


# *Русская литература в иностранной аудитории*

Материалы XV международной  
научно-практической конференции  
«Язык русского художественного текста  
как инструмент межкультурного диалога  
на занятиях в иностранной аудитории»  
17 ноября 2023 г.

Санкт-Петербург  
2024





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

# РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Материалы XV международной  
научно-практической конференции  
«Язык русского художественного текста  
как инструмент межкультурного диалога  
на занятиях в иностранной аудитории»  
17 ноября 2023 г.

Выпуск 12

Санкт-Петербург  
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
2024

УДК 821.161.1  
ББК 81.2я43  
Р89

*Печатается по рекомендации кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания и решению редакционно-издательского совета РГПУ им. А. И. Герцена*

*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. Игнатьева, канд. филол. наук Е. Ю. Сидорова, ст. преп. И. И. Толстухина, преп. И. Ю. Толстухин

*Рецензенты:* Т. Б. Ильинская, д-р филол. наук, профессор, Михайловская военная артиллерийская академия, Т. Г. Шарри, канд. пед. наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**Р89** **Русская литература в иностранной аудитории: материалы XV Международной научно-практической конференции «Язык русского художественного текста как инструмент межкультурного диалога на занятиях в иностранной аудитории» 17 ноября 2023 г. Вып. 12. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. — 364 с. ISBN 978-5-8064-3456-3**

В сборник включены статьи преподавателей университетов России, ближнего и дальнего зарубежья, посвященные теоретическим и практическим вопросам методики преподавания русской литературы иностранным учащимся. В центре внимания авторов — работа с языком художественного текста для организации межкультурного диалога.

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.

**УДК 821.161.1**  
**ББК 81.2я43**

ISBN 978-5-8064-3456-3

© РГПУ им. А. И. Герцена, 2024

## СОДЕРЖАНИЕ



### Раздел I. Пленарное заседание

<i>Л. И. Богданова.</i> Культурные эталоны при описании человека в художественных текстах . . . . .	9
<i>В. А. Доманский.</i> Радость как ментальный концепт есенинской национальной картины мира. . . . .	19
<i>О. С. Шурупова.</i> «Метель» А. С. Пушкина как источник знаний о русской культуре для испаноговорящих студентов . . . . .	30
<i>В. А. Маслова.</i> Природа в творчестве Ф. И. Тютчева . . . . .	41
<i>Е. Н. Петухова.</i> В плену памяти (роман Евг. Водолазкина «Чагин») . . . . .	51

### Раздел II. Русская литература в аудитории иностранных студентов-филологов

<i>Н. А. Макаричева.</i> Диалоги-поединки между Раскольниковым и Соней Мармеладовой. . . . .	62
---	----

<i>Т. В. Кривошапова.</i> Вторичная условность в литературных текстах . . . . .	68
<i>Н. И. Хлебович.</i> Стихотворение А. С. Пушкина «Монастырь на Казбеке» в библейском контексте . . . . .	72
<i>Э. Пойнтнер.</i> Некоторые мысли о семантике перевода в художественном тексте . . . . .	78
<i>В. И. Абрамова.</i> Загадки повести В. Ф. Одоевского «Сильфида»: работа с текстом в студенческой аудитории . . . . .	86
<i>Е. Ю. Евсеева.</i> О национальном и региональном в романе Григория Служителя «Дни Савелия» на занятиях с иностранными студентами . . . . .	93
<i>Е. Б. Коломейцева.</i> Переосмысление жанровых канонов в современном романе (на примере романа «Авиатор» Е. Г. Водолазкина) . . . . .	98
<i>Н. Д. Стрельникова.</i> Книги Анны Матвеевой в иностранной аудитории. . . . .	104

### Раздел III.

#### **Языковое пространство художественного текста на занятиях в иностранной аудитории**

<i>А. В. Брыгина.</i> Семантико-синтаксический анализ глаголов в рассказе Ивана Бунина «Далекое». . . . .	115
<i>А. В. Некрасова.</i> Лингвистический и лингвокультурологический анализ главы «О помощи бедным» из «Выбранных мест из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя в иностранной аудитории. . . . .	121

<i>Г. П. Байгарина.</i> Об интенсификации высказывания в художественном тексте: экспрессивно-оценочный аспект ...	132
<i>Т. С. Вологова.</i> Лексическая экспликация женских образов в поэзии В. С. Высоцкого 1966–1969 годов .....	143
<i>Л. В. Захарова.</i> Лингводидактический потенциал романа Ю. Германа «Россия молодая» (в аспекте формирования навыков иноязычной профессионально ориентированной коммуникации) .....	152
<i>О. С. Михедова.</i> «Не из робкого десятка...», или лингво- культурологический аспект изучения фразеологизмов семантического поля «смелость» на занятиях по русскому языку как иностранному .....	163
<i>М. Файе.</i> Галлицизмы-кулинаронимы в творчестве А. С. Пушкина. Лексико-грамматический аспект .....	171
<i>О. А. Кунникова.</i> Словарь прецедентных высказываний из поэтических источников для студентов-иностранцев .....	179

**Раздел IV.**  
**Культурологический аспект анализа**  
**художественного текста**  
**в группах студентов-иностранцев**

<i>И.А. Митрофанова, О. А. Старовойтова.</i> Образно-смысловой потенциал песни в прозе писателей-сибиряков .....	187
<i>Е. Ю. Сидорова.</i> «Русские богатыри» в иностранной аудитории: опыт организации тематического урока .....	192
<i>Д. С. Игнатьева.</i> Русская народная сказка на занятиях по РКИ как средство формирования социокультурной компетенции. ...	198

<i>Е. В. Макеева.</i> О цвете и цветописи в пушкинском тексте на занятиях по языку специальности с иностранными студентами-художниками .....	208
<i>Н. В. Николаева.</i> А. С. Пушкин в контексте кросс-культурных связей России и Ирана: лингвометодический аспект .....	216
<i>О. В. Милованова.</i> Комическое в художественном тексте на занятиях по РКИ (об анализе рассказов о войне С. Алексеева) .....	223
<i>И. В. Малявкина.</i> Особенности восприятия прозы А. С. Пушкина китайскими студентами-филологами .....	231
<i>Е. И. Гончарова, В. В. Павлова.</i> Фразеологический образ хрупкости в русской лингвокультуре (на материале рассказа Г. Цыферова «Ах, ах!»).....	238
<i>Е. Н. Прусова.</i> Уроки прекрасного в рассказе В. М. Шукшина «Солнце, старик и девушка» .....	244
<i>Д. А. Лукуша.</i> Особенности русской и китайской эстетики .....	248
<i>С. А. Петрова.</i> Опыт проведения олимпиады по русской литературе в иностранной аудитории (на материале пьесы А. Н. Островского «Гроза»).....	254

**Раздел V.**  
**Вопросы методики изучения художественного текста**  
**в иностранной аудитории**

<i>Н. А. Костюк, Е. О. Двинова.</i> Критерии отбора художественных текстов для обучения иностранцев русскому языку (уровень А2–В1).....	260
---	-----

<i>Ю. А. Кумбашева.</i> Критерии отбора художественных текстов для анализа на уроках литературы в иностранной аудитории .....	264
<i>Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, С. С. Владимирова, Е. О. Двинова, Н. С. Федотова, Т. Г. Шарри.</i> «Хлебная» лексика в произведениях русской литературы .....	274
<i>О. В. Лаврова.</i> Филологический анализ стихотворного художественного текста на занятиях по РКИ .....	290
<i>Р. В. Костицина. Е. С. Лопатенко.</i> Метод проектов в практике преподавания дисциплины «История литературы страны первого изучаемого языка».....	295
<i>А. И. Кислун.</i> Критерии отбора текстов для обучения языку специальности на занятиях по РКИ .....	304
<i>Н. М. Сергеева.</i> Работа с рассказами о Великой Отечественной войне в иностранной аудитории (на материале рассказа А. И. Пантелеева «Маринка») .....	309
<i>А. Ю. Тираспольская.</i> Рассказ Александра Володина «Похождения зубного врача» в курсе русского языка как иностранного для студентов-стоматологов .....	314
<i>А. С. Крайнова.</i> Художественное наследие Анатолия Алексина как предмет изучения в иностранной аудитории .....	320
<i>Ю. А. Кашеварова.</i> Самостоятельное (домашнее) чтение в обучении русскому языку как иностранному .....	327
<i>А. В. Меньшенина.</i> О методах устранения и предупреждения нарушений восприятия иноязычного художественного текста (на примере рассказа В. Драгунского «Друг детства»).....	333



<i>М. Н. Елисеева.</i> Работа с художественным текстом в процессе обучения РКИ на примере стихотворения Ф. И. Тютчева «К.Б.» («Я встретил вас, и все былое...») .....	342
<i>О. В. Буевич.</i> Художественный текст русской литературы с позиции нейросети: pro et contra.....	351
Авторы статей.....	359



# РАЗДЕЛ I

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ



УДК 811.161.1

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

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

### КУЛЬТУРНЫЕ ЭТАЛОНЫ ПРИ ОПИСАНИИ ЧЕЛОВЕКА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

### CULTURAL STANDARDS WHEN DESCRIBING A PERSON IN LITERARY TEXTS

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема формирования и закрепления в русской лингвокультуре эталонов оценки внутренних и внешних качеств человека. Материалом исследования послужили языковые данные словарей и текстовые фрагменты из Национального корпуса русского языка. В центре внимания находятся фитоморфные и зооморфные эталоны. Национально-культурная специфика эталонов выявляется на основе анализа метафорической семантики фразеологических единиц и изучения устойчивых сравнений. В исследовании ставится вопрос о сохранении и передаче достижений духовной культуры.

**Ключевые слова:** культурные эталоны; зооморфизмы; фитоморфизмы; национально-культурная семантика; оценка; культурные ценности; трансляция культурных ценностей.

**Abstract:** The article considers the problem of forming and consolidating standards for assessing the internal and external qualities of a person in Russian linguistic culture.

The material for the study was language data from dictionaries and text fragments from the National Corpus of the Russian Language. The focus is on phytomorphic and zoomorphic standards. The national and cultural specificity of standards is revealed based on an analysis of the metaphorical semantics of phraseological units and the study of stable comparisons. The study raises the question of preserving and transmitting the achievements of culture.

**Keywords:** cultural standards; zoomorphisms; phytomorphisms; national-cultural semantics; estimation; cultural values; translation of cultural values.

В эпоху кризиса идентичностей, в драматично меняющемся современном мире, опорой и поддержкой для человека, так же, как и во времена И. С. Тургенева, по-прежнему остается родной язык. Как никогда актуальны в наше время слова великого педагога К. Д. Ушинского, утверждавшего, что «язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни <...> пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ» [9]. Таким образом, язык представляет собой средство осмысления и постижения человеком самого себя и окружающего его мира: «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык» [4, с. 48]. Именно в языке зарождаются, живут и длительное время сохраняются те образные выражения, которые отражают характерный для данной языковой общности способ мировидения. Язык — живая и прочная связь, соединяющая прошлое, настоящее и будущее. И в этом смысле сохранение *традиции* (от лат. tradere — передавать) — это вовсе не дань прошлому, а передача ценностей, передача духа народа. Значение слова *традиция*, согласно толковым словарям, во-первых, то, что ‘перешло, было передано от одного поколения к другому (идеи, взгляды, вкусы),’ во-вторых, это ‘установившийся порядок в поведении, в быту’ [7].

Целью данной работы является анализ и обобщение зооморфных и фитоморфных культурных эталонов, служащих для описания человека.

Эталон в лингвокультурном контексте осмысливается как своеобразная передача ценностей, осуществляемая с помощью образной подмены свойства или качества человека какой-либо реалией, кото-

рая, в концентрированном виде отражая определенный признак, «становится знаком доминирующего, с точки зрения обиходно-культурного опыта, свойства» [8, с. 242]. Эталон, служащий образцом для оценивания качеств человека, накапливает культурный опыт и, в явном или скрытом виде, передает информацию о ценностях, предписывает, как следует поступать, от чего нужно отказаться. Культурный эталон предполагает связь с «наивной» картиной мира, в которой, согласно исследованиям Ю. Д. Апресяна, можно выделить не только наивную геометрию или физику, но и наивную этику, содержащую свод этических правил, своего рода нравственных императивов [1, с. 351],

Наиболее укорененными в русской культуре являются эталоны, формирующиеся на основе использования образов животного и растительного мира [2; 3]. Именно они оказываются для человека, познающего мир, понятными и значимыми в когнитивном плане. Анализ зооморфизмов с обобщенной гиперонимической семантикой показывает, что в целом эти эталоны призваны оценивать отрицательные качества человека [3]. В частности, по данным толковых словарей, гипероним *животное* (с пометами в словаре *разг., презр.*) употребляется по отношению к грубому, неразвитому, некультурному, неумному или пьяному человеку [7], что подтверждается примерами из НКРЯ: *Когда желают оскорбить человека, говорят: «Эх, ты, животное!»* (К. А. Куприна. Куприн — мой отец, 1979) [5]. При описании человека через сравнение с животным в фокусе оказывается негативно оцениваемое качество человека, связанное с удовлетворением исключительно физиологических потребностей: *Он забывает всякие человеческие стремления и, как животное, заботится только о насыщении своего желудка* (В. О. Авченко. Фадеев, 2017) [5]. Таким образом, зооморфизм *животное* может использоваться в качестве культурного эталона для характеристики грубого, примитивного человека, с низменными потребностями, склонного к насилию и пьянству. *«Ну, ты, животное!» — говорят про пьяного или примитивного человека* (В. А. Солоухин, 1989) [5]. Сравнивая себя с животным, человек в процессе самопознания от-

мечал в качестве своего достижения победу разума над инстинктами. Сходным образом проявляют себя и другие зооморфные гиперонимы. Зооним *зверь*, обозначающий дикое животное, в метафорическом смысле приобретает негативное значение ‘жестокий, свирепый человек’ [7]. Ср. использование устойчивого выражения *звериная жестокость: Не было разницы между воином и ребенком... всех увлекала в смертном потоке эта звериная жестокость* (Т. С. Франк. Память сердца, 2003) [5]. Отрицательный оценочный компонент «погашается», если зверь используется как интенсификатор такой характеристики, как голод: *Ходил, ходил, ездил в автобусах <...> и, наконец, проголодался, как зверь...* (М. А. Булгаков. Записки покойника, 1937–1938) [5]. Жизнестойкость человека, его активная деятельность, борьба также может иметь в качестве эталона лексическую единицу зверь: *Поломался на мотоцикле, боролся как зверь, тридцать операций на ноге, не шутка* (О. А. Славникова, 2014–2016) [5]. Сила и ловкость зверей отмечается как положительное качество: *Пусть люди будут сильны, ловки, выносливы и грациозны, как звери, пусть* (В. А. Солоухин. Смех за левым плечом, 1989) [5]. Эталон *зверь* может характеризовать и естественное состояние человека, его природное начало: *...Тело ее легко и послушно, движения быстры и точны; она сама — как зверь, как птица, как движение ветра* (Гузель Яхина. Зулейха открывает глаза, 2015) [5]. Используемое в качестве интенсификатора, слово *зверь* обнаруживает тенденцию к «опустошению» значения, к десемантизации: *Мне наш математик говорил, что я способная как зверь, так и говорил — зверь...* (Е. В. Колина. Дневник измены, 2011) [5].

Больше всего отрицательных оценок связано с использованием в качестве эталонов названий домашних животных. Прямое значение слова *скотина* нейтрально в плане оценки: ‘крупные сельскохозяйственные млекопитающие животные’ [7]. При использовании по отношению к человеку слово *скотина* приобретает резкую, отрицательную оценку: ‘грубый, подлый человек’ (прост.) [7]. Ср.: *Ты сам, сам во всем виноват, скотина ты пьяная* (Олег Павлов,

2001) [5]. О человеке, которого заставляют тяжело трудиться или безропотно подчиняться, можно сказать с сочувствием, но одновременно с осуждением: «Бессловесная скотина!». Такое оценочное употребление позволяет декодировать одну из морально-этических установок русской культуры, одну из ее духовных ценностей: нельзя забывать о своем человеческом достоинстве. Бессловесная скотина перестает быть человеком в высоком смысле этого слова. Ср.: *А сейчас он больше не человек, а бессловесная скотина* (Владимир Шаров, 1997) [5].

Анализ текстовых примеров показал, что в семантической структуре зооморфизмов с родовым значением преобладают отрицательные оцениваемые качества человека. Негативная оценочная ориентация распространяется и на видовые обозначения домашних животных: зооморфизмы *лошадь, корова, свинья, овца, баран, коза, козел* и др. характеризуют человека лишь с отрицательной стороны [3]. При обращении к диким животным, зверям, наблюдаем более сложную картину, однако отрицательные оценки, как правило, также преобладают. Например, *медведь*, один из ярких представителей животного мира, определяется в метафорическом значении как ‘неуклюжий, неповоротливый человек’ (разг.) [7]. Как видно из словарной статьи, *медведь* в русском языковом сознании ассоциативно связывается с неуклюжестью (*неуклюжий, как медведь*), неловкими действиями (*медвежьи объятья*) и поступками (*медвежья услуга*). С образом медведя ассоциативно связываются также замкнутый образ жизни, одиночество: *Старый барин медведем жил, не водился с соседями* (И. С. Шмелев, Неупиваемая чаша) [6]. В «Барышне-крестьянке» А. С. Пушкина *медведь* воспринимается как образец отсталости и неразвитости. Григорий Иванович Муромский считает Ивана Петровича Берестова неотесанным медведем и провинциалом, отрицающим прогресс и достижения Запада: *Иван Петрович Берестов — враг мне! Медведь и провинциал, каких свет не видел* (А. С. Пушкин. Барышня-крестьянка, 1830) [5]. Описание внешности человека через обращение к образу медведя также высвечивает отрицательные черты: *Он поехал, сутулый и какой-то дикий, всклокоченный, как мед-*

ведь... (Василий Аксенов. Пора, мой друг, пора, 1963) [5]. Однако недостатки медведя во многом компенсируются за счет его могучего телосложения, силы и мощи. При характеристике сильного человека возможна положительная оценка, связанная с использованием данного эталона: *Шурик светлый мальчик, сильный, как медведь, чистый и деликатный, как маленький ребенок* (Н. С. Покровская. Дневник русской женщины, 1945) [5]. Однако нередко обращение к образу *медведя* создает возможности для описания недостатков сильного, здорового человека, что подтверждают примеры из «Словаря устойчивых сравнений»: *Митрич, сильный, как медведь, плавал плохо...* (В. В. Вересаев. На повороте); *Здоров, как медведь, а толку с тебя мало* (Н. А. Островский. Как закалялась сталь); — *Силища у тебя — как у молодого медведя, а сноровки никакой* (В. Ф. Попов. Разорванный круг) [6].

Как показывают примеры, даже положительное качество, подкрепленное зооморфным культурным эталоном, может получить преобладающую отрицательную оценку. Верность и преданность собаки не может не получить самую высокую положительную оценку человека, чему есть многочисленные подтверждения. Любовь к собакам отразилась, например, в создании в Москве «Музея Собаки». Известны многочисленные памятники собакам в России: памятник Преданности в Тольятти, памятник Биму, литературному герою, в Воронеже, памятник собаке Бобке в Костроме и многие другие. Ср. также название новой книги Захара Прилепина о любви и преданности: «Собаки и другие люди» (М.: АСТ, 2023). Верность Хатико, японского пса породы акита-ину, завоевала симпатию и любовь людей во всем мире. Но парадокс состоит в том, что, когда человеческую верность обозначают с помощью образа собаки / пса, то она, представляясь как чрезмерная, неминуемо, в своем гиперболизированном виде, становится отрицательным качеством. Примеры из художественной литературы подтверждают эту мысль. В частности, верный пес применительно к человеку используется с осуждением: *Кто-нибудь из них повсюду таскался за королевичем, с обожанием заглядывал ему в глаза, как **верный пес**, и все время канючил...*

(В. П. Катаев. Алмазный мой венец, 1975) [5]. Негативная оценка представлена и вне сравнительной конструкции: *Был верный пес Алексей Андреевич Аракчеев, но уж больно хвостом вилял и стал раздражать Павла* (Елена Съянова. Царский ад, 2013) [5]. Устойчивое выражение *собачья преданность*, как правило, характеризует отрицательно оцениваемое качество человека: *<...> он был цепной пес Верховного и высказывал ему собачью преданность...* (Г. Н. Владимов, 1994) [5]. Человек, демонстрирующий собачью преданность по отношению к вышестоящим, воспринимается в русском социуме как нравственно падший человек: *<...> Он отправился к нему на поклон, за покровительством в обмен на личный опыт и собачью преданность, но Митька брезгливо отпихнул этого падшего человека* (Л. М. Леонов. Вор, 1959) [5]. В осуждении угодничества также обнаруживается нравственный императив русской культуры: не надо забывать о своем человеческом достоинстве.

Трудолюбие, работоспособность являются, безусловно, положительными качествами, но зооморфный эталон способен превратить это прекрасное качество в недостаток. Умение много и напряженно работать не всегда положительно оценивается русским социумом. Ср. *Новый начальник <...> имел уже репутацию страшного человека, встающего в шесть утра и работающего, как лошадь, и требующего такой же работы от подчиненных* (Л. Н. Толстой) [5]. В устойчивом сравнении работать, как *ишак* (*ишачить*) отражается отношение русского человека к подневольному труду, к труду, не приносящему ни морального, ни материального удовлетворения. Трудолюбие с положительной оценкой в ряде случаев может выражаться с помощью образов муравья и пчелы (ср. *работать как пчелка*).

Забота о детях, являясь положительным качеством, может также снижаться в своей позитивной оценке при чрезмерном ее проявлении, обрастая дополнительными отрицательно оцениваемыми признаками, чему явно способствует зооморфный эталон. Зооним *клуша* в словарном толковании обозначает курицу-наседку [7], образ которой связан с заботой, защитой своего потомства. При характеристике



материнской заботы и тревоги это качество становится немного смешным, если привлекается эталон *клуша*: *Мать наша совсем растерялась, квохчет, как клуша над гнездом* (Александр Проханов. Господин Гексоген, 2001) [5]. В качестве метафоры *клуша* приобретает дополнительные отрицательно оцениваемые компоненты значения: ‘медлительность’ и ‘нерасторопность’ [7]: *Давай собирайся, клуша!* (Д. Донцова, 2003) [5], причем, этот зооморфизм может также характеризовать неприятную, внешне непривлекательную женщину: *Но этот приперся в ресторан, видимо, в компании собственной жены, толстой и бесформенной клуши* (А. Троицкий, 2000) [5].

Фитоморфные культурные эталоны, так же, как и зооморфные, тяготеют к оценке отрицательных качеств человека, что, прежде всего, демонстрируют гиперонимы [2]. В дефиниции слова *растение* подчеркивается неподвижный характер развития: ‘организм, обычно развивающийся в неподвижном состоянии, получающий питание (в отличие от животных) из воздуха (путем фотосинтеза) и почвы’ [7]. Признак, указывающий на ‘неподвижность’, способен порождать метафорические смыслы, которые концентрируются в устойчивой номинации *растительная жизнь*, определяемой как (книжн., ирон.) ‘жизнь без духовных интересов’ [10]. Признак ‘неподвижный характер развития растения’ проецируется на оценку жизни человека: *Растительная жизнь — брезгливый термин, синоним жизни легкой и пошлой...* (Андрей Битов. Первая мысль, 1958); *Истинная жизнь — творимая жизнь, а не исконная данная жизнь, не органически-элементарная, животное-растительная жизнь в природе и обществе* (Н. А. Бердяев. Дух и машина, 1915) [5]. Беспомощное, вегетативное состояние больного также описывается в русском языке как жизнь растения [2]: *Слышала, муж совсем с ума сошел. Как растение. Да и ничего удивительного — жена чуть что по голове его лупила* (Роман Сенчин. Елтышевы, 2008) [5]. Однако текстовый корпус дает нам и примеры, связанные с положительной оценкой человека при сравнении с растением: *Проходя сквозь строй насмешливых взглядов, он естественно тянулся к ее влюбленному взгляду, как растение к свету* (Л. Н. Толстой. Анна Каренина, 1878) [5].

Дефиниция гиперонима *дерево* выявляет семантический признак ‘твердость’. Ср.: *дерево* — ‘многолетнее растение с **твердым** стволом и отходящими от него ветвями, образующими крону’ [7]. Признак ‘твердость’ активизирует как положительные, так и отрицательные коннотации. С твердостью может быть связана сила, стойкость: ...*Он стал вдвойне стоек, как дерево без листьев...* (Дмитрий Быков. Орфография, 2002) [5]. Однако твердость ассоциативно может быть связана с глупостью, тупостью (*Туп, как дерево*). С тупостью ассоциируется и гипоним дуб: *Но она же дуб дубом, попробуй объясни ей, если чего посложнее нужно* (Сергей Тихомиров, 2015) [5].

Национально-культурный эталон березка, описывающий стройную женскую фигуру и одновременно подчеркивающий красоту и прелесть русской неяркой природы, безусловно, характеризуется положительной оценкой. Ср.: <...> *Она взяла себе все краски и все прелести их и стала перед ним отдельно, прекрасная и милая, как березка на опушке леса весной* (М. П. Арцыбашев. Санин, 1902) [5].

Сходными признаками обладают цветы, которые являются эталонами женской красоты: *В Париже Варвара Павловна расцвела, как роза* (И. С. Тургенев. Дворянское гнездо, 1859) [5]. И если *роза* во многих языках используется в качестве эталона для описания женской красоты, то *ромашка* и *василек* обладают ярко выраженной национальной спецификой, которая состоит в том, что *ромашка* часто используется для характеристики милой, скромной, симпатичной и простой девушки. Ср. слова известной песни: *Русая девушка в кофточке белой, / Где ты, ромашка моя?* (Алексей Фатьянов. Ромашка, 1955) [5]. Не случайно именно ромашка стала неотъемлемым атрибутом Дня семьи, любви и верности. А *василек* можно считать культурным эталоном при описании красивых голубых (синих) глаз: *Он не мог оторвать глаз от красавицы. В синих, васильковых глазах под длинными ресницами струилось много света и добра* (Е. А. Федоров. Каменный пояс) [6].

Национально-специфичным культурным эталоном можно считать и фиалку, которая способна выступить образцом скромности и кра-

соты: *Женская красота для Толстого должна быть непременно скромной, как фиалка, и прятаться под большими полями шляпы* (И. Ф. Анненский. Вторая книга отражений, 1909) [5]. *Фиалка* может характеризовать и скромного, застенчивого мужчину — с некоторым оттенком иронии: *Дарьяр за ужином острил насчет барона, говоря, что он скромен, как фиалка* (И. П. Рапоф, 1904) [5].

Подводя итоги, отметим, что изучение культурных эталонов способствует формированию национально-культурной идентичности представителей молодого поколения. С помощью зооморфных и фитоморфных культурных эталонов передаются русские ценности, связанные с осмыслением красоты, скромности, любви к родному краю, стойкости, человеческого достоинства.

### ***Литература***

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные работы в двух томах. — М., 1995. Том 2. 766 с.
2. *Богданова Л. И.* Растительный код русской культуры: параметры оценки человека // Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения. Сб. науч. трудов / Науч. ред. Г. Г. Молчанова. — М., 2023. С. 58–67.
3. *Богданова Л. И.* Человек в зеркале зооморфной метафоры // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 2. С. 24–40.
4. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. — М., 1984. 397 с.
5. Национальный корпус русского языка. — URL: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) (дата обращения 12.10.2023).
6. *Огольцев В. М.* Словарь устойчивых сравнений русского языка. — М., 2001. 800 с.
7. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. — М., 2000. 944 с.
8. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М., 1996. 284 с.
9. *Ушинский К. Д.* Высказывания и цитаты о языке. — URL: [www.ushinsky.tilda.ws/page33989995.html](http://www.ushinsky.tilda.ws/page33989995.html) (дата обращения 12.10.2023).
10. *Федоров А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка. — М., 2008. 880 с.

*В. А. Доманский*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*V. A. Domansky*  
*St. Petersburg, Russia*  
*valerii\_domanski@mail.ru*

**РАДОСТЬ КАК МЕНТАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ  
ЕСЕНИНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА**

**JOY AS A MENTAL CONCEPT  
OF YESENIN'S NATIONAL PICTURE  
OF THE WORLD**

**Аннотация:** В статье рассматривается концепт «радость», который является ментальным в есенинской национальной картине мира. Он отражает вечный идеал народа, его стремление к счастью, празднику жизни, устранению социальных, семейно-бытовых, нравственных конфликтов и природных, онтологических противоречий. Семантика концепта «радость» у поэта имеет сложную иерархию и интерпретируется на материале поэтических произведений Сергея Есенина в различных контекстах: мифологическом, фольклорно-поэтическом, библейском, социальном, лично-психологическом, метафорическом — и может иметь множество оттенков. Литературоведческие дискурсы осуществляются посредством обращения к библейским текстам, произведениям народного искусства, иконописи и живописи.

**Ключевые слова:** радость; ментальный концепт; национальная картина мира; Сергей Есенин; культурные контексты.

**Abstract:** The article examines the concept of «joy», which is mental in Yesenin's national picture of the world. It reflects the eternal ideal of the people, their desire for happiness, celebration of life, elimination of social, family, moral conflicts and natural, ontological contradictions. The semantics of the concept of «joy» for the poet has a complex hierarchy and is interpreted based on the material of the poetic works of Sergei Yesenin in various contexts: mythological, folklore-poetic, biblical, social, personal-psychological, metaphorical and can have many shades. Literary discourses are carried out through reference to biblical texts, works of folk art, iconography and painting.

**Keywords:** joy; mental concept; national picture of the world; Sergei Yesenin; cultural contexts.

Блажен, кто радостью отметил  
Твою пастушескую грусть.  
Звени, звени, златая Русь.

*Сергей Есенин*

В филологической науке нередко используется понятие «колорит настроения». Оно может характеризовать как каждое отдельное лирическое стихотворение, так и все творчество поэта. Оно определяет эмоциональный общий фон произведений автора, его ожидания, ценностные установки, отношение к природе, людям, жизни, к самому себе.

По утверждению известного психолога Н. Д. Левитова, сфера настроения простирается от нерасчлененного переживания жизненного тонуса человека, его психических состояний, до таких отчетливо осознаваемых эмоций, как скука, грусть, печаль, скорбь, тоска, радость, ликование и т. д. [7]. Не всегда можно определить источник того или иного настроения. Недаром говорят о безотчетной грусти, беспричинной радости, неосознанной печали. Настроение не только определяет пафос творчества поэта, но и поэтику его произведений, выступая в качестве ключевых поэтических категорий, концептов. Все это говорит о том, что художественные концепты нельзя рассматривать лишь как пучок смыслов, универсальные понятия, они могут также служить для обозначения эмоций и чувств, которые связаны с картиной мира в сознании человека.

Конкретным материалом для раскрытия ментальных концептов русской художественной картины мира, ее эмоционально-чувственной стороны может быть поэзия Сергея Есенина, который в своем творчестве как никто другой из русских поэтов соединил достижения русской литературной и фольклорно-поэтической традиции. При всей видимой внешней простоте поэзия Сергея Есенина отличается внутренней глубиной, семантической полисемией. Ее «первокирпичиками» являются национальные и интернациональные знаки, образы и универсалии, ментальные категории российского национального космоса.

В образной структуре текстов Есенина можно выделить два ключевых концепта настроения, коррелирующие друг с другом — *радость и грусть*, которые в синтезе представляют собой два полюса

национального сознания и заключают в себе как коллективное бессознательное национального духа, так и его эмоциональные, рациональные и поведенческие стереотипы.

Концепт *радость* отражает вечный идеал народа, его стремление к счастью, празднику жизни, устранению социальных, семейно-бытовых, нравственных конфликтов и природных, онтологических противоречий. Эти мотивы желания счастья и достижения идеала были изначально для Есенина источником вдохновения и творчества. Своеобразный гимн радости, возможности гармонического существования на земле святой Руси поет поэт в своем раннем стихотворении «Гой ты, Русь, моя родная...».

Первый свой поэтический сборник Есенин неслучайно назвал «Радуница» (1916). Именно радуничная символика является знаковой для религиозного синкретизма, в котором печальное действие, связанное с поминовением усопших родственников, соединено с радостным, жизнеутверждающим настроением его участников. Этот праздник восходит к культу Осириса, то есть пробуждающейся и самовозрождающейся природы.

Свой второй сборник, задуманный еще в 1915 г., Есенин собирался озаглавить «Авсень», что также символично для его творчества [5, с. 477]. Зимний праздник Авсенья или Овсенья (еще одна разновидность — Таусень) А. Н. Афанасьев связывает с радостью преобразования мира, праздником новорожденного солнца, побеждающего ночную тьму. «Овсень открывает путь к новому лету (новому году), несет из райских стран щедрые дары плодородия...» [1, с. 366]. На этот праздник пели веселые песни, и в детстве Есенин мог их слышать и даже петь. Ниже приводим пример одной из таких песен в честь праздника Авсенья (Таусенья):

Таусень!	Как и светлой-от
Вот ходили мы,	месяц –
Вот искали мы	Сам Иван-от госпо-
По проулочкам,	дин.
По заулочкам.	Красно солнышко –
Вот Иванов двор.	То Паладьюшка его.
У Ивана на дворе	Часты звездочки –
Да три терема стоят.	Его детушки [4].

Стремление к радости, гармонии мира изначально являлось для Есенина своеобразной поэтической программой. Слово *радость* и его словоформы 75 раз встречаются в стихотворениях и поэмах Есенина, хотя в произведениях последних лет оно употребляется довольно редко и то как антитеза *грусти* или *печали, несправедливости социального бытия человека*:

Грубым дается радость.

Нежным дается печаль [3, IV, с. 186]

Семантика концепта «радость» у поэта имеет сложную иерархию и может быть рассмотрена в различных контекстах: мифологическом, фольклорно-поэтическом, библейском, социальном, личностно-психологическом, метафорическом — и может иметь множество оттенков.

В славянской мифологии радость олицетворяет райская птица *Алконост* или *Алконос*, птица-дева бога солнца Хорса, приносящая счастье. Пение Алконоста настолько прекрасно, что услышавший его забывает обо всем на свете. Образ Алконоста восходит к греческому мифу об Алкионе (в римской транслитерации — *Альциона*). Эта райская сказочная птица стала известна по памятникам древнерусской литературы и лубочным картинкам.

Интересно, что именем птицы радости в 1918 году С. М. Алянский назвал свое частное издательство, которое выпускало книги символистов и акмеистов: А. Блока, А. Белого, Вяч. Иванова, А. Ахматовой, А. Ремизова. За 5 лет оно издало около 50 книг и 6 номеров журнала с одноименным названием.

Наиболее известная книга, выпущенная в издательстве «Алконост», — поэма А. Блока «Двенадцать», которая во многом побудила Есенина к созданию его революционных поэм. Сам поэт в издательстве «Алконост» своих книг не публиковал.

Легенда о птице Алконост перекликается с легендой о птице Сирий и даже во многом ее повторяет, не случайно их часто изображали вместе и нередко путали. Существует народное предание, что утром на Яблочный Спас прилетает в яблоневый сад райская птица *Сирий*, которая грустит и плачет. На смену ей после полудня при-

летает в яблоневиный сад птица *Алконост*, которая радуется и смеется. Птица смахивает с крыльев живую росу и с этого момента все плоды на яблонях становятся целительными[10].

Лубочные картинки с изображением Алконоста и Сирина украшали избы многих людей в XIX веке, и нет сомнения, что Есенин их мог видеть, тем более что в русском народном творчестве этих райских птиц изображали на деревянной домашней утвари, прялках, дверцах шкафов.

К славянским сказаниям об этих райских птицах обратился В. М. Васнецов и создал свою известную картину «Сирин и Алконост. Птицы печали и радости», находящуюся ныне в Третьяковской галерее.

В своей картине художник соединил традиции реалистической и символической живописи. Так, средствами реалистической живописи он выписал женские лица и головы, выражающие чувства радости и печали. Фантастические туловища могучих птиц он украсил орнаментально решенным оперением, напоминающим образы серафимов в соборе. Символично контрастное стилизованное изображение белого покрова Алконоста и черного — Сирина, которое выполнено на фоне узорчатой листвы, сквозь которую просвечивает багряное закатное небо.

Юный Александр Блок, вдохновившись картиной В. Васнецова, создал свою поэтическую версию птицы радости и печали «Сирин и Алконост» (в черновой рукописи стихотворение имело подзаголовок «Картина В. М. Васнецова»). Правда, символическое значение птиц у него перепутано:

### **Сирин и Алконост** *Птицы радости и печали*

Птицы радости и печали  
Густых кудрей откинув волны,  
Закинув голову назад,  
Бросает Сирин счастья полный,  
Блаженств нездешних полный взгляд.  
И, затаив в груди дыханье,



Перистый стан лучам открыв,  
Вдыхает всё благоуханье,  
Весны неведомой прилив...  
И нега мощного усилья  
Слезой туманит блеск очей...  
Вот, вот, сейчас распушит крылья  
И улетит в снопах лучей!  
Другая — вся печалью мощной  
Истощена, изнурена...  
Тоской вседневной и всенощной  
Вся грудь высокая полна...  
Напев звучит глубоким стоном,  
В груди рыданье залегло,  
И над ее ветвистым тронем  
Нависло черное крыло...  
Вдали — багровые зарницы,  
Небес померкла бирюза...  
И с окровавленной ресницы  
Катится тяжкая слеза... [2, с. 403–404].

Ни у кого из русских поэтов птицы Алконост и Сирин не встречаются так часто, как в произведениях Николая Клюева. Данной проблеме посвящена специальная статья О. В. Пашко. Ее автор считает, что бытование этих птиц в национальной культуре во многом связано со старообрядческими традициями Русского Севера и широким распространением настенных листов, которые размещались в избах его жителей [8].

В творчестве Есенина, в отличие от Блока и особенно Клюева, названия этих мифологических птиц не встречаются, но их семантика опосредованно раскрывается в ряде текстов, в которых радость наделена свойствами обеих мифологических птиц: «радость тихая», «радость лучистая», «радость загрустила». Но самое главное — в его стихотворениях радость постоянно встречается в союзе с грустью, как две птицы радости и печали, грусти.

Истоки радостного восприятия мира у Есенина мы находим и в его произведениях, обращенных к народным праздникам и фольклору. Веселой или тихой радостью окрашены многие его юношеские

стихотворения: «Темна ноченька, не спится...» (1911), «Заиграй, сыграй, тальяночка, малиновы меха...» (1912), «Выткался на озере алый свет зари...» (1910), «Сыплет черемуха снегом...» (1910), «Гой ты, Русь, моя родная...» (1914), «Чую радуницу Божью...» (1914), «С добрым утром!» (1914) и др. Однако в зрелых стихах начинает преобладать колорит настроения грусти, печали, что связано с опытами жизни поэта, политическими и социальными событиями.

Настроением радости и веселия пронизано юношеское стихотворение Есенина, посвященное богу лета, любви и света Купало, в котором мы находим рудименты традиции славянских праздников звать радость песнею о нем и водить хоровод (корогод) в его честь:

За рекой горят огни,  
Погорают мох и пни.  
Ой, купало, ой, купало,  
Погорают мох и пни.  
Плачет леший у сосны —  
Жалко летошней весны.  
Ой, купало, ой, купало,  
Жалко летошней весны.

А у наших у ворот  
Пляшет девок корогод.  
Ой, купало, ой, купало,  
Пляшет девок корогод.  
Кому радость, кому грех,  
А нам радость, а нам смех.  
Ой, купало, ой, купало,  
А нам радость, а нам смех  
[3, IV, с. 91].

В стихотворении присутствуют главные атрибуты купальского праздника: купальские костры, хоровод, радостный смех, веселье. Очевидна переключка есенинского текста с одной из самых популярных купальских песен, что легко обнаружить при сравнении:

Жарким пламенем костры —  
Ой, Купала, ой, Купала!  
Силой Солнца зажжены —  
Ой, Купала, ой, Купала!  
Ходим, водим хоровод —  
Ой, Купала, ой, Купала!  
С песнями по Солнцу ход —  
Ой, Купала, ой, Купала! [9]

При рассмотрении есенинского стихотворения возникают вопросы, связанные со строкой «Кому радость, кому смех». Можно предположить, что здесь имеется намек на осуждение официальной церковью языческого праздника с его шумным веселием, плетением венков, очищением от скверны путем перепрыгивания через костер, ночным купанием и откровенной эротикой. В стихотворении Есенина «Матушка в Купальницу по лесу ходила...» (1912) поэт называет себя «внуком купальской ночи». Здесь содержится скрытая аллюзия, намек на то, что зачатие его матери произошло именно в эту ночь любви и веселия. Так юный поэт мифологизировал свою биографию.

Есенинский концепт радости как особого эмоционального состояния может быть объяснен и как теологическая категория. И это мы обнаруживаем во многих религиозных текстах, как, например, послании апостола Павла к Филиппийцам, Галатам, Римлянам: «Радуйтесь всегда в Господе; и еще говорю: радуйтесь» (Фил. 4:4). Среди плодов Святого Духа радость стоит на втором месте – сразу после любви: «Плод же духа: любовь, радость, мир, долготерпение, благость, вера, кротость, воздержание» (Гал. 5: 22, 23).

В Послании к Римлянам апостол Павел также говорит, что Царство Божие есть радость: «Ибо Царствие Божие не пища и питье, но праведность и мир и радость во Святом Духе» (Рим. 14:17).

Толкователи святого писания считают, что радость убивает грех, гнев, ярость и осуждение других. Она невозможна без смиренного и благодарного сердца, которое не ропщет и даже в страдании радуется [11].

Это смирение и радость в печали старой вдовицы, которая никак не может дождаться сына, Есенин передал в своей маленькой поэме 1914 года «Ус»:

Заждалася сына дряхлая вдовица,  
День и ночь горяя, сидя под божницей.  
Вот прошло-проплыло уж второе лето,  
Снова снег на поле, а его все нету.

Подошла, взглянула в мутное окошко...  
«Не одна ты в поле катишься, дорожка!»  
Свищет сокол-ветер, бредит тихим Доном.  
«Хорошо б прижаться к золотым иконам...»

Села и прижалась, смотрит кротко-кротко...  
«На кого ж похож ты, светлоглазый отрок?..  
А! — сверкнули слезы над увядшим усом.—  
Это ты, о сын мой, смотришь Иисусом!»  
Радостью светит она из угла.  
Песню запела и гребень взяла...[3, II, с. 24–25].

Это есенинское стихотворение вызывает ассоциации с символической иконой «Всех скорбящих Радость». К ней обращаются в горе, просят у нее о помощи больные, обездоленные, вдовы, сироты, угнетенные и страдающие. На иконе изображена Богоматерь в сиянии **мандорлы**, окруженная людьми, обуреваемыми недугами и скорбями, и **ангелами**, совершающими благодеяния от ее имени. Потерявшая надежду на возвращение сына, вдовица прижимается к иконе и, вглядываясь в младенца-Иисуса, просияла радостью, которую вызвала у нее чудесная икона.

Иную коннотацию приобретает концепт радости в революционных поэмах Есенина, в которых библейская символика служит для художественного истолкования социальных преобразований. Так, в поэме «Певущий зов» город Христа, Назарет, гора Фавор и связанное с ней Преображение Господне приобретают новую, революционную семантику. Целью разворачиваемых в этих поэмах грандиозных картин преобразования мира является радостное состояние мира, а сам автор выступает новым апостолом, который зовет человечество к радости и обновлению:

Радуйтесь!  
Земля предстала  
Новой купели!  
Догорели  
Синие метели,  
И змея потеряла  
Жало [3, II, с. 26].

Поэт развивает идею, согласно которой целью революции является радость и преобразование мира, превращение его в райский сад. При этом он метафорически сравнивает людей и человечество с плодами этого сада:

Все мы — яблони и вишни  
Голубого сада.  
Все мы — гроздья винограда  
Золотого лета...  
До кончины всем нам хватит  
И тепла и света! [3, II, с. 28].

К 1920 году эйфория от революции у поэта проходит. На смену громким трубам, возвещающим радость обновления мира, в поэме «Сорокоуст» приходит «погибельный рог», возвещающий его погибель, апокалипсис. Меняется колорит настроения в произведениях поэта.

Колорит радости в есенинской поэзии имеет множество оттенков, эмоциональных состояний: «радость кроткая», «радость убогая», «грустная радость», «светлая радость», «тихая радость», «лучистая радость». Так создается полисемия смыслов и многоцветная палитра есенинских стихотворений. При этом субъектом, испытывающим радость, может быть не только автор или его лирический герой, но и Русь, русская земля:

Весела твоя радость короткая  
С громкой песней весной на лугу [3, II, с. 19];

Блажен, кто радостью отметил  
Твою пастушескую грусть.  
Звени, звени, златая Русь [3, I, с. 128].

В зрелом творчестве Есенина настроение радости все чаще окрашивается или коррелируется с грустью:

Ведь радость бывает редко,  
Как вешняя звень поутру,  
И мне — чем сгнивать на ветках —  
Уж лучше сгореть на ветру [3, I, с. 220].

Именно грусть определяет главный колорит настроения большинства произведений зрелого поэта. Не случайно еще при жизни Есенина о нем сложилось мнение как о поэте грусти и печали. Так, М. Г. Майзель, рецензируя номер журнала Красная Новь, где был напечатан ряд стихотворений поэта, отмечал, что он «монополизировал грусть и печаль всей современной русской литературы» и достиг «в этой тоскующей лирике больших успехов» [6].

В поэзии Есенина радость — нормальное существование мира и природного бытия. Но в социуме радость бывает редко. Преображение мира, революция осуществляется для возвращения радости, радостного бытия, победы над печалью и грустью. Об этом он писал в маленькой поэме «Русь советская»:

Но и тогда,  
Когда во всей планете  
Пройдет вражда племен,  
Исчезнет ложь и грусть, —  
Я буду воспевать  
Всем существом в поэте  
Шестую часть земли  
С названьем кратким «Русь» [3, II, с. 97].

### **Литература**

1. *Афанасьев А. Н.* Поэтические воззрения славян на природу. Т. 3. — М., 1995.
2. *Блок А. А.* Собр. соч. в 8 т. Т. 1. — М.; Л.: Госиздат, 1960.
3. *Есенин С. А.* Полн. собр. соч. В 7 т. — М.: Голос, 2015.
4. *Калинский И.* Церковно-народный месяцеслов на Руси. Составление, предисл., примеч. А. Д. Каплина / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2013. 384 с.
5. *Козловский А. А.* Комментарий к I т. // Есенин С. А. Полн. собр. соч. В 7 т. Т. 1. — М.: Наука, 1995.
6. Красная газета. Веч. вып. Л., 1925. 26 ноября. № 286.
7. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М., 1964. 344 с.
8. *Паишко О. В.* Сирия и Алконост в поэзии Николая Клюева: К вопросу о влиянии на нее старообрядческих настенных листов // Православие и культура. — Киев, 2002. № 1–2. С. 99–109.

9. Песни народные. Купала. [https://vk.com/topic-96028246\\_31840810](https://vk.com/topic-96028246_31840810)
10. Мифологические существа. — URL: <https://mythological-creations.fandom.com/ru/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%80%D0%B8%D0%BD> (дата обращения: 3.10. 2023).
11. Чему тут радоваться? Почему Библия призывает быть радостными и как этого достичь. — URL: <https://foma.ru/chemu-tut-radovatsya.html> (дата обращения: 10.09. 2023).

УДК 811.161.1

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

**«МЕТЕЛЬ» А. С. ПУШКИНА  
КАК ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ О РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ  
ДЛЯ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ**

**“BLIZZARD” BY A. S. PUSHKIN  
AS A SOURCE OF KNOWLEDGE ABOUT RUSSIAN CULTURE  
FOR SPANISH-SPEAKING STUDENTS**

**Аннотация:** В статье подвергаются анализу возможности использования повести А. С. Пушкина «Метель» в объяснении иностранцами, прежде всего испаноговорящим студентам из Республики Экваториальная Гвинея, ключевых особенностей русской культуры. Чтение и совместный анализ этой повести позволит обсудить со студентами значимые образы русской культуры и выявить важную для нее оппозицию Закона и Благодати, которая таинственным образом разрушает ложные расчеты человека и определяет его ниспосланную Богом судьбу.

**Ключевые слова:** «Метель» А. С. Пушкина; русская культура; Закон и Благодать; стереотип; насмешка; испаноговорящие студенты; Африка.

**Abstract:** The article analyzes the possibility of using the story “Blizzard” by A. S. Pushkin in explaining the key features of Russian culture to foreign, primarily Spanish-speaking students from the Republic of Equatorial Guinea. Reading this story as well as its joint analysis will allow students to discuss significant images of Russian culture and to identify the important opposition between the Law and Grace,

which mysteriously destroys false calculations of a person and determines his or her God-sent destiny.

**Key words:** “Blizzard” by A. S. Pushkin; Russian culture; Law and Grace; stereotype; ridicule; Spanish-speaking students; Africa.

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского на протяжении долгих лет обучает студентов-иностранцев, в том числе из стран Африки. В 2023 г. перед университетом была поставлена задача разработать программу популяризации русского языка в Республике Экваториальная Гвинея, которая долгое время входила в зону влияния Испании и, в отличие от других стран континента, оставалась мало изученной в России. Испанский язык до сих пор является наиболее распространенным в этой стране, однако только 15% жителей страны обладают высокой языковой компетенцией, то есть возможности получить высшее образование изначально открыты для немногих. Сегодня обучение граждан Республики Экваториальная Гвинея русскому языку представляется важной стратегической задачей, которая должна быть достигнута «на основе взаимного интереса путем налаживания взаимодействия между учебными центрами и учреждениями в России и Африке» [8]. Это откроет большому количеству молодых людей из Экваториальной Гвинеи доступ к качественному российскому образованию.

Однако, работая со студентами из стран Африки, мы, к сожалению, сталкиваемся с полным незнанием русской культуры. Так, в сентябре 2023 г. в ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского был проведен опрос студентов-африканцев, приехавших для учебы на подготовительном отделении. Он проводился на французском и английском языках, поскольку русским эти студенты практически не владеют. Его результаты показывают: хотя студенты мотивированы изучать русский язык и уверены, что это поможет им в жизни и, более того, даст возможность, как написал один из респондентов, «служить своему народу», они приехали в Липецк, ничего не зная о России. На вопрос, смотрели ли они российские фильмы, они либо отвечали отрицательно, либо называли американские и фран-



цузские боевики, в которых русские люди, как правило, предстают как преступники. Русских книг не читал ни один из опрошенных студентов. Впрочем, в личной беседе студенты старших курсов из Африки, уже изучавшие русский язык на протяжении нескольких лет, признавались, что дома почти не читали книг вообще. Во время защиты выпускной квалификационной работы студентка из Нигерии поблагодарила русских преподавателей за то, что в нашей стране ее приучили читать классику.

Думается, что обязательным в процессе обучения таких студентов должно стать изучение русской культуры, знание о которой и, что еще важнее, любовь к которой им может постепенно дать чтение великих текстов. Несомненно, одним из важнейших авторов, обращение к творчеству которых необходимо, является А. С. Пушкин. Как писал В. С. Непомнящий, «культурный мир вокруг нас плохо знает, что это такое — Пушкин; но он слышал, что Пушкин — центр, знамя и первая гордость русской культуры» [8, с. 16]. На иностранных студентов, в том числе уроженцев Экваториальной Гвинеи, может произвести впечатление и то, что прадед Пушкина, Абрам Ганнибал, родом из Африки. Когда-то он не только выучил наш язык, но и сделал многое для России: строил укрепления в Кронштадте, способствовал разведению картофеля и стал предком великого русского человека.

Преподаватели Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена посвятили пушкинским местам великого города прекрасное пособие, предназначенное для изучающих русский как иностранный [1]. В этом городе многое связано с Пушкиным, и иностранные студенты получают возможность в буквальном смысле прикоснуться здесь к сокровищам русской культуры и ощутить: когда-то здесь жил Абрам Ганнибал, потом его великий правнук, а теперь сюда прибыли молодые люди из Африки, которые будут учиться и смогут «служить своей стране и России» (именно так написал один из наших респондентов). Однако Липецк тоже связан с именем А. С. Пушкина. На месте современного города служил когда-то воеводой другой его прадед Алексей Федорович Пушкин, владелец окрестных сел Кореневшино, Капитаншино,

Больших Кузьминок, Филатовки, здесь выросла его дочь Мария Алексеевна и сюда приехал по делам Осип Абрамович Ганнибал, который затем посватался к ней. По легенде, дед и бабушка Пушкина венчались именно в Липецке, в Вознесенском соборе, который, к сожалению, был уничтожен в годы советской власти. Рассказывая о Липецке студентам, приехавшим в этот город учиться, можно и нужно говорить о том, что именно отсюда родом были предки великого русского поэта, который кровно близок африканцам, пусть даже и не знакомым пока глубоко с русской культурой.

Конечно, очень ярко русская культура, к ключевым категориям которой, по мнению И. А. Есаулова, относятся Закон и Благодать, проявляет себя в пушкинских «Евгении Онегине» и «Капитанской дочке», которая, по мнению Ф. Искандера, представляет собой «торжество преданности» и погружает читателя «в свой уют спокойствия и доверия» [5, с. 296]. Однако на противопоставлении Закона и Благодати строятся и созданные А. С. Пушкиным «Повести покойного Ивана Петровича Белкина», причем думается, что испаноговорящим студентам будет особенно важно знакомство с короткой повестью «Метель».

Действие происходит в самом сердце России — «в конце 1811 года, в эпоху нам достопамятную, жил в своем поместье Ненарадове добрый Гаврила Гаврилович Р\*\*» [9, с. 54]. Внимание читающих эту повесть иностранцев обязательно надо привлечь и ко времени действия (достопамятная именно для русского народа эпоха, канун войны 1812 г., в которой Россия спасет не только себя и свою культуру, но и всю Европу от Наполеона, желавшего по своей воле переустроить ее), и к топониму «Ненарадово», произведенному Пушкиным от выражения «не нарадуюсь (на кого-либо)». Истинно русский человек, пока не знающий, какое испытание ждет его уже в следующем году, пребывает в мире и радости. Можно отметить и эпитет «добрый», которым определяет автор всю сущность Гаврилы Гавриловича Р\*\* — человека, носящего имя своего отца, живущего в своем — родовом — поместье. Сокращение его фамилии — Р\*\* — по нашему мнению, может означать «русский». Слова «нам», «своим», «добрый», «Ненарадове» звучат в первых строках повести

неслучайно — с их помощью А. С. Пушкин изображает средоточие отечественной культуры, провинцию, где люди сохранили радушие и гостеприимство. Беседуя со студентами, необходимо будет пояснить им строку: «соседи поминутно ездили к нему поесть, попить» [9, с. 54], которая свидетельствует: дом Гаврилы Гавриловича открыт для ближнего буквально каждую минуту. При этом герой повести Пушкина представляется соседям весьма состоятельным, дочь его «считалась богатой невестою» [9, с. 54]. К. Л. Хакимова и О. Г. Палугина, исследовавшие концептосферу испанского языка, отмечают, что богатство воспринимается испаноговорящими людьми в более позитивном ключе, чем русскими [10, с. 82]. В русской же повести богатство, казалось бы, мешает счастью юной героини, влюбленной в «бедного армейского прапорщика» [9, с. 54].

Противопоставление богатства и бедности далеко не случайно. А. С. Пушкин рисует нам традиционный для европейской культуры со времен шекспировских Ромео и Джульетты конфликт: девушка и юноша из разных слоев общества влюблены друг в друга, но их счастью мешают светские условности. Традиционным для испанской культуры со свойственной для нее традицией ухаживаний за прекрасной дамой вопреки стараниям зоркой дуэньи уберечь ее, серенад и поединков во имя девушки явился бы конфликт богатого и скупого отца и бедного, но пылкого возлюбленного. Однако Пушкин в своей повести не следует стереотипам, а последовательно и безжалостно разрушает их.

Надо отметить, что молодые персонажи этой повести, действительно находятся в плену определенных стереотипов, которые, как подчеркивает автор, имеют вовсе не русские корни: «Марья Гавриловна была воспитана на французских романах, и, следственно, была влюблена» [9, с. 54]. Истинность чувства девушки, о которой мы узнаем, что она «стройная, бледная и семнадцатилетняя», не может не вызывать сомнений. Если главная черта ее отца — «добрый», то о ее характере мы не можем судить. Нам сообщено лишь о ее внешности, которая вполне соответствует стереотипам того времени, связанным с женской красотой. Девушка молода, стройна и аристократически бледна, как и положено романтической героине, страдающей

от любви, родившейся под влиянием прочитанных французских книг. Интересно, что ответное чувство молодого человека Пушкин описывает с той же добродушной усмешкой: «Само по себе разумеется, что молодой человек пылал равною страстию» [9, с. 54]. Пылание страсти вряд ли сочетается с логическими выкладками и может «разуметься само по себе», а степень и глубину страсти измерить невозможно, однако рассказчик математически точно подсчитал, что чувства юноши и девушки были «равными». И ее, и его любовь равны, потому что выдуманы. Влюбленные ведут себя в точности так, как положено стереотипным влюбленным, хотя жизнь смеется над усвоенными ими шаблонами. Так, они видятся наедине «всякий день», но при этом считают себя обязанными состоять в переписке (как герои французского романа Ж.-Ж. Руссо «Юлия, Или Новая Элоиза», который наверняка читала Марья Гавриловна). Во время ежедневных встреч «в роще» или «у старой часовни» юноша и девушка, свободу которых, таким образом, никто не стесняет, ведут себя как положено вести героям романа: клянутся в вечной любви, сетуют на судьбу (то есть ропщут на Бога) и, словно юные математики и логики, «делают различные предположения» [9, с. 55] и «естественно... доходят до рассуждения» [9, с. 55].

А. С. Пушкин показывает нам человека, который, по словам В. С. Непомящего, «ушиблен» «европейским» воспитанием [7, с. 394], усвоил чуждое России мировоззрение. Все герои повести стремятся руководствоваться категорией Закона, кодексом поведения, который, с одной стороны, противоречит житейскому здравому смыслу. Так, родителей Марьи Гавриловны молодые люди считают «жестокими», а ведь те не мешают влюбленным видаться и, что еще удивительнее, «принимают» [9, с. 54] в своем хлебосольном доме молодого человека, пусть и холодно. С другой, поведение романтиков, «делающих предположения», глубоко рассудочно. Характерно, что логическое рассуждение влюбленного, заключающееся в том, что если молодым так хочется, а воля родители «препятствует благополучию», то можно обойтись и «без нее», очень нравится «романтическому воображению» [9, с. 54] Марьи Гавриловны: не сердцу ее, а уму, воображению. Исследуя роман «Евгений Онегин»,

В. С. Непомнящий писал, что Пушкину удалось в полной мере отразить в этом произведении «духовную драму европейской культуры, утрачивающей христианские идеалы, скатывающейся к культуре эгоизма и потребительства» [7, с. 386]. Надуманная, разыгрываемая по французским канонам страсть приводит к непочитанию родителей и к отказу от их благословения. Если воля родителей мешает желаниям детей, их «благополучию», то логика французского романа подсказывает: можно отказаться от родителей. «Разумный эгоизм» героев Н. Г. Чернышевского предсказан А. С. Пушкиным задолго до их появления.

Героиня Пушкина родителей любит, жалеет, но усвоенная из книг ролевая модель повелевает ей действовать, как героини любимых романов, и четко предписывает, что надо делать и даже говорить. По мнению Владимира, после тайного венчания родители «скажут им непременно: “Дети! Придите в наши объятия”» [9, с. 55]. Он уверен, что, раз это положено в романах, значит, так и будет. Можно отметить, что свидетелями на свое венчание Владимир зовет мало знакомых ему Шмита (иностранная фамилия вновь сообщает читателю, что герои повести в плену у иностранных стереотипов) и шестнадцатилетнего мальчика-улана, которые клянутся ему «жертвовать для него жизнью» и которых он «обнимает с восторгом» [9, с. 57]. Спустя несколько часов эти люди, как, впрочем, и влюбленная невеста, перепутают его с другим человеком, чем покажут, что он для них — чужой, незнакомый и что ни о каких восторге и дружбе не может быть и речи.

Вся первая часть повести строится, таким образом, на противопоставлении подлинной жизни (добрый Гаврила Гаврилович в своем поместье, к которому он органично принадлежит) и рассудочных шаблонов, которым полностью подчинили себя молодые герои повести, называющие свои рассудочные выкладки «неодолимою силою страсти» [9, с. 55]. По мнению В. С. Непомнящего, для Пушкина была очень важна тема «роли культуры в судьбах людей, наций, человечества — пользы или вреда, добра или зла, которые она может вносить в человеческую жизнь» [7, с. 385]. В данном случае он показывает, как русские люди из Ненарадова омрачают свою при-

родную, русскую, радостную жизнь выдуманными авторами французских романов шаблонами. Мы улыбаемся, когда читаем, что Марья Гавриловна запечатывает написанное по законам романа письмо «тульской печаткой, на которой изображены были два пылающие сердца с приличной надписью» [9, с. 55] «Пылание страсти» несовместимо с «приличным» комментарием, однако все это сочетается на тульской, то есть русской печати.

Воображение девушки подсказывает ей знакомые шаблоны: жестокий отец бросит ее в бездонное подземелье (которого, конечно, не было во всем Ненарадове никогда), Владимир будет, окровавленный, лежать на траве (очевидно, после положенной по европейским нормам дуэли с разгневанным отцом). Впрочем, следование шаблонам приводит к настоящей беде. Сначала переживания делают Машу «бледнее обыкновенного» и заставляют ее страдать от «непритворной головной боли» [9, с. 56]. А. С. Пушкин вновь с помощью нескольких слов показывает, что все, чему девушка подчинила свою жизнь, — притворство, но последствия ее действий, продиктованных не искренним чувством, а рассудочными построениями, способны привести к непритворной боли.

Однако стереотипы терпят поражение, ибо жизнь оказывается гораздо богаче и разнообразнее, чем те шаблоны, которым пытается следовать ослепленный человек. Пушкин, вновь насмешливо соединяя несоединимое, предлагает читателю «поручить барышню попечению судьбы и искусству Терешки-кучера» [9, с. 56], простого русского человека, который, сам того не ведая, привезет героиню повести туда, где ее ожидает ее судьба. В дело вмешивается случай, Божий промысел, разрушающий все построения людей, увлеченных навязанными им чуждыми моделями. В. И. Даль определяет судьбу как «суд, судилище, судбище и расправу», а также как «пути провидения» [2, с. 356]. Герои, с одной стороны, переживают суд Божий за свое поведение, нарушившее установленный Провидением порядок в Ненарадове, а с другой — отказавшись от воли родителей, вынужденно подчиняются Божьей воле. Удивительный случай, соединивший Марью Гавриловну в церкви с неизвестным человеком и навсегда разлучивший ее с Владимиром, заставляет юношу ис-

кренне плакать, а девушку — находиться две недели «у двери гроба» [9, с. 59]. По мнению исследователей, «в русской концептосфере ярко выражено иерархичное главенство Бога перед человеком, что является влиянием православной церкви», в то время как «в испанской же культуре человек является равным Богу» [10, с. 83]. Сетование на судьбу, которому русские влюбленные, возомнив себя героями европейского романа, предавались каждый день, приводит к страшной беде и почти обрекает Машу на смерть.

Можно отметить, что совершенно не жестокие родители Маши, видя искренность ее страданий (хотя на самом деле мучится она не от любви, а от ужаса перед тем непонятным и непоправимым, что произошло в ночной церкви), готовы согласиться на ее брак с Владимиром и рассуждают при этом, повинуюсь не европейской логике, а русской народной мудрости: «такова судьба», «суженого конем не объедешь» [9, с. 59–60]. Они твердо помнят то, о чем забыли дети.

Однако величие русской культуры, получившей воплощение в повести А. С. Пушкина, именно в том, что Благодать оказывается выше Закона и отменяет его действие. Суть повести не в наказании, посланном Владимиру и Марии за грех, а в том, что случившееся с ними является их подлинной судьбой. Говоря о том, что случилось в доме ненародовских помещиков, Пушкин обманывает ожидание читателем стереотипной развязки, связанной с достойной карой за проступок. «Посмотрим, что-то у них делается» — замечает рассказчик. И совершенно неожиданно, поправ все каноны и шаблоны, безмятежно отвечает сам себе: «А ничего» [9, с. 59]. Пустое, ложное не приводит ни к чему.

Эпиграфом к повести являются строки из баллады В. А. Жуковского «Светлана», сюжет которой напоминает случившееся с персонажами повести «Метель»: героиня баллады также покидает дом без родительского благословения, ночью, летит сквозь метель, символизирующую душевное смятение, в неизвестность и видит Божий храм. Храм напоминает нам о присутствии Бога, который решает, что полезно человеку и в руках которого наши судьбы. Однако, в отличие от героини баллады «Людмила», которая является достаточно точным переводом В. А. Жуковского с немецкого оригинала и ко-

торуую традиционно противопоставляют «Светлане», здесь звучит не тема наказания, а тема необходимости верить в Промысел Божий: «Лучший друг нам в жизни сей / Вера в Провиденье. / Благ Зихдителя закон: / Здесь несчастье — лживый сон; / Счастье — пробужденье» [4, с. 24].

Судьба героев повести А. С. Пушкина такова, какой должна быть: Владимир умирает «в Москве», сердце России, «накануне вступления французов» [9, с. 60], отличившись в ключевом для русской истории Бородинском сражении. Для православного, укорененного в русской культуре Пушкина очевидно, что человек, положивший душу свою за други своя и за Россию, удостоился Божьего прощения и Царствия Небесного. Именно поэтому для Маши «память его казалась священной» [9, с. 60]: он не получил земного счастья с любимой девушкой, как мог бы герой французского романа, но его судьба — иное счастье, понятное русскому сердцу. А. С. Пушкин упоминает о «народной гордости и любви к государю» [9, с. 61], охватившей русских людей после славной победы, хотя с иронией добавляет об увлечении зарубежными песнями, о вмешивании в свою речь иностранных слов и французском «бросании чепчиков» русскими женщинами. Тем не менее, люди, внешне увлеченные западным, получили возможность вернуться к исконному, своему, настоящему. И, пережив настоящую скорбь по Владимиру и по отцу, Маша становится уже не «бледной», а «милой невестой» [9, с. 60] и встречается, когда это становится угодно ее судьбе, «милого молодого человека» [9, с. 61], который приехал «в свои поместья» [9, с. 61] и поведение которого с Марьей Гавриловной «просто и свободно» [9, с. 62], а не подчинено шаблонам. Хотя героиня снова впадает в искушение вести себя как героиня романа и даже объясняется со своим избранником «у пруда, под ивою с книгою в руке и в белом платье, настоящей героинею романа» [9, с. 62], она получает отнюдь не шаблонное признание в любви. Бурмин сознательно упоминает слово «судьба» и уверенно говорит о непреодолимой преграде — необходимости соблюдать верность жене, что считает справедливым наказанием за свою ветренность и жестокость, в которых признается девушке.



В последних словах Марьи Гавриловны, чудом обретшей своего настоящего суженого (для этого необходимо было, чтобы, скорбя по отцу, они с матерью, повинаясь на этот раз воле Божьей, покинули родное Ненародово и перебрались в другое поместье), упоминается Бог. Стереотипы сломