка, расширение словарного запаса, эффективное запоминание новой лексики, знакомство с образцами живой речи (речевыми клише, устойчивыми оборотами, стилистически окрашенной лексикой, сленгом и проч.) и культурно-историческими фактами о стране изучаемого языка, а также оптимизация учебного процесса и создание благоприятной атмосферы на уроке.

Все названное позволяет сделать вывод о том, что применение аутентичного музыкального материала на занятиях по РКИ способствует формированию и развитию всех компонентов коммуникативной компетенции: языковой компетенции (посредством работы со звуками, грамматическими явлениями, словообразованием, синтак-

сисом), речевой и дискурсивной компетенции (за счет выполнения речевых и коммуникативных заданий в послетекстовом блоке), социокультурной компетенции (посредством знакомства с фактами о стране и культуре изучаемого языка).

Однако несмотря на многочисленные плюсы музыкального материала, существует и ряд трудностей, связанных с использованием песен на занятиях (труднодоступность материала, отсутствие художественной ценности, нежелание учащихся петь и слушать песни и проч.). Для того, чтобы избежать данных трудностей, методистами были определены следующие критерии отбора песен: соответствие уровню изучения языка, профессиональной направленности обучающихся, их возрастным особенностям и интересам, доступность материала, наличие страноведческой информации, актуальность, языковая и художественная ценность, а также объем, позволяющий провести работу с конкретной песней в заданных временных рамках [2], [3], [4].

Как правило, работа с музыкальным произведением строится по тому же сценарию, что и работа с любым другим учебным текстом, т. е. включает в себя блоки предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. В данной статье мы предлагаем методическую разработку урока на основе песни В. С. Высоцкого «Он не вернулся из боя» и, следуя традиции, представляем комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий с описанием каждого этапа работы над песней. Целевой аудиторией являются обучающиеся военного вуза, владеющие русским языком на уровне В2.

Выбор песни обусловлен рядом факторов. Во-первых, поэтическое и песенное наследие В. С. Высоцкого обладает высокой художественной ценностью и является классикой, которая популярна до сих пор среди представителей самых разных поколений. Выбранная же нами песня оценивается литературными критиками как одно из лучших произведений автора. Во-вторых, тематика песни соответствует профессиональным интересам обучающихся. В-третьих, песня содержит глубокий идейный посыл и является очень сильной в эмоциональном плане, что должно способствовать активизации внимания учащихся, повышению уровня их интереса и непринужденному выходу в разговор по теме песни. В-четвертых, язык про-

изведения является доступным и посильным для указанного уровня обучения, а текст песни — достаточно небольшим по объему, что позволяет провести работу с данной композицией в рамках двух учебных занятий. Также хочется отметить, что беседа на тему дружбы и фронтового братства, завершающая работу с данной песней, способна внести большой вклад в воспитание будущих офицеров.

Перед тем, как приступить к предтекстовому блоку заданий, направленных на снятие лексико-грамматических трудностей, необходимо настроить аудиторию на работу с песней, для чего предлагается проанализировать заглавие (см. Зад. 1 ниже), а также познакомиться с информацией об авторе и его произведении (см. Зад. 2).

Задание 1. Вы будете работать с песней Владимира Высоцкого «Он не вернулся из боя». Что вы думаете о названии? Предположите, о ком и о чём эта песня?

Задание 2. Прочитайте комментарий к песне, познакомьтесь с фоновой информацией.

Владимир Высоцкий — советский поэт, актёр и автор-исполнитель песен. Владимиру Высоцкому было три года, когда началась Великая Отечественная война. Его отец ушёл на фронт, а маленький Володя вместе с матерью уехали в эвакуацию на восток страны. Война сильно повлияла на Высоцкого, и это оставило след в его творчестве: поэт написал много песен о войне. Самой популярной военной песней считается песня «Он не вернулся из боя». Эту песню Владимир Высоцкий написал специально для фильма «Сыновья уходят в бой» в 1969 году. Позже эта песня была использована в фильме «Мерседес уходит от погони». Об этой песне много писали учёные-филологи. Поэты-переводчики из других стран перевели эту песню на множество языков: английский, польский, румынский, болгарский, японский, испанский, иврит и многие другие. Почему эта песня стала такой популярной, в чем её секрет? Давайте попробуем ответить на этот вопрос.

Поскольку работа с песней предполагает работу со звучащим материалом, а также возможное исполнение этой композиции, необходимо уделить большое внимание предтекстовой работе с неизвестными словами и стилистически окрашенной лексикой. Обуча-

ющиеся должны быть готовы к восприятию новых слов на слух, а также к их корректному произнесению. Кроме этого, как известно, в лирическом произведении героями являются чувства, и развитие сюжета происходит за счет описания внутренних переживаний, поэтому все слова и выражения, передающие смысл и влияющие на понимание идеи произведения, должны быть объяснены и проанализированы. В связи с этим в задании, направленном на семантизацию слов (см. Зад. 1.), даны в т. ч. уточняющие вопросы для уяснения смысла метафор, описывающих эмоциональное состояние человека. Для закрепления новой лексики даны задания на подбор синонимов и сочетаемость слов. Кроме этого, нами подготовлено отдельное задание для объяснения разговорных слов и выражений, имеющих большое значение для понимания смысла песни.

Предтекстовые задания:

Задание 1. В песне вы встретите эти слова, познакомьтесь с ними:

1. Спор = полемика
2. Покóй = отдых, тишина, спокойствие
3. Подпева́ть/подпе́ть кому? чему? — присоединиться к кому-либо в пении, петь с кем-либо одновременно. Пример: *Мой брат всегда подпевает мне, когда я пою.*

4. Петь в такт (как?) — петь ритмично, попадать в музыкальный ритм. Петь не в такт — петь не ритмично, не попадать в музыкальный ритм. Пример: *Он всегда подпевал не в такт.*



5. Восхо́д — начало дня, появление солнца над горизонтом.

6. Пу́сто (как?) = когда ничего и никого нет. Пример: *На улице сегодня очень пусто, нет людей и машин. Как вы понимаете выражение «пусто на душе»?*

7. Замеча́ть/заме́тить что? кого? = обратить внимание на что? кого? Пример: *Я заметил, что на улице стало холодно и пусто.*

8. Костёр (см. рисунок справа) — контролируемый огонь, который люди разводят на открытом воздухе, чтобы согреться или приготовить еду. Как вы объясните выражение «костер в душе, в сердце»?



9. Ду́ть — приводить воздух в движение. Пример: *Ветер сильно дует.*

10. Задува́ть/заду́ть что? Пример: — *А где костер? — Костра больше нет. Ветер задул его. Что обозначает выражение «ветер задул костер в душе»?*

11. Плен — ограничение свободы; положение военного, которого враг захватил во время боевых действий и который несвободен. *Пример: Его вчера взяли в плен. Как вы понимаете выражения «в плену чувств», «в плену надежды»?*

12. Вырывать/вырваться *откуда?* — 1. освобождаться, спасаться, преодолевая барьеры и преграды. *Пример: Он с большим трудом вырвался из плена.* 2. О звуках, о чувствах — неожиданно, внезапно появляться, произноситься. *Пример: Он не хотел ничего говорить, но слова вырвались сами. Объясните выражение «слова вырвались из плена?»*



13. Беда — несчастье, трудная ситуация

14. Павший = мёртвый

15. Часовой — дежурный на посту

16. Отражаться/отразиться *где?* — давать своё изображение на блестящей поверхности. *Пример: Деревья отражаются в воде. Я отражаюсь в зеркале.*



17. Землянка — жильё, дом в земле. В годы Великой Отечественной войны землянки активно использовались военными.

18. Течь (пр.вр.: тёк, текла, текло, текли) — двигаться; так говорят о жидкостях (вода, кровь, слёзы), а также о том, что движется постоянно — о времени, об облаках, о небесных светилах. *Пример: Время течёт медленно.*

19. Вполне (*как?* нар.) = полностью, абсолютно, в полной мере.

Задание 2. Найдите эквиваленты:

1. замечать	А) теперь
2. восход	Б) мертвый
3. вполне	В) дежурный на посту
4. покой	Г) полностью, абсолютно,
5. павший	Д) несчастье, трудная ситуация, горе
6. часовой	Е) тишина, отдых
7. беда	Ж) появление солнца в утренние часы
8. спор	З) обращать внимание
9. сейчас	И) полемика

Задание 3. Составьте словосочетания Глагол + Сущ.

1. оставлять/оставить <i>где?</i>	А) в воде
2. возвратиться/вернуться <i>откуда?</i>	Б) в беде
3. отражаться/отразиться <i>где?</i>	В) из плена
4. вырывать/вырваться <i>откуда?</i>	Г) из боя

Задание 4. В песне использовано много разговорных слов и выражений.

Познакомьтесь с ними.

1. Бúдто, как будто (разг.) = как (сравнение). *Пример: Кукла смотрела на меня, будто живая.* = *Кукла смотрела на меня, как живая.*

2. Врóде (разг.) = кажется (я думаю); показывает неуверенность, сомнение. *Пример: Вроде, он вчера был на занятии* = *Мне кажется, что он вчера был на занятии.*

3. Хватáть/не хватать *чего? кому?* — быть достаточным/недостаточным; нехватать. *Пример: Нам не хватает еды и отдыха.* = *Нам недостаточно еды и отдыха. Тебе не хватает знаний.* = *Тебе недостаёт знаний.*

4. Невпопа́д (нареч. разг.) — не вовремя, не тогда, когда нужно; не так, как нужно; не о том, о чём нужно. *Пример: Он говорит невпопад.* = *Он говорит не вовремя и не о том, о чём нужно.*

5. Ны́нче (нареч. разг.) — сегодня, сейчас, в настоящее время, в этом году. *Пример: В прошлом году был хороший урожай, а нынче плохой.* = *В прошлом году был хороший урожай, а в этом году плохой.*

6. Окликáть/окликнуть кого? (простореч., разг.) — звать/позвать кого-либо по имени. *Пример: Мы окликнули его, и он остановился.* = *Мы позвали его, и он остановился.*

7. Кому? + что не сделать? (разг.) *Пример: Мне это никогда не понять.* = *Я никогда не смогу это понять.*

8. Про что? кому? (разг.) = о ком? о чём? *Пример: говорить про семью* = *говорить о семье.*

9. Не давать кому? что делать? = мешать кому? что делать? *Пример: Он не даёт мне делать уроки.* = *Он мешает мне делать уроки.*

10. Оставля́ть кому? что сделать? — поделиться чем-либо с кем? *Пример: Он оставил мне поесть* = *Он поделился со мной едой.*

Задание 5. Скажите по-другому:

1. *Вроде*, всё, как всегда. 2. Он молчал *невпопад*. 3. Мне *не стало хватать* его только сейчас. 4. *Нынче* вырвалась *будто* из плена весна. По ошибке *окликнул* его я. 5. *Мне* теперь *не понять*, кто же прав был из нас. 6. Нам и места в землянке *хватало* вполне. 7. Он всегда говорил *про* другое. 8. Он мне спать не давал. 9. Друг, оставь покурить!

Задание 6. Прочитайте предложения. Какая разница в использовании частицы *же*? Составьте свои предложения с частицей *же*.

1. За соседним столиком сидел тот же человек, что и вчера. 2. Для отдыха мы выбрали то же место, что и в прошлом году. 3. Я встрети́лась со своей одноклассницей. Это была всё та же весёлая, добрая и светлая девушка, что

и много лет назад. 4. Я же не знал, что магазин не работает! 5. Я долго не мог вспомнить, кто же рассказывал мне об этом фильме.

Задание 7. Проанализируйте пассивную конструкцию. Из предложенных слов постройте пассивные предложения, затем трансформируйте их в активные.

Что? 4 + глагол(-ло) + чем? 5 — такая конструкция описывает произвольные действия, которые выполняют объекты или явления природы.

Пример: Улицы (4) вымыло дождем (5). = Дождь (1) вымыл улицы (4).

1. Окна, закрыть, ветер. 2. Земля, укрыть, снег. 3. Море, затопить, набережная. 4. Солнце, осветить, море, корабли, люди. 5. Ветер, задуть, костёр.

В процессе выполнения притекстовых заданий предъявление звучащего материала производится три раза. Первое прослушивание — ознакомительное; основная задача курсантов — услышать слова и выражения из словаря предтекстового блока, а также выписать незнакомые слова (см. Зад. 1). После второго предъявления обучающимся предлагается задание на подтверждение либо опровержение информации. Данное задание направлено на контроль общего понимания содержания песни (См. Зад. 2). Во время третьего предъявления аудиозаписи обучающиеся должны восстановить текст, после чего выполнить тестовое задание со множественным выбором ответов для проверки детального понимания текста песни (См. Зад. 3).

Притекстовые задания:

Задание 1. Послушайте песню. Отметьте знаком V слова из словарика, которые вы услышали во время прослушивания. Какие эмоции вызывает эта песня?

Задание 2. Послушайте песню второй раз и выполните задание:

1. Песня поётся от лица солдата.

А. Да

Б. Нет

2. Герой рассказывает о друге, который погиб в бою.

А. Да

Б. Нет

3. Герой и раньше скучал по другу, ему и раньше не хватало его.

А. Да

Б. Нет

4. Он вспоминает, что его друг всегда подпевал в такт, умел молчать, когда нужно, и никогда ему не мешал спать.

- А. Да
- Б. Нет

5. Герой забыл, что друга больше нет и попросил его оставить покурить.

- А. Да
- Б. Нет

6. Герой говорит, что места в землянке им совсем не хватало.

- А. Да
- Б. Нет

7. Герой считает, что друзья, даже мертвыми, никогда не оставят в беде.

- А. Да
- Б. Нет

3. Послушайте песню третий раз. А) Восстановите текст песни.

Почему все _____?

Вроде, все _____:

То же небо — опять _____,

Тот же лес, тот же воздух и _____,

Только он не вернулся _____

Б) Сверьте свой вариант с оригиналом и выполните задание:

1. Почему всё не так, несмотря на то, что всё, как всегда?

- А) Потому что небо голубое.
- Б) Потому что тот же лес и та же вода.
- В) Потому что он не вернулся из боя.

2. Когда герой стал скучать по другу?

- А) Он скучал всегда, когда друг уезжал или уходил надолго.
- Б) Только сейчас, когда он не вернулся из боя.
- В) Никогда не скучал и сейчас не скучает.

3. Герой вспоминает те качества своего друга, которые...

- А) Ему нравились.
- Б) Раздражали и сердили его.
- В) Успокаивали его.

4. С кем/чем сравнивает герой погибших друзей?

- А) С отражением неба в лесу
- Б) С лесом
- В) С часовыми

5. Что теперь кажется герою, что он чувствует?

- А) Что все как всегда

Б) Он рад, что будет жить в землянке один

В) Что это он не вернулся из боя.

В блоке послетекстовых заданий выполняется чтение и анализ каждой строфы произведения — таким образом организуется не только беседа по теме песни, но и происходит подготовка к последующему ее исполнению. В ходе беседы обсуждается идея песни, ее посыл, значимость, эмоциональная составляющая (См. Зад. 1). В конце занятия можно предложить обучающимся исполнить эту песню, а в качестве домашнего задания написать небольшое сочинение на одну из тем: «Что такое солдатская дружба», «Что я думаю о песне Владимира Высоцкого «Он не вернулся из боя», «Мой боевой товарищ».

Послетекстовые задания:

1. Ответьте на вопросы:

1. Как вы думаете, почему в тексте так много разговорных выражений? Является ли этот текст монологом с самим собой?

2. Прочитайте первое четверостишие. Обратите внимание на многократное использование частицы «же». На что указывает здесь эта частица? Есть ли в этом четверостишии противопоставление? Каким словом оно обозначено?

3. Прочитайте второе четверостишие. Как вы думаете, почему потерю друга герой заметил не сразу?

4. Прочитайте третье четверостишие. Почему, по-вашему, герой вспоминает те качества своего товарища, которые его раздражали?

5. Прочитайте четвертое четверостишие. С чем сравнивает герой потерю друга? Какое чувство передает эта метафора? Какое слово из этого же четверостишия называет это чувство?

6. Прочитайте шестое четверостишие. Как вы думаете, почему погибшие друзья, по мнению героя, являются часовыми?

7. Прочитайте седьмое четверостишие. Как вы думаете, почему местоимение «я», которое герой использовал в предыдущих строфах, здесь поменялось на местоимение «нам»? Почему герой считает, что это он не вернулся из боя? Какова идея этого произведения?

8. Как вы думаете, почему эта песня стала популярной в России и за рубежом?

9. Какие еще произведения о солдатской дружбе вы знаете?

Опираясь на все изложенное, можно сделать вывод о том, что использование аутентичного песенного материала на занятиях по РКИ является не просто многофункциональным учебно-воспитатель-

ным средством, способствующим развитию языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений. Песня — это способ приобщения инофона к русской культуре, своеобразный ключ, позволяющий «открыть» душу русского человека, его образ мышления и взгляды на жизнь, что, в свою очередь, облегчит иностранцу реальную коммуникацию на русском языке. Кроме этого, песня поможет разнообразить занятие, сделать урок живым и интересным. При этом необходимо скрупулезно подойти к выбору материала и работе с ним.

Литература

1. *Владимир Высоцкий*. Избранное. — М, 1988. 510 с.
2. *Киндря Н. А.* Использование песен как лингводидактического средства на уроках русского языка // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2. С.541–542.
3. *Лукьянова К. А.* Песни на занятиях РКИ: системы упражнений, проблемы отбора и восприятия // Евразийское научное объединение. 2019. № 2–4 (48). С. 236–238.
4. *Толстова Н. Н.* Модель занятия по РКИ на основе песни // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 923–927.

УДК 378.143

*Р. В. Костицина, А. В. Волчек,
А. П. Иванова, Е. С. Лопатенко
Санкт-Петербург, Россия
R. V. Kostitsina, rkostitsina@mail.ru;
A. V. Volchek, annavolchek88@mail.ru;
A. P. Ivanova, ivanovaalex@mail.ru;
E. S. Lopatenko, lopatenko.e.s@mail.ru
St. Petersburg, Russia*

ЛИТЕРАТУРНЫЙ КВЕСТ ПО ПЕТЕРБУРГУ В ФОРМАТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

LITERARY QUEST IN ST. PETERSBURG IN THE FORMAT OF MIXED LEARNING

Аннотация: Статья посвящена разработке реальных и виртуальных квестов, в том числе по литературе, ориентированных на иностранных обучающихся, в рамках проекта воспитательной деятельности «Городские легенды». На примере раз-

работки, организации и проведения литературного квеста, посвященного Петербургу Н. В. Гоголя, рассматриваются подходы к использованию интерактивных образовательных технологий в формировании фоновых знаний при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: квест; виртуальный квест; русский язык как иностранный; Гоголь; смешанное обучение; онлайн.

Abstract: The article is devoted to the development of real and virtual quests aimed to foreign students, who study literature, within the project of the educational activity “Urban Legends”. Approaches to using interactive educational technologies in the formation of background knowledge in teaching Russian as a foreign language are considered on the example of development, organization and conduct of a literary quest dedicated to N. V. Gogol’s Petersburg.

Keywords: Quest; virtual quest; Russian as a foreign language; Gogol; mixed learning; on-line.

Активизация процессов глобализации и развития информационных технологий привела к кардинальным изменениям во всех сферах человеческой жизни, в том числе и в сфере образования. Формат обучения с очного меняется на смешанный, представляющий собой сочетание традиционных форм обучения и дистанционных образовательных технологий. Таким образом, частично перекраивается, обновляется само образовательное пространство вуза, приспособляясь к новым реалиям.

Важным направлением работы в вузах, куда приезжают учиться иностранные студенты, является процесс адаптации студентов-первокурсников. Особое внимание уделяется социокультурной среде места их пребывания. С этой целью преподавателями Института РКИ РГПУ им. А. И. Герцена в рамках воспитательной деятельности был разработан проект «Городские легенды», который существует уже пять лет и реализуется в Санкт-Петербурге — музее под открытым небом. Студенты знакомятся с достопримечательностями и основными локациями нового для них города, а формат квеста позволяет заинтересовать обучающихся, наполнить совместные прогулки серьезным содержанием, сформировать умения и навыки ориентирования в городской среде, в том числе следования по заданному маршруту, а также способствует развитию культурологической компетенции (знакомство

с историей, искусством, литературой страны изучаемого языка). Квест позволяет заполнить лакуны, образующиеся из-за недостатка аудиторных часов или вследствие недостаточности культурных и языковых компонентов в иноязычной картине мира обучающегося.

Само слово «quest» переводится с английского языка как поиск, предмет поиска или поиск приключений. Понятие «квест» часто используют как один из способов построения сюжета — путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей. «Современные ученые-практики и педагоги рассматривают квест как технологию, которая имеет конкретные дидактические задачи, игровой замысел, регламентацию, предполагает руководство модератором всей игровой деятельностью» [3, с. 83]. В настоящее время в методической литературе достаточно широко обоснована целесообразность и эффективность использования квестов в практике преподавания, в том числе и русского языка как иностранного [1, 2, 4, 5].

Итак, в традиционном понимании квест — это путешествие по заданному маршруту, для перехода от одной точки к следующей студентам необходимо выполнить задания. При этом преподаватель занимает позицию «спутника» или модератора, то есть в его задачи входит:

- организация группы;
- выдача карточек с заданиями;
- сопровождение группы по маршруту.

Задачами обучающихся являются:

- поиск ответов на вопросы;
- фото- или видеосъемка мест, которые они посещают вместе с преподавателем;

В рамках проекта были разработаны и апробированы квесты по Русскому музею, музеям Эрарта и «Гранд Макет Россия», квесты по городу «Здравствуй, Петербург!», «Городские легенды» и др.

Гибкость квестов как образовательной технологии позволяет не только учитывать междисциплинарные связи, расставлять нужные акценты, но и подавать материал под необходимым преподавателю углом, что оказалось востребованным при переходе на смешанный формат обучения. Разнообразие квестов позволяет выбрать необходимый формат, подстроить его под цели и задачи образовательного

пространства вуза, трансформируя содержание, форму, методы подачи материала. Таким образом, в рамках проекта уже разработанные реальные квесты перерабатываются в виртуальные, а также создаются новые, целью которых является организация виртуальных прогулок по городу с возможностью повторить данный маршрут со студентами, которые находятся в России.

В текущем учебном году был разработан и апробирован новый квест по Петербургу Гоголя с учетом смешанного формата обучения. Он включает в себя два режима: виртуальный и реальный. После прохождения заданий онлайн обучающиеся могут повторить маршрут в реальном времени, если находятся в данный момент в Петербурге или окажутся в будущем. По форме работы индивидуальный, по предметному содержанию — литературный, по информационной образовательной среде — виртуальный (все задания обучающиеся выполняют в Moodle).

Нужно отметить, что «литературный квест относится к моноквестам и в то же время является межпредметным, так как при его проведении не только проявляется литературоведческий кругозор учащихся, но и «актуализируются их знания по истории, культурологии, искусству, проверяются творческие навыки и уровень духовно-нравственного развития» [3, с. 83].

Таким образом, при разработке маршрута учитывались следующие требования: 1) объединение двух форматов в один: онлайн и офлайн; 2) время прохождения (продолжительность около двух часов); 3) расстояние (около трех километров).

Всем известно, что с Петербургом Гоголя связывает очень многое: здесь писатель жил с 1828 года по 1836 год. За это время он переезжал около семи раз: это доходные дома купца Галибина на Гороховой улице, аптекаря Трута на набережной канала Грибоедова, каретного мастера И. А. Иохима на Казанской улице и др. Здесь он создавал свои произведения: цикл «Петербургских повестей», начало «Мёртвых душ», комедию «Ревизор», премьеры которой состоялась в Петербурге, в Александринском театре.

С Петербургом связана жизнь не только писателя (памятник Гоголю установлен на Малой Конюшенной улице), но и его литера-

турных героев (в городе есть три скульптуры носа майора Ковалёва). И с одним из главных героев «Петербургских повестей» здесь также можно познакомиться — это всем известный Невский проспект — «красавица», «всеобщая коммуникация», как называет его писатель. Таким образом, «гоголевский Петербург» становится предметом интереса не только с точки зрения личности писателя, но и его творчества, придавая сухому учебному материалу объем.

В соответствии с приведенными фактами и требованиями для литературного квеста были отобраны контрольные точки маршрута:

1. Эрмитаж и Дворцовая площадь;
2. Александровский сад (бюст Гоголя);
3. Малая Морская улица, д. 17 (дом Лепена);
4. Невский проспект (по пути следования к памятнику Гоголю на Малой Конюшенной);
5. Малая Конюшенная улица (памятник Гоголю);
6. Вознесенский проспект, д. 36 (нос майора Ковалёва).

При прохождении маршрута онлайн в системе Moodle обучающиеся могут подробно познакомиться с информацией об объектах в удобном режиме. По каждому объекту дан небольшой текст с объяснением: каким образом это место связано с Гоголем, а потом предлагается ответить на вопросы на понимание общего содержания информации, с целью формирования информационной компетенции.

Модератором игровой деятельности в Moodle выступает преподаватель при проектировании маршрута и выстраивании логики прохождения заданий в формате «Лекция», который может быть построен как линейно, так и нелинейно. Например, есть возможность при неправильном ответе отклониться от основного маршрута, дать необходимую подсказку, а потом вернуться. Вместе с необходимой информацией дается дополнительная в формате комментариев к правильному ответу (например, о работе музея «Эрмитаж», стоимости билета для студентов и возможности бесплатного посещения). Формат виртуального квеста позволяет познакомить не только с видом улиц, памятников архитектуры, скульптуры и городскими панорамами, но и с интересными фактами возникновения и развития Петербурга.

С самого начала путешествия участники литературного квеста присоединяются к полету кузнеца Вакулы на черте из повести

Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». Обучающиеся уже знают основное содержание повести и то, что ее местом действия является один из хуторов на Украине, знают, что Вакула привез черевики, «которые носит царица», в подарок красавице Оксане, но в каком городе он был, и какой дворец с его картинами и лестницей, которую «жаль ногами топтать», его поразил, не все догадываются. И вот перед нами предстает ночной Петербург с высоты птичьего полета, дворец и сама императрица Екатерина II. И это не таинственный, мрачный город писателя, это чудесный, поражающий своим великолепием и богатством город Вакулы. Текст есть в системе Moodle. Студенты не только обращаются к литературному произведению, их внимание останавливается на локациях города: Дворцовая площадь, Государственный музей «Эрмитаж», также они узнают название парадной лестницы Зимнего дворца — Иорданская или Посольская, архитектора Франческо Бартоломео Растрелли. При прохождении реального квеста можно предложить студентам посчитать шаги от Зимнего дворца до решетки Александровской колонны.

На следующей остановке — Александровский сад — обучающиеся знакомятся с историей создания данного городского объекта, основными скульптурами, находящимися здесь, их мастерами. Бронзовый бюст Николая Васильевича Гоголя находится напротив бюста Михаила Юрьевича Лермонтова. Интересно, что поставлены они были в один год — в 1896 году, и у них один скульптор — В. П. Крейтан. Задание для реального квеста здесь может быть таким: «Прочитайте и переведите тексты с граней постамента. Какую новую информацию вы узнали?»

Следующая остановка по адресу Малая Морская улица, д. 17 — это дом Лепена, в котором писатель жил последние три года, находясь в Петербурге. На фасаде дома есть мемориальная доска. Нужно отметить, что своего жилья в Петербурге у Гоголя не было. Ему приходилось всё время переезжать с места на место, сменяя одну съемную квартиру на другую.

По мере следования маршрут частично проходит по Невскому проспекту. И, конечно же, этому главному герою одноименной повести уделяется особое внимание. Описывая, что происходит в течение су-

ток на центральной улице Петербурга, писатель создает образ многолюдного города, где у каждого есть свои дела, свои увлечения, свои проблемы, свои радости... Но человек теряется в толпе, обезличивается, превращается только в бездушную вещь, которая мелькает перед нашими глазами. Это выставка шляпок, усов, галстуков, улыбок... Обучающимся предлагается на данном примере познакомиться с любимым приемом Гоголя — приемом метонимии, и посмотреть вокруг себя: а что изменилось спустя почти два века? И мы, гости и жители города на Неве, когда идем по Невскому проспекту, чувствуем себя его частью, вливаемся в его жизнь, его историю, понимая, что, возможно, для кого-то мы тоже только шляпка, улыбка или галстук.

Памятник Гоголю на Малой Конюшенной улице открывает перспективу на Невский проспект. Эта сравнительно новая скульптура установлена в 1997 году на пешеходной улице, и кажется, что писатель вместе с нами прогуливается по городу, и в какой-то момент остановился, о чем-то задумавшись. Многие отмечают, что есть в фигуре писателя что-то мистическое и таинственное. Для обучающихся, проходящих реальный квест, можно предложить следующие дополнительные вопросы: «Если стоять у памятника и смотреть в сторону Невского проспекта, какой собор можно увидеть?»; «Сколько фонарей в старинном стиле окружают памятник?»; «Скульптура писателя — бронзовая. Из какого материала выполнен постамент памятника?»

На последней остановке обучающиеся знакомятся еще с одним литературным героем из цикла «Петербургские повести» Гоголя: носом майора Ковалева. Любимый гоголевский прием метонимии доведен в повести «Нос» до гротеска: нос не просто убегает от своего хозяина, становится человеком и гуляет по улицам города, но и оказывается выше его по чину. Эта небольшая скульптура, установленная в 1995 году, расположена на Вознесенском проспекте, на фасаде дома номер 36, так как именно здесь в повести он и был впервые обнаружен. Памятник небольшой, но очень тяжелый — около 100 килограммов. И с ним так же, как и в самой повести, происходили фантастические вещи: в сентябре 2002 года «Нос» пропал, и никто не мог его найти в течение года. Где он был и где гулял? Никто так и не смог узнать. Когда Нос нашли, его

установили на старое место. Нужно отметить, что этот литературный герой очень популярен в Петербурге: в городе можно увидеть три памятника Носу: на Вознесенском проспекте, на фасаде выставочного зала Музея городской скульптуры по адресу Невский проспект 179 / 2А и во дворе Санкт-Петербургского университета. И если первые два — только носы на фасадах домов, то последний представляет собой уникальный арт-объект: он стоит на тонких и кривых ножках, в одежде, с тростью и шляпой.

Следуя от одной точки маршрута к другой, обучающиеся знакомятся не только с интересными фактами из жизни Гоголя, его произведениями и литературными героями, но и с историей самого города, его достопримечательностей.

Таким образом, наш проект последовательно знакомит студентов-филологов с элементами городской среды, включающими их в культурный и социальный контекст, наполняющими их жизнь новыми знаниями, полученными в процессе прохождения квестов.

Литература

1. *Владимирова С. С., Иванова А. П.* Музейный квест как инструмент формирования фоновых знаний иностранных студентов // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2019. № 194. С. 184–192.

2. *Игумнова Е. А., Радецкая И. В.* Квест-технология в образовании: учебное пособие. — Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2016. 164 с.

3. *Маслова А. Г., Поляков О. Ю., Полякова О. А.* Литературный квест как интерактивная образовательная технология и форма профориентационной деятельности // *Вестник Вятского гос. ун-та*. 2019. № 2 (132). С. 81–90. — [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnyy-kvest-kak-interaktivnaya-obrazovatel'naya-tehnologiya-i-forma-proforientatsionnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 19.10.2022).

4. *Матвеева М. В.* Квесты в музейной педагогике и их роль в формировании универсальных учебных действий школьников // *Актуальные вопросы гуманитарных наук: Сб. н. статей студентов и магистрантов*. — М., 2018. С. 45–51.

5. *Никулина Н. Ю.* Методические рекомендации по разработке учебно-го квеста // *Проект и проектная деятельность в школе: Сб. научно-методических трудов [Электронный ресурс]*. — М., 2017. С. 37–51.

Р. В. Брускова
Санкт-Петербург, Россия
R. V. Bruskoa
St. Petersburg, Russia
rakhil.bruskova@gmail.com

**ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ БЕСЕД
С ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ
В ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОСТИНОЙ**

**EXPERIENCE OF CONVERSATIONS
WITH FOREIGN CADETS
IN THE LITERARY LOUNGE**

Аннотация: В статье рассказывается о видах воспитательной работы, проводимой кафедрой русского языка Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова. Автор подчеркивает значимость подобной работы в среде становления будущего медицинского специалиста. В статье представлено описание академического проекта «Литературная гостиная». Изложены основные цели и задачи проекта, а также описаны методы работы с иностранными обучающимися в рамках данного формата.

Ключевые слова: воспитательная работа; внеурочная работа; иностранные обучающиеся; художественная литература; Литературная гостиная; лингвокультурология.

Abstract: The article describes the types of educational work carried out by the Department of the Russian Language of the Military Medical Academy named after S. M. Kirov. The author emphasizes the importance of such work in the environment of the formation of a future medical specialist. The article presents a description of the academic project “Literary Lounge”. The main goals and objectives of the project are outlined, as well as methods of working with foreign students within this format are described.

Keywords: educational work; extracurricular work; foreign students; fiction; literary lounge; linguoculturology.

Воспитательная внеурочная работа имеет особое место и играет важную роль в образовательном пространстве любого высшего учебного заведения. В настоящее время «задача восстановления и развития системы воспитания должна органично вписаться в общую систему подготовки в вузе будущих специалистов» [5]. Вместе с тем,

в процессе подобной работы у обучающихся формируются гуманистические и социокультурные ценности. Гуманистические ценности представляют собой уважение к правам человека, к достоинству личности; социокультурные ценности реализуются через восприятие искусства, литературы, этических и моральных норм, национальных и этнических особенностей, традиций и культуры в целом [5].

Педагоги высшей школы находятся в постоянном поиске новых форм и методов реализации воспитательной работы. Так, например, «в последнее время большое внимание уделяется вопросам, связанными с актуальностью внедрения проектной методики в образовательный процесс» [6, с. 188].

По всей стране в высших учебных заведениях, где обучаются в том числе иностранные студенты и курсанты, проводятся различные мероприятия, способствующие трансляции и воспитанию толерантного сознания и поведения в мультикультурной среде [6, с. 188]. Например, в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом медицинском университете регулярно проводится фольклорный фестиваль «Радость мира», а в Национальном исследовательском Томском государственном университете успешно реализуется «Интернациональный фестиваль русской культуры». «Практико-ориентированный подход, используемый в рамках проводимых мероприятий, позволяет студентам-иностранцам в процессе подготовки и участия в подобных мероприятиях приобрести опыт практической деятельности на иностранном (русском) языке» [4, с. 2879].

В Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова в течение всего учебного года проводится обширная воспитательная работа, важную часть которой организует и реализует кафедра русского языка. Все проекты и мероприятия кафедры проходят регулярно — раз в год или несколько раз в семестр, в зависимости от специфики проекта. Так, например, с 2013 года ежегодно в День русского языка (6 июня) проводится конкурс чтения художественных произведений на русском языке, сочинений, фотографий, видеороликов «Я шагаю по России». Проект ежегодно собирает огромное количество заявок от обучающихся из РФ, а также из стран ближнего и дальнего зарубежья. Конкурс «Я шагаю по России» ориентирован на привлечение внима-

ния обучающихся к историко-художественному наследию, к сокровищам художественной литературы на русском языке.

Еще один регулярный более камерный проект под названием «Студия выразительного чтения» был открыт в 2017 году. Проект представляет собой мастер-классы по выразительному чтению художественных текстов.

В 2019 году открылся новый формат — «Музыкальные среды», где обучающиеся знакомятся с историей создания музыкальных произведений и вместе исполняют песни.

Ежегодно в декабре проводится Новогодний вечер — концерт и бал. В организации данного мероприятия кафедре русского языка активно помогает интернациональный коллектив обучающихся всех учебных факультетов и курсов.

Курсанты и слушатели академии под руководством преподавателей кафедры русского языка принимают участие в городских проектах и встречах (например, «Городской вечер восточной поэзии» и фольклорный фестиваль «Радость мира»).

Кроме того, для обучающихся организуются экскурсии, посещение театров и филармонии с целью знакомства с культурой, бытом и историей России.

В 2015 году на базе кафедры русского языка был учрежден академический проект «Литературная гостиная». В первый год существования проекта было проведено 9 заседаний:

— цикл встреч о жизни и творчестве Сергея Есенина: «Сергей Есенин: Поэт и Гражданин», «Мой Есенин: читаем стихи», «Есенин — отражение»;

— цикл встреч о писателях, ставших Нобелевскими лауреатами: «Русские писатели — Нобелевские лауреаты» и «Иван Бунин: «... один из последних лучей какого-то чудного русского дня»;

— цикл встреч о творчестве Антона Павловича Чехова: «Антон Павлович Чехов: врач и врачеватель» и творческий вечер «Чехов в лицах»;

— цикл встреч о поэзии: «Александр Блок: страницы биографии» и Романтический вечер чтения любимых стихов «Имя твоё — льдинка на языке...».

На первых заседаниях «Литературной гостиной» было проведено анкетирование гостей вечера с целью оценки мероприятия по нескольким показателям (*понятно, интересно, полезно* по шкале от 1 до 10), а также для определения, какого рода встречи будут наиболее привлекательны для обучаемых. В вопросе о выборе формата предлагалось отметить несколько понравившихся вариантов: поэтический вечер, творческие вечера с гостями академии, кинопоказы, разговорные клубы, дискуссионные клубы или мастер-классы.

Результаты анкетирования показали, что проект «Литературная гостиная» актуален и представляет интерес для курсантов и слушателей академии, военнослужащих и гражданского персонала. Также было установлено, что организаторам «Литературной гостиной» не требуется соблюдение строгих жанровых рамок, что позволило вести постоянный творческий поиск по планированию формата и программы мероприятия.

Главными целями проекта стали:

- формирование и совершенствование у обучающихся представления о духовных ценностях Российского государства;
- воспитание патриотической составляющей мировоззрения современного молодого человека и основ толерантного общения;
- совершенствование профессиональной коммуникации будущих медицинских специалистов.

Задачи проекта:

- побуждение обучающихся к творческому поиску, самостоятельному обращению к книге, к личности автора;
- организация воспитательной деятельности курсантов и слушателей через знакомство и освоение лучших образцов русской художественной культуры;
- создание неформальной культурной среды общения для обучающихся;
- популяризация русского искусства и чтение художественной литературы.

На встречах в «Литературной гостиной» иностранные обучающиеся знакомятся с литературой, музыкой и другими видами русского искусства, а также имеют возможность расширить представ-

ления о пространстве профессиональной коммуникации, так как этот проект служит площадкой для совершенствования культуры речи [1, с. 212]. Помимо перечисленных основ заседания «Литературной гостиной» ориентированы на социально-культурную адаптацию, наблюдение за носителями русского языка и национальных культур.

На встречах в «Литературной гостиной» собирается интернациональный коллектив, благодаря чему иностранные обучающиеся имеют возможность интегрироваться в языковую и культурную среду в более неформальной обстановке, чем в процессе обучения. Иностранцы, «слушая своих сверстников, хорошо владеющих русским языком, не только примеряют на себя уроки публичного выступления, но, что гораздо важнее, непосредственно, эмоционально, живую открывают для себя авторов и литературу страны, где им довелось учиться» [2, с. 80].

Проект создан для преодоления дистанции между текстом и читателем посредством живого соприкосновения с носителями (создателями) культуры. Приобретенные навыки восприятия должны помочь обучающимся лучше понимать тексты различного рода, анализировать их, определять тему и находить проблему, формулировать и доказывать свою точку зрения. Формат гостиной предполагает обсуждение литературных произведений, героев и авторов, влияния среды, окружения и места обучения на развитие личности. Особое место среди встреч занимают дискуссии о художественных фильмах. Вокруг экранизаций и кинематографа были построены несколько вечеров: «По страницам произведений Антона Павловича Чехова. Обсуждение экранизаций» (2016 г.) и встреча с актером Театра юных зрителей им. А. А. Брянцева Олегом Сенченко: «Литература, театр, кино, жизнь» (2017 г.).

Важно подчеркнуть, что любой творческий человек: прозаик, поэт, музыкант, актер, режиссер, художник — служит связующим звеном между действительностью и обобщенными представлениями о характере и поступках окружающих нас людей. Для будущих врачей представление об отношении человека к обществу и отношениях между людьми является самоценным, поэтому среди избранных тем особым вниманием пользовались темы, посвященные писателям-

врачам и произведениям о врачах. Так, в 2016 году проводилась встреча с выпускником академии, врачом и членом Союза писателей Санкт-Петербурга, Федором Шиловым: «Диалог с поэтом». В 2018 году был организован вечер «Медицина и поэзия, поэзия и медицина», на котором выступили современные ученые Ю. И. Строев и Л. П. Чурилов (медицинский факультет СПбГУ). Леонид Павлович Чурилов подготовил увлекательный рассказ о писателях XX века, а Юрий Иванович читал стихи, в том числе свои и стихи своих пациентов. Подобные беседы с выдающимися людьми нашего времени побуждают обучающихся осознать необходимость всестороннего развития и совершенствования своих знаний о мире, а также то, что врач — лингвоактивная профессия, требующая постоянной работы со словом и над своей речью.

В настоящее время каждую встречу в «Литературной гостиной» организаторы стараются проводить в интерактивном режиме, поэтому программа наполняется конкурсами, викторинами, опросами и другими формами проверки кругозора обучающихся и уровня усвоения ими материала, представленного на мероприятии. Например, на вечере посвященном творчеству Анны Ахматовой (2019 г. — «Анна Ахматова. 130 лет. Какая есть...»), проводилась викторина на угадывание автора стихотворения под названием «Чьё, если не Анны Андреевны?». Гостям предлагались четверостишия поэтессы и ее современников. Кроме того, регулярно проводятся конкурсы на знание биографии героя вечера «Правда или ложь?» (правдивые и вымышленные факты о жизни писателя), творческие конкурсы «Допиши стихотворение», «Ребусы из цитат писателя», конкурс «Заполните пропуски в цитатах писателя» и т. п. Наиболее активные участники получают памятные призы и подарки, а в конце мероприятия традиционно разыгрывается книга героя вечера.

«Одной из важнейших особенностей внеаудиторной воспитательной работы является возможность использовать языковую среду, непосредственное общение студентов с носителями русского языка. Во внеаудиторных мероприятиях создаются ситуации естественного речевого общения: отношения партнерства, реальность ситуации, наличие устойчивой мотивации, творческая активность, эмоциональ-

ность» [3, с. 34]. Все вышеперечисленные характеристики успешно проведенной воспитательной работы мы регулярно наблюдаем на заседаниях в «Литературной гостиной».

Массовость участия в данном проекте подтверждает востребованность такого рода воспитательных мероприятий. В общей сложности за 8 лет существования проекта «Литературная гостиная» на 28 заседаниях присутствовало около 1500 человек, часть из них становились и становятся постоянными участниками встреч. На вечерах в «Литературной гостиной» некоторые российские и иностранные обучающиеся проверяют свои возможности публичного выступления и впоследствии становятся лауреатами поэтических академических и городских конкурсов и конференций.

Вместе с прикладной направленностью академического проекта «Литературная гостиная» следует отметить его идейную составляющую. «Литературная гостиная» является своего рода «путешествием в глубь души», которое предполагает «движение к истокам, к началу, к черновикам и наброскам, к тому, что позволило бы нам вдруг осознать, что мир слова, мир искусства также реален, как и тот мир, в котором мы живем» [2, с. 80].

Литература

1. Брускова Р. Э., Китунина Н. Н. Литературная гостиная в академии // 100 проектов про чтение — 2018. Образовательный атлас. — СПб., 2018. С. 212.
2. Брускова Р. Э., Китунина Н. Н. Путешествие в глубь души: цикл встреч в Литературной гостиной // 100 проектов про чтение. Актуальные инициативы. Культурно-образовательный атлас. — М., 2016. С. 80–81.
3. Дмитриева Д. Д. К вопросу о внеаудиторной воспитательной работе с иностранными студентами-медиками в процессе обучения русскому языку (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) / Д. Д. Дмитриева, Е. В. Рубцова // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 33–36.
4. Коваленко Н. С. Интернациональный фестиваль русской культуры как эффективная форма внеучебной работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 9. С. 2876–2881.

5. *Никонова С. И., Шарафутдинов Д. К.* Воспитательная работа в высшей школе: поиск новой парадигмы // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. 2004. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-rabota-v-vysshey-shkole-poisk-novoy-paradigmy>

(дата доступа: 30.10.2022.).

6. *Потемкина В. Р.* Творческие проекты в обучении русскому языку: достижения и перспективы // Наука и школа. 2015. № 6. С. 187–193.



РАЗДЕЛ V
**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ
РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**



УДК 372.881.161.1

Е. Н. Прусова, Н. М. Сергеева
Ярославль, Россия
Ye. N. Prusova, N. M. Sergeyeva
Yaroslavl, Russia
nadezhda171@rambler.ru
timofeevalena76@yandex.ru

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА В ИНОСТРАННОЙ
АУДИТОРИИ (РАБОТА С РАССКАЗОМ А. ВАМПИЛОВА
«ФИНСКИЙ НОЖ И ПЕРСИДСКАЯ СИРЕНЬ»)**

**RUSSIAN LITERATURE OF THE TWENTIETH CENTURY
IN A FOREIGN AUDIENCE
(WORK WITH A. VAMPILOV'S SHORT STORY
«THE FINNISH KNIFE AND THE PERSIAN LILAC»)**

Аннотация: В статье рассмотрены наиболее важные проблемы, связанные с обучением чтению и анализу произведений русской литературы XX века на занятиях по русскому языку как иностранному. В центре внимания авторов — работа с художественным текстом как важнейшая составная часть процесса формирования коммуникативной компетенции. На примере рассказа А. Вампилова «Финский нож и персидская сирень» представлены основные принципы комплексного анализа художественного текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; комплексный анализ; художественный текст; аутентичный текст; обучение чтению; коммуникативные умения.

Abstract: The article discusses the most important problems associated with teaching reading and analysis of works of Russian literature of the twentieth century in the classroom of Russian as a foreign language. The authors focus on working with a literary text as an important component of the process of forming communicative competence.

Using the example of A. Vampilov's short story «The Finnish Knife and the Persian Lilac», the basic principles of a comprehensive analysis of a literary text are presented.

Keywords: Russian as a foreign language, complex analysis, literary text, authentic text, reading instruction, communication skills.

Художественный текст как дидактический материал становится незаменимым в процессе обучения иностранному языку. С одной стороны, аутентичный художественный текст — самый сложный вид текста для работы в иностранной аудитории. Такой текст требует от обучающихся хорошей языковой подготовки, понимания образности и метафоричности литературы. С другой стороны, художественный текст обладает огромным обучающим потенциалом: активизирует все виды речевой деятельности, учит анализировать и интерпретировать полученную информацию, подвигает читателя к творчеству, обогащает страноведческими и лингвокультурными знаниями о стране изучаемого языка, наконец, может выполнять воспитательные функции.

Для анализа в иностранной аудитории предлагаем рассказ русско-советского прозаика и драматурга А. Вампилова «Финский нож и персидская сирень» [1, с. 61–67]. Произведения этого автора не случайно сравнивают с творчеством А. П. Чехова. Эпиграфом к короткому, почти анекдотическому повествованию могут служить слова самого А. Вампилова, открывающие другой рассказ: «Случай, пустяк, стечение обстоятельств иногда становятся самыми драматическими моментами в жизни человека» [«Стечение обстоятельств»: 1, с. 80]. Драматурга интересует человек, его душа во всех ее проявлениях.

Выбор данного рассказа обусловлен несколькими причинами:

- небольшой объем произведения;
- ситуация, в которую попадают герои, понятна учащимся;
- конфликт добра и зла, любви и ненависти актуален для любого человека, он вневременной;
- аутентичный текст русской литературы XX века, язык близок современному.

Работу над рассказом целесообразно проводить по этапам [2]. Кроме того, во время работы над рассказом предлагаем использовать приемы аналитического чтения [3]. Рассказ построен на антитезе,

заявленной уже в заголовке: «*Финский нож и персидская сирень*». Анализ заголовка наводит на мысль о столкновении двух противоположных начал, поэтому на *предтекстовом* этапе предлагаем дать задание на прогнозирование содержания рассказа:

1. Прочитайте название рассказа — «Финский нож и персидская сирень». Как вы думаете, о чем написан этот рассказ? При необходимости познакомьтесь с комментарием. Какие эмоции у вас возникают, когда вы представляете себе финский нож? А что вы чувствуете, когда представляете куст сирени?

Финский нож («финка») — особый тип ножа, получивший широкое распространение в Российской империи и СССР в первой половине XX века. Особенным успехом «финки» пользовались в криминальной среде крупных городов [4].

Сирень — высокий декоративный кустарник семейства маслиновых с бледно-лиловыми или белыми душистыми цветками, собранными в кисти [5].

Притекстовые задания помогут учащимся лучше понять содержание произведения. Особое внимание следует уделить характеристикам главных героев. После чтения текста предлагается ответить на вопросы:

1. Где и когда происходят события рассказа? Подтвердите ваше мнение примерами из текста. Как вы думаете, важны ли для понимания идеи рассказа место и время описываемого события? Или подобная ситуация могла бы произойти в любом месте и в любое время?

2. Кто главные герои рассказа? Как вы считаете, почему автор дает героине имя и фамилию, а героя рассказа оставляет безымянным?

3. Какова композиция рассказа: на сколько частей его можно разделить? Почему?

4. Составьте сравнительную таблицу «Характеристика главных героев».

Критерии для сравнения	Гражданин лет 19-ти	Оленька Белянина
Возраст	Лет 19-ти	Юная девушка
Род занятий	Ворует и грабит, но безо всякого увлечения, каторжная нервная профессия.	Студентка
Портрет	Никто не мог отказать ему в красоте, детская улыбка.	Белое платье, голубые глаза, очарование героинь романов Тургенева.

Критерии для сравнения	Гражданин лет 19-ти	Оленька Белянина
	«Лицо мужественное, но со следами каких-то происшествий и слишком дерзким взглядом. Одет с неподдельной небрежностью, что полностью гармонирует с его свободными манерами и развязной походкой. Вид самый независимый, но в то же время заметно, что этот человек постоянно ждет чего-то нехорошего».	«Между прочим, у Оленьки Беляниной была та наружность, мимо которой нельзя пройти без зависти или без любопытства».
Характер	Не был счастлив, не любил свой род занятий, душевная обреченность и безнадежность «Опытный и энергичный нарушитель законности». «К честным людям он приглядывался с завистью и раздражением». «Воровать он не любил — ему больше нравилось грабить».	Любила одиночество, любила читать писателей романтиков, особенно Тургенева, непосредственная. «Это была нежная, чуткая, отлично воспитанная девушка, и трудней всего она воспринимала какие-либо отклонения от нормального. Мысль быть ограбленной никогда не приходила ей в голову».

Этап *послетекстовой* работы позволяет обратиться к рефлексии учащихся, выяснить, каковы их впечатления от прочитанного. Кроме того, на этом этапе необходимы задания на прояснение идеи произведения, интерпретацию прочитанного, творческие задания.

1. Перечитайте финал рассказа, обратите внимание на то, как ведут себя герои. Почему Оленька долго не понимает ситуацию, в которой оказалась?
2. Проанализируйте поведение героя во время разговора с девушкой. Почему он не смог совершить задуманное?
3. Как относится к своим героям автор? Аргументируйте свою точку зрения.
4. Какие чувства вызывают у вас герои рассказа? Обратите внимание, что автор оставляет финал открытым. Подумайте, что могло случиться с героем после описанных событий, изменилась ли его жизнь после встречи с Оленькой. Придумайте и напишите свои варианты продолжения рассказа.
5. Обратитесь вновь к названию рассказа («Финский нож и персидская сирень»). Как вы считаете, почему автор выбрал именно это название? Как оно раскрывает смысл произведения? Предложите свой вариант заглавия.
6. Расскажите о том, были ли в вашей жизни встречи, которые изменили вашу жизнь.

В заключение отметим, что работа с произведениями русской литературы XX века играет важную роль в обучении русскому языку как иностранному. Во-первых, позволяет обогащать словарный запас обучающихся и активизировать уже изученную лексику. Во-вторых, помогает развивать навыки во всех видах речевой деятельности. В-третьих, выполняет воспитательную функцию: формирует личность читателя, способствует нравственному самосовершенствованию обучающихся, помогает им лучше понять носителей изучаемого языка, почувствовать себя «своим» в инокультурной среде.

Литература

1. *Вампилов А. В.* Белые города. — М., 1979. 288 с.
2. *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке. — М., 2001.
3. *Толстухина И. И., Дяо Мэнин.* Стихотворение А. С. Пушкина «Зимний вечер» на занятиях по аналитическому чтению в иностранной аудитории // Русская литература в иностранной аудитории. — СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2022. С. 206–212.
4. Финский нож. Электронный ресурс: https://ru.wikipedia.org/wiki/Финский_нож
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Электронная версия: Фундаментальная электронная библиотека. <https://kartaslov.ru/значение-слова/сирень>

УДК 811.161.1

*Т. А. Аврашко, О. Г. Каримова, Л. А. Сётка,
Санкт-Петербург, Россия
T. A. Avrashko, O. G. Karimova, L. A. Setka
St. Petersburg, Russia
t.avrashko@rambler.ru, gookar@mail.ru*

СТИХИ РУССКИХ ПОЭТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

RUSSIAN POETS' POEMS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MILITARY UNIVERSITY

Аннотация: Обучая иностранных военнослужащих, преподаватель ставит задачу не только научить их правильно говорить на русском языке, но и развивать

общекультурную компетенцию. Знакомство обучающихся с поэтическими произведениями как нельзя лучше способствует решению указанных задач. Авторы статьи делают попытку организовать работу с поэтическим текстом в военном вузе, а также поднять вопрос целесообразности такой работы в аудитории неязыкового профиля. В качестве иллюстрации приводится фрагмент занятия по работе со стихотворением Е. Евтушенко «Людей неинтересных в мире нет...».

Ключевые слова: стихотворения; поэтический текст; военный вуз; воспитание; методика.

Abstract: By teaching foreign servicemen, the teacher sets the task not only to teach to speak Russian correctly, but also to form a general cultural competence. Acquaintance of students with poetic works, as well as possible contributes to the solution of these tasks. The authors of the article make an attempt to organize work with a poetic text at a military university, as well as to raise the problem of the expediency of such work in a non-linguistic audience. As an illustration, a fragment of the lesson of working with a poem by E. Yevtushenko "There are no uninteresting people in the world..." is given.

Keywords: poems; poetic text; military university; education; methodology.

Размышляя о значении литературы, академик Д. С. Лихачев называет ее совестью и душой общества, призывает читать художественную литературу, быть филологами, то есть «любителями слова», «ибо слово стоит в начале культуры и завершает ее, выражает ее» [7, с. 245].

Литература, как искусство слова, является общепризнанным лингводидактическим ресурсом. Роль художественного текста трудно переоценить: это иллюстрация живого языка, средство активизации речемыслительной деятельности, источник ценного национально-культурного материала, транслятор нравственно-эстетических норм.

Педагоги РКИ используют богатые возможности художественных текстов в учебных и воспитательных целях. Особое место в художественной литературе занимают поэтические произведения, представляющие определенную сложность как в плане восприятия инофонами, так и в плане организации работы с ними. Это, скорее всего, объясняет тот факт, что поэтические тексты составляют незначительную часть в содержании многих современных учебно-методических комплексов.

Планомерное использование поэтических текстов поможет овладеть словом в единстве номинативной и эстетической функции, будет

способствовать воспитанию чувства языка, развитию языковой интуиции.

По мнению некоторых методистов, приобщение к русской поэзии возможно уже на элементарном уровне, несмотря на то, что языковые и коммуникативные возможности обучающихся ограничены. Присущие поэтическому тексту особенности (рифма, ритм, повторы) позволяют быстрее усваивать интонационные модели, фонетические единицы, речевые элементы, поэтому простые по содержанию стихотворения эффективны при формировании первичных языковых навыков. Так, А. П. Иванова советует использовать короткие стихотворения А. Фета, Н. Некрасова, А. Блока и др. поэтов, которые помогут овладеть артикуляционной базой и интонационной системой [5, с. 319].

На практике стихи вводятся начиная с базового уровня, как представлено в учебнике «Дорога в Россию» [2, 3, 4]. В Военной академии связи на довузовском этапе обучения рекомендован этот учебно-методический комплекс. Для знакомства с миром русской поэзии авторы предлагают большой выбор стихотворных текстов: это фрагменты из произведений А. Ахматовой, М. Ломоносова, Е. Евтушенко, Ю. Друниной и др., а также фрагменты из песен (Л. Кушлин «Голубые города», А. Петров «Широка страна моя родная...», Б. Окуджава «Молитва», А. Розенбаум «Покажите мне Москву», В. Высоцкий «Песня о друге» и др.). Данные тексты соотносятся с лексическими или грамматическими темами, обычно вводятся в качестве эпиграфа на стадии вызова интереса или как речевой образец, и к ним не предусматриваются задания для глубокого осмысления.

Профессионально направленное обучение РКИ в военном вузе имеет свои приоритеты, поэтому вопрос целесообразности обращения к предложенному поэтическому материалу решается преподавателем самостоятельно.

В рамках заявленной темы на кафедре русского языка Военной академии связи был проведен опрос, в котором приняли участие 20 преподавателей. Результаты показали, что стихотворения русских поэтов в процессе обучения РКИ используют 81% преподавателей, в том числе 53% — преподаватели довузовского этапа.

По данным опроса, среди стихотворений, собранных в учебнике «Дорога в Россию», преподаватели отдают предпочтение тем, которые являются песнями («Песня о друге» В. Высоцкого, «День Победы» В. Харитонов, «Покажите мне Москву» А. Розенбаума, «Типичный случай» И. Уткина). Их используют 63% преподавателей. Видимо, это связано с высоким лингводидактическим потенциалом песен, который признают многие исследователи.

Наиболее востребованным поэтическим текстом, согласно опросу, является стихотворение Е. Евтушенко «Людей неинтересных в мире нет...». С ним работает 48% преподавателей. Остальные стихотворения используются редко (А. Ахматовой, Л. Афанасьева, Ю. Друниной, Б. Окуджавы) либо не используются (М. Лермонтова, Е. Долматовского, М. Ломоносова).

Среди причин, объясняющих избирательное и нерегулярное использование поэтического материала, 37% преподавателей выделяют нехватку учебного времени, сложность текстов, невысокий культурно-образовательный уровень обучающихся, 26% ссылаются на отсутствие заданий к представленным стихотворениям, четкой методики для работы с поэтическим произведением в иностранной аудитории.

На вопрос «Считаете ли вы целесообразным использование стихов при обучении РКИ в военном вузе?» большинство опрошенных (79%) дали утвердительный ответ. Преподаватели отметили эффективность работы с поэтическими произведениями при формировании фонетических, лексических, грамматических навыков, при развитии разных видов речевой деятельности, при формировании лингвокультурологической компетенции, при решении воспитательных задач, на что мы обращали внимание выше.

Результаты опроса показали, что использование поэтических текстов в военном вузе методически обосновано, но связано с рядом проблем.

Авторы статьи согласны с коллегами, которые не готовы исключить стихи из уроков русского языка, в связи с чем уже представляли собственные идеи по данному вопросу [1] и продолжают поиск интересных текстов и эффективных приемов работы с ними.

Обучение чтению поэтического произведения требует большого труда и творческого подхода со стороны преподавателя, так как каждое стихотворение уникально, отличается своеобразием содержания и формы его выражения. Вслед за Н. В. Кулибиной, считаем, что наиболее удачный подход — это построчное (построфное) комментированное чтение [6]. Комментарии здесь — это выводы, умозаключения, которые делают сами учащиеся под умелым руководством преподавателя.

Сделать процесс более увлекательным и полезным помогают следующие общие рекомендации:

- 1) стремление к максимальной активности учащихся [6, с. 14];
- 2) ограничение частого использования словаря, тренировка языковой догадки [там же];
- 3) обращение к личному опыту обучающихся;
- 4) создание доверительной, творческой атмосферы.

В учебнике «Дорога в Россию» (первый уровень) в качестве эпиграфа к уроку 1, посвященному теме «Биография человека, его семья, его интересы и увлечения», предлагается фрагмент стихотворения Е. Евтушенко «Людей неинтересных в мире нет...» [3, с. 3].

Это стихотворение легко и с удовольствием воспринимается в разных национальных аудиториях военнослужащих, как показал наш опыт работы с офицерами и курсантами из Палестины, Сирии, Саудовской Аравии, Монголии, Вьетнама, Камбоджи, Гвинеи-Бисау и Руанды. Затронутые в стихотворении проблемы близки и понятны обучающимся и дают прекрасную возможность обратиться к их личному опыту.

Предлагаем разработанный нами комплекс заданий для чтения и анализа данного стихотворения.

В лексическом плане текст не представляет трудности для учащихся, поэтому чтение направлено на то, чтобы глубже понять художественные особенности произведения, авторский замысел.

Работа строится традиционно в три этапа: предтекстовая, притекстовая (комментированное чтение) и послетекстовая.

Предтекстовая работа

1. На данном этапе перед преподавателем стоит задача пробудить у учащихся интерес к восприятию поэтического произведения, вовлечь в бе-

седу, поэтому перед знакомством со стихотворением демонстрируются фотографии поэта и дается краткая биографическая справка.

— *Сегодня вы познакомитесь с известным русским человеком. Посмотрите на фотографии.*

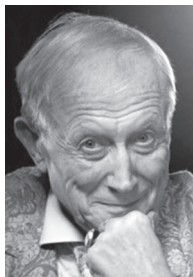


Рис. 2

Как вы думаете, кто этот человек? Чем он известен?

— *Это Евгений Александрович Евтушенко (1932–2017 гг.) — русский поэт. Он издал более 100 сборников*

(книг) произведений различных жанров. Это стихи, поэмы, романы, повести. На его стихи написано около 40 песен. В 1963 году он был номинирован на Нобелевскую премию по литературе. Его стихи — это стихи о совести, о проблемах в обществе, о любви.



Рис. 1

2. Перед знакомством со стихотворением обучающимся предлагается ответить на вопросы: *Кого можно назвать интересным человеком? Бывают ли «неинтересные люди»?* Вопросы записываются на доске.

Как показывает практика, обучающиеся с большим удовольствием начинают рассуждать, выдвигать свои предположения, спорить. Основная масса обучающихся характеризует «интересного человека» как человека много знающего, много читающего, умеющего поддерживать разговор, пошутить. В свою очередь «неинтересные» — это молчаливые, замкнутые, очень серьезные люди.

— *Сегодня мы познакомимся с отрывком из стихотворения Евгения Евтушенко, в котором он тоже отвечает на вопрос: «Бывают ли неинтересные люди?»*

3. В зависимости от учебной группы и методических предпочтений преподавателя снятие лексико-грамматических трудностей может проводиться традиционно до чтения текста или во время притекстовой работы, как предлагается нами.

При выборе первого варианта объясняются значения слов *судьба* (*судьбы*), *планеты*, *мир*, *миг*, *неведомо*, *особый* и др., подбираются словосочетания с данными словами. Особое внимание необходимо уделить многозначности слова *мир*. Обучающиеся находят данное

слово в словаре и знакомятся со всеми его значениями, подбирая синонимы к каждому из значений.

Притекстовая работа

1. Знакомство с произведением (стадия первичного восприятия и общего осмысления).

— *Вдумчиво прочитайте стихотворение и скажите, о чем / о ком оно.*

Как правило, учащиеся легко отвечают на вопрос; ответов может быть несколько: о людях, о смысле жизни, о жизни и смерти и т. д.

2. Построфное чтение и комментирование (стадия глубокого, детального осмысления, наблюдения над художественными особенностями текста).

2.1. Прочитайте первую строфу.

Людей неинтересных в мире нет.
Их судьбы — как истории планет.
У каждой все особое, свое,
И нет планет, похожих на нее...

а) Что говорит поэт о людях, каких людей в мире нет? Значит, какие все люди, по мнению поэта?

б) Как вы понимаете значение слова *судьба*? Каким синонимом можно его заменить? (*Судьба* — жизнь, история жизни, линия жизни.)

в) С чем сравнивает поэт судьбы людей? Прочитайте, как он продолжает это сравнение. Что хочет показать автор через это сравнение? Скажите по-другому эту мысль автора. (Все люди разные, не похожи друг на друга, особенные.)

г) Прослушайте четверостишие, следите за ритмом, акцентами, паузами.

Для обучающихся это первое прослушивание, которое позволит почувствовать ритмику стиха, интонационный рисунок.

д) Прочитайте первое четверостишие вслух, соблюдая интонацию. Обратите внимание на ударение (*особое, свое*), на рифмы (*нет — планет; свое — нее*).

2.2. Прочитайте вторую строфу.

У каждого — свой тайный личный мир.
Есть в мире этом самый лучший миг.
Есть в мире этом самый страшный час,
Но это все неведомо для нас.

а) Что такое *личный мир*? Понятно ли вам слово *тайный*? Если тайна — это секрет, почему автор называет личный мир тайным? Предложите синонимы.

б) Прочитайте, какие моменты есть в личном мире каждого человека. Вы знаете, что такое *миг*? Найдите антоним к этому слову в тексте. Как вы ду-

маете, почему *лучший* — миг, а *страшный* — час? Почему не наоборот? (В ходе размышлений обучающиеся сами приходят к выводу, что радостные моменты пролетают быстро, а в моменты несчастий, кажется, что время останавливается, тянется.)

в) Как вы объясните слово *неведамо*, если глагол «ведать» значит «знать»? Скажите последнюю строку другими словами. Как она связана с первой строкой?

г) Прочитайте еще раз эту строфу. Как автор делает акцент на своей главной мысли? (Обучающиеся сами называют прием повтора, одинакового начала строк.)

д) Я думаю, и в вашей жизни были такие моменты. Расскажите о них.

е) Прослушайте второе четверостишие, следите за ритмом, акцентами, паузами.

ж) Прочитайте второе четверостишие вслух, соблюдайте интонацию.

2.3. Прочитайте третью строфу.

И если умирает человек,
С ним умирает первый его снег,
И первый поцелуй, и первый бой ...
Все это забирает он с собой.

а) В каком значении (прямом или переносном) используется глагол *умирает*? Что умирает вместе с человеком? Можно ли так сказать на вашем родном языке?

б) Обратите внимание на повтор слова *первый*. Почему *первый* снег (поцелуй, бой) — не второй, не третий?

в) Как называется знак препинания в конце третьей строки? Почему автор использовал многоточие? Какое значение имеет повторяющийся союз «и» в этой строчке (как он связан с многоточием)?

г) А какие незабываемые первые впечатления (моменты) были в вашей жизни? Расскажите о них.

д) Прослушайте третье четверостишие, следите за ритмом, акцентами, паузами.

е) Прочитайте третье четверостишие вслух. Соблюдайте ритм, ударения, паузы.

ж) Прочитайте вдумчиво все стихотворение. Если остались вопросы, задайте их.

3. Повторное воспроизведение поэтического текста. Интонационно-фонетическая отработка чтения стихотворения.

Послетекстовая работа

1. Вернемся к нашему вопросу. Как автор отвечает на него? Как он объясняет, почему «людей неинтересных в мире нет»? (Обобщим сказанное: все

люди интересные, особенные, не похожие друг на друга, но мы многого не знаем о них...)

2. Какие строки стихотворения вам понравились больше всего? Почему?

3. Прочитав только фрагмент, мы о многом поразмышляли вместе с автором, и, я думаю, вы хотите познакомиться с полным текстом стихотворения. Послушайте его.

Предлагается прослушать стихотворение в исполнении автора или школьницы Лизы Бугуловой [8, 9]. На этом этапе следует дать печатную версию полного текста для визуальной опоры.

4. Прочитайте полный текст стихотворения дома, постарайтесь понять его самостоятельно. Можно ли назвать это стихотворение философским? Объясните ответ. Какие еще мысли автора вас заинтересовали?

5. Подготовьте выразительное чтение наизусть стихотворения или фрагмента, данного в учебнике.

На следующем уроке курсанты с удовольствием читают стихотворение наизусть, делятся размышлениями.

Итак, обращение к стихотворениям русских поэтов возможно на разных уровнях. Но их осмысление в единстве содержания и формы, конечно, рекомендуется проводить на более продвинутом этапе, отбирая тексты с актуальными для учебной аудитории темами и проблемами. Работа с поэтическим произведением требует большого труда от преподавателя, но имеет ни с чем не сравнимый образовательный эффект и эмоциональный отклик.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что обучение РКИ в военном вузе имеет свою специфику, но нельзя забывать, что, помимо профессионального образования, высоких физических качеств, офицера определяет его нравственная и эстетическая культура. Д. С. Лихачев подчеркивает: «Каждый специалист, каждый инженер, врач ... должен обладать культурным кругозором. Не должно быть слепых к красоте, глухих к слову и настоящей музыке, черствых к добру, беспамятных к прошлому» [7, с. 244]. Использование поэтических текстов на уроках РКИ в военном вузе является действенным средством формирования языковой и духовной культуры личности обучающегося.

Литература и Интернет-ресурсы

1. Аврашко Т. А., Сетка Л. А. Использование поэтических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Русская литература в иностранной аудитории: сб. научных статей. Вып. 8. — СПб., 2019. С. 337–343.

2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). 5-е изд., испр. — СПб., 2011. 256 с.

3. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) В 2 т.: Т. I. 8-е изд. — СПб., 2016. 200 с.

4. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) В 2 т.: Т. II. 5-е изд. — СПб., 2014. 184 с.

5. Иванова А. П. Произведения русской литературы на занятиях по фонетике и аудированию в иностранной аудитории // Русская литература в иностранной аудитории: сб. научных статей. Вып. 8 — СПб., 2019. С. 319–323.

6. Кулибина Н. В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению художественной литературе. — СПб., 2001. 96 с.

7. Лихачев Д. С. Письма о добром. — СПб., 2007. 256 с.

8. Чтение стихотворения «Людей неинтересных в мире нет...» автором: <https://www.youtube.com/watch?v=dk7iSmMaexY> (дата обращения: 25.10.22).

9. Чтение стихотворения «Людей неинтересных в мире нет...» школьницей: <https://www.youtube.com/watch?v=OeMpeHE6E9g> (дата обращения: 25.10.22)

УДК 81.161.1

Е. В. Кочуланова
Санкт-Петербург, Россия
E. V. Kochulanova,
St. Petersburg, Russia
sirena248@gmail.com

ОПИСАНИЕ РУССКОЙ ПРИРОДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

DESCRIPTION OF RUSSIAN NATURE IN RFL LESSONS

Аннотация: В статье рассмотрены разнообразные способы работы на занятиях по РКИ с текстами из русской художественной литературы, включающими описа-

ния природы. Подчеркивается дидактический, этический, эстетический, воспитательный потенциал описаний природы. Отмечается, что возможно дидактическое (техническое, инструментальное) использование описаний русской природы для отработки различных навыков по русскому языку и работа с текстами данного типа, нацеленная на расширение представлений студентов о России, русской культуре, традициях, обычаях.

Ключевые слова: русская культура; русская литература; описание природы; русский язык как иностранный (РКИ); иностранный студент.

Abstract: The article discusses a variety of ways to work in Russian as a foreign language classes with texts from Russian fiction, including descriptions of nature. The didactic, ethical, aesthetic, educational potential of descriptions of nature is emphasized. It is noted that the use of didactic (technical, instrumental) descriptions of Russian nature to practice various skills in the Russian language and the work with texts of this type, aimed at expanding students' understanding of Russian culture, traditions, and customs are possible.

Keywords: Russian culture; Russian literature; description of nature; Russian as a foreign language (RFL); foreign student.

Изучая русский язык, студенты не только овладевают его лексикой и грамматикой, не только учатся правильному произношению и точному словоупотреблению. Важной задачей преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) становится приобщение иностранных студентов к русской культуре, национальным русским ценностям, погружение их в русскую литературу, давшую миру лучшие образцы художественного изображения действительности. Студент должен научиться воспринимать русскую культуру в комплексе ее языковых и художественных особенностей с тем, чтобы глубже познать русский язык. Одним из способов достижения цели приобщения студентов-иностранцев к русской культуре становится на занятиях по РКИ работа с описаниями природы, представленными в текстах русской художественной литературы. Данный вопрос нельзя назвать хорошо исследованным в методической литературе, хотя о важности использования текстов о природе на занятиях по РКИ говорят Е. В. Румянцева и Л. В. Семенова [5], С. М. Скакунова [6] и др. Тексты о природе встречаются в учебных пособиях по РКИ, предназначенных для отработки навыков чтения, где они

сопровождаются разнообразными заданиями [2; 7], но пособий, в которых акцентировались бы именно описания природы как средство обучения и воспитания, пока немного. Отметим в качестве такого источника пособие М. А. Беспаловой, Е. В. Дзюбы и А. Э. Здоренко [1], в котором, к сожалению, не используются описания природы из художественных текстов.

Цель статьи — выявить способы работы с описаниями русской природы на занятиях по РКИ; отметить потенциал данных текстов на занятиях.

Работа с текстом — один из важных видов учебной деятельности на занятиях по РКИ. Погружаясь в текст, студенты учатся воспринимать язык целостно, не как совокупность лексем и грамматических правил, а как целостную систему, конечной целью использования которой является коммуникация посредством создания и восприятия текстов. По мнению К. А. Калининой, работа с текстом на занятии по РКИ «состоит из восприятия, обдумывания идейного содержания произведения, его эстетической оценки и, как результат всего этого, влияния художественной литературы на личность читателя» [3, с. 173–174]. То, насколько глубоким будет это влияние, зависит от выбора текста, его содержания, эмоционального и идейного наполнения. Описания природы предоставляют в этом отношении богатый материал, обладающий значительным лингводидактическим, этическим, эстетическим, культурологическим, страноведческим потенциалом.

Русская художественная литература богата описаниями природы, которые способны стать хорошим материалом для занятий. В первую очередь на занятиях по РКИ следует использовать описания из классических художественных текстов (И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой и др.), кроме того, из произведений XX века (М. М. Пришвин, К. Г. Паустовский, В. Г. Распутин и др.), а также из современной литературы (Т. Н. Толстая, В. Н. Буклак и др.).

Описания природы можно использовать для закрепления у студентов знания русской лексики. К примеру, уже на элементарном уровне (А1) студент должен овладеть такими словами, как *вечер*, *весна*, *гора*, *далёкий*, *дерево*, *днём*, *дождь*, *жаркий*, *жёлтый*, *зелёный* и т. д. Данные лексемы могут быть лучше усвоены в составе несложных по

структуре и недлинных предложений, описывающих русскую природу. К примеру, можно использовать следующий фрагмент:

Маленький дом стоял на холме у реки на самом краю города. Сразу за домом начиналась берёзовая роща, где всё время кричали галки (К. Г. Паустовский).

Даже небольшой отрывок дает богатый материал для обсуждения лексического значения различных слов. Кроме того, можно попросить студентов представить изображенную писателем картину, для чего использовать аудиозапись криков галок, иллюстрации (слайды) с изображением этих птиц, а также с живописными пейзажами, сходными с тем, который описан автором.

Описание природы в этом случае выступает в первую очередь как дидактический инструмент, с помощью которого организуется изучение русского языка, в частности лексики, то есть выполняет, по сути, техническую, прикладную роль. Однако описания природы могут быть использованы и как средство расширения представлений студентов о русской культуре и одновременно — средство воспитания. К примеру, с помощью текста можно разъяснить студентам-иностранцам такое свойство русского характера, как большая любовь к собакам:

Нас двое в комнате: собака моя и я. На улице страшная буря. Собака сидит передо мной и смотрит мне прямо в глаза. И я тоже смотрю ей в глаза (И. С. Тургенев).

В ходе работы с данным текстом студентам могут быть заданы вопросы: 1) Почему человек и собака смотрят друг на друга? 2) Каковы отношения между человеком и собакой? 3) Почему буря названа «страшной»? 4) Есть ли у вас собака? 5) Как относятся к собакам в вашей стране?

Описания русской природы могут иметь лингвострановедческий характер. К примеру, с их помощью можно ознакомить обучающихся с особенностями различных времен года в России, с состояниями природы летом, осенью, весной и зимой. Могут быть использованы разнообразные тексты, к примеру:

Городок начал ей даже нравиться, особенно когда пришла зима и завалила его снегом. Дни стояли мягкие, серые. Река долго не замерзала; от её зелёной воды поднимался пар (К. Г. Паустовский).

Собеседование по такому тексту может строиться на вопросах и заданиях: 1) Какое время года описывает автор? 2) Какая деталь помогает писателю нарисовать не замерзшую зимой реку? 3) Какие существительные (прилагательные, глаголы) помогают автору сделать описание более точным? 4) Приведите свои эпитеты (прилагательные), с помощью которых можно описать зиму. 5) Подберите к слову *снег* однокоренные слова. 6) Отличается ли зима в вашей стране от русской зимы? 7) Нравится ли вам русская зима? 8) Прочитайте отрывок выразительно, попробуйте передать чтением любовь автора к русской природе.

Кроме того, после прочтения текстов о русской природе могут быть даны следующие задания: объяснить значения выделенных слов и словосочетаний; подобрать к словам синонимы, антонимы; составить план текста; объяснить, о каком времени года говорится в тексте; описать чувства автора, писавшего текст; пересказать текст; выбрать из текста все существительные, обозначающие животных (растения); дописать (продолжить) текст; озаглавить текст; подобрать к тексту вопросы; нарисовать иллюстрацию к тексту; подобрать иллюстрации к тексту из картин русских художников и т. д.

Задания дидактического характера (работа с лексикой, грамматикой и др.) должны сочетаться с заданиями по лингвострановедению, развивающими и воспитательными заданиями, только в этом случае богатый потенциал текста, включающего описание природы, будет в полной мере реализован на занятии.

В качестве упражнения завершающего характера мы хотели бы предложить составление студентами в домашней работе и дальнейшее произнесение на занятии текста о природе их родной страны. Этот вид работы нацелен на развитие связной речи обучающихся, на закрепление лексических и грамматических навыков. Задания такого типа служат «формированию системных представлений о языке, <...> позволяют обучающимся не только закрепить теоретическую информацию, но и проявить творческие способности» [4, с. 269]. Кроме того, они имеют большой воспитательный потенциал: студенты сравнивают природу родного края и русскую природу, а затем делают вывод о богатстве любой природы, о не-

обходимости беречь природу, о том, что любовь к природе — часть любви к Родине.

Итак, работа с текстами — описаниями природы на занятиях по русскому языку как иностранному — эффективный и перспективный вид деятельности. Описания природы, особенно взятые из лучших произведений русской художественной литературы, имеют не только большое дидактическое значение (помогают преподавателю результативно организовать процесс изучения студентами-иностранцами русского языка), но и развивающее, воспитательное. Они помогают приобщать студентов к национальным русским ценностям, расширяют их представления о русской культуре, традициях, обычаях, менталитете русского народа, воспитывают любовь к природе, углубляют эстетическое и этическое понимание природы как части Родины, ее неотъемлемой составляющей.

Литература

1. *Беспалова М. А.* Природа России: учебное пособие по изучающему чтению на уроках русского языка как иностранного / М. А. Беспалова, Е. В. Дзюба, А. Э. Здоренко. — Екатеринбург, 2021. 102 с.

2. *Гапочка И. К.* Я читаю по-русски. Книга для чтения со словарем. — М., 1999. 128 с.

3. *Калинина К. А.* Интерпретация образных средств, работа с текстом на уроках РКИ: к постановке проблемы // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118–3. С. 173–175.

4. *Крылова М. Н.* Способы поддержания интереса к содержанию учебного материала на занятиях по морфологии русского языка // Перспективы науки и образования. 2013. № 4 (4). С. 251–263.

5. *Румянцева Е. В., Семенова Л. В.* Природа в творчестве Н. А. Некрасова: анализ поэтического текста в иностранной аудитории // Русская литература в иностранной аудитории: Сб. научн. ст. по ит. XIII Международ. науч.-практ. конф. — СПб., 2022. — С. 105–113.

6. *Скакунова С. М.* Тексты о природе России как средство обучения РКИ // Актуальные проблемы современной филологии: Мат. X Международ. науч.-практ. конф.; отв. ред. Т. А. Полуэктова. — Красноярск, 2020. С. 114–116.

7. *Финагина Ю. В.* Русский язык как иностранный. Пособие по чтению: учебное пособие / под ред. Н. А. Дмитренко. — СПб., 2014. 81 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЗУЧАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

EXPERIENCE OF USING STUDYING READING IN LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация: Статья посвящена обучению изучающему виду чтения на занятиях по РКИ. Данный вид чтения — основной вид, который предполагает детальное понимание текста. Предлагаются возможные типы заданий на примере художественного текста.

Ключевые слова: чтение как речевая деятельность; художественный текст; вид чтения; коммуникативная установка.

Abstract: The article is devoted to teaching the studying type of reading in Russian as a foreign language classes. This type of reading is the main type of reading, which represents a detailed understanding of the text. Possible types of tasks are proposed on the example of a literary text.

Keywords: reading as a speech activity; literary text; type of reading; communicative attitude.

В практике обучения русскому языку иностранных студентов трудно переоценить роль изучающего чтения аутентичных художественных текстов. Интерес к данным текстам объясняется тем, что они представляют собой пример естественного речевого общения носителей языка в рамках определенной ситуации. В то же время эти тексты представляют и некоторые трудности для иностранных студентов, изучающих русский язык, в силу своей образности, когда языковые единицы наполняются новыми значениями и дополняются оттенками. По мнению Н. Кулибиной, благодаря образности художественный текст «обладает большим количеством скрытой в нем информации, которую необходимо извлечь, чтобы понять смысл художественного произведения» [1, с. 36].

В зависимости от учебных задач работа над художественным текстом делится на три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Предтекстовый этап включает работу с информацией о биографии писателя, его творчестве, с фрагментами интервью, а также интересными цитатами, высказываниями об авторе и произведении. Задания на этом этапе направлены на развитие коммуникативных навыков учащихся, моделирование знаний, необходимых для восприятия конкретного текста, а также актуализацию уже имеющихся фоновых знаний. Здесь можно обратиться к поэтике названия, заострив внимание студентов на нем, и предложить подумать, о чем пойдет речь в тексте. Также необходимо обратить внимание студентов на ключевые слова, образы. В данном случае в тексте встретятся незнакомые слова, поэтому задания формулируются таким образом, чтобы студент самостоятельно определил их значение. При этом используются разные методические приемы: группировка слов по принадлежности к одной теме (тематическая группа), по частеречной принадлежности, анализ корней и аффиксов, опора на синтаксическую конструкцию, «сильный контекст», опора на уже известные слова, на фоновые знания, связанные с темой и ситуацией текста. В целях уточнения смысла языковой единицы можно провести работу с синонимами, с последующим анализом различий, также поработать с антонимами.

На этапе притекстовой работы рекомендуется разделить текст на несколько фрагментов. Задания этого этапа активизируют внимание, оперативную память, механизмы прогнозирования. На послетекстовом этапе работа направлена на проверку глубины и точности понимания прочитанного, анализируется структура текста, средства связи, студенты приходят к выводам, таким образом, выходя в письменную и устную речь.

В данной статье предлагается фрагмент работы с художественным текстом на примере рассказа В. Драгунского «Англичанин Павля». Текст рассчитан на студентов, владеющих русским языком на уровне В1. Предтекстовые задания должны актуализировать фоновые знания, нужные для первичного чтения и восприятия текста. На данном этапе могут быть предложены задания для развития коммуникативных навыков студентов.

Задание 1. Поработайте в паре. Расскажите, как вы изучаете иностранный язык. В каком классе у вас начинают изучать иностранный язык? Когда вы начали изучать иностранный язык? Сколько лет вам тогда было? Какие иностранные языки изучают в вашей школе? Какие иностранные языки вы изучали? Какие иностранные языки хотели бы изучить?

Задание 2. Знакома ли вам фамилия автора? С какими произведениями этого автора вы знакомы? Если автор вам незнаком, прочитайте краткую справку о нем.

Драгунский Виктор Юзефович (1913–1972) — писатель — прозаик, поэт, классик советской литературы, автор цикла «Денискины рассказы». Родился в 1913 году в Нью-Йорке. Детство прошло в Гомеле, в Белоруссии. В 17 лет выдержал экзамен в актерскую школу, в которой внимание уделяли не только преподаванию актерского мастерства, но и глубокому изучению литературы. После просмотра молодых талантов московских театров его пригласили в Театр сатиры. В Драгунский был добрым, веселым и остроумным человеком, он очень любил маленьких детей, и общение с ними доставляло ему огромное удовольствие. Писать начал в 40 лет. Героем его произведений стал младший сын Дениска. По мотивам произведений этого писателя были сняты художественные фильмы [2].

Задание 3. В данном тексте мы встретим новые слова, нам нужно их понять, а также вспомнить слова, которые уже знакомы. *Наступать, наступить (о времени): наступило лето, наступила зима. Пропадать, пропасть (разг.): Где ты пропал? Куда ты пропал? (Так говорят человеку, которого давно не видели). Бездельничать, пробездельничать — «ничего не делать». Как вы думаете, когда о человеке можно сказать, что он бездельничает? Терять, потерять: ср. терять время зря, без пользы. Работать над собой — «совершенствовать себя». Повышать, повысить уровень: про образование. Подвинуться — «дать место рядом с собой». Переписываться — «писать друг другу письма». Мучить, замучить (кого?) Худеть, похудеть. От чего человек может похудеть? А вы знаете антоним этого слова? Проходить, пройти (разг.) (что?) урок, грамматический материал, разговорную тему. Правописание — орфография.*

Задание 4. Вам знакомы следующие выражения: *слюнки потекли, с ума сойти, черт ногу сломит, прямо беда, еще бы не трудный?* Как вы думаете, когда их можно употребить в речи? Приведите примеры. Есть ли в вашем родном языке синонимичные выражения? Соотнесите выражения и их значения: *слюнки потекли; так трудно, что можно потерять рассудок; с ума сойти; кошмарно, ужасно, прямо беда; очень трудно понять, разобраться; черт ногу сломит; конечно, очень трудный; еще бы не трудный; очень вкусно;*

Задание 5. Вспомните слова и выражения. *Говорить, читать, понимать (как?) по-английски, по-немецки, по-китайски; свободно, немного, со словарем. Учить, изучать, знать (что?) английский, немецкий, китайский, монгольский, иностранный язык.* Задание 5. Рассказ, который мы будем читать, называется «Англичанин Павля». Предположите, о чем может быть рассказ с таким названием?

Задание 6. Прочитайте рассказ и скажите, почему текст называется так.

Послекстовые задания.

Дайте развернутые ответы на вопросы. 1. Кто рассказывает эту историю? 2. Кто такой Денис? 3. Когда происходит действие? 4. Почему они решили «зарезать» арбуз? 5. Кто пришел к ним в гости? 6. Почему они обрадовались Павлику? 7. Почему они молчали, когда ели? 8. Почему Павлик давно у них не был? 9. Что понял Денис? 10. А чем занимался в это время Денис? 11. Что теперь, по мнению Дениса, может делать Павлик, зная английский язык? 12. Что почувствовал Денис? 13. Где и с кем Павлик изучал английский язык? 14. Сколько времени Павлик изучал английский язык? 15. Почему Павлик измучился? 16. Почему он не сказал по-английски «здравствуйте» и «спасибо»? 17. Что выучил Павлик по-английски? 18. Что хочет сказать Павлик Петьке по-английски? 19. Как вы считаете, Павлик хорошо понимает и говорит по-английски? Поделитесь своим мнением. 20. Вы уже поняли, что рассказ ведется от имени Дениса. Найдите в тексте места, в которых есть «детский взгляд». 21. Как вы думаете, что чувствует Павлик, когда говорит: «Что делал, что делал?.. Английский изучал, вот что делал». Найдите в тексте подтверждение своим догадкам. 22. Какие места в рассказе вызывают у вас смех? Найдите и прочитайте их выразительно. 23. Какие чувства вызывает у вас герой рассказа? Поделитесь своими впечатлениями. Подготовьтесь к участию в беседе и/или напишите эссе на тему «Зачем современному человеку знать иностранные языки?»

В процессе изучающего чтения студент стремится к детальному пониманию текста, анализирует его языковую форму. Изучающее чтение подразумевает и параллельное овладение другими видами речевой деятельности — письма и говорения, что является основополагающим при взаимосвязанном обучении.

Литература

1. Кулибина Н. В. Образность русского художественного текста в лингвострановедческом рассмотрении // Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа. — М., 1997. С. 36–49.

2. Драгунский В. Ю. Материал из Википедии. Электронный ресурс: https://ru.wikipedia.org/wiki/Драгунский,_Виктор_Юозефович

УДК 811.161.1

Ю. А. Кашеварова
Санкт-Петербург, Россия
Yu. Kashevarova
St. Petersburg, Russia
kashev-yuliya@yandex.ru

РУССКАЯ ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

RUSSIAN CHILDREN'S LITERATURE IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация: В статье рассматривается методика работы с аутентичным текстом детской литературы в иностранной аудитории на занятии по русскому языку как иностранному. Выбранная методика способствует формированию навыка смыслового восприятия аутентичного текста, развитию коммуникативных компетенций. Автором предлагаются варианты заданий, направленных на решение поставленных целей обучения чтению текста.

Ключевые слова: текстоцентрический подход; аутентичный текст; учебный текст; смысловое восприятие текста; детская литература; методика.

Abstract: The article discusses the methodology for working with the authentic text of children's literature in a foreign audience at the lesson of Russian as a foreign language. The chosen methodology contributes to the formation of the skill of semantic perception of an authentic text, the development of communicative competencies. The author offers options for tasks aimed at solving the goals of learning to read the text.

Keywords: text-centric approach; authentic text; educational text; semantic perception of the text; children's literature; method.

Учебная цель изучения русского языка как иностранного (РКИ) — подготовить учащихся к естественному речевому общению. Общение на иностранном языке невозможно без знания специфики культуры, особенностей быта, привычек и пристрастий носителей языка.

Текстоцентрический подход, ориентированный на обучение иностранному языку в процессе чтения, осмысления и понимания текста, получил признание в методике преподавания русского языка как иностранного. Во время чтения текста обучающийся знакомится с иноязычной культурой, разными языковыми средствами и моделями их реализации.

В современной методике обучения РКИ выделяется два типа текстов: учебные и аутентичные. Учебные тексты, создаваемые для определенной учебной цели, помогают закрепить грамматические знания, изученную лексику, знакомят с культурой страны изучаемого языка. На основе таких текстов развивается речевая деятельность: навык чтения, говорения и т. д. [4, с. 19]. Аутентичным текстом называется произведение (текст), «являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [1, с. 25]. Такие тексты дают обучающимся представление о культурном и языковом сознании носителей языка, учат смысловому восприятию текстов, способам и средствам общения.

В настоящее время у преподавателей и методистов возникает проблема выбора критериев и принципов отбора аутентичных текстов для чтения. Н. В. Кулибина предлагает принципы отбора текстов, основанные на цели обучения чтению [3, с. 133]: интерес читателя к тексту; учет возможностей к восприятию текста (лексико-грамматическое наполнение текста должно соответствовать уровню владения языком учащегося); узнавание ситуации, представленной в тексте; использование целостных текстов, а не отрывков; небольшой объем текста; использование текстов современных авторов на начальном этапе обучения; использование поэтических текстов, представляющих ситуацию, основанную на жизненном опыте учащихся.

Аутентичные тексты имеют скрытый смысл, который формирует у учащихся умение смыслового восприятия текста. Культура чтения определяется содержательно-смысловой стороной процесса и трактуется как «культура понимания и интерпретации содержания текста» [5, с. 99]. Понять текст — это значит связать жизненный опыт с прочитанной информацией, старые знания связать с новыми, полу-

ченными из текста. Опорой понимания текста могут служить ассоциации, второстепенные слова, дополнительные детали и т. д.

Детская литература является особой формой общественного сознания и особой формой отражения. мира. В этом мире мы можем увидеть черты лирико-эмоциональной и первобытно-яркой картины мира. Детская литература — это богатейший материал в онтологическом, аксиологическом и эстетическом значении.

Характерными признаками детской литературы являются динамический сюжет и юмор. Иностранным читателям доступны самые простые формы комического. Интересный, развивающийся сюжет привлекателен.

В качестве учебных текстов на занятиях по РКИ целесообразно использовать небольшие детские произведения — рассказы, сказки, новеллы и т. д. В них отчетливо прорисовываются персонажи и «ясная мысль, развитая в простой фабуле» [2, с. 23]. Это обеспечивает доступность и легкость восприятия текстов.

Художественные тексты, написанные для детей, положительно зарекомендовали себя в практике преподавания РКИ: произведения В. Драгунского, Г. Остера, В. Осеевой, Н. Носова, Л. Пантелеева. Диалогичность, особая структура текста помогают учащимся лучше понять прочитанное. Иллюстрации к тексту служат ориентиром для иностранного читателя [2, с. 24].

В настоящей статье на примере сказки Леонида Пантелеева «Две лягушки» рассматривается методика работы в аудитории иностранных учащихся с аутентичным текстом детской литературы с целью обучения смыслового восприятия текста, развития коммуникативных компетенций. Сказка была написана в 1938 году, но по своему содержанию, лексическому наполнению актуальна. Произведение небольшое, примерное время прочтения 5–10 минут. В сказке автор показывает жизнь двух подружек. Были они лягушками и жили по соседству. Подруги были разными по характеру, но это не мешало им крепко дружить. Однажды попали зеленые подружки в погреб, где стоял глиняный горшок со сметаной. Обрадовались подружки и прыгнули в него. Сказка «Две лягушки» учит быть отважным, отбросить сомнения и бороться за свою жизнь и принципы до конца.

Работа с аутентичным текстом проводится в несколько этапов: предтекстовый, притекстовый, послетекстовый.

Перед началом выполнения заданий целесообразно провести беседу о литературе страны учащихся. Уточнить, есть ли в их культуре сказки с героями животными или птицами. Поговорить о человеческих качествах: трудолюбие, лень, упорство, оптимизм, пессимизм, целеустремленность, жизнелюбие. Уточнить, какие качества они считают положительными, а какие — отрицательными.

Предтекстовые задания предназначены для снятия трудностей понимания текста.

Задание 1. Прочитайте слова. Определите их значение.

Канавы, погреб, плесень, сырость, мох, гриб, горшок, сметана.

Задание 2. Найдите однокоренные слова.

Храбрый, лень, сильный, трусливый, слабый, храбрость, ленивый, трусость, сила, слабость.

Задание 3. Познакомьтесь со значением слов.

Дрыгать (чем?), разг. — делать резкие движения.

Свалиться (куда? откуда? во что?) — упасть.

Сдаться (кому? куда?) — прекратить сопротивление, признать себя побежденным.

Унывать — быть грустным, потерять надежду.

Захлебнуться (чем?) — чувствовать затруднение дыхания от жидкости (воды, молока, сока).

Барахтаться (где?), разг. — делать лежа беспорядочные движения.

Задание 4. Чтение текста. Прочитайте текст. Найдите в тексте предложения, которые передают описание характера лягушек.

Послетекстовые задания направлены на углубленное постижение смысла текста и оценку его содержания [6, с. 483].

Задание 5. Какие вопросы можно задать к тексту?

Образец: Где жили лягушки?

Задание 6. Прочитайте текст еще раз и закончите предложения.

1. Две лягушки жили ...
2. Одна лягушка была
3. Вторая лягушка была
4. Однажды ночью ... и
5. В погребке они ... и

6. В горшке они стали ... и
7. Но они не могли выбраться оттуда, потому что
8. Лягушка, которая была ..., потеряла надежду и утонула.
9. А вторая лягушка
10. Лягушка долго боролась
11. Вдруг почувствовала лягушка
12. Выпрыгнула ... и

Задание 7. Расскажите сказку, опираясь на задание 6.

Задание 8. Ответьте на вопросы.

Почему в горшке появилось масло?

Какие качества лягушки помогли ей сбить масло?

Почему вторая лягушка утонула?

Какие качества помешали ей остаться живой?

Задание 9. Составьте рассказ от имени первой и второй лягушки.

Задание 10. Как вы понимаете слова: «Не падай духом! Не умирай раньше смерти...»

Задание 11. Расскажите, понравилась вам сказка или нет. Почему?

Настоящая методическая разработка основана на чтении аутентичного текста детской литературы. Все задания объединены целью чтения текста: смыслового восприятия текста и развития коммуникативных компетенций.

Таким образом, доступность восприятия, простота изложения, характерные для детской литературы, делают их удобным материалом для развития навыков чтения, понимания, смыслового восприятия на занятиях по РКИ.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009. 448 с.

2. Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И. Русский язык как иностранный: Чтение: учебное пособие. — Челябинск, 2015. 135 с.

3. Кулибина Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы. — М., 2018. 304 с.

4. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — СПб., 2015. 224 с.

5. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров / под ред. П. И. Пидкаси-стого. — М., 2013. 511 с.

6. *Щукин А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — М., 2015. 784 с.

7. «Ну-ка Дети» — портал для детей и их родителей. URL: <https://nukadeti.ru/skazki/dve-lyagushki> (дата обращения: 25. 11. 2022)

УДК 372.881.161.1

*К. В. Рекаева,
Санкт-Петербург, Россия
K. V. Rekaeva,
St. Petersburg, Russia
reksen@yandex.ru*

**К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАССКАЗОВ
РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА МЕДИЦИНСКИЕ ТЕМЫ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

**THE USE OF STORIES BY RUSSIAN WRITERS
ON MEDICAL TOPICS IN THE CLASSES OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE FOR TRAINING
OF MEDICAL STUDENTS**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы использования аутентичных текстов художественной литературы на медицинскую тематику на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье описывается порядок работы с данными текстами в иностранной аудитории для достижения наиболее эффективного результата обучения. Особое внимание уделяется детальному анализу текстов медицинской направленности на лексико-грамматическом, стилистическом и лингвокультурологическом уровне.

Ключевые слова: художественная литература; медицинская тематика текстов; студенты-медики; анализ текстов.

Abstract: The article deals with the use of authentic texts of fiction on medical topics in the classroom in Russian as a foreign language. The article describes the procedure for working with these texts in a foreign audience in order to achieve the

most effective learning outcome. Particular attention is paid to a detailed analysis of medical texts from the lexico-grammatical, stylistic and linguo-culturological positions.

Keywords: fiction; medical subjects of texts; medical students; text analysis.

В процессе обучения русскому языку как иностранному умения и навыки учащихся, приобретаемые в ходе занятий, реализуются на лингвистическом, речевом и социокультурном уровне [2, с. 27]. Одним из обязательных видов речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному является чтение — главнейший языковой навык, который формируется у слушателей, изучающих иностранный язык. В процессе чтения повторяется и закрепляется грамматика, происходит запоминание слов и словосочетаний, их значений. Благодаря чтению учащиеся совершенствуют свои знания в области иностранного языка [3, с. 45].

Известно, что в пособиях по обучению русскому языку как иностранному можно встретить тексты разной тематики, от искусственно созданных до аутентичных адаптированных. Чтение аутентичной художественной литературы на языке оригинала способствует не только усвоению лингвистических знаний, но и социокультурных.

Представляется интересным поделить опыт использования текстов русских писателей в процессе работы с иностранными студентами-медиками. Рассказы можно использовать при работе со студентами, имеющими первый сертификационный уровень владения русским языком как иностранным.

Рассмотрим использование рассказа М. А. Булгакова «Стальное горло» [1, с. 5]. В названии заключена метафора, что сразу привлекает внимание иностранных студентов, хорошо знающих анатомическую терминологию. Перед прочтением рассказа будущие медики знакомятся с творчеством писателя, узнают, что он был врачом по профессии, как и они.

Рассказ написан в начале XX века, входит в цикл рассказов «Записки юного врача». Главный герой — молодой неопытный врач, окончивший с отличием медицинский университет, но никогда не практиковавшийся. Проблема практического применения теоретических медицинских знаний, с которой сталкивается молодой врач, его чувства и переживания очень знакомы молодым студентам-

медикам, работающим с текстом. Интересно, что студенты из стран ближнего зарубежья, вдохновившись прочтением рассказа, приводят примеры из собственной жизни, когда их знакомые и родственники обращались к ним за медицинской помощью, а сами студенты чувствовали страх, похожий на страх главного героя рассказа. Студенты из стран дальнего зарубежья указывают на то, что переживания русского молодого врача сельской больницы близки им, несмотря на разницу в языке и культуре.

Задания, которые предлагаются студентам, направлены на лингвистический анализ текста, на осознание его главной идеи, на знакомство с образом русского молодого врача начала XX века, на сравнение с современными выпускниками медицинских вузов (не только российских, но и зарубежных).

Обучающиеся работают с метафорами (*кровь хлынула, ткани разъехали, дрянные сгустки, женщина сияла глазами*), пытаются с помощью контекстуальных синонимов объяснить значения метафор. Кроме этого, студентам-медикам предлагается ряд заданий на анализ стилистической окраски языковых средств, использованных М. А. Булгаковым в рассказе, анализ изобразительно-выразительных средств, выделение в тексте слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Это способствует совершенствованию знаний на всех языковых уровнях. Особенно интересно студентам познакомиться с разговорной и экспрессивной лексикой.

В тексте разговор врача с матерью пациентки-девочки, находящейся в тяжелом состоянии, происходит на повышенных тонах. Студенты обращают внимание на наличие просторечий, эмоционально окрашенных слов. Для того чтобы диалоги текста воспринимались как живой разговор, целесообразно включить аудиокнигу с записью текста рассказа, где профессиональный актер голосом выделяет ключевые моменты.

Интересно, что иностранные обучающиеся очень хорошо определяют в тексте деталь — врач обращается к матери и бабушке больного ребенка «на ты». Им известно, что обращение с применением местоимения «ты» в русском языке считается неформальным. Данная подробность демонстрирует правило коммуникативного этикета носителей русского языка. Зная это правило, иностранные сту-

денты-медики оправдывают молодого врача, говоря о том, что он действовал в состоянии стресса, но делают вывод о недопустимости такой ситуации в современной ситуации общения врача и пациента и малознакомых людей в целом.

Так как рассказ «Стальное горло» написан на медицинскую тему, следует использовать задания, направленные на закрепление знаний в области медицинской терминологии у иностранных студентов. Описание признаков болезни, названия использованных главным героем медицинских инструментов, — все это студенты-медики находят в предложенном им художественном тексте, а не только на профильных предметах. Булгаков профессионально описывает ход операции по трахеотомии, что восхищает иностранных учащихся. Часто они сравнивают художественное описание операции с описанием данной операции в учебно-научной литературе.

Рассказ производит на иностранных студентов-медиков большое впечатление, которым они делятся на занятии. Практически все иностранные учащиеся медицинского профиля говорят о том, что все чувства и переживания молодого врача, описанные в рассказе, актуальны и сейчас. Рассказ, написанный на русском языке, демонстрирует межнациональные и общечеловеческие ценности.

Еще одно произведение, с которым интересно познакомиться студентов-иностранцев — рассказ А. И. Куприна «Чудесный доктор» [4, с. 8]. Имя чудесного доктора неизвестно до самого конца рассказа, что привлекает внимание обучающихся. Главные герои — семья Мерцаловых. Глава семьи остался без работы, и дети вынуждены голодать. Мерцалов-старший, не зная, как решить проблему безработицы, решает на самоубийство, но случайный пожилой прохожий спасает ему жизнь, поддерживая не только материально (дает деньги на еду и лекарства для больного ребенка), но и морально: своим спокойствием и энергией вселяет надежду на лучшее, говоря «...не падайте никогда духом».

Иностранные студенты-медики анализируют сюжет текста, где А. И. Куприн описывает невидимый на первый взгляд, но очень значимый метод лечения больного — лечение словом. Именно на занятиях по русскому языку иностранные студенты-медики осмыс-

ливают значимость слова в диалоге врача и пациента, понимают смысл метафоры «слово лечит — слово ранит».

Случайный пожилой прохожий — доктор, который в рассказе даже не назвал своего имени, — это Николай Иванович Пирогов.

А. И. Куприн в своем рассказе называет доктора чудесным, подробно описывает характер великого русского врача-хирурга, сделавшего прорыв в медицине. Открытия Николая Ивановича Пирогова известны, безусловно, среди медиков всего мира (особенно — среди военных медиков). Талант, искусство, труд, знание и человеколюбие Николая Ивановича Пирогова прекрасно описаны в рассказе Куприна.

Данный рассказ читается и анализируется после того, как иностранные студенты-медики познакомились с биографией Пирогова, с его открытиями. Из истории медицины и из общей и оперативной хирургии им хорошо знакомы атласы Пирогова, его методы сортировки раненых, но из произведения художественной литературы перед глазами иностранных студентов-медиков встает образ врача, реального человека, подарившего медицине гениальные открытия. Врач, совершивший прорыв в хирургии, — это великий представитель русской медицины. Студенты испытывают гордость от того, что с его трудами могут познакомиться на языке оригинала.

Таким образом, использование произведений художественной литературы на медицинские темы на занятиях по русскому языку как иностранному обогащает культурные знания иностранных учащихся, совершенствует знания лингвистические и профессиональные.

Литература

1. *Булгаков М. А.* Записки юного врача. — М.: Художественная литература, 1976. 320 с.
2. *Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д.* Обучение чтению (на материале художественных текстов). — М.: Русский язык, 1984. 98 с.
3. *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. — СПб.: Златоуст, 2001. 264 с.
4. *Куприн А. И.* Чудесный доктор. — М.: Детская литература, 1976. 32 с.



РАЗДЕЛ VI
**ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО
РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**



УДК 372.881.161.1

*Е. В. Макеева,
г. Москва, Россия
E. V. Makeeva,
Moscow, Russia
ev.makeeva@mpgu.su*

**БЕСЕДЫ О ПУШКИНСКОМ СЛОВЕ
И РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ САМОСОЗНАНИИ
НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

**CONVERSATIONS ABOUT PUSHKIN'S WORD
AND RUSSIAN NATIONAL IDENTITY AT THE CLASSES
FOR FOREIGN STUDENTS**

Аннотация: в статье рассматривается проблема возможности постижения иностранными студентами пушкинского слова, репрезентирующего базовые ценности русской культуры и русского национального самосознания; обосновывается необходимость планомерной и систематической работы с пушкинским словом на занятиях в иностранной аудитории.

Ключевые слова: творчество А. С. Пушкина; восприятие творчества Пушкина; русское национальное самосознание; иностранные студенты.

Abstract: The article examines the problem of the possibility of understanding by foreign students of Pushkin's word, representing the basic values of Russian culture and Russian national identity; substantiates the need for systematic work with Pushkin's word in the classroom in a foreign audience.

Keywords: creativity of A. S. Pushkin; perception of Pushkin's creativity; Russian national identity; foreign students.

Обращение к художественному тексту при обучении русскому языку как иностранному признается необходимым и в высокой степени значимым практически единодушно: это стало общим местом в работах методистов. Между тем известны расхождения преподавателей в вопросах обращения к поэтическим или прозаическим текстам, к текстам писателей XIX или XX–XXI веков. Остается дискуссионной проблема выбора путей дидактической подготовки художественного текста: читать на уроке адаптированный или неадаптированный вариант, комментировать текст или не комментировать, а если комментировать, то каким образом, работать с художественным *текстом* или художественным *произведением*, в каком объеме вводить биографический контекст, углубляться ли в тонкости языка и стиля и пр.

Имя Пушкина буквально повсюду встречается иностранным студентам, приезжающим на учебу в Россию: Пушкинские конкурсы, Пушкинские дни [10, с. 32–33], Пушкинские декады, пушкинские места в Москве и в Подмосковье, в Санкт-Петербурге и в Царском селе, в Михайловском, Болдино, в Твери, в Феодосии, в Гурзуфе, названия площадей, улиц, переулков, парков, общественных заведений, многочисленные памятники Пушкину, пушкинская карта... В целом в методических работах споров о привлечении на занятиях в иностранной аудитории произведений великого поэта не возникает: Пушкина читать с иностранцами, безусловно, нужно, иначе не имеет смысла говорить о способности интерпретировать подтексты, порождаемые апелляцией к пушкинским произведениям в современной литературе, в публицистике и даже в разговорной речи. Достаточно вспомнить один только факт: «крылатика», восходящая к пушкинским текстам, настолько объемна, что для ее описания оказалось мало 800-страничного словаря, включающего около 3000 (!) единиц [8]. Да и в целом о погружении в русскую культуру и литературу без знакомства с произведениями «солнца русской поэзии» вряд ли можно говорить. Т. К. Савченко справедливо подчеркивает актуальность (не только современность) Пушкина, его востребованность, прежде всего, в мироощущении, *в образе мыслей* [10, с. 38] (курсив наш), которые, благодаря «гени-

альному владению им внутренней и внешней формой языка, его функциональными и потенциальными возможностями образного отражения жизни» «считываются» образованными носителями русского языкового сознания [3]: «...спустя почти два века Пушкин остается по преимуществу феноменом не мировой, не общечеловеческой, не европейской, а исключительно русской культуры» [5, с. 12].

Беседы с иностранными студентами, изучающими русский язык, не раз убеждали нас в том, что, если даже они и знакомы с отдельными произведениями А. С. Пушкина, знают наиболее известные факты его биографии, по-настоящему понять степень проникновения пушкинского текста в сознание русского человека (а мы по-прежнему, к счастью, живем в «пушкинской парадигме», что бы ни говорили о состоянии современного русского языка), для них весьма затруднительно. Приведем лишь несколько показательных высказываний студентов, взятых из коротких опросов, всегда предшествующих работе с пушкинскими текстами (стилистическое оформление сохранено): «Русские говорят: “Пушкин — наше всё”». Но я не очень понимаю, почему они так говорят»; «Пушкин создал русский литературный язык. Мне кажется, это все знают. Один создал?»; «Пушкин создал реализм. Понимаю все слова, но как это?»; «Пушкин написал много произведений и умер на дуэли». Нередко большинство ответов отражает некое усредненное, весьма поверхностное представление, основанное на информации, извлеченной из учебных текстов, иногда это штампованные фразы и даже стереотипы. И тем дороже каждый новый шаг иностранного студента, ведущий его от робких сначала вопросов типа: «Почему Вырин всегда думает, что Дуня обязательно покинута?», «Как быть порусски сытым?», «Почему его называют настоящим русским баринном? Все русские баринны тратили деньги и ехали в деревню?» (стилистическое оформление сохранено) — к попытке осмыслить не только глубину чувств, но и в целом миропонимание героев уже современных произведений, авторы которых апеллируют к Пушкину и где пушкинский текст в наибольшей степени выступает как культурный концепт, «организующий и направляющий народное

самосознание в процессе духовного освоения мира» [9, с. 234], ср.: «Помнишь, я рассказывала про декабристов? Однажды Пушкин послал своим друзьям письмо в сибирскую каторгу. Я его тебе прочитаю, может быть, оно и тебе пригодится. Отвернись и только слушай, нужные слова лягут на сердце. И мама прочла «Во глубине сибирских руд...». И как-то особенно звучали строки «...гордое терпенье», «...дум высокое стремленье», «...надежда в мрачном подземелье», «...и свобода вас примет радостно у входа». Даже дышать стало легче» [4, с. 38–39] (подробнее см. [6]).

Известно бытующее среди некоторых преподавателей мнение, что иностранные студенты никогда не смогут понять Пушкина так, как его понимает носитель русского языка. Оставим за скобками полемику о проблеме понимания и интерпретации пушкинского текста русскоязычным читателем, напомним только известный факт: первые комментарии к «Евгению Онегину», помогающие понять заложенные в романе смыслы, появились в 1877 году, т. е. почти через 50 лет после завершения Пушкиным работы над романом, а новые комментарии пишутся до сих пор. На наш взгляд, именно путь комментирования при работе с пушкинским текстом, введение через него новой лексики, новых значений известных слов, а также использование системы заданий, помогающих показать, *как* в пушкинском словоупотреблении находит отражение логика мышления и измышления носителя русского языкового сознания, так называемого «национального менталитета языковой личности», наиболее целесообразен. В противном случае процесс ожидания момента «лингвистической готовности» иностранного студента к восприятию текста Пушкина может весьма затянуться, поскольку «неповторимые смыслы и образы в конкретных условиях его произведений порождались благодаря использованию слов разных стихий, стилей, сфер общения общенационального языка, начиная от сакральных до просторечия» [3]. Очевидно, что глубокое усвоение многочисленных потенций изучаемого языка — процесс практически бесконечный.

Хорошо известно, что основные цели работы с художественными текстами, их объем, характер представления, а также система за-

даний, их направленность определяются, прежде всего, уровнем владения иностранными студентами русским языком, их культурно-образовательными потребностями. Однако отдельные приемы комментированного чтения, а также задания, развивающие внимание иностранного студента к особенностям словоупотребления в текстах А. С. Пушкина, могут быть предложены в посильном для учащихся объеме уже на уровне В1. Например, могут даваться задания, в формулировке которых уже есть «подсказки»:

В известном стихотворении А. С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет...» в одной строке стоят слова «печалиться» и «сердиться» («Не печалься, не сердись!»). В русском языке синонимами к первому слову являются такие глаголы: горевать, грустить, плакать, унывать, тосковать. Ко второму: гневаться, злиться, беситься, возмущаться. Прочитайте следующую строку стихотворения и скажите, как связаны вторая и третья строка? Как вы понимаете смысл третьей строки?

Глагол «печалить» («причинять печаль кому-нибудь, огорчать кого-нибудь») А. С. Пушкин использует не очень часто. В «Словаре языка Пушкина» указывается только 8 словоупотреблений. В современном русском языке слово считается устаревшим. Найдите в стихотворении А. С. Пушкина «Я вас любил...» это слово, перечитайте строфу, в которой оно есть, скажите, какие чувства к героине оно помогает выразить? Можно ли называть слова «тревожить» и «печалить» синонимами? Или между ними возникают какие-либо другие отношения?

Безусловно, составление подобных заданий требует большой и кропотливой работы от преподавателя, привлечения им различных лексикографических источников, в том числе словарей языка писателей («Словарь языка Пушкина», «Опыт синонимического словаря языка А. С. Пушкина», «Школьный словарь крылатых выражений Пушкина» и др.), понимания специфики подходов к анализу текста в иностранной аудитории, но затраты оправданны. Следует отметить, что в последние годы в свет стали выходить, на наш взгляд, инте-

ресные и в высокой степени практически значимые пособия для иностранных студентов, направленные на их приобщение к целостной и системной работе со смыслами художественного текста (см., например, [1], [7]).

Считаем, что постижению гения Пушкина хорошо помогают проектные и творческие задания, имеющие целью осмысление студентами неисчерпаемости пушкинского слова, концептуальности творчества поэта, роли в формировании мировоззрения русского человека. Например, в группах учащихся, владеющих русским языком на уровне В1+–В2, можно предложить такие проектные задания: «Об осени по-пушкински», «Каким бывает веселье и какой бывает грусть у русских (на материале произведений А. С. Пушкина)», «Любимые пушкинские цитаты» и др.

Важность бесед о смысле, реализуемых в пушкинском словоупотреблении, определяется и еще одной важной, на наш взгляд, причиной: нередко иностранные студенты, приезжающие в Россию, уже имеют опыт прочтения Пушкина на родине в переводе, а если это филологи, то и опыт интерпретации текста в традициях литературоведения родной страны, однако это далеко не всегда помогает им. Напротив, без специальной работы преподавателя текст на русском языке прочитывается студентами не вполне адекватно. Например, несмотря на активное развитие в последние десятилетия китайского пушкиноведения, ознаменовавшегося крупными достижениями и в научной, и в переводческой деятельности [2, с. 164], преподаватели, работающие с китайскими студентами, и сейчас отмечают в интерпретации учащихся излишнюю идеологизацию произведений Пушкина. Только постоянная скрупулезная работа на занятиях со словом, медленное комментированное чтение, продуманная система заданий приучают китайских студентов к мысли о необходимости идти от текста.

Пушкинский текст максимально диалогичен и даже полилогичен в том смысле, что в нем раскрывается, разворачивается в ретроспективе, перспективе и проспективе наше поэтическое мышление. В базовых концептах пушкинского творчества в наибольшей степени проявляются ценностные ориентиры носителя русской лингвокуль-

туры, а потому, говоря с иностранными студентами о языке Пушкина, совершенно необходимо говорить и о русском национальном самосознании, толковать смыслы, но не «перетолковывать» их, направлять мысль студента, но не ограничивать ее. Русская душа простор любит.

Очевидно, что, идя на урок с Пушкиным, преподаватель тем более не может оставить без внимания все обозначенные проблемы: слишком высока его ответственность за то, как увидят творчество первого поэта России иностранные студенты, насколько глубоко смогут понять образ мысли, динамику чувств, глубину души русского человека, явленные в его произведениях.

Литература

1. В мире русской поэзии: учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста. В 2 ч. Ч. 1. 2-е изд., испр. и доп. — СПб., 2018. 224 с.
2. Ван Лие. Творчество А. С. Пушкина в Китае // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2012. № 6. С. 158–166.
3. Гречко В. А. Личный архив неопубликованных работ.
4. Громова О. К. Сахарный ребенок: история девочки из прошлого, рассказанная Стеллой Нудольской. — М., 2016. 159 с.
5. Кондаков И. В. Пушкин: рождение концептосферы русской культуры // Вестник культурологии. 2020. № 1 (92). С. 9–35.
6. Макеева Е. В. Исторический роман в иностранной аудитории как методическая проблема (на материале романа О. Громовой «Сахарный ребенок») // Русская литература в иностранной аудитории. Сб. научных статей. Вып. 7. — СПб., 2018. С. 101–106.
7. Мелодия Чайковского: русская проза конца XX — начала XXI века: учебное пособие / авт.-сост.: И. И. Толстухина, Л. А. Вольская, Н. А. Макаричева, Н. С. Цветова. — СПб., 2011. 268 с.
8. Мокшенок В. М., Сидоренко К. П. Школьный словарь крылатых выражений Пушкина. — СПб., 2005. 800 с.
9. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. — М, 2010. 328 с.
10. Савченко Т. К. «Нарушитель границ»: Пушкин в иноязычной аудитории // Rhema. Рема. 2011. № 2. С. 32–44.

*Г. П. Байгарина,
г. Астана, Казахстан
G. P. Baigarina,
Astana, Kazakhstan
oirat60@mail.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СЕМАНТИКИ УМОЛЧАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

PRAGMATIC CONDITIONING OF RETICENCE SEMANTICS IN A LITERARY TEXT

Аннотация: В статье обсуждается семантика умолчания как «намеренная недосказанность», обусловленная интенциональными установками автора. Описываются основные функции умолчания и средства выражения этой функционально-семантической категории в художественном тексте.

Ключевые слова: умолчание; неопределенность; эвфемизмы; неопределенные местоимения; семантический оператор.

Abstract: The paper discusses the semantics of reticence as “intentional understatement”, caused by the author’s intentional attitudes. The main functions of reticence and means of expression of this functionally-semantic category in a fiction text are described.

Keywords: reticence; indefiniteness; euphemisms; indefinite pronouns; semantic operator.

Умолчание, по мнению Е. П. Сеничкиной, является самостоятельным языковым значением, понимаемым как «намеренная недосказанность» [9, с. 3]. Исследователи отмечают высокую продуктивность этой функционально-семантической категории в разных типах дискурса. Специфику категории умолчания определяют как «семантическую редукцию всех средств ее выражения», иными словами, как «сокращение доли информации, сокращение числа дифференциальных признаков языковых единиц любого уровня языка по сравнению с ситуативно заменяемой единицей» [9, с. 5].

Базовым для семантики умолчания является значение неопределенности, однако эта неопределенность признается мнимой, так как «говорящий знает, о каком предмете, признаке, явлении действитель-

ности идет речь» [3, с. 34]: «мнимая неопределенность сигнификативной ситуации (предмета, признака, положения дел) базируется на фактической определенности» [4, с. 51].

С категорией умолчания пересекаются некоторые другие явления, в частности, эвфемия, для которой семантика умолчания является базовой. Среди обязательных признаков эвфемизмов оказывается и «семантическая неопределенность», предполагающая «семантическую редукцию». При этом определяющим следует считать тот факт, что «семантическая редукция — это не сокращение смысла, а минимальность и неопределенность» [9, с. 9]. Эвфемизмы являются одним из лексических средств выражения семантики умолчания.

Следовательно, эвфемия может пониматься как частный случай умолчания, которое, в свою очередь, является составляющим одной из семантических доминант русской языковой картины мира — смысловой неопределенности.

В. В. Колесов называет неопределенность высказывания характерной особенностью русского языка, отражающей ментальные признаки сознания. Он говорит «об уклончивости и размытости русской мысли, которая как бы скользит по поверхности образа и пугливо сторонится определенности понятия. Сказать до конца ясно — прямо — значит открыться до времени и тем самым обезоружить себя...» [5, с. 27]. Н. Д. Арутюнова, отмечая возрастание удельного веса категорий безличности и неопределенности в ходе развития русского языка, обращает внимание на то, что они использовались «для обозначения действий, обычно осуществляемых человеком сознательно и под контролем воли... <> Не язык навязывает их говорящим, а говорящие навязывают их языку» [1, с. 794]. Несомненно, что рассматриваемые категории прагматически обусловлены.

Смысловая неопределенность способствует расширению вариантов интерпретации, что соответствует интенциональным установкам автора любого текста. К неопределенности сообщаемой информации приводят такие приемы, как намеренное сокрытие истины, сознательное введение в заблуждение, вуалирование определенной позиции, того или иного мнения, снятие ответственности за сообщаемое. В неопределенности видят основу «ухода от ответственности за информацию».

Семантика умолчания передается системой разноуровневых языковых средств, среди которых к ядерным относят «лексические средства с семой «умолчать»: существительные, прилагательные, глаголы (*тайна, умолчу, скрываемый* и т. п.)» [9, с. 5].

Словарное значение глагола «умолчать»: «не сказать о ком-либо, чем-либо, обойти молчанием что-либо; умышленно не сказать что-либо, желая скрыть, утаить что-либо» [10, с. 494]. Как видим, в значении глагола есть сема «умышленно, специально». Например, «*Титулярный советник умолчал о ложном следе, что вел от интенданта Суги к Булкоксу. Консул тоже о достопочтенном промолчал, хотя версия о британских кознях ему была хорошо известна*» (Б. Акунин). В приведенном фрагменте глагол «промолчать» как базовый глагол семантики молчания также выступает в функции умолчания, то есть со значением «умышленного умалчивания» в ситуации, заданной глаголом «умолчал».

Семантика умолчания, понимаемая как намеренная недосказанность, выражена и в следующем контексте: «*Факты и обстоятельства изложил в точности, не утаил и версии, однако же писать о том, что объект им уже намечен, не стал*» (Б. Акунин). «*Писать не стал*», то есть утаил, умолчал. «*Про «кое-какие формальности» и предстоящее «радостное свидание» Фандорин рассказывать не стал — расхотелось*». «*Но Эраст Петрович ничего рассказывать не стал*» (Акунин). «*Рассказывать не стал*», то есть умолчал, причем указана и причина умолчания — «*расхотелось*».

В приведенных контекстах можно видеть пересечение двух сопредельных категорий — категории умолчания и категории молчания. Нет сомнения, что «изображенные» как умолчание, так и молчание являются коммуникативно значимыми для автора, соответственно, и для читателя.

Однако молчание как коммуникативно значимое явление более широкое понятие, чем умолчание, как и понятие неопределенности, которое является определяющим значением семантики умолчания. Поэтому вполне объяснимым является тот факт, что в качестве средств выражения семантики умолчания используются «все виды неопределенности», но употребляемые, по выражению Е. П. Сеничкиной, с «семантической редуцией» этих средств.

Можно добавить, что эта особенность употребления средств выражения умолчания обусловлена его языковым значением «намеренной недосказанности».

Неопределенные местоимения как одно из основных средств выражения категории неопределенности относятся и к ядерным средствам функционально-семантического поля умолчания. Сошлемся на мнение Н. Д. Арутюновой о том, что «НМ — это своего рода пунктир, знаки молчания и умолчания, незаполненные клетки, семантические пробелы, маркеры разрыва между интуитивным постижением мира и возможностями вербализации...» [1, с. 823].

В разных типах дискурса, где по самым разным причинам прагматического характера говорящий не может или не хочет проявить определенное знание о предмете речи, когда невозможно точно сформулировать ту или иную мысль, подобрать необходимое оценочное слово, возникают ситуации, в которых проявляется «недосказанность» как семантический инвариант умолчания. В других же случаях неидентифицированная форма языкового выражения с отчетливо не проявленным смыслом оказывается более предпочтительной, чем точные формулировки с большой степенью определенности.

Неопределенные местоимения широко используются в художественном дискурсе, где семантика неопределенности, размытости, расплывчатости значения оценивается исследователями не только как «несовершенство изложения», но и определяется в качестве одного из ведущих художественных принципов [2].

Материалом исследования явился роман Д. И. Рубиной «Маньяк Гуревич». По словам автора, *«Мысль написать такую вот светлую и теплую книгу о трогательном, хотя и нелепом в чем-то человеке пришла мне в начале тягостных месяцев проклятой пандемии»* (8, с. 5).

Обратим внимание на то, что уже в самой первой вступительной фразе романа можно обнаружить приметы умолчания: *«такую вот книгу»*; *«хотя и нелепом в чем-то человеке»*. Местоимение «такой» в функции эвфемизма, как это свойственно указательным местоимениям, служит «для выделения среди других какого-либо предмета, признака, количества». В приведенном примере — для выделения интуитивно воспринимаемых признаков «светлую, теплую».

А неопределенное местоимение при прилагательном «в чем-то нелепом», выражая семантику «намеренной недосказанности», снижает отрицательную оценку атрибута «нелепый».

В анализируемом романе Д. Рубиной представлены все возможные виды серий неопределенных местоимений, однако разной степени продуктивности. Осмысливая причины обращения автора к местоимениям этого разряда и определяя их назначение, следует помнить замечание Е. В. Падучевой о том, что «будучи навязано говорящему языковой картиной мира, значение неопределенности не всегда должно приниматься за чистую монету» [6].

Действительно авторские интенции, проявленные в любом типе текста, приводят к тому, что это значение местоимений реализуется в комплексе с другими смыслами, при этом инвариантная семантика неопределенности далеко не всегда является превалирующей.

Как показал анализ, в художественном пространстве Д. Рубиной неопределенные местоимения являются средством выражения различных смыслов: собственно неопределенности, неизвестности, умолчания, невыразимого. Они выступают в функции эвфемизмов, выполняют роль семантического оператора, являются сигналом метафорического плана повествования. Перечисленные смыслы являются взаимообусловленными.

Самые востребованные в романе — местоимения серии -то. По классификации неопределенных местоимений, разработанной Е. В. Падучевой, это «местоимения неизвестности, то есть неопределенные для говорящего». Приведем несколько примеров.

(1) «Хотя приходит же кто-то, цветы приносит» (8, с. 15). (2) «Впрочем, изредка кто-то кричал как раненая птица, и тогда все остальные замирали и прислушивались» (8, с. 17). (3) «Иногда кто-то вскрикивал — угрожая, то обольстительно рыча ...» (8, с. 33). (4) «Однажды кто-то из гостей подарил маме роскошную коробку конфет» (8, с. 20). (5) «Но однажды кто-то из нижних соседей явился спросить» (8, с. 25). (6) «И кто-то из детей, поднырнув ему под руку, непременно спрашивал этим мерзким голосом: па-ап, ты плачешь?» (8, с. 101).

Используемое в качестве средства выражения «намеренной недосказанности» местоимение *кто-то*, имеющее конкретно-референт-

ный статус, соотносится с определенным объектом, который действительно может быть неизвестным говорящему (автору). Однако, как представляется, для автора определенность упоминаемого лица или предмета может быть совершенно несущественной, как, например, в (1), (2), (3) фразах, что автор и подчеркивает с помощью соответствующего местоименного слова. *Кто-то* — это некое недифференцированное обобщенное лицо некоторого сообщества.

Этот вывод находит подтверждение и в контекстах с так называемой частично снятой неизвестностью лица, когда неопределенное местоимение входит в состав именной группы, содержащей указание на определенное сообщество, к которому принадлежит упоминаемое лицо, как, например, в (4), (5), (6): *«кто-то из гостей»*; *«кто-то из нижних соседей»*; *«кто-то из детей»*.

Кто-то обозначает объект, который автор не только не считает нужным идентифицировать по причине его несущественности для повествования, но, скорее всего, и не ставит перед собой такую цель: неважно, кто осуществляет действие, для автора гораздо важнее констатация самого факта действия.

Кроме того, отметим во (2) и (3) пересечение категории умолчания с категорией неизведанного, имеющих совпадающие средства выражения.

Указание на неидентифицированный объект, не имеющий понятной причины, обнаруживается в высказываниях с местоимением *что-то*: *«И так всегда: ему что-то мешало встать в единый строй. Что-то мешало прорваться на палубу легендарной «Авроры»* (8, с. 79). Здесь семантика свойственной умолчанию намеренной недоговоренности, обусловленная неясной причиной, находит выражение не только в использовании местоимения *что-то*, но и в привлечении метафорического контекста с прецедентным именем.

Д. Рубина использует и местоимение «кто-нибудь», по степени употребительности значительно уступающее местоимению «кто-то». Местоимения этой серии относятся к нереферентным, экзистенциального типа: «в толковании местоимений на *-нибудь* имеется компонент «участвующий в событии элемент еще не выбран» [7, с. 215]. Как, например, *«...то кто-нибудь из «домашних» соседей по палате печеньем угостит, то студент свой бутерброд подсунет, то нянечка*

пирожок из дому принесет...» (8, с. 155). Местоимение *кто-нибудь* употребляется в ситуациях, связанных с планом будущего или модальностью возможности и желания, то есть еще не состоявшейся ситуации. При этом актуализируется семантика «безразличия к выбору объекта», что объясняет использование местоимения на *-нибудь*, а не на *-то*: «...нереферентное местоимение употребляется в контексте, где никакой конкретный объект не имеется в виду» [6].

Редкими можно считать случаи употребления местоимений с *кое*, которые Е. П. Сенчикова относит к средствам выражения одного из семантических вариантов умолчания — «умолчание намеков»: «знаю, не называю, догадайтесь» [9, с. 10]. Например, «*Он все время тянул руку — уточнить кое-что, прояснить то — другое*» (8, с. 163). В приведенном примере этот компонент «умолчание намеков» воплощен не только в местоимении *кое-что*, но и скрывается за другими местоимениями — *то-другое*. Вероятно, не случайным является малая степень употребительности местоимения с *кое*, которое характеризуют как «не называемое скрываемое».

Самыми употребительными в романе Д. Рубиной являются местоимения *какой-то* и *какой-нибудь*, которые в составе именной группы могут относиться как к имени, так и к его определению, то есть местоимения признаковой неопределенности.

Например, «*Но, как назло, мимо поодиночке прошмыгивали какие-то старушки...*» (8, с. 100). «*Какой-то дурацкий концерт по телевизору...*» (8, с. 36). «*Папа никогда не упускал случая втемашить сыну какую-нибудь историческую или архитектурную дребедень*» (8, с. 14). Н. Д. Арутюнова называет специфическими для русского языка конструкции, в которых показатель неопределенности относится не только к предметному, а именно к признаковому значению: «неопределенность более тесно связана с семантикой, — со сферой значения, чем с референцией, признаками, чем с предметами» [1, с. 814, 816, 818], при этом причины той и другой неопределенности и, соответственно, недосказанности разные.

Одну из причин признаковой неопределенности можно связать с затруднениями со стороны автора определенно охарактеризовать описываемый объект, его признаки в связи со сложностью его идентификации, как, например: «*Однажды летом их с бабушкой Розой*

каким-то безумным ветром принесло в Вырицу — проведать внука и дочь» (8, с. 65). «... и только женщины понимают его дословно на каком-то чувственном уровне» (8, с. 40). «*Гуревича же одолевало какое-то назойливое дежавю»* (8, с. 162).

Обратим внимание на то, что показатель неопределенности оформляет признак предмета, выраженный именем с непредметным значением, который действительно трудно идентифицировать, что актуализирует семантику умолчания. Назначение неопределенных местоимений заключается в оценивании объекта или в целом явления как трудно определимого, несколько необычного, причины возникновения которого не поддаются точному обоснованию.

Не столько «намеренная», сколько в этом случае «вынужденная недоговоренность» объясняется еще и тем, что неопределенное местоимение может актуализировать признак как «отклонение от нормы, от стандарта»: «*омерзительный, какой-то даже анекдотичный прыщ»* (8, с. 168); «*какой-то безумный хор алкашей»* (8, с. 34); «*какой-то... запредельной»* (8, с. 54).

Кроме местоимения недоговоренность выражается еще и графически — многоточием, как в последнем случае: «*Вторая казнь мученицы была уже вовсе бесполезной и какой-то... запредельной»* (8, с. 54).

В романе Д. Рубиной проявлена еще одна ситуация как с признаковой, так и с референциальной неопределенностью, когда актуализируется признак несущественности, безразличия для говорящего при указании как на сам предмет, так и на его характерологические особенности. Например, «*растерянные родители приглашали его, когда сын заходил на третий круг с какой-нибудь ветрянкой»* (8, с. 20). «*В эти минуты какой-то местный житель парковал у тротуара машину»* (8, с. 61). «*На уроках тезка Голодных ...писал на нем какой-нибудь лозунг»* (8, с. 105). «*Какая-то нянечка моет там пол, разгибается и кричит»* (8, с. 143).

Какой-то, как и *какой-нибудь*, используя в тождественных контекстах, приобретают оценочное значение «неважно какой», не требующее определенности. Причем доминирующим над значением неопределенности является именно аксиологический компонент.

Кроме неопределенных местоимений, которые являются ядерными элементами функционально-семантического поля умолчания, все

остальные местоимения также могут в своих вторичных значениях выступать средством выражения этой семантики. Например, личное местоимение *он/они* в функции эвфемизма, употребленного в качестве замененной номинации какой-либо национальности. Например: *«Возможно, считает, что Сеня такого имени недостойн, или незаслуженно его ханнул, или как-то намерен на нем нажать, как все они»* (8, с. 105). Заметим, что эта фигура умолчания к тому же выделена курсивом, что является графическим средством выражения семантики умолчания.

Указательное местоимение в функции эвфемизма, при этом еще и переданное курсивом, также может выступать как средство преднамеренного недоговаривания. Например, *«После такого более близкое знакомство стало, разумеется, невозможным»* (8, с. 169).

В целом для Д. Рубиной характерно использование эвфемизмов для выражения умолчания, как, например, *«У Гуревича, повторим, вестибулярный аппарат был не самой выигрышной, не самой надежной частью организма. Он плоховато воспринимал любые колебания пространства вокруг своего желудка»* (8, с. 127).

Отметим и обращение к фразеологическим средствам выражения, как, например, *«Прошлые школьные драки с учащимися-пролетариями развязали Гуревичу руки в самом буквальном смысле»* (8, с. 137). Хотя фразеологизм-эвфемизм сопровождается метаоператором «в самом буквальном смысле», «развязать руки» выступает как средство выражения умолчания.

Наряду с курсивом в качестве графического средства выражения умолчания Д. Рубина часто использует многоточие, которое является функционально значимым. Это знак недоговоренности, заставляющий читателя задуматься над невысказанным.

Таким образом, художественный текст Д. Рубиной демонстрирует функционально-смысловое разнообразие различных средств выражения семантики умолчания, использование которых обусловлено интенциональными установками автора.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М., 1999. 896 с.

2. Беглярова А. Л. Неопределенные местоимения как компонент образной структуры художественного текста // [Электронный ресурс]: URL: http://vestnik.adygnet.ru/files/2011.3/1344/beg2.lyarova2011_3.pdf (дата обращения: 06.11.2022).

3. Иванян Е. П. Репрезентация семантики умолчания в современном русском дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. No 1 (10). С. 33–35.

4. Иванян Е. П. Значение умолчания как функционально-семантическая категория // ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS FOLIA LINGUISTICA ROSSICA 11, 2015. С. 49–56.

5. Колесов В. В. Язык и ментальность. — СПб., 2004. 214 с.

6. Падучева Е. В. Неопределенность как семантическая доминанта русской языковой картины мира // [Электронный ресурс]: URL: http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dominanta1_1996.pdf (дата обращения: 20. 10. 2022).

7. Падучева Е. В. Высказывание и его соотношенность с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений. — М., 2008. 296 с.

8. Рубина Д. И. Маньяк Гуревич. — М., 2022. 512 с.

9. Сеничкина Е. П. Семантика умолчания и средства ее выражения в русском языке. Автореф. дис. ... д-ра филолол. наук. — М., 2003. 32 с.

10. Словарь русского языка: в 4 т. Т. IV. — М., 1988. 800 с.

УДК 821.161.1

О. А. Старовойтова
Санкт-Петербург, Россия
О. А. Starovoitova
St. Petersburg, Russia
ostarovo7@rambler.ru

**ТРАГЕДИЯ ГУТТАПЕРЧЕВОГО МАЛЬЧИКА
В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ
(К РАССМОТРЕНИЮ ТЕКСТА В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ)**

**THE GUTTA-PERCHA BOY'S TRAGEDY
IN THE HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT
(TO THE PROBLEM OF STUDYING THE TEXT
IN THE EDUCATIONAL PROCESS)**

Аннотация: Повесть Д. В. Григоровича «Гуттаперчевый мальчик» (1883) обладает высокой художественной и аксиологической ценностью. Изучение ее важно потому, что она представляет собой размышление над вечными вопросами чело-

веческого бытия, демонстрирующее незабываемость традиционной системы ценностей. Однако анализ данного текста может быть углублен путем привлечения широкого историко-культурного контекста, позволяющего расширить представления современного читателя о многомерном и динамичном XIX веке.

Ключевые слова: современное гуманитарное образование; формирование читательской компетенции; XIX век; русская проза XIX века; художественный текст; Д. В. Григорович

Abstract: D. V. Grigorovich's novel "The Gutta-percha Boy" (1883) has a high axiological and artistic value. Its study is important because it presents a reflection on the eternal questions of human existence, demonstrating the inviolability of the traditional system of values. However, the analysis of this text can be deepened by attracting a broad historical and cultural context, which allows to expand the modern reader's understanding of the multidimensional and dynamic 19th century.

Keywords: modern Humanities Education; formation of reader's competence; the 19th century; the 19th century Russian prose; fiction text; D. V. Grigorovich

Изучение произведений русской литературы с учетом историко-культурной парадигмы имеет в отечественной словесности долгую историю, но зачастую важные и интересные результаты данного процесса остаются прерогативой исследователей, а не обучающихся. Художественная и аксиологическая ценность многих текстов настолько велика, что в учебной аудитории не всегда обращается пристальное внимание на их исторический контекст. Образцом такого текста, на наш взгляд, является повесть Д. В. Григоровича «Гуттаперчевый мальчик» (1883).

Хотя положение этого автора в отечественной литературе определялось в первую очередь его крестьянскими повестями «Деревня» (1846) и «Антон-Горемыка» (1847), о значении которых писали в свое время В. Г. Белинский³, Л. Н. Толстой⁴, М. Е. Салтыков-Щедрин⁵ и другие литературные критики и писатели, не ошибемся, если скажем, что современному читателю обычно знакома лишь повесть о трагической судьбе «гуттаперчевого мальчика». «Автор актуализирует внимание читателя на таких важнейших проявлениях человеческого существования, как моральная деградация общества, же-

³ Белинский В. Г. Взгляд на русскую литературу 1847 г. — М., 1955. С. 20.

⁴ Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. Т. 72. — М., 1953. С. 154–155.

⁵ Салтыков-Щедрин М. Е. Полное собрание сочинений. Т. 13. — М., 1972. С. 468.

стокость в обращении с ребенком», — утверждается в одном из исследований [5, с. 111]. Жестокость в обращении с детьми и жестокая эксплуатация детского труда неоднократно становились предметом художественного описания в русской литературе, однако нам представляется важным остановиться именно на произведении Д. В. Григоровича, причем ключом для его анализа станет профессия главного героя и его мучителя — акробат.

Жизнь человека непрерывно обогащается новыми явлениями, которые обозначаются новыми словами: лексема *акробат* появилась в русском языке в XVIII веке [2, с. 39], а уже к середине XIX в. она стала вершиной быстро формирующегося словообразовательного гнезда, включающего, напр., слова *акробатка*, *акробатика*, *акробатизм*, *акробатство*, *акробатный*, *акробатский*, *акробатствовать*, *акробатничать* и нек. др. «Так как ценности формируются на основе потребностей человека, то в словообразовательно маркированных единицах языка так или иначе эксплицируется информация о системе ценностей этноса, раскрываются особенности его мировидения, мироощущения и мировосприятия» [1, с. 11]. Следовательно, речемыслительная и коммуникативная значимость обозначаемых при помощи слов с корнем *акробат-* явлений (предметов, действий, качеств) в отечественной культуре не вызывает сомнения и должна привлечь исследовательское внимание.

Возвращаясь к повести Григоровича, представляющей собой реалистически-художественное обобщение социального явления, сначала приведем некоторые исторические факты. «Набор» детей в акробаты, их эксплуатация и жестокость в отношении них были распространены во многих государствах того времени: *По поводу этих <японских — О. С.> изумительных детей я мог бы рассказать здесь одну сцену у одного петербургского мирового судьи. Сцена эта, вероятно, у многих отбила бы охоту любоваться акробатическими подвигами детей, и показала бы им, после каких побоев и истязаний маленькие акробаты приобретают ловкость и гибкость своих членов⁶; Интересною особенностью **Норвежского проекта** сравнительно с Англий-*

⁶ Современные заметки // Отечественные записки. 1868. № 3. С. 112.

⁷ Все примеры из дореформенных изданий в настоящей статье приводятся с изъятием ера, заменой њ на е, і на и, орфография и пунктуация источников сохранена.

ским законодательством является введение третьего субъекта виновности — учителя акробатической подготовки, а также признание оконченным проступком и самой подготовки к акробатству. Конечно, и это весьма желательно в виду тех губительных для детей условий, среди которых эта подготовка происходит⁸.

Данное явление вызывало осуждение и активный социальный протест, о чем сообщают публикации в российских периодических изданиях того времени: *Если бы даже, вследствие запрещения детской «практики» <труда>, «акробатизм» исчез совершенно, то потеря от этого, право, была бы не велика; сбереженное здоровье одного ребенка драгоценнее самых великолепных tours de force⁹; Вторая половина истекающего столетия ознаменована симпатичным движением в защиту детей, поставленных в неблагоприятную для их физического и нравственного развития обстановку¹⁰. Против использования детей в качестве акробатов свидетельствуют и юридические документы. Так, в «Уложении о наказаниях уголовных и исправительных 1885 года» говорится о лишении всех прав состояния и ссылке в каторжную работу на время от четырех до шести лет «за похищение ребенка, с целью обращения его в акробата»¹¹. С точки зрения закона, прачка Варвара, приведшая Петю к акробату Беккеру, как будто не является виновной, т. к. не похищает ребенка из семьи, но, с точки зрения нравственной, она похищает его из нормальной человеческой жизни, обрекая на страдания. А вот в Калифорнии такое деяние являлось наказуемым: **За посылку или сдачу детей для прошения милостыни, акробатства, бродяжничества с музыкою и т. п. полагаются наказания (Калиф, уг. ул. 272)**.¹²*

Литературный язык XIX века отражает языковые предпочтения языкового коллектива и общую направленность развития русского общества в соответствующий период — интерес к определенным

⁸ Астров П. И. В защиту детей-артистов // Трудовая помощь. 1902. Т. II. С. 43.

⁹ Из общественной хроники // Вестник Европы. 1904. Кн. 5. С. 874.

¹⁰ Астров П. И. Дети подмостков // Трудовая помощь. 1899. № 6. С. 22.

¹¹ Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1885 года. Издано Н. С. Таганцевым. 7-е изд. — СПб., 1892. С. 555.

¹² Малышев К. Гражданские законы Калифорнии в сравнительном изложении с законами Нью-Йорка и других восточных штатов и с общим правом Англии и Северной Америки. Т. 1. — СПб., 1906. С. 78.

сторонам жизни, борьбу различных мировоззрений и т. д. Проблема «детей подмостков», в т. ч. маленьких акробатов, имела непосредственное отношение к формированию речевого вкуса современников: наряду с развитием переносного значения у производных от корня *акробат-* единиц у них формировалась оценочность. Структура значения этих слов включает эмотивный компонент, «указывающий на чувство–отношение субъекта к обозначаемой реалии (в диапазоне одобрения/неодобрения)», «выражая ту или иную интенцию говорящего» [6, с. 40]. Амбивалентность смысла, выражаемого связанными с «акробатством» лексемами, — одобрение/неодобрение, восхищение/презрение, восхваление/порицание — для носителей языка была очевидна. Однако позитивная оценка, реализуемая, например, в следующем фрагменте: *Если когда-либо было преподавание, которое можно назвать гимнастикой ума, то это преподавание философии в средневековой школе. Это была логическая гимнастика, доходившая до акробатства*¹³, — представлена в меньшем количестве контекстов. Связанное с одобрением значение ‘ловкость’ в системе русского литературного языка противопоставлено неодобрительным ‘изворотливость’, ‘подхалимство’, ‘жестокость’, ‘вред здоровью’, ‘доведение до автоматизма, ведущее к обесцениванию содержания’.

Кроме детского акробатизма (акробатства), описанию которого посвящена повесть Д. В. Григоровича, можно привести еще две стороны российской жизни, которые дали усиление в словах с корневой морфемой *акробат-* отрицательного сигнала [4], характеризующего «всегда эмоциональное в своей основе отношение говорящего к обозначаемой действительности» [6, с. 8]. Во-первых, воинская служба: *Студенты смотрели на него <унтер-офицера Ивана Сергеева, воплощение формальной шагистики>, как на феномен, как на продукт особенного механизма, который убивал мысль и делал из человека акробата, а не солдата, годного на войну*¹⁴; *Все вышеуказанные упражнения дают работу всем мышцам организма и, так. обр., совершенно исключают акробатизм, столь вред-*

¹³ Любимов П. История физики // Журнал Министерства народного просвещения. 1894. Ч. ССХСІ. С. 265.

¹⁴ Устрялов Ф. Н. Воспоминания о С.-Петербургском университете в 1852–1856 годах // Исторический вестник. 1884. Т. 17, август. С. 302.

ный вообще, а в особенности для военных¹⁵; во-вторых, сфера театрального искусства (драматического и балетного): *Подумаешь, идет речь не о сценическом искусстве, а о каком-нибудь бессознательном деле привычки, о каком-то акробатстве, ловкость в котором и уменье приобретаются почти исключительно привычкой, дрессировкой под звуками ободряющего гиканья и свиста бича, а в настоящем случае хлопанья рук и шиканья полунебезжественного дрессировщика — толпы, собравшейся в залу убить как-нибудь свое праздное время* ¹⁶.

Социально-мировоззренческие установки носителей языка повлекли за собой устойчивые ассоциативно-образные представления и преимущественно отрицательные эмоциональные реакции, возбуждаемые словами из словообразовательного гнезда с вершиной *акробат*. Само понятие акробата активно тиражировалось российской публицистикой и художественной литературой второй половины XIX века в качестве отрицательной номинации, ср., например: *Пусть ни гордость житейская, ни гордость ума не сделают из тебя циника и идейного акробата! В эпоху помутившейся совести и противоречивых доктрин придерживайся, как ветви спасения, изречения Христа: «Всякое дерево познается по плодам его»*¹⁷.

«Существенное значение имеет учет словообразовательных возможностей и направленности семантических сдвигов, первоначально обнаруживающихся в индивидуальной и групповой речи», — утверждал исследователь русского языка XIX века Ю. С. Сорокин [3, с. 13]. Семантический сдвиг и яркая отрицательная оценочность, сформированные в языковом сознании общества в отношении упомянутой выше лексики, на наш взгляд, не могли не повлиять на восприятие современниками истории гуттаперчеивого мальчика, не только усиливая трагизм ситуации, но и вызывая социальный протест.

Несомненно, рассматриваемую повесть Д. В. Григоровича отличает аксиологическая ценность, что делает ее привлекательным объектом для изучения в образовательном пространстве. На наш взгляд,

¹⁵ Военная энциклопедия. Т. 3. — СПб., 1911. С. 245.

¹⁶ *Юрьев С. А.* Значение театра, его упадок и необходимость школы сценического искусства // Русская мысль. 1883. Кн. 8. С. 179.

¹⁷ Вера и разум. 1897. Т. 14, вып. 2. С. 86.

ее дидактический потенциал может быть усилен, а, следовательно, компетенция современного читателя углублена привлечением широкого контекста, который позволяет вписать данный текст не только в литературную парадигму XIX века, но и культурно-историческую.

Литература

1. Вендина Т. И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. — М., 2002. 336 с.
2. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 1. — Л., 1984. 224 с.
3. Сорокин Ю. С. Что такое исторический словарь? // Проблемы исторической лексикографии. — Л., 1977. С. 4–27.
4. Старовойтова О. А. Русское «акробатство» — хорошо или плохо? (К вопросу формирования понятия) // Время языка. Сборник статей памяти профессора В. В. Колесова. — СПб., 2021. С. 335–352.
5. Тыщук Д. С. Особенности проблематики повести Д. В. Григоровича «Гуттаперчевый мальчик» // Новые горизонты русистики. 2021. № 14. С. 110–116.
6. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / Отв. ред. В. Н. Телия. — М., 1991. 214 с.

УДК: 81.115

*О. А. Матох,
Санкт-Петербург, Россия
О. А. Matokh,
St. Petersburg, Russia
matoh.o48@gmail.com*

**ИДИОМАТИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ
РЕЛИГИОЗНОГО СОДЕРЖАНИЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО**

**IDIOMATIC EXPRESSIONS OF RELIGIOUS CONTENT
IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация: Настоящая статья посвящена изучению библеизмов русского, английского и немецкого языков. Устойчивые выражения рассматриваются с точки зрения репрезентируемых ими идей и концептов. Делается вывод о возможности

и целесообразности имплементации материала религиозного содержания в канву урока РКИ.

Ключевые слова: библеизм; фразеологическая картина мира; религиозная этика; менталитет; мировоззрение; православие; РКИ.

Abstract: This article is devoted to the study of biblicalisms in Russian, English and German. Set expressions are considered from the point of view of the ideas and concepts they represent. The conclusion is made about the possibility and expediency of the implementation of the material of religious content in the process of teaching RFL.

Keywords: biblicalism; phraseological picture of the world; religious ethics; mentality; worldview; orthodoxy; RFL.

Язык — это важная часть культуры и быта любого народа, хранилище его культурного наследия. Именно в языке находит отражение особый взгляд его носителей на окружающий мир. Свои наблюдения, многовековой опыт они фиксируют в языковых памятниках, сначала в устной, затем в письменной форме.

Квинтэссенцией подобного опыта мы, вслед за многочисленными отечественными исследователями, такими как В. Н. Телия, В. М. Мокиенко, Л. Ю. Буянова, Д. Ф. Каюмова, считаем фразеологические единицы (ФЕ) и идиомы. Они выступают в роли фундамента для создания и развития национальной картины мира, которая представляет интерес для всей науки о языке в целом, и специалистов РКИ в частности.

Испокон веков представления людей о справедливости, морали и нравственности были заключены в священных текстах. По наблюдениям Г. А. Багаутдиновой и Л. Л. Григорьевой: «Познание связи языка и религии как двух форм общественного сознания необходимо для характеристики как сути человека, так и всего национального коллектива» [3, с. 11]. Классики русской литературы во все времена, вне зависимости от господствующих в стране настроений, обращались к библейским аллюзиям, затрагивали вопросы религиозной этики в своих произведениях, среди них: А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, А. А. Ахматова и др.

Актуальность данной работы помимо прочего заключается также в возрастающем интересе к исследованию религиозных текстов, их

значимости в процессе обучения иностранному языку. Так, Л. Ю. Буяновой было предложено новое направление исследований в лингвокультурологии, называемое лингвоконфессиологией, в рамках которой ФЕ рассматриваются как культурно-конфессиональный знак фразеоконфессионизм [4, с. 285]. ФЕ библейского происхождения прочно вошли в лексикон европейских языков и закрепились в различных функциональных стилях, нередко утратив свой изначальный религиозный подтекст. Задавшись целью глубоко изучить иностранный язык, невозможно оставить этот пласт лексики без внимания. В данной работе мы ставим перед собой задачу сопоставить ФЕ русского, английской и немецкого языков, содержащие религиозную компоненту, с целью выяснения заключенных в них концептов национальной культуры и их дидактического потенциала в рамках урока РКИ.

Фразеологизм или фразеология широко трактуется научным сообществом. Так, В. Н. Телия фразеологизмами называет «все типы узуально воспроизводимых сочетаний, которые группируются в сильно размытые множества на основании тех или иных характерных для каждого множества признаков и отношений между ними» [8, с. 59], а А. М. Бабкин считает, что фразеологизмы — это устойчивые образные обороты, которые, в отличие от словосочетаний и предложений, не воспроизводятся, а создаются в речи подобно слову [2, с. 250]. Однако в одном исследователи едины — многие лингвисты (В. В. Виноградов, Н. М. Шанский, И. А. Мельчук, Е. Ф. Арсентьева) обнаруживают у фразеологизмов набор следующих четырех свойств: воспроизводимость, раздельнооформленность, устойчивость и идиоматичность — важнейший дифференциальный признак ФЕ.

Религиозные тексты стали одним из основных источников фразеологии. За лексическими единицами данного происхождения закрепился устойчивый термин — **библейзмы**, однако он понимается неоднозначно и охватывает широкий спектр ФЕ. Так, к библейзмам можно отнести как устойчивые выражения различных типов (*манна небесная, агнец Божий* и т. д.), паремию и афористику в широком смысле (*Вера горами движет; Бездна бездну призывает*), так и имена собственные (*Адам, Иов, Каин, Вавилон* и пр.) и даже нарицательные (*ад, ангел, антихрист, крещение, Firmung, Eucharist*).

Принимая во внимание все сказанное, мы в рамках данной статьи концентрируем свое внимание на паремиях религиозной тематики, хорошо знакомых рядовым носителям русского языка, поскольку они являются полноправной частью бытового общения. С нашей точки зрения, эти выражения могут быть наиболее полезны иностранцу, планирующему интеграцию в русскоязычное сообщество, т.к. наилучшим образом иллюстрируют ценности и представления о мире представителей православной культуры.

Для религиозного самосознания православного и католического христианина одной из центральных идей является идея **смирения**, примирения с действительностью: *Бог дал, бог и взял / Gott gibt, Gott nimmt / The Lord gave and the Lord has taken away*. Приоритет смирения над амбициозностью и умением добиваться своего исследователи связывают с православными представлениями о греховности мира и человека, о подчиненности Божественной воле, о вере как о главной опоре в жизни [6, с. 266].

Все сущностные ценности православной картины мира (и, как мы можем убедиться из приведенных примеров, христианской картины мира в целом) исходят из учения о *Богоцентризме*, пишет А. В. Малахова [7, с. 72]. То есть, из представления о Боге как об основе мироздания. Отсюда обилие поговорок, в которых фигурирует его безграничная сила, все в мире происходит на его усмотрение: *Твои бы слова да Богу бы в уши / ein Wort in Gottes Ohr / from your lips to God's ears*.

Библеизму в одном языке не обязательно будет соответствовать библеизм в другом. Так, английское выражение *A leopard cannot change its spots* берет свое начало из Библии, а его русский аналог *Горбатого только могила исправит* со Священным Писанием не связан. В свою очередь, в английском и немецком эквивалентах русского *Свято место пусто не бывает* отсутствует какой-либо намек на религию и святость: *The throne is never vacant / Wenn der Kaiser stirbt, setzt sich der König in den Sattel*.

Однако не во всех своих представлениях о Боге христиане единодушны. Так, анализируя фразеологический инвентарь английского и немецкого языков, мы встречаем следующие выражения: *Vertraue*

dem Herrn deine Pläne an, er wird dir Gelingen schenken / Commit to the Lord whatever you do, and he will establish your plans. Бог здесь выступает в роли заботливого отца, который поддержит начинания своих подопечных, направит все свои силы на помощь им. Русскоязычные же не могут похвастаться таким оптимизмом — в их арсенале противоположное утверждение: *Если хочешь рассмешить Бога, расскажи ему о своих планах.* Несмотря на некоторые расхождения, все же и русские, и англичане, и немцы оставляют за Господом право на последнее, решающее слово: *Человек предполагает, а Бог располагает / der Mensch denkt, Gott lenkt / Man proposes, God disposes.*

Множество пословиц и поговорок отсылают нас к еще одной христианской доминанте — **терпению**. *Gibt Gott Häschen, so gibt er auch Gräschen / Дал бог денечек, даст и кусочек / The Lord will provide.* Снова создается представление о Боге как о заботливом, милосердном владыке, который не оставит человека в беде. В последние десятилетия среди носителей русского языка также вошел в употребление почти дословный аналог немецкого варианта этой пословицы: *Дал Бог зайку — даст и лужайку.* Однако значение выражения стало более специфическим, конкретным. Теперь так говорят будущим матерям в ситуации незапланированной беременности, успокаивая их и внушая женщине уверенность, что она непременно справится с этим новым обстоятельством в своей жизни. *«Бог терпел, и нам велел»*, — скажет русский в ответ на любую невзгду. *«Offer it up!»* — вторит ему англичанин.

Между тем, быть терпеливым не равно быть бездеятельным: *На Бога надейся, да и сам не плошай! / Hilf dir selbst, so hilft dir Gott / God help those who help themselves.* Не стоит ошибочно полагать, что библеизмы — это пласт лексики, не находящий употребления в речи современных жителей мегаполисов. Как и обычные фразеологизмы, БФЕ то теряют, то заново набирают популярность благодаря нескольким факторам. Использование устоявшегося выражения в ироничном ключе может открыть его с новых сторон, адаптация поговорки под современные реалии тоже положительно скажется на частоте ее употребления. Так, на просторах сети Интернет нами была обнаружена следующая шутливая вариация библеизма, упомя-

нутого выше: *На докторишку надейся, а сам не плошай*. Своим появлением выражение очевидно обязано разгоревшейся пандемии коронавируса. Роль врача в такое непростое время стала в глазах народа равносильна божественной.

Что касается целесообразности внедрения библейских ФЕ в процесс изучения русского языка, то они могут быть полезны в нескольких аспектах. Во-первых, посредством фразеологизмов реализуется воспитательная функция обучения, формирующая нравственные качества обучающихся, их бережное и уважительное отношение к русскому языку и культуре. Во-вторых, благодаря своей лаконичности, четко выраженному ритму и нередко наличию в них рифмы паремии хорошо интегрируются в урок РКИ в качестве фонетической разминки. Также они могут послужить темой устного или письменного монолога, подтолкнуть обучающихся к дискуссии.

Через призму ФЕ мы имеем возможность наилучшим образом понять носителей тех или иных языков и культур, сделать выводы об их аксиологических принципах. Хотя основа христианской фразеологии, по сути, одна — Библия, тем не менее БФЕ отличаются национальным своеобразием, т.к. в разных культурах особую популярность приобрели одни и остались незамеченными другие сентенции. Однако различия эти не столь значительны и не препятствуют взаимопониманию между народами. Даже наоборот, они дают повод взглянуть на привычное под новым углом.

Литература

1. *Walter H., Mokienko, V. M.* Deutsch-russisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen. Mit historisch-etymologischen Kommentaren. — Greifswald, 2009. 199 s.
2. *Бабкин А. М.* Русская фразеология, ее развитие и источники. — Л., 1970. 264 с.
3. *Багаутдинова Г. А., Григорьева Л. Л.* Состояние и перспективы исследования религиозной картины мира в языках разных народов (на материале русского, английского и арабского языков) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2007. № 4. С. 11–17.
4. *Буянова Л. Ю.* Фразеология как культурный код познания и духовное наследие предков // Русистика. 2017. № 3. С. 285–298.

5. *Загот М. А.* Ищите и найдете, или Англо-русский словарь библеизмов для всех и каждого. — М., 2004. 280 с.

6. *Копосова Е. М.* Библиейская фразеология как символический указатель культурных концептов // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 265–268.

7. *Малахова А. В.* Ценностные доминанты православной картины мира в текстах Священного Писания и Священного Предания // Научная мысль Кавказа. 2019. № 2 (98). С. 71–75.

8. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М., 1996. 288 с.

УДК 821.161.1

821.581

*Н. А. Афанасьева, С. Ду
Цукуба, Япония; Санкт-Петербург, Россия
N. A. Afanasyeva, S. Du
Tsukuba, Japan; St. Petersburg, Russia
nat31371@mail.ru, 15620729141@163.com*

**ПОЭТИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА ЛЕКСЕМЫ *МОРЕ*
В ЯЗЫКЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИРИКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭПИТЕТОВ)**

**POETIC SEMANTICS OF *THE SEA*
LEXEME IN RUSSIAN AND CHINESE LYRICS
(ON THE MATERIAL OF EPITHETS)**

Аннотация: Статья посвящена сопоставлению поэтической семантики лексемы *море* в лирике семнадцати самых известных поэтов России и того же числа поэтов Китая. Анализируются эпитеты (прилагательные и причастия), сопоставляется поэтическая семантика этого слова в идиостилиях русских поэтов XVIII–XX вв. и китайских поэтов IV в. до н.э. — XX в.

Ключевые слова: лексема *море*; русская поэзия; китайская поэзия; поэтическая семантика; эпитет

Abstract: The article is devoted to the comparison of the poetic semantics of *the sea* lexeme in the lyrics of the seventeen most famous poets of Russia and China. Epithets (adjectives and participles) are analyzed, the poetic semantics of this word is

compared in the idiostyles of Russian poets of the 18th — 20th centuries and Chinese poets of the 4th century B. C. — 20th centuries.

Keywords: *the sea* lexeme; Russian poetry; Chinese poetry; poetic semantics; epithet

В последние годы российские и китайские исследователи часто обращаются и к изучению лексемы / образа *море* в поэзии, и к изучению маринистической лирики. В этом ряду работы О. В. Старостиной [6], Н. А. Шевченко [10], В. Л. Проскуриной [5], Сунь Сяобо (孙晓博) [7, 8], Конг Лиин (孔俐颖) [3], Лю Бинью (刘冰玉) [4], Инь Вэньцзин (尹文静) [2], Цзи Чэньхуэй [9] и др. Однако исследований поэтической семантики лексемы *море* сопоставительного характера до настоящего времени не предпринималось.

Лексема *море* занимает важное место и в русской, и в китайской поэзии. Число обращения к этому слову во всех его значениях в русской поэзии — 12167 (по данным НКРЯ), в китайской — 124117 (по данным сайта 搜韵 («Соююань»), что также обосновывает актуальность настоящего исследования, цель которого — выявить сходство и национальную специфику поэтической семантики лексемы *море* в ее прямом значении в русской и китайской лирике (на материале эпитетов).

Обращение к сопоставлению именно эпитетов обусловлено «образительными и оценочно аксиологическими качествами» этого выразительного средства [1, с. 123]. Эпитет — образное определение предмета (явления) — может быть выражен разными частями речи. В настоящей работе рассматриваются прилагательные и причастия, выступающие в качестве эпитета к лексеме *море* в лирике семнадцати русских и того же числа китайских поэтов.

Материалом исследования послужили поэтические произведения русских поэтов: Г. Р. Державина, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова, А. А. Фета, Ф. И. Тютчева, И. Ф. Анненского, А. А. Блока, С. А. Есенина, О. Э. Мандельштама, А. А. Ахматовой, Б. Л. Пастернака, М. И. Цветаевой, В. В. Хлебникова, М. А. Кузмина, В. В. Маяковского, И. А. Бродского. Общее количество обращений названных поэтов к лексеме *море* во всех ее значениях — 1614 (по данным НКРЯ). А также семнадцати китайских поэтов: Цюй Юань (IV век до н.э.), Цао Цао (II–III вв.), Се Линъюнь (IV–V вв.), Ли Бо (VIII в.), Ду Фу (VIII в.), Ван Вэй (VIII в.), Бо Цзюйи

(VIII–IX вв.), Су Ши (XI в.), Ли Цинчжао (XII в.), Синь Цици (XII в.), Лу Ю (XII в.), Ма Чжиюань (XIII–XIV вв.), Чжан Яньхао (XIII–XIV вв.), Юй Цянь (XV в.), Юань Мэй (XVIII в.), Чжао И (XVIII–XIX вв.), Сюй Чжимо (XX в.), Хай Цзы (XX в.). Общее количество обращений исследуемых поэтов к лексеме *море* во всех ее значениях — 2931 (по данным сайта 搜韵 («Соююань») и 中国现代诗歌大全 («Полного собрания современной китайской поэзии»)).

Сопоставим прямое значение лексемы *море* в русском и китайском языке. В русском языке: *море* — ‘часть водной оболочки земли, <...> впадина в земной поверхности, заполненная горько-соленой водой и соединенная проливом с океаном’ [12, с. 260]. В китайском языке *море* — ‘близкая к суше часть океана, некоторые крупные озера также называют морями’ [11, с. 506]. Таким образом, прямое значение лексемы *море* в китайском языке несколько шире, чем в русском, хотя исторически в русском языке крупные озера тоже называли морями.

Для выявления различий в поэтической семантике лексемы *море* в ее прямом значении в русской и китайской лирике нами были собраны и распределены по лексико-семантическим группам прилагательные и причастия, выступающие в качестве образного определения к лексеме *море*.

Собранные прилагательные в стихотворениях русских и китайских поэтов были распределены по следующим лексико-семантическим группам (ЛСГ): цвет моря, размер моря, внешний облик моря, состояние моря, характеристика моря, месторасположение моря, температура воды моря, время / возраст.

Рассмотрим и сопоставим основные из названных групп.

ЛСГ «Цвет моря» в русской поэзии составляют лексемы *багровый, белый, голубой, зеленый, зеленоватый, лазурный, лиловый, серебряный, седой, синевошный, синий*. Например, *море голубое* (А. А. Фет), *море лазурное* (Н. А. Некрасов), *зеленое / зеленоватое / седое / багровое* (М. А. Кузмин), *серебряное* (А. А. Ахматова), *лиловые моря* (М. И. Цветаева). Самый частотный для русской поэзии эпитет — *синее*: *Кривичи, славяне, весь и чудь / Шлют послов за море синее, / Чтобы звать князей варяжских стран* (М. Ю. Лермонтов).

В лирике китайских поэтов — *碧(зеленый), 幽蓝(темно-голубой, темно-синий), 青(темно-голубой, ярко-синий), 银(серебряный), 白茫茫*

(безбрежно-белый). Например, 碧海 (李白) (зеленое море) (Ли Бо); 银海 (陆游) (серебряное море) (Лу Ю); 海青 (徐志摩) (темно-голубое, ярко-синее море) (Сюй Чжимо). Самый частотный в китайской поэзии эпитет *зеленый*: 碧海真难涉 (杜甫) (Очень трудно переплыть зеленое море) (Ду Фу).

В ЛСГ «Размер моря» в русской лирике входят лексемы *маленький, безбрежный, бездонный, бескрайний, большой, великий, всеобъемлющий, обширный, огромный, целый, широкий*. Например, *Туда, где спят широкие моря* (М. А. Кузмин); *В безбрежной пустоте необозримых вод!* (Ф. И. Тютчев); *Во всеобъемлющее море / Лыдина за лыдиною плывет* (Ф. И. Тютчев); *в морях бескрайних — в целом мире я / не вижу для себя уж лестной правды* (И. А. Бродский).

В китайской поэзии: 小(маленький), 裊(малый)大(большой), 巨(огромный, крупный), 阔大的(широкий и большой), 无边, 无际, 无穷(бескрайний, беспредельный), 漫漫(обширный), 茫茫(безбрежный, бескрайний, широкий). Например, 海漫漫 (白居易) (Море обширное) (Бо Цзюйи).

Таким образом, и русская, и китайская поэзия подчеркивают ширь и бескрайность моря.

ЛСГ «Внешний облик моря». В русской лирике в этой группе встречаются следующие лексемы: *дымный, мрачный, пустынный, светлый, туманный*. Например, *За туманными морями / Догорим!* (А. А. Блок); *Над Балтийским дымным морем* (А. А. Ахматова); *Под ним зыбучий в пустынном море / Вскипает вал* (И. Ф. Анненский).

В китайской поэзии — слова 冥冥(мутный, темный), 澄清(чистый), 烟(дымный), 美丽的(красивый). Например, 海冥冥 (陆游) (море темное) (Лу Ю); 告别了美丽的爱琴海 (海子) (Прощался с красивым Эгейским морем) (Хай Цзы).

ЛСГ «Температура воды моря». В русской поэзии в этой группе три лексемы: *теплый, студеный, холодный*. Например, *Невод рыбак расстилал по берегу студеного моря* (А. С. Пушкин); *А сердце, в котором сияла любовь, / В холодное брошено море...* (А. А. Блок); *Разве плохо казалось тебе / У зеленого теплого моря* (А. А. Ахматова). Наиболее частотной в русской поэзии является лексема *теплый*, что, возможно, отражает особое отношение людей русской культуры

к морю теплomu, хотя студеных морей в России больше. Для китайской поэзии не характерно обращение к эпитетам данной ЛСГ, что можно объяснить климатическими особенностями страны.

ЛСГ «Состояние моря». В русской поэзии встречаются следующие лексемы этой группы: *дремлющий, остановившийся, спокойный, тихий, усыпленный; беспокойный, бурный, гулкий, кипучий, шумный, шумящий*. Например, *То чайки скликались над морем усыпленным* (А. А. Фет), *Открой мне, кипучее, бурное море* (Н. А. Некрасов).

В китайской лирике — лексемы 平静的 (*спокойный*), 悠悠 (*тихий, спокойный*); 滔滔 (*бурно текущий*), 不安静的 (*нетихий*). Например, *悠悠沧海畔* (Бай Гуань) (*Жить у спокойного, тихого моря*) (Бо Цзюйи).

Таким образом, в этой ЛСГ в языке русской лирики 11 лексем, китайской — 4.

ЛСГ «Месторасположение моря» в русской лирике структурируют эпитеты *всемирный, вселенский, дальний, далекий, заоконный, окраинный, западный, северный, южный*. Например, *Но упал он в дальнем море* (М. Ю. Лермонтов); *И я прекрасен — нищей красотой / Зыбучих дюн и северных морей*. (А. А. Блок). В китайской поэзии — это лексемы 遥 (*далекий*), 远 (*далекий, далеко от берега*), 穷 (*отдаленный*). Например, 叠嶂隔遥海 (Ли Бо) (*Далекое море за горами*) (Ли Бо); 望远海 (Ли Бо) (*посмотрел на далекое море*) (Ли Бо). Однако следует отметить, что в китайской лирике прилагательные 东 (*восточный*), 南 (*южный*), 西 (*западный*), 北 (*северный*), часто сочетающиеся со словом *море*, являются названиями морей, а не эпитетами.

Эпитеты, относящиеся к ЛСГ «Время / возраст» в русской поэзии: *утренний, ночной, полуночный, зимний, молодой*. Например, *Скрывая сумраком бровей / Зеркала утренних морей* (В. В. Хлебников); *Как хороши ты, о море ночное* (Ф. И. Тютчев).

В китайской лирике только в поэзии Хай Цзы (XX в.) встречаются эпитеты этой ЛСГ: 雨雪下在黑夜的大海上 (Хай Цзы) (*На ночном море идет дождь и снег*) (Хай Цзы); 七月的大海 (Хай Цзы) (*июльское море*) (Хай Цзы).

Таким образом, интерес в русской и китайской поэзии к лексеме *море* весьма значителен. Китайские поэты всех эпох и, собственно, семнадцать лириков, чье творчество рассматривается в данной работе, обращаются к слову *море* значительно чаще, чем русские по-

эты. Однако в ходе анализа поэтической семантики лексемы *море* было выявлено, что эпитеты не всех ЛСГ есть в китайской поэзии, синонимический ряд некоторых групп не столь широк, как в русской поэзии. Это можно объяснить и различием климатических условий (см., например, о *теплом море*, цвете моря), и особенностями языка китайской поэзии — вэньяня и байхуа. Лаконизм вэньяня (рубеж н. э. — нач. XX в.) проявляется в стремлении выразить мысль как можно короче, поэтическая строка состоит примерно из 5–7 иероглифов, пространство ограничено, прилагательные используются реже, а поэты обычно обращаются к устойчивым выражениям, которые передавались из поколения в поколение на протяжении тысячелетий, например, *碧海* (*зеленое море*).

Одинаково важными для двух поэтических традиций являются эпитеты, образно характеризующие море как *широкое, далекое, бурное* или *спокойное*. Указание на цвет моря и температуру его воды особенно важно для русской лирики, наиболее частотными являются эпитеты *синее* и *теплое*.

Литература

1. Булахова Н. П., Сквородников А. П. К определению понятия эпитет (предупреждение к функциональной характеристике) // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 2(9). С. 122–143.

2. Инь В. Образ океана в русской романтической лирике (俄罗斯浪漫主义抒情诗歌中的海洋意象) // Хэнаньский университет (河南大学). 2020. 115 с. [Электронный ресурс]. — URL: <https://kns.cnki.net> (дата обращения: 15.11.2021)

3. Конг Л. Море любит небо: оценка поэмы Жуковского «Море» (恋慕天空的海: 茹科夫斯基风景哀诗《大海》赏析) // Изучение русского языка (俄语学习). 2016. № 6. С. 30–34.

4. Лю Б. Концептуальное слово *море* в картине языка Лермонтова — На примере Тамани (莱蒙托夫语言图景中的观念词“大—海”——以《塔曼》为例) // Северная литература (北方文学). 2019. № 3. С.225–226.

5. Проскурина В. Л. Русская маринистическая лирика 80–90-х годов XIX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук — Орел, 2019. 24 с.

6. Старостина О. В. Функционально-семантические особенности лексемы *море* в поэзии Серебряного века // Филология и культура. 2018. № 3(53). С. 92–97.

7. Сунь С. Чувственная ценность образа моря в творчестве Лермонтова (莱蒙托夫作品中“海洋”意象的象征意蕴与情感价值) // Вестник Университета Нинбо (宁波大学学报人文科学版). 2018. № 6. С. 27–34. [Электронный ресурс]. — URL: <https://kns.cnki.net> (дата обращения: 15.11.2021).

8. Сунь С. О географическом контексте и поэтических особенностях «Морского текста» Лермонтова (论莱蒙托夫“海洋文本”的地理语境及诗学特征) // Русская литература и искусство (俄罗斯文艺). 2020. № 2. С. 4–13. [Электронный ресурс]. — URL: <https://kns.cnki.net> (дата обращения: 15.11.2021).

9. Цзи Ч. Образы моря в китайской и русской поэзии // XXI Свято-Троицкие ежегодные международные академические чтения в Санкт-Петербурге. — Санкт-Петербург: Русская христианская гуманитарная академия, 2021. С. 177–186.

10. Шевченко Н. А. Лексическая репрезентация образа моря в поэзии Н. В. Колычева // XVII Масловские чтения. — Мурманск, 2019. С. 27–31.

11. Лу Ш., Дин Ш. Словарь современного китайского языка. 吕叔湘, 丁声树. 现代汉语词典. — Пекин, 2016. 1796 с.

12. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М., 1935–1940.

УДК 372.881.161.1

*В. И. Абрамова,
г. Тула, Россия
V. I. Abramova,
Tula, Russia
istinijobraz@mail.ru*

СИМБОЛАРИЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЕГО РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ¹⁸

THE SYMBOLARIUM OF REGIONAL IDENTITY AND ITS ROLE IN TEACHING RCT

Аннотация: В статье представлена модель словаря региональной идентичности Тульской области, в котором через вербальные символы обозначены аксиологиче-

¹⁸ Исследование «Симболоарий региональной идентичности» выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 22–28–20342 и Правительства Тульской области (соглашение № 6 от 19 апреля 2022 г.).

ские доминанты самосознания жителей региона. Подобный словарь будет полезен иностранным студентам тульских вузов, поскольку системно познакомит их с разными аспектами жизни того края, в котором они проходят обучение, облегчит их вхождение в социокультурную и вербальную среду.

Ключевые слова: символ; символярный; региональная идентичность; Тула; лингвокультурологический подход.

Abstract: The article presents a model of the dictionary of regional identity of the Tula region, in which axiological dominants of the self-consciousness of the inhabitants of the region are indicated through verbal symbols. Such a dictionary will be useful to foreign students of Tula universities, as it will systematically acquaint them with various aspects of the life of the region in which they study, and facilitate their entry into the socio-cultural and verbal environment.

Keywords: symbol; symbolary; regional identity; Tula; linguoculturological approach.

Современные исследователи определяют региональную идентичность как «коллективно создаваемый дискурс, имеющий географическую привязку» [2, с. 187].

Согласно эссенциалистскому подходу к определению региональной идентичности, она рассматривается как сложившаяся сама собой под влиянием ряда факторов (территориальных, этнических, языковых, культурных, религиозных, исторических) модель коллективного самоосознания [1].

Крайне важным является выделение вербальных символов, через которые выражается идентичность. Они определяются современными лингвокультурологами как «вербальные средства самосознания» [3, с. 84] и выполняют культурные функции.

Составление словарей региональной идентификации является одной из ключевых задач современной лингвокультурологии. «Важность таких словарей определена социальным заказом. Мировое сообщество переживает непростые времена. Культурные группы болезненно реагируют на процессы унификации, редукации аксиологических приоритетов» [3, с. 84].

Символярный региональной идентичности Тульского региона, представителем которого является автор данной статьи, можно сформировать через топонимы, гидронимы, прецедентные имена, хрононимы, достопримечательности регионального масштаба, названия

изделий народных промыслов, названия музеев (краеведческих, литературных или посвященных выдающимся тулякам). В потенциальный набор образов-символов, репрезентирующих Тулу и область, входят следующие: топонимы — Ясная Поляна, Куликово поле, Бержин луг, Поленово, Богородицк, Мишенское, Богучарово, Дворяниново, Козлова засека, Никольское-Вяземское, Кочаки, Ясенки и др.; гидронимы: Упа, Тулица, Воронка, Красивая Меча и др.; прецедентные имена — Лев Толстой, Жуковский, Левшин, Болотов, Хомяков, Успенский, Вересаев, Демидов, Левша, Сурнин, Шипунов, Стечкин, Токарев, Грязев, Баташев, Лисицын, Белобородов, Мосолов, Лугинин, Болотников, Чириков, Агеев, Жаворонков, Болдин, Крылов и др.; хронимы — Куликовская битва, восстание Болотникова, оборона Тулы и др.; достопримечательности регионального масштаба — Кремль, Центральный парк культуры и отдыха, Тульский оружейный завод, стадион «Арсенал» и др., изделия народных промыслов — тульский самовар, тульское оружие, тульская всечка, тульская гармонь, филимоновская игрушка, белевское кружево, ефремовское кружево и др.; гастрономические символы — тульский пряник, алексинский пряник, белевский пряник, белевская пастила, белевский мармелад, белевский зефир, булочка-веневка, анковский пирог, жамки, суворовские конфеты и др.; музеи — Тульский краеведческий музей, Музей Белобородова, Музей «Тульские древности», Музей оружия «Шлем», Музей самоваров, Музей международного пряника, Тульский музей изобразительных искусств, Музей Порфирия Крылова и др.

В словаре, который будет носить название «Симболоарий региональной идентичности Тульской области», данные символы распределяются по тематическим полям: «Духовная культура», «Промыслы», «Промышленность», «Защита Отечества», «Гастрономия» и др. Словарная статья будет включать «вокабулу, в зону которой входит слово в начальной форме или словосочетание, которое приводится по грамматически господствующему компоненту, а также все значения данной лингвокультурной единицы» [3, с. 87].

Приведем примеры словарных статей:

ЖУКОВСКИЙ ВАСИЛИЙ АНДРЕЕВИЧ — эталон преданности родной земле, любви к малой родине.

Для коллективной памяти актуальны следующие знания:

— Жуковский родился в селе Мишенском Белевского уезда Тульской губернии;

— детство и юность поэта прошли на тульской земле (Мишенское, Белев, Тула);

— в Мишенском написаны произведения: «Сельское кладбище», «Людмила», «Певец», «Песня» («О милый друг! теперь с тобою радость...»), «Желание. Романс», «Цветок. Романс», «Послание к Плещееву. В день Светлого Воскресения» и многие другие;

— окрестности Мишенского изображены на многочисленных рисунках Жуковского;

— Жуковский некоторое время жил в Туле, на его рисунках запечатлены тульские улицы.

На связь Жуковского с Тульским краем, с Белевом указывал в своем стихотворении П. А. Вяземский: «Жуковский во дворце был отроком Белева: / Он веру, и мечты, и кротость сохранил» [П. А. Вяземский. «Свободой дорожу, но не свободой вашей...» (1861), НКРЯ].

Символика закреплена в городском пространстве. Именем Жуковского названа одна из улиц в Туле. Во дворе корпуса № 1 Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого установлен бюст поэта. Имя Жуковского носит Белевская межпоселенческая библиотека, одна из улиц и сквер в Белеве.

БЕЛЕВСКОЕ КРУЖЕВО — эталон тонкой работы, виртуозного мастерства в сфере декоративно-прикладного искусства.

Белевское кружево внесено в каталог объектов нематериального культурного наследия Тульской области.

Для коллективной памяти актуальны следующие знания:

— развитие кружевоплетения в Белевском Крестовоздвиженском монастыре в XVII веке;

— развитие кружевоплетения в помещичьих усадьбах в XVIII веке;

— развитие кружевного промысла в Белевском уезде во второй половине XIX века в связи с постройкой железной дороги, связавшей Белев с Мценском, в котором находилась кружевная мануфактура помещицы Протасовой, а также с Москвой и Курском, где можно было продавать готовую продукцию;

— фамилии талантливых сколочниц (мастериц, создававших эскизы узоров): Бокаева, Сошина;

— названия типов кружева («валансьен», «блонд»);

— особенности белевского кружева: асимметричность в построении фестонов, чередование плотного и редкого полотна, использование мотивов «сливки-восьмерки», «змейки», «россыпь», «белевский венок».

ТУЛЬСКИЙ ОРУЖЕЙНЫЙ ЗАВОД — символ военной мощи России.

Для коллективной памяти актуальны следующие знания:

— основание Императорского Тульского оружейного завода в 1712 году по именному указу Петра I;

— посещение оружейного завода Екатериной II в 1775 году;

— оружейный завод — это градообразующее предприятие;

— на оружейном заводе изготавливалось оружие, которое использовалось для защиты страны во время Отечественной войны 1812 года, Первой мировой войны, Великой Отечественной войны.

Образы Тульского оружейного завода и мастеров-оружейников созданы во многих художественных произведениях («Левша» Н. С. Лескова, «Легенды о мастере Тычке» И. Ф. Панькина и др.).

ТУЛЬСКИЙ ПРЯНИК — символ гостеприимства, праздника, радости. Данные смыслы выражены в надписях на пряниках: «Кого люблю, тому дарю», «Сладкий подарок», «Подарок из Тулы».

Для коллективной памяти актуальны следующие знания:

— зарождение пряничного дела в Туле в XVII веке;

— расцвет пряничной промышленности в Туле в XIX веке;

— фамилии известных купцов, владельцев пряничных мануфактур: Гречихин, Белолипецкий, Сериков, Скворцов, Козлов;

— легенда о сохранении рецепта тульского пряника.

Тульский пряник упоминается во многих художественных текстах. «Тульским пряником» в разговорной речи могут называть жителя Тулы. Словосочетание «тульский пряник» обладает устойчивостью и воспроизводимостью в речи. Интересный факт, доказывающий наличие ассоциативной связи «Тула — пряник»: в мультипликационном фильме по сказке К. Чуковского «Тараканище» (1963 г., реж. В. Полковников) строчка «Едут и смеются, пряники жуют» сопровождается видеорядом

с изображением зверей, поедающих именно тульские пряники (на каждом прянике написано «Тула»), хотя в тексте произведения не конкретизируется, какое именно лакомство так радует героев.

В Туле есть несколько музеев, посвященных тульскому прянику. В 2014 г. на главной площади города напротив здания администрации Тульской области установили памятник прянику. Главный гастрономический бренд Тулы отлит в бронзе. Все желающие могут сделать с ним фото на память.

Для иностранных учащихся, приезжающих в Тулу, словарь, содержащий символы региональной идентичности, будет незаменимым помощником в процессе постижения культуры региона через язык.

Симболоарий региональной идентичности можно будет использовать на занятиях по РКИ, разработав для него систему заданий разного типа:

— найти в словаре конкретный вербальный символ, прочитать о нем статью, выделить в ней наиболее важные части, составить ее план, пересказать, ответить на вопросы по статье, придумать вопросы по статье;

— использовать тот или иной вербальный символ в своей речи в заданной коммуникативной ситуации (например, *Ваш друг приехал в Тулу несколько дней назад. Он спрашивает Вас о том, почему улицы города носят такие странные названия: Курковая, Штыковая, Пороховая, Патронная, Оборонная. Объясните ему, что это значит, используя словарь символов региональной идентичности*);

— написать словарную статью о символах своей региональной идентичности, рассказать о них студентам своей группы, приехавшим из других стран.

Литература

1. Головнева Е. В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. № 5. С. 042–050.

2. Головнева Е. В. Региональная идентичность и идентичность региона // Tempus et Memoria. 2017. Т. 12. № 3/167. С. 182–189.

3. Токарев Г. В. Модель словаря вербальных средств региональной идентификации // ФИЛОЛОГОС. 2022. № 2 (53). С. 83–89.

А. В. Некрасова
г. Тверь, Россия
A. V. Nekrasova
Tver, Russia
nekrasova3004@yandex.ru

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ГЛАВЫ «СОВЕТЫ» ИЗ КНИГИ Н. В. ГОГОЛЯ
«ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРЕПИСКИ С ДРУЗЬЯМИ»
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

**LINGUISTIC AND LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS
OF THE CHAPTER «TIPS» FROM N. V. GOGOL'S
«SELECTED PLACES FROM CORRESPONDENCE WITH
FRIENDS» IN A FOREIGN AUDIENCE**

Аннотация: Цель статьи — провести лингвистический и лингвокультурологический анализ главы «Советы» из книги Н. В. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями» в иностранной аудитории и познакомить иностранных обучающихся с национально-культурной спецификой страны изучаемого языка.

Ключевые слова: лингвистический анализ; лингвокультурологический анализ; Н. В. Гоголь; «Выбранные места из переписки с друзьями»; иностранные обучающиеся.

Abstract: The purpose of the article is to conduct a linguistic and linguocultural analysis of the chapter “Tips” from N. V. Gogol’s “Selected places from correspondence with friends” in a foreign audience and to acquaint foreign students with the national and cultural specifics of the country of the language being studied.

Keywords: linguistic analysis; linguistic and cultural analysis; N. V. Gogol; “Selected places from correspondence with friends”; foreign students.

«Выбранные места из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя — произведение в разных смыслах любопытное не только для носителей русского языка и культуры, но и для представителей иной культуры, для иностранных студентов вузов нефилологического профиля.

К анализу фрагментов произведения «Выбранные места из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя в иностранной аудитории, где выбор эпизода для изучающего чтения был связан прежде всего с непо-

средственными интересами будущих медиков, мы уже обращались ранее [3].

Приступая к работе над очередным фрагментом из «Выбранных мест из переписки с друзьями» в иностранной аудитории, необходимо обратить внимание на следующее: 1) текст должен быть небольшим по объему; 2) текст должен вызывать практический интерес у обучающихся, быть для них актуальным; 3) текст должен в достаточной степени иллюстрировать изучаемые грамматические явления.

На наш взгляд, глава «Советы» удовлетворяет предъявляемым требованиям. Это небольшой по объему, около полутора страниц, текст, изучение которого укладывается в четыре академических часа. «Советы» — завершенное, самодостаточное в смысловом отношении произведение, допустимо осуществлять его анализ без опоры на содержание других глав и «Выбранных мест из переписки с друзьями» в целом.

Глава «Советы», написанная Гоголем для своих соотечественников, может представлять определенный интерес для разного контингента иностранных обучающихся, поскольку здесь находят отражение общечеловеческие темы. В нашем случае, для носителей достаточно традиционных, консервативных культур, содержание текста должно явиться актуальным, а темы заслуживают быть предметом для обсуждения, полем для рождения новых смыслов.

«Советы» — текст, широко иллюстрирующий различные грамматические явления, которые можно наблюдать и закреплять в ходе урока. Исходя из сложности текста (особенностей стиля, лексико-грамматического наполнения), предполагается проводить изучающее чтение текста с иностранными студентами, владеющими русским языком на уровне не менее В 2.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАВЫ «СОВЕТЫ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

«Советы» — это XVI статья 33-хчастного произведения «Выбранные места из переписки с друзьями». Адресатом письма считается поэт и критик С. П. Шевырев, человек особенно близкий Н. В. Гоголю [2, с. 586]. Речь в письме идет о советах, которые нужно давать

другим людям и самому себе. Тип речи — рассуждение, стиль публицистический. Как и в целом все произведение, «Советы» в жанровом отношении представляют собой исповедь и проповедь: описывая свое душевное и духовное состояние и обнаруживая собственные недостатки, писатель подчеркивает необходимость учить других.

Единство темы передается с помощью лексических, морфологических, синтаксических средств выразительности. Призывность создается с помощью многочисленных глаголов в форме повелительного наклонения: *не останавливайся, учи, давай советы, делай так, обрати совет, посоветуй, сделай, поверь, действуй, рассердись, делай, не своди глаз, имей, будь эгоист, позаботься, стань почище душою, старайся*. Невозможность контролировать события человеческой жизни, необходимость смирения удается показать путем употребления возвратных форм глаголов и существительных в дат. пад.: *обращаться* (ко мне), *становятся тебе* известны, *мне случилось* получать, дары Божьи *даются*, наставление какое бы ни *случилось* кому дать, *придется* к тебе самому. Решительность действий, способности достижения цели передаются с помощью существительных в твор. пад. и деепричастий: *страданиями, горем, оружием обоюдоострым, уча, требуя*.

Усиливают эффект воздействия на читателя, подчеркивают необходимость для человека учить и учиться самому двучленные структуры: *болезненный и трудный, события и потрясения, помощи и совета, положения и поприща, умней и образованней, бежим и хотим сокрыться, страданиями и горем, учи и давай советы, совет и наставления*.

Текст включает три смысловые части: «уча, учишься»; «узнал родство человеческих душ»; «велик Бог». Связь между предложениями смешанная (параллельная и цепная). Связь осуществляется благодаря использованию лексических повторов (*умней, горем, умудряющий, самому*); однокоренных слов (*выстрадаться — страдающие, делают — сделать, Божье — Бог, учили — учи, посоветовал — посоветуй, упрек — упрекнуть, рассердиться — рассердись — рассердиться, эгоист — эгоизм, почище — чище*); форм слов (*крупницы — крупниц*).

Структура текста подчинена раскрытию идеи: уча других, учишься сам. В первой части автор, страдающий и болеющий, становится особенно нужен людям: они обращаются к нему за помощью и советом, в которых он им не отказывает. Вторая часть содержит опыт писателя: ему открылось, что через советы и помощь нуждающимся начинаешь лучше понимать других, проясняется ум. В третьей части делается главный вывод — принцип, по которому должен жить христианин: все заслуги — это Божье достояние, а посему Ему нужно вернуть долг через служение другим и через очищение себя.

Следует подробно рассмотреть в тексте значение и происхождение некоторых слов со стилистической окраской — устаревших, книжных, разговорных и фразеологизмов: *дотоле, поприще, отныне, дурное, скверное, вольно, сущая правда*. Например, особый интерес представляет толкование слова *поприще*, в древнерусском и старославянском языке обозначавшего ‘меру пути’, а в русском литературном языке 17 — начала 18 веков приобретшего переносное фразеологически связанное употребление — *поприще жизни*.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАВЫ «СОВЕТЫ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Лингвокультурологический анализ текста как вид учебной деятельности состоит в выявлении разноуровневых языковых единиц, указывающих на народно-языковую, лингвоэтническую и страноведческую среду их возникновения и существования и служащих маркерами национальной картины мира [1, с. 15]. На эти языковые единицы-маркеры преподаватель обращает внимание иностранных студентов в ходе анализа выбранной главы.

К статье под названием «Советы» был набросок, найденный в записной книжке Н. В. Гоголя, где автор рекомендует взять себе за правило всякий упрек, сделанный другому, обращать к себе самому, действовать «обоюдоостро», учить, учась [2, с. 586]. Кроме того, публикация статьи явилась откликом на пушкинский критический разбор гоголевской статьи «О движении журнальной литературы в 1834 и 1833 году» [Там же, с. 587]. И набросок к статье, и «Письмо к издателю» А. С. Пушкина также содержат фрагменты, восходящие

к определенным источникам, — Кормчей книги (руководства при управлении церковью в православных славянских странах) и учению святителя Георгия Конисского, при жизни постоянно претерпевавшего гонения за православную веру. Ссылка на эти и некоторые другие источники и определила мотивы написания письма, его тему и идею.

Реакция писателя на содержание писем и статей своих современников, описание своего физического и душевного состояния во время переписки с друзьями, критиками, журналистами, интерпретация событий и явлений, происходящих в его окружении и в целом в стране и в мире, определяет необходимость анализа текста в трех пластах — телесном, душевном и духовном.

Духовный смысл статьи связывается с наличием интертекстуальных связей в тексте с Апостолом и Евангелием, с интерпретацией темы в библейском контексте, где все совершаемое устремляется к Богу: как апостолы собираются к Иисусу, так и «мы, быв избраны на какое-либо служение, не должны выходить из послушания избравшему нас и возноситься пред ним, но должны признать его главой, обращаться к нему и доносить ему обо всем, что сделали мы и чему научили (надобно не только учить, но и делать)» [5].

Душевная составляющая, неразрывно связанная как с духом, так и с телом, дающая начало и обуславливающая жизнь человека, способность ощущения, мышления, сознания чувств и воли и обычно противопоставляемая телу [7], обнаруживается в размышлениях писателя о «страданиях душевных», «внутренних событиях и потрясениях».

Третий пласт, телесный, проявляется преимущественно в светской жизни, полной суетных попечений, которые обременяют душу страстями, пороками. Он актуализируется в тексте в ведении «деятельной переписки», в особенностях «положений и поприщ людей», в желании человека давать советы и делать упреки окружающим и болезненном восприятии этих советов и упреков на свой счет.

На материале главы «Советы» можно рассмотреть круг тем, анализ которых высвечивает своеобразие культуры, духовно-материального строя страны изучаемого языка. В соответствии с композицией можно выделить следующие микротемы: 1) болезни, страдания; 2) духовное возрастание; 3) вера.

Болезни посылаются человеку для наказания, вразумления, спасения. В истории об исцелении слепого Господь «не вдруг дает ему прозреть, а постепенно, как человеку, имеющему веру не всецелую, ибо по мере веры даются и исцеления» [6]. Необходимость и польза страданий и закономерность появления болезней нашли отражение в русских пословицах и поговорках: «Господь терпел и нам велел», «Без болезни и здоровью не рад», «Кто не болел, тот здоровью цены не знает», «В немощах познается здравие». Трудности должны закалять человека, делать сильнее, мудрее: «Страданиями и горем определено нам добывать крупичицы мудрости, не приобретаемой в книгах» [2, с. 71].

Часто через мучения, болезни и страдания человек возрастает, становится лучше, ближе к Богу. Он больше видит, лучше понимает людей: «Стоит только хорошенько выстрадаться самому, как уже все страдающие становятся тебе понятны и почти знаешь, что нужно сказать им. Этого мало; самый ум проясняется: дотоле сокрытые положенья и поприща людей становятся тебе известны, и делается видно, что кому из них потребно» [Там же, с. 71].

За мудрость, получаемую при болезнях, за сами страдания, за таланты — за все нужно благодарить Бога: «Велик Бог, нас умудряющий! и чем же умудряющий? — тем самым горем, от которого мы бежим и хотим сокрыться»; мудрость «не твое, но Божье достоянье. Бог ее выработал в тебе; все же дары Божьи даются нам затем, чтобы мы служили ими собратьям нашим: Он повелел, чтобы ежеминутно учили мы друг друга» [2, с. 71]. Святой Феофилакт Болгарский в толковании на Евангелие от Луки (Лк 20:25) пишет: «Так точно и Божие должно воздавать Богу. Он дал тебе ум: возврати Ему оный разумной деятельностью. Он дал тебе рассудок: возврати Ему оный, не уподобляясь неразумным животным, но поступая во всем как одаренный разумом. И вообще Он дал тебе душу и тело: возврати Ему все и восстанови для Него образ Его, живя в вере, с надеждой, в любви» [4].

Анализ лексических и грамматических средства языка, культурных концептов (учить, учиться, советы, ум, мудрость, душа, Бог), анализ авторской позиции и интертекстуальных связей позволяют говорить о тех ценностях, которые исповедуются в русской, православной,

культуре: человеку нужно стать чище душою (здесь он должен быть эгоистом), а потом стараться, чтобы стали чище другие — христианин страдает от страданий вокруг (здесь не должен быть эгоистом); жить ради Бога, исполнять его заповеди; преодолевать трудности и болезни, смиряться.

Интересно увидеть, в чем состоят различия и сходство в восприятии феномена совета в культурах стран обучающихся: в каких случаях целесообразно давать советы, кому и как можно это делать, как принято советы принимать.

Литература

1. *Беценко Т. П.* Взгляд на лингвокультурологический анализ художественного текста как вид деятельности в системе современного гуманитарного образования // Человек в социокультурном измерении. 2021. № 1. С. 14–21.

2. *Гоголь Н. В.* Полное собрание сочинений и писем: В 17 т. Т. 6: Выбранные места из переписки с друзьями. — М., 2009. 744 с.

3. *Некрасова А. В.* Лекция-визуализация «Значение болезней» (из «Выбранных мест из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя) с элементами дискуссии в иностранной аудитории: анализ и интерпретация главы с применением интегрального метода // Русская литература в иностранной аудитории. Сб. науч. ст. по итогам XIII Междунар. науч.-практ. конф. 2022. № 10. С. 308–317.

4. *Святой Феофилакт Болгарский*, архиепископ Охридский. Толкование на Евангелие от Луки. Глава 20 [Электронный ресурс] / *Азбука веры*. — Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Feofilakt_Bolgarskij/tolkovanie-na-evangelie-ot-luki/20–13.11.2022 г. Заглавие с экрана.

5. *Святой Феофилакт Болгарский*, архиепископ Охридский. Толкование на Евангелие от Марка. Глава 6 [Электронный ресурс] / *Азбука веры*. — Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Feofilakt_Bolgarskij/tolkovanie-na-evangelie-ot-marka/6–13.11.2022 г. Заглавие с экрана.

6. *Святой Феофилакт Болгарский*, архиепископ Охридский. Толкование на Евангелие от Марка. Глава 8 [Электронный ресурс] / *Азбука веры*. — Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Feofilakt_Bolgarskij/tolkovanie-na-evangelie-ot-marka/8–13.11.2022 г. Заглавие с экрана.

7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М., 1935–1940.

*Е. Ю. Сидорова,
Санкт-Петербург, Россия
E. Y. Sidorova,
St. Petersburg, Russia
blueberry_nights@list.ru*

**«ТРОЕ ИЗ ПРОСТОКВАШИНО»:
РАБОТА С МУЛЬТФИЛЬМОМ И С ТЕКСТОМ
ПОВЕСТИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

**«THREE FROM PROSTOKVASHINO»:
WORKING WITH THE CARTOON AND WITH THE TEXT
OF THE STORY IN A FOREIGN AUDIENCE**

Аннотация. В статье рассматривается система работы с мультфильмом «Трое из Простоквашино» и повестью, которая легла в его основу, в иностранной аудитории. Предлагаемая разработка подготовлена с учетом современных образовательных тенденций и с применением онлайн-инструмента «Текстомер». Задания могут быть рекомендованы для развития навыков аудирования, чтения, говорения и письма у студентов, изучающих русский язык в объеме первого сертификационного уровня.

Ключевые слова: работа с текстом; чтение; аудирование; современные образовательные тенденции; РКИ.

Abstract. The article discusses the system of working with the cartoon “Three from Prostokvashino” and the filmed book in a foreign audience. Tasks are prepared according to modern educational trends and with the use of the Textometer online tool. Tasks can be recommended for the development of listening, reading, speaking and writing skills of students studying the Russian language at first certification level (B1).

Keywords: work with text; reading; listening; modern educational trends; Russian as a foreign language.

«Трое из Простоквашино» является одним из широко известных и популярных для изучения в иностранной аудитории мультфильмов. Фильм и повесть, которая легла в его основу, представляют особый интерес для изучения и с коммуникативной, и с лингвокультурной точек зрения.

В коммуникативном аспекте данный фильм и повесть являются ценным аутентичным материалом, доступным с языковой точки зрения, включающим стандартные речевые ситуации («Моя семья», «Болезнь», «Знакомство» и др.). «Трое из Простоквашино» входит

в золотую коллекцию советских мультфильмов, он содержит историю с интересным сюжетом, юмор, персонажей с яркими характерами, тематический потенциал для развития беседы на уроке, например, на такие темы, как дружба и взаимопомощь, взаимоотношения детей и родителей, мечты о счастье, жизнь в деревне.

Особой ценностью обладает этот мультфильм и в лингвокультурном аспекте, о чем свидетельствует ряд научных работ. Так, Г. А. Гонгапшева исследует репрезентацию в данном мультфильме советской эпохи [2], Н. А. Вострякова выявляет трудности восприятия мультфильма в китайской аудитории [1]. По словам Н. А. Востряковой, мультфильм «Трое из Простоквашино» является одним «из прецедентных кинотекстов современной русской культуры, что и позволяет рекомендовать его для изучения в иностранной аудитории с целью расширения вторичной коммуникативной и социокультурной компетенций инофонов на русском языке» [1, с. 81].

Существуют и учебные пособия на основе данного мультфильма. Например, Д. А. Смелова и Т. Ю. Уша представляют в своем учебном пособии методическую разработку к аудиовизуальному курсу по «Трое из Простоквашино» [5].

Несмотря на то, что работа с мультфильмом «Трое из Простоквашино» в иностранной аудитории имеет давнюю традицию, необходим ее пересмотр с учетом современных тенденций в методике преподавания РКИ. Одной из таких тенденций является концепция обучения через развлечение («эдьютейнмент»). В данной разработке этот подход нашел применение в создании ряда игровых и творческих заданий. Кроме того, на современном этапе развития методики РКИ появляются инструменты, позволяющие автоматизировать некоторые аспекты работы с текстом для подготовки к его прочтению в иностранной аудитории. Предлагаемая разработка к письменному и звучащему текстам подготовлена с применением современного онлайн-сервиса «Текстомер» [4].

Еще одной современной образовательной тенденцией является концепция «гибкого обучения», «гибкой педагогики», которые понимают как новую образовательную парадигму, включающую практику диалога, отклика на потребности студента [3]. При обучении РКИ, на наш взгляд, проявление гибкости можно рассматривать в том

числе и при языковой работе с текстом, когда создается определенный рабочий фундамент: языковые единицы из текста, обладающие ценностью для изучения на данном этапе, и задания для их освоения, а на основе этого фундамента в зависимости от учебных потребностей студентов возможны различные дополнительные задания. Такой подход предлагается в данной статье.

Система работы включает и чтение фрагмента повести Э. Н. Успенского, и просмотр мультфильма с последующим выходом в речевую коммуникацию в соответствии с принципом взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Чтение первой главы повести перед обращением к мультфильму позволит облегчить восприятие звучащего текста, познакомиться с лексико-грамматическими особенностями текста, узнать завязку сюжета, а также вызовет интерес к продолжению знакомства со сказочной историей.

При подготовке языковых заданий к тексту повести и мультфильму использовался онлайн-инструмент «Текстомер» [4]. В результате анализа текста с помощью данного сервиса был определен уровень сложности текста — В1, выделены ключевые слова, необходимые для понимания текста, слова, которые не входят в лексический минимум данного уровня, а также самые полезные слова, которые следует включить в лексический список для тренировочных упражнений. Анализ грамматических форм показал частотность глагольного императива. На основе полученных данных были разработаны следующие языковые упражнения для подготовки к восприятию текста (см. рис. 1, рис. 2 и далее).

Задание 1. Соедините слова и картинки:






1.		2.		3.		
4.		5.		6.		
	деревня	фонарик	пёс	чердак	почтовый ящик	аквариум

Рисунок 1. Задание перед чтением текста.

Задание 2. Найдите лишнее слов:

зверь кот пёс диван

Задание 3. Найдите пары антонимов из слов:

вред согласие невкусный спор польза вкусный

Задание 4. Выберите из списка то, что нельзя использовать для приготовления бутерброда:

колбаса хлеб рюкзак масло сыр

Рисунок 2. Задания перед чтением текста.

Задание 5. Проверьте, знаете ли вы слова (новые слова переведите со словарем):

выгнать, прогнать, сомневаться, испортить, копить, разрешать, беспокоиться, рассердиться, угощать / угостить (кого, чем), заводить / завести животных.

После чтения текста предлагаются вопросы на проверку понимания текста и на прогнозирование возможного развития истории:

1. Расскажите, что Вы узнали о дяде Фёдоре: кто он? Какая у него семья? Почему его зовут дядя? Какой у него характер? Как Вы думаете, сколько ему лет? Он ходит в школу?
2. С кем познакомился дядя Фёдор? Что Вы узнали о его новом друге?
3. О чём вечером в семье был спор?
4. Почему дядя Фёдор уезжает в деревню? Что он взял с собой в деревню?
5. Как вы думаете, какое будет продолжение истории?

Задание 6. Соотнесите слова, выделенные в тексте, с их толкованием. Запишите их в словарной форме.

- — оказаться в очень тяжёлой ситуации;
 - — такой человек может решать или делать что-то сам;
 - — приказать уйти;
 - — съесть немного, проверить вкус;
 - — собирать (деньги);
 - — стать хозяином кошки / собаки
- (Пропасть, самостоятельный, прогнать, попробовать, копить, завести.)

Текст первой главы частично совпадает со звучащим текстом в начале мультфильма. В результате чтения текста студентам становится известна завязка сюжета, значительно облегчается восприятие

мультфильма. Однако необходима дополнительная подготовка, направленная на изучение лексико-грамматических единиц кинотекста. Например, следующие задания (рис. 3 и далее).

Задание 7. Составьте слово из букв.

	
КОЛОМО	ОНЛЬЧТАПО
	
РОКОВА	ЛИМАНА
	
ПЕЛОВЕСИД	ДЛАК

Рисунок 3. Задание перед просмотром мультфильма.

Задание 8. Соедините однокоренные глаголы и существительные.

Глаголы: горевать, молчать, охранять, охотиться, искать.

Существительные: охота, охрана, поиск, молчание, горе.

Задание 9. Напишите формы инфинитива от следующих глаголов повелительного наклонения: выбирай(те), приезжай(те), отдай(те), возьми(те), помолчи(те), скажи(те), не горюй(те), открой(те), купи(те), продай(те).

Просмотр мультфильма можно разделить на три фрагмента.

Просмотр первого фрагмента (00.00–10.30) сопровождается выполнением задания на соотнесения прямой речи с именем героя, ее произносящего:

Задание 10. Прочитайте речь разных героев в таблице. Посмотрите мультфильм и определите, кто говорит эти фразы: мама, папа, дядя Фёдор, Шарик, кот Матроскин, почтальон Печкин, Галчонок?

Кто это говорит?	
1	— Не пр-равильно ты, дядя Фёдор, бутер-ррр-брод ешь... Ты его колбасой сверху держишь, а надо колбасой на язык класть, м-м-м, так вкуснее получится...
2	— Ну если тебе этот кот так важен - пожалуйста, выбирай: или он, или я!
3	— Дорогие мои родители, папа и мама. Я вас очень люблю, но и зверей я тоже люблю. А вы не разрешаете мне их заводить. Поэтому я уезжаю. В деревню.
4	Здравствуйте. Возьмите меня к себе жить. Я вам буду все охранять.
5	— А ты, мальчик, чей? Ты откуда к нам в деревню попал?... Так не бывает, чтобы дети сами по себе были. Дети обязательно чьи-нибудь.
6	Что это мы все без молока и без молока, так и умереть можно! Надо бы корову купить.
7	Надо... заметку в газету напечатать. Что пропал мальчик, зовут дядя Федор, рост метр двадцать, если кто увидит - пусть нам сообщит.
8	Кто там? Кто там?

Перед просмотром второго фрагмента (10.30–14.15) дается следующее задание.

Задание 11. Прочитайте письмо, которое родители получили из деревни. Посмотрите мультфильм и объясните, что не так с этим письмом и почему?

«Мои папа и мама! Я живу хорошо, просто замечательно! У меня все есть...

Есть свой дом, он теплый. В нем одна комната и кухня.

Я без вас очень скучаю, особенно по вечерам.

А здоровье мое не очень. То лапы ломит, то хвост отваливается.

А на днях я линять начал. Старая шерсть с меня сыплется, хоть в дом не заходи. Зато новая растёт - чистая-шелковистая. Так что лохматость у меня повысилась. До свидания! Ваш сын дядя Шарик»

Просмотр третьего фрагмента сопровождается заданием на осмысление хода повествования всей истории:

Задание 12. Восстановите последовательность событий.

- А) Дядя Федор заболел.
- Б) Дядя Федор уехал в деревню.
- В) Дядя Федор познакомился с котом Матроскиным.
- Г) Родители приехали в деревню.
- Д) Кот научил Галчонка говорить «кто там?».

- Е) Дядя Федор и кот встретили Шарика.
- Ж) Они нашли клад.
- З) Родители написали записку в газету.

Последнее задание подготавливает студентов к пересказу сказки на заключительном этапе работы, который предполагает формирование умений речевого воспроизведения прочитанного и увиденного, его осмысления и сопоставления с имеющимся опытом, умения выражать свое мнение и отношение к увиденному.

Возможны разные варианты организации этого этапа: работа в мини-группах, беседа, написание письменных работ, подготовка устных рассказов учащихся. Так, после обсуждения в аудитории содержания мультфильма (в виде ответов на вопросы) можно предложить следующие варианты заданий.

Задание 13. Игра в ассоциации. Давайте очень кратко охарактеризуем героев мультфильма. Для каждого героя выберите одно слово-ассоциацию. Напишите это слово на стикере и наклейте его рядом с именем героя на доске. (Затем преподаватель подводит итог, читая ассоциации.)

Задание 14. А теперь давайте обсудим героев подробнее. Возьмите карточку одного из героев и подготовьте рассказ о нём. (Если работа проходит в мини-группах, у каждой группы свой герой. Первый этап: мозговой штурм в мини-группах, обсуждение героя. Второй этап: от каждой группы выступает один студент с рассказом о герое.)

Задание 15. Перескажите историю из мультфильма. (Возможен пересказ по частям, у каждой мини-группы своя часть истории.)

Задание 16. Вопросы для беседы.

1. Поделитесь вашими впечатлениями о мультфильме. Какие проблемы он затрагивает?
2. Вы хотели бы уехать и жить в деревне «Простоквашино»?
3. Как Вы думаете, почему этот мультфильм нравится и детям, и взрослым?
4. Кто из героев Вам понравился больше всего и почему?
5. Какие еще произведения Вы знаете, где дети уходят из дома?

Задание 17. Творческое задание для мини-групп. Напишите необычное письмо родителям от дяди Фёдора (образец — письмо из мультфильма, см. задание 11). Первый этап — обсуждение в мини-группе, какое это может быть письмо. Второй этап — написание письма. Третий этап — каждая мини-груп-

па читает своё письмо. Остальные учащиеся угадывают, что не так с этим письмом, кто его дописал вместо дяди Фёдора. В конце даётся объяснение.

Задание 18. Придумайте продолжение мультфильма. «Прошёл один год... / Прошло пять лет...» (Задание можно выполнять в командах. Дается время на подготовку, затем от каждой команды выступает один студент.)

Подводя итоги, отметим, что «Трое из Простоквашино» представляет собой ценный для изучения в иностранной аудитории кинотекст, на основе которого можно организовать интересные уроки с учетом современных образовательных тенденций.

В данной статье представлена схема работы с текстом повести и с мультфильмом. Система заданий включает работу над разными видами речевой деятельности и может быть рекомендована для развития навыков аудирования, чтения, говорения и письма у студентов, изучающих русский язык в объеме первого сертификационного уровня. Языковые задания подготовлены с применением веб-сервиса «Текстометр». Разработаны варианты игровых и творческих заданий, в том числе для командной работы.

Предлагаемый подход к работе с текстом с опорой на языковые единицы, необходимые для конкретного уровня обучаемых, сохраняющий гибкость (задания можно варьировать с учетом потребностей студентов), а также оптимальный для развития разных видов речевой деятельности и направленный на создание творческой и живой атмосферы урока, может быть применен и при работе с другими текстами.

Литература

1. *Вострякова Н. А.* Трудности восприятия кинотекста «Трое из Простоквашино» в китайской аудитории и пути их преодоления // Мир русского слова. 2010. № 4. С. 80–86.

2. *Гонгатиева К. А.* Лингвокультурологический дискурс мультипликационного фильма «Трое из Простоквашино»: как репрезентация советской эпохи // Научная мысль Кавказа. 2020. № 3 (103). С. 110–115.

3. *Жирякова А. В.* «Гибкая педагогика» как условие развитие современного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5 / URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25377> (дата обращения: 26.11.2022)

4. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331–345.

5. Смелова Д. А., Уша Т. Ю. Мультипликационный фильм «Трое из Простоквашино»: Методическая разработка к аудиовизуальному курсу: Для студентов-иностранцев и преподавателей РКИ. — СПб.: Сударыня, 2005. 37 с.

УДК: 81.373.21

*В. А. Бессогорова, Е. Р. Фатыхова,
Санкт-Петербург, Россия
V. A. Bessogorova, E. R. Fatykhova,
St. Petersburg, Russia
valeriia_vasileva93@mail.ru
jane-june@mail.ru*

**ЗНАКОМСТВО ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
С ТОПОНИМИКОЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
(НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ В. ШЕФНЕРА
«ЗАПИСКИ ЗУБОВЛАДЕЛЬЦА»)**

**INTRODUCING ST. PETERSBURG'S TOPONIMY
TO FOREIGN STUDENTS
(BASED ON V. SHEFNER'S FAIRY TALE
«DENTAL OWNER'S NOTES»)**

Аннотация: В статье анализируется топонимический потенциал сказки В. Шефнера, а также рассматривается лингвокультурологический аспект топонимии. Предлагаются варианты заданий, которые можно использовать в иностранной аудитории для знакомства с ключевыми топонимами Петербурга.

Ключевые слова: топонимы; лингвокультурология; художественный текст; методика преподавания РКИ.

Abstract: The article analyzes the toponymic potential of V. Shefner's fairy tale, and also considers the linguoculturological aspect of toponymy. Options for tasks are proposed that can be used in a foreign audience to get acquainted with the key St. Petersburg's toponyms.

Keywords: toponyms; linguoculturology; artistic text; methods of teaching Russian as a foreign language.

Петербург — поистине удивительный город, привлекающий своей архитектурой, историей, местоположением. Основатель города Петр I продумал планировку будущей столицы, построив «выдуманный город», отличающийся особыми расположением и номинацией улиц, домов, площадей. Обладая целым рядом символов, Санкт-Петербург «сам превращается в символ, артефакт культуры, дешифровка которого происходит в зависимости от контекста и интерпретатора» [2, с. 18].

Кажется понятным возникновение сложностей при поиске того или иного объекта, при построении пешего маршрута, ориентации в городском пространстве. Причиной возникающих трудностей для иностранных учащихся является бессистемное представление топонимической лексики на уроках русского языка [6, с. 171]. На данный момент не существует пособий, направленных на решение конкретно данной задачи — обучения иностранцев топонимике России и, в частности, Санкт-Петербурга. Практически каждый учебник или учебно-методический комплекс по РКИ содержит лингвострановедческую, культурологическую информацию, однако её презентация не даёт учащимся представления о системности морфологических структур русских топонимов, основных моделях образования топонимических лексем. Таким образом, для формирования целостной языковой картины мира обучаемых необходимо обращаться к топонимическому материалу в петербургском контексте, ведь «топонимы являются одними из наиболее значимых единиц в национальном сознании <...> словами, требующими особого изучения и семантизации, <...> так как, обозначая фрагмент действительности в картине мира, они тем самым становятся частью языковой картины и функционируют по ее законам» [3, с. 208].

Осваивая лингвокультурологическую составляющую топонимов, учащиеся не только получают информацию о культурных, исторических, экономических объектах России, но и активизируют овладение грамматическими формами русского языка. Неоспоримо и то, что топонимика не создаёт новые средства для образования слов, а использует уже имеющиеся в языке: «Речь только тогда осмыслена, когда пользуются строго определенными грамматическими фор-

мами <...> Произвольно нельзя их ни изменить, ни переставить — смысл изменится или исчезнет. Географическое название — слово. И как все слова, подчиняется законам языка» [5, с. 66].

На начальном и среднем этапе обучения усвоение семантической и лексико-грамматической информации играет важную роль [7, с. 49]. В процессе обучения русскому языку как иностранному не последнее место занимает художественный текст. Он может быть и источником информации о русской истории и культуре, и материалом для развития и совершенствования видов речевой деятельности. Чтение художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует повышению мотивации учащихся, которая «побуждает интерес, интерес развивает творческую активность, творческая активность способствует получению глубоких знаний, т. е. тому, к чему и стремится преподавание» [1, с. 62]. Работа с текстом художественного стиля способствует формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенции обучающихся. Чтение художественных текстов — это не только отдельный вид речевой деятельности, но и хороший фундамент для обучения говорению, письму, аудированию.

Если речь идет о топонимической лексике в художественном тексте, то нередко она выполняет номинативную (адресную) функцию наряду с описательной и идеологической [5, с. 62]. Автор конкретизирует локацию персонажа (повествователя), тем самым будит фантазию читателя, развивает его образное мышление, давая возможность представить себя рядом с рассказчиком, пройти тот же путь, пережить те же события и эмоции.

Материалом для написания статьи послужила сказка «Записки зубовладельца» [8, с. 109–128] известного ленинградского поэта и прозаика, переводчика, писателя-фантаста Вадима Шефнера (1915–2002). Выбор данной сказки не случаен. Во-первых, действие начинается на Васильевском острове, «острове Шефнера», и происходит в историческом центре Санкт-Петербурга: читатель знакомится с ключевым топонимическим материалом, обладающим лингвострановедческой и культурологической ценностью. Во-вторых, текст произведения содержит достаточное количество топонимических лексем: встрети-

лось 40 названий, 50 словоупотреблений на сравнительно небольшой объём произведения — 20 листов. Это дает возможность показать учащимся весь возможный спектр словообразовательных моделей в опоре на системный подход работы с материалом. Кроме того, названия некоторых топонимов изменились на фоне исторических событий. Интересно проследить, по какой причине названия улиц, проспектов или мостов подверглись изменениям.

Приступая к работе с данным произведением, мы должны сделать несколько оговорок. Нашей задачей была разработка заданий для отобранных, адаптированных с учетом уровня владения русским языком фрагментов, создающих петербургский топонимический контекст. Предложенные задания могут стать материалом для создания методической разработки и, безусловно, требуют дальнейших корректировок в процессе апробации в конкретной аудитории.

При разработке заданий к сказке В. Шефнера мы решили следовать устоявшейся системе работы с текстом, включающей предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Разные виды заданий создают условия для полноценного восприятия учащимися текста с его последующим продуцированием.

Первый этап — предтекстовая работа — заключается в снятии лексико-грамматических и страноведческих трудностей. На данном этапе преподаватель может дать биографическую справку о писателе, необходимую информацию о повествователе, теме текста. Ниже приводим варианты заданий:

А. Прочитайте название текста. Как вы думаете, о чём он? Из каких слов состоит сложное слово «зубовладелец»?

Б. Прочитайте первые три абзаца текста. О каком городе идёт речь? Какие места в Петербурге вы знаете? Встретили ли вы в тексте знакомые названия мест?

В. Прочитайте краткую биографию В. Шефнера. Что вы узнали? Какие факты из его биографии показались вам наиболее интересными?

Для снятия лексико-грамматических трудностей рекомендуется знакомить учащихся с новыми словами, словосочетаниями, словообразовательными моделями. Перед чтением текста преподаватель

обязательно должен обозначить цель, сориентировать учащегося на тот или иной тип чтения.

Прочитайте названия мест Петербурга. От каких слов они образованы? В случае затруднений используйте слова для справок.

Университетская набережная, Биржевой мост, Дворцовый мост, Выборгская сторона, Невский проспект, Охтинский мост, Летний сад.

Слова для справок: биржа, университет, дворец, Выборг, Нева, Охта, лето.

Следующий этап — это притекстовая работа. Целью притекстовых заданий является выработка умений обучающихся ориентироваться в тексте: деление текста на смысловые части, поиск слов или нужной информации, заполнение таблицы [4, с. 85]. В качестве притекстовых заданий к сказке В. Шефнера можно предложить студентам найти в тексте те номинации, которые им неизвестны. Это относится к переименованным названиям Гулярная улица, Кировский мост, Охтинский мост, мост Лейтенанта Шмидта. Преподаватель может дать развернутый комментарий, объяснить причину переименования. Также в рамках данной темы актуально повторить предложно-падежную систему (возле чего? около чего? рядом с чем? по чему? вокруг чего?) в связи с глаголами движения идти, пойти, выйти, перейти, зайти.

Важным представляется обратить внимание иностранных учащихся на названия улиц, проспектов, мостов, носящих имена известных людей, исторических личностей, героев. Для этого можно предложить обучаемым задание на соотнесение информации из правой и левой колонок таблицы:

Прочитайте названия мест и соотнесите их с именами. Знакомы ли вам фамилии этих людей? Что вы о них знаете? В случае затруднений найдите информацию о них в энциклопедических словарях и справочниках.

1) Набережная Лейтенанта Шмидта	А) Александр Иванович Герцен
2) Володарский мост	Б) Александр Невский
3) улица Герцена	В) В. Володарский
4) Пироговская набережная	Г) Пётр Петрович Шмидт
5) мост Александра Невского	Д) Николай Иванович Пирогов

Заключительный этап работы над текстом — это послетекстовые задания. Работая с топонимикой Петербурга, преподаватель может активно использовать Интернет-ресурсы: сайты о городе, электронные путеводители, карты, видеохостинги. Можно предложить обучающимся проложить один из маршрутов (в каком-либо из Интернет-сервисов), описываемых в тексте, пройти его, дополняя своими объектами, создав интерактивную экскурсию. Еще один из вариантов творческих заданий — предложить учащимся создать свой собственный маршрут по Петербургу, например, самый полюбившийся. Это задание можно предложить выполнить в форме презентации с фотографиями и названиями объектов. Такие типы заданий могут быть скорректированы в зависимости от уровня владения языком.

Таким образом, изучение топонимической лексики в иностранной аудитории является важным аспектом в обучении РКИ. Знакомство с топонимами, отработка их употребления, семантизация и систематизация усилят мотивацию иностранных учащихся к изучению русского языка, способствует повышению их лингвокультурологической компетенции. Несомненно, данная тема имеет высокий потенциал для дальнейшего исследования.

Литература

1. Аксенова Г. Н., Кожухова Н. Е. Художественный текст специальной тематики, его мотивационная, коммуникативная и профессиональная значимость // Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языку в медицинском вузе: Сб. ст. под ред. В. В. Белого. — Минск, 2009. С. 6–64.
2. Гальцова А. С. Лингвокультурологический потенциал петербургской топонимии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2011. 23 с.
3. Гальцова А. С. Лингвокультурологический потенциал топонимической лексики // Записки Горного института. 2008. Т. 175. С. 208–209.
4. Лосева И. Э. Особенности этапа работы с текстом на занятиях русского языка как иностранного в вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. С.8–87.
5. Никонов В. А. Введение в топонимику. — М.: 2011. 184 с.
6. Позднякова А. А. Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному / А. А. Позднякова, Д. Хамуркопаран // Преподаватель XXI век. 2015. № 3–1. С. 170–180.

7. *Роцектаева Т. Г.* Изучение топонимов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (на материале учебного пособия С. А. Хаврониной и А. И. Широченко «Русский язык в упражнениях») // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 1. С. 49–53.

8. *Шефнер В. С.* Сказки для умных. — Л.: 1985. С.109–128.

УДК 81' 42: 8' 373. 237 = 161.1

С. М. Треблер
г. Астана, Республика Казахстан
Svetlana Trebler
Astana, Kazakhstan
gendel@gmail.com

ЕЩЕ РАЗ О ФЕМИНИТИВАХ В РУССКОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

ONCE AGAIN ON FEMINITIVES IN RUSSIAN MEDIA DISCOURSE

Аннотация: В статье обсуждается один из активных деривационных процессов последних десятилетий в русском языке — образование феминитивов, имен существительных женского рода, произведенных от однокоренных существительных мужского рода и являющихся парными к ним. Появление некоторых феминитивов типа *адвокатесса, малярница, поварка* в русских устных и письменных текстах нередко вызывает активное неприятие общества. Наблюдая новые феминитивы в дискурсе СМИ, автор выявляет те суффиксы, которые позволяют образовывать наименования лиц женского пола — по продуктивным словообразовательным моделям.

Ключевые слова: феминитивы; феминистская лингвистика; словообразовательный аспект.

Abstract: The article discusses one of the active derivational processes of recent decades in the Russian language, i.e., the formation of feminitives, feminine nouns formed from single-root masculine nouns and being paired with them. The appearance of some feminitives such as *адвокатесса* (a lawyer), *малярница* (a painter), *поварка* (a cook) in Russian oral and written texts often causes an active rejection of society. By observing new feminitives in the media discourse, the author identifies those suffixes that enable the formation of the females' names — according to productive word-formation models.

Keywords: feminitives; feminist linguistics; word-formation aspect.

Как отмечают исследователи, появление большого количества новообразований, широко представленных в текстах современных средств массовой информации, показывает, что деривационный механизм, словообразовательная система языка активно реагируют на актуальные социополитические процессы России: новые номинации являются знаковыми элементами национального менталитета, они составляют содержание национального самосознания [8, с. 150].

В наше время обозначения женщин — это та часть русского медиатекста, которая обсуждается лингвистической и нелингвистической общественностью наиболее эмоционально. Термин «феминативы», который недавно знали лишь дериватологи, языковеды, изучавшие словообразование, сейчас превратился в пресловутые феминитивы. Феминитивы — парные слова женского рода, образованные от однокоренных существительных мужского рода, они обозначают профессию, должность, статус, отношение к месту жительства, национальность, характеристику и т. д. Это слова со значением, или опционально, женскости: *партнерка, авторша, кураторка, вегетарианка*. Одни их клянут, другие отстаивают, а третьи увлеченно конструируют, обнаружив словообразовательные лакуны, которые, как им кажется, нужно заполнить: *новостница, лайфхакерша, хейтерша, блогерша* и т. п.

Феминитивы, вернее, «вдруг возникшая к ним страсть» [<https://www.gazeta.ru/science/2019/08/171>], одних, скорее, заставляют улыбнуться, других раздражают. Появление номинаций типа *адвокатеса, малярница, поварка* в русских устных и письменных текстах нередко вызывает активное неприятие общества. Есть мнение, что внимание, интерес к феминитивам — это не что иное, как определенная мода. Однако следует признать и то, что язык — живой организм, он меняется, он постоянно в движении, и, следовательно, любой словообразовательный процесс нашего времени нуждается в лингвистическом комментарии.

Заметим, что история феминитивов берет свое начало не с XXI века, как принято считать в наше время, и даже не с XX века, когда феминитивы начали широко входить в разговорную речь. Лингвисты выделяют в русском языке несколько начальных периодов развития

и употребления в речи слов со значением женскости: древнерусский период (XI–XIV вв.), старорусский период (XIV–XVII вв.), петровская эпоха.

В. В. Беркутова пишет, что древнерусский период характеризуется параллельными словообразовательными моделями. Продуктивными суффиксами того времени были: -ик/-иц(а), -ник/-ниц(а) банщик — банщица, кружевник — кружевница; малопродуктивным был: -ин/-ын(я) господин — господня [2, с. 11–12]. В исторических словарях русского языка И. В. Фуфаева находит множество феминитивов — как доживших до наших дней, типа *жрица* и *мельничиха*, так и более непривычных типа *золотарица*, *ткаля* и *казначейа*. Исследовательница пишет, что в начальном этапе развития православия «называть женщин специальными, не такими как мужчин, — исконно, скрепно и до определенного момента вообще единственно возможный вариант». И. В. Фуфаева приводит в качестве примера названия представителей духовенства: *белец* — *белица*, отец *келарь* — мать *келаря*, *инок* — *инокия* с суффиксами -иц(а), -ин, -еј [10, с. 51]. В. В. Беркутова, характеризуя старорусский период (XIV–XVII вв.), сообщает, что для него характерны корреляторы женского рода на -(о)к/-(е)к: богатырка, цыганка; также с суффиксом -ниц(а): гада-тельница, кормительница [2, с. 12]. Наконец, в третьем периоде, в петровскую эпоху, В. В. Беркутова обращает внимание на суффикс -ш(а), первоначально со значением жены по профессии мужа [2, с. 13]. По мнению И. В. Фуфаевой, в этот период «бросается в глаза иноязычное влияние»: образования на -иса от слов на — ор/-ер: *актриса*, *амбассадриса*; французские феминитивы вошли в русский язык и по модели на «-ица»: *дохтурица*, *императрица* [10, с. 80].

За начальными периодами развития и употребления в речи слов со значением женскости следуют несколько волн, несколько «всплесков» образования феминитивов в русском языке [1, с. 6–22].

Как отмечает В. В. Беркутова, период второй половины XIX — начала XX века «характеризуется расширением областей женского труда, увеличением количества женщин, участвующих в общественной, политической, трудовой жизни, развитием женских общественных движений. Именно в это время в России начинают активно

действовать различные женские организации (суфражистские, социалистические, либерально-феминистские), выступающие за женскую эмансипацию. В их цели, в частности, входила задача сделать видимым женский опыт и присутствие женщин в жизни общества» [1, с. 9]. Появляются многочисленные слова, отражающие новую реальность, типа *пианистка* и *авиатриса* и даже задействовавшие различные словообразовательные модели *кустарка* — *кустарница*, *санитарка* — *санитарница*, *буржуазка* — *буржуйка*.

Однако в советское время, начиная примерно с 1930-х годов, по свидетельству В. В. Беркутовой, феминитивы идут на убыль — во всяком случае, в официальном стиле: мужской вариант превращается в нейтральный [1, с. 9–12]. А. Пиперски комментирует этот факт следующим образом: «Это, по-видимому, идет рука об руку с бюрократизацией: действительно, в официальных документах удобнее иметь одну форму названия» [7].

Начиная с XX века, когда женщины массово осваивают новые профессии, возникает необходимость в том, чтобы таких женщин как-то называть. По мнению А. Пиперски, можно было бы обойтись описательной конструкцией «женщина-Х», типа *героиня пьесы* — *женщина-автор*, но, видимо, эта форма не годится: «слишком длинно. Поэтому возникает нужда в новых словах с суффиксами» [7].

Говоря об очередной волне проникновения феминитивов в нашу речь, относящейся к 2021 году, А. Пиперски замечает, что новые слова женского рода для называния женщин часто образуются при помощи суффикса -ка: *авторка*, *блогерка*, *дизайнерка*, *президентка*. Он пишет: «Сторонники и сторонницы этого способа часто ссылаются на опыт других славянских языков (польского, чешского, украинского), где суффикс -ка намного более распространен» [7].

Поставив себе цель определить словообразовательные признаки новых феминитивов, обратимся к грамматикам. В «Русской грамматике -80» названы двенадцать наиболее продуктивных суффиксов для образования слов со значением женскости: -к(а), -иц(а), -ниц(а), -их(а), -ш(а), -н(а)/-иничн(а), -ин(я), -л|-, -есс(а), -ис(а), -ин(а), -ух(а). Здесь рассматриваются модификационные значения женскости, типы

производящих основ, мены финалей и другие морфонологические явления [9, с. 200–204].

Мы согласны с О. Грунченко, которая утверждает, что продуктивность той или иной модели зависит не только от того, какой суффикс использует говорящий (так, суффикс -ка — очень продуктивный), но еще и от того, какое слово для него является исходным, мотивирующим: «... у нас есть слова «комсомолец» — «комсомолка», «поэт — поэтесса», < > но как только мы начинаем говорить «членесса» или «авторка», мы в лучшем случае улыбаемся». По мнению О. Грунченко, в русском языке слова на -ор, -ёр, -ер ведут себя достаточно инертно: «Слово, если так можно выразиться, одушевляя его, не хочет вступать в отношения словообразовательной мотивации с использованием суффикса -к-. У нас есть автор — и всё. Есть «дирижер», «тренер», «директор», а «дирижерки», «тренерки», «директорки» нет» [3].

Важным, на наш взгляд, является исследование А. Пиперски, который проанализировал употребление аффиксов, образующих новые феминитивы, и выделил определенные закономерности их морфонологических свойств [7]. Собранный нами материал в значительной степени подтверждает наблюдения этого ученого.

1. Основы на -тель и -ник чаще всего присоединяют суффикс -(ни)ца: *писатель — писательница, художник — художница*.

Ср. в нашем материале: «*Как найти детали автомобиля для ремонтницы в Fortnite*» [gadgetplay.ru]; «*Найдена самая красивая телохранильница в мире*» [info.sibnet.ru].

2. Основы на [ф] и [г] чаще всего выступают с суффиксом -ин(я): *фотограф — фотографиня, психолог — психологиня*.

Ср.: «*ХореоГрафиня. Танцующая Швея*» [facebook.com]; «*Слово недели: геологиня*» [horoshogromko.ru]; «*Экологиня. История Лидии Пиви, которая вместе с командой делает экофестиваль, куда удобно приходит с детьми*» [greenpeace.ru]; «*Философиня, капитанка, ученая: женщины разных профессий рассуждают о феминитивах*» [daily.afisha.ru].

3. Основы на другие парные по глухости / звонкости согласные (в первую очередь на [т] и [д]) чаще всего образуют феминитивы

суффиксом -ка: искусствовед — искусствоведка, президент — президентка.

Ср.: «Скандал с разбившейся на тренировках в ВКО сноубордисткой: Федерация фристайла требует расследования» [vesti.kz]; «В Одессе фармацевтка спасла человека, которому просто в аптеке стало плохо» [odesa.depo.ua]; «бобслеистка Сергеева вернется к соревнованиям после допинг-скандала» [tv.ru/news/sport]; «Биатлонистка Нигматуллина сказала, что ей стыдно называть сумму призовых за медали Игр» [gazeta.ru]; «Бабушка-металлистка: 96-летняя Инге, пережившая Холокост, стала петь в стиле дэт-металл» [cf-source.onedio.ru/news]; «Пчеловодка перенесла пчел горстями без защитного костюма и прославилась в TikTok» [lenta.ru/news]; «Немецкая востоковедка Клаудия Отт выступила с утверждением, что «Тысяча и одна ночь» в том виде, в каком мы её знаем — не что иное, как фальсификация» [kulturologia.ru/blogs]; «Клару Новикову звали в Comedy Club. Она отказалась стать резиденткой — почему?» [click-or-die.ru]

4. Основы на непарные по глухости/звонкости согласные (в первую очередь на [р]) ведут себя по-разному в зависимости от ударения:

а) основы с ударением на последнем слоге чаще всего используются с суффиксом -ша: мэр — мэрша, контролёр — контролёрша, но иногда побеждает и вариант -ка: стажёр — стажёрка, коллекционер — коллекционерка.

Ср.: «Банкириша выманила у вкладчиков 75 млн тенге» [zakon.kz]; «Российские певицы, которые начинали как костюмерши» [www.day.ru];

«На прошлых выходных Молдова выбрала первую в истории страны президентку: лидером страны стала Майя Санду» [wonderzine.com]; «На Украине официально появились инженерки и социологини» [aif.ru]; «Экспертка рассказала о вреде «блестящих яблок» [sovetov.su/news];

б) основы с ударением не на последнем слоге чаще всего используют суффикс -ша, а с суффиксом -ка почти не встречаются: администратор — администраторша, конструктор — конструкторша.

Ср.: «Одинокая парикмахерша решила выкупить мужа у подруги» [mirtv.ru]; «Популярная японская байкерша-блогер оказалась

50-летним мужчиной...» [tjournal.ru]; «Словенская **скульпторша** представила свои работы в Русском доме в Любляне» [tass.ru]; «10 самых популярных русскоязычных **стримерш** на Twitch» [championat.com]; «**Кондитерша** испекла торт в виде огромного Гринча. Его одобрил даже Джим Керри» [www.wmj.ru].

Встретились нам, однако, и редкие примеры дериватов с суффиксом -ка от основы на [р] с ударением не на последнем слоге: «**Дизайнерка** и мультимедийная художница Мира Шу о любимых нарядах» [wonderzine.com]; «Попросили **иллюстраторку** Анну Саруханову рассказать об эпохе застоя и о стиле проекта» [daily.afisha.ru]; «Современные **композиторки**. Плейлист с композициями женщин в современной академической музыке» [the-village.ru].

Как показывает наш материал, в русском медиадискурсе первых десятилетий XXI века проявляется тенденция к образованию разговорных и нейтральных феминитивов с суффиксом -к(а) от различных типов основ, как русскоязычных, так и заимствованных.

Б. Новицка называет этот суффикс «неразборчивым, индифферентным к структурным характеристикам базовых слов». Исследователь полагает, что феминативный суффикс -к(а), семантически модифицируя исходные наименования лиц мужского пола, нередко служит также средством стилистической характеристики создаваемых с его помощью слов. Такие образования, как *интеллектуалка*, *филологичка* и т. п., возникшие на структурно-семантической базе стилистически нейтральных слов, представляются Б. Новицкой как стилистически сниженные лексемы, созданные в целях речевой экспрессии и с установкой на разговорную тональность [6, с. 73–75].

В текстах СМИ нами отмечены феминитивы, в которых суффиксы -ш(а), -ух(а), -л(а) вносят разговорную, реже жаргонно-просторечную окраску, например: «**Гримёрша** Заворотнюк сравнила начало болезни актрисы с состоянием Жанны Фриске» [www.tut-news.ru]; «**Вот это классуха!** 5 красавиц-учительниц откровенно рассказали о сложностях и радостях своей работы и зарплате» [ngs.ru]. Существительные с суффиксом — ша *редакторша*, *организаторша*, *гастролёрша*, *миллионерша*, *бригадирша*, *библиотекарша*, *политиканша*, *опекунша*, *музыкантша*, *учительша*, *шофёрша* могут

характеризоваться неодобрительной или иронической экспрессией: «**Продюсерша** ВvS объяснила, почему вам должен был понравиться фильм» [kanobu.ru/news]; «**Экс-милиционерша**, до смерти забившая свою дочь, страдала от побоев мужа» [gazeta.spb.ru]. О. А. Козьякова и О. Л. Кочева отмечают в числе новообразований с суффиксом -иха дериват к заимствованному из английского языка слову **краш** — **крашиха**: « В одном из номеров «Космополитен» читаем про российскую ведущую популярной телевизионной передачи Ларису Гузееву, которую одна из ее поклонниц назвала «к р а ш и х о й», вызвав недоумение остальных фолловеров звезды. Многих интересовало, что это значит. Знающие подписчики Ларисы Гузеевой объяснили: это от английского слова crush — «увлечение, предмет обожания, человек, который нравится». А «к р а ш и х а» — то же значение, только в женском роде». Другой пример, приведенный авторами, — **эйчариха** (коррелят к «эйчар» — специалист в области управления персоналом, от англ. HR) также обладает отрицательной окраской: «Будь у тебя хоть семь пядей во лбу — э й ч а р и х а, юная особа из приезжих, причём, поинтересуется возрастом... [5].

Неожиданно для нас продуктивными оказались феминитивы с суффиксом -есс(а), которые в русском языке представлены немногочисленными существительными, образованными от немотивированных основ: **поэтесса**, **принцесса**, **патронесса**, **стюардесса**.

Ср. в нашем материале: «В 1956 году, спустя годы исследований, британская **химикесса** Дороти Ходжкин со своей группой разгадала структуру молекулы вещества, названного витамином B12» [veganim.ru]; «Гид, **Гидесса** и турик в придачу» [zhurnal.lib.ru]; «Победа» впервые выполнила полет с полностью женским экипажем. Предрассудки о мастерстве **пилотесс** вызвали споры в Сети» [360tv.ru/news]; «...Недаром ее рекомендовала лучшая **офтальмологесса** города...» [benjamineye.com/blog/ru]; «**Инженересса** комментирует мнение актрисы Акиньшиной» [pikabu.ru/story]; «Дорогие панки и **панкессы!** Пусть Новый 2021 год, будет настолько же классным, продуктивным, веселым и радостным для вас...» [facebook.com]; «Обращение к **фанатессам** и фанатам!» [litkonkurs.ru]; «Mariv попробовала себя в формате **рэнперессы**» [promopulse.info/2021]; «Зна-

менитые **фрикессы**: кто кого?» [lichnosti.net]; «С тяжкой по жизни. Известные **фермерессы** в истории» [facebook.com].

Продуктивность таких образований, на наш взгляд, может быть объяснена разве что «флёром» заимствованного суффикса, если иметь в виду определенный психологический настрой русского этносоциума, программирование его языкового сознания на положительное восприятие иноязычного слова. Как известно, еще в 2016 году был проведен интернет-опрос по поводу феминитивов, одной из целей которого было выявление в русском языке модели нейтрального по стилистической окрашенности феминитива. Слово «певица» было признано «эталоном» нейтрального феминитива: «певица» равна, но не равнозначна «певцу», оба они важны, но друг друга не заменяют, как пишут в комментариях, «тут у нас женщина однозначно не «как мужчина, только хуже» [<http://kot-kam.livejournal.com/1689990.html>].

По мнению А. А. Зауэр, феминитивы — «один из многочисленных примеров лингвистических инструментов, используемых профеминистами для устранения гендерной асимметрии в языке и языкового сексизма в речи» [4]. Естественно, что эти лексемы наиболее характерны для тех стран, где широко распространены феминистские идеи. Важным, на наш взгляд, является мнение И. В. Фуфаевой, которая всесторонне исследует русские слова, обозначающие женщин — «лексику со сложной судьбой»: «каждый язык — вселенная с собственными законами. И носители русского языка, полагающие, что феминитивы свалились на русских людей несколько лет назад, что это искусственные образования, которыми пользуются лишь феминистки, могут сделать открытие: в русском языке есть сокровищница тех самых идеальных суффиксальных феминитивов. Можно сказать, заповедник» [10, с. 10].

Литература

1. Беркутова В. В. Феминативы в русском языке: исторический аспект // Филологический аспект. 2018. № 11 (43). С. 6–22.
2. Беркутова В. В. Феминативы в русском языке: лингвистический аспект // Филологический аспект. 2019. № 1 (45). С. 7–26.

3. *Грунченко О. М.* Феминитивы в русском языке. URL: <http://spr.fld.mrsu.ru/2019/01/feminitivy-v-russkom-yazyke>
4. *Зауэр А. А.* Феминитивы в русскоязычном интернет-пространстве // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. № 2 (27). 2020. URL: [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.2\(27\).13](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.2(27).13)
5. *Козьякова О. А., Кочева О. Л.* Гендерный аспект языка блогосферы // RUSSIAN LINGUISTIC BULLETIN 1 (29) 2022. URL: https://rulb.org/media/legacy_articles/rulb_1384.pdf
6. *Новицка Б.* Феминитивы с суффиксом -к(а) в новой русской лексике // *Studia rossica posnaniensia*. — Poznan, 2006. Z. 33. С. 73–76.
7. *Пунерски А. Ч.* Коварные суффиксы. URL: <https://nplus1.ru/material/2019/11/28/russian-feminitives?ysclid=11337414qo>.
8. *Рацибурская Л. В., Самыличева Н. А., Шумилова А. В.* Специфика современного медийного словотворчества // Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Коллективная монография. — Нижний Новгород, 2014. 325 с.
9. Русская грамматика. Т. 1. — М., 1980. 283 с.
10. *Фуфаева И. В.* Как называются женщины. — М., 2020. 301 с.



АВТОРЫ СТАТЕЙ

Абрамова Вероника Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула

Аврашко Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры русского языка, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, Санкт-Петербург

Алексеева Намжилма Николаевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, Улан-Удэ

Ардатова Екатерина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Артамонова Валентина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Афанасьева Наталья Андреевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Цукубский университет, Япония

Байгарина Герта Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, Астана, Казахстан

Беляева Вероника Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Ярославское высшее военное училище противоздушной обороны, Ярославль

Бессогорова Валерия Александровна, старший преподаватель кафедры русского языка, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, Санкт-Петербург

Богданова Людмила Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры сопоставительного изучения языков, МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

Брускова Рахиль Эдуардовна, старший преподаватель кафедры русского языка, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, Санкт-Петербург

Власова Галина Ивановна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой филологии, Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, Астана, Казахстан

Власова Елизавета Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры медиалогии и литературы, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербург

Волчек Анна Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Гончарова Екатерина Ивановна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Деккер Эльвира Тагировна, старший преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Демченко Лариса Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры казахской, русской филологии и журналистики, Восточно-Казахстанский государственный университет имени Сарсена Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан

Доманский Валерий Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, СПб военный ордена Г. Жукова институт войск национальной гвардии РФ, Санкт-Петербург

Ду Сыюань, магистрант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Захарова Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Иванова Александра Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Игнатьева Дарья Сергеевна, преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Игнатьева Наталья Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Каримова Ольга Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, Санкт-Петербург

Кашеварова Юлия Александровна, преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Коломейцева Екатерина Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Костицина Раиса Владимировна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Костюк Нина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Кочуланова Екатерина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Кривошапова Татьяна Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры филологии, Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, Астана, Казахстан

Кузнецова Анжелика Алимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Тверской государственный медицинский университет, Тверь

Кумбашева Юлия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Высшая школа международных образовательных программ, Политехнический университет, Санкт-Петербург

Кунникова Ольга Андреевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Левина Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова, Санкт-Петербург

Лопатенко Екатерина Сергеевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Макеева Елена Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, Москва

Маслова Валентина Авраамовна, доктор филологических наук, профессор, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова

Матвеев Андрей Павлович, преподаватель кафедры русского языка № 1, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И. П. Павлова, Санкт-Петербург

Матох Ольга Андреевна, преподаватель кафедры русского языка, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, Санкт-Петербург

Мигранова Лилия Шатлыковна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, Стерлитамак

Милованова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Митрофанова Ирина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург

Михайлова Наталья Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Тверской государственный медицинский университет, Тверь

Михедова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Некрасова Анна Вячеславовна, ассистент кафедры русского языка, Тверской государственный медицинский университет, Тверь

Николаева Наталья Владимировна, кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, Москва

Новикова Екатерина Викторовна, старший преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

Орехова Екатерина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Воронежский государственный университет, Воронеж

Павлова Виктория Валерьевна, магистр филологии, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Павлова Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Военный университет им. князя Александра Невского, Москва

Петухова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, профессор, независимый исследователь, Санкт-Петербург

Прусова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль

Рекаева Ксения Вячеславовна, преподаватель кафедры русского языка, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, Санкт-Петербург

Сергеева Надежда Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль

Сётка Людмила Александровна, преподаватель кафедры русского языка, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, Санкт-Петербург

Сидорова Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Соболева Ольга Николаевна, доцент кафедры русского языка, Военно- медицинская академия им. С. М. Кирова

Старовойтова Ольга Альбертовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Стрельникова Наталья Данииловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, СПбГЭТУ «ЛЭТИ», Санкт-Петербург

Ткачева Раиса Андреевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, Тверской государственный медицинский университет, Тверь

Толкачева Наталья Николаевна, ассистент кафедры русского языка, Тверской государственный медицинский университет, Тверь

Толстухина Ирина Ивановна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Треблер Светлана Моисеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, Астана, Казахстан

Фатыхова Евгения Рудольфовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики, Санкт-Петербургский государственный университет культуры, Санкт-Петербург

Шурупова Ольга Сергеевна, доктор филологических наук, профессор, Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк





РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ:

Материалы XIV международной научно-практической конференции
«Миры России. Русский человек, природа, язык
как предметы осмысления в иностранной аудитории»
18 ноября 2022 г.

Под общей редакцией *Т. Г. Аркадьевой*

Вып. 11.

Печатается в авторской редакции

Верстка *М. Г. Столяровой*

Подписано в печать 01.02.2023. Формат 60 × 84^{1/16}.

Печ. л. 25. Усл. печ. л. 23,25. Тираж 75 экз.

Печать цифровая. Бумага офсетная. Заказ № 000к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48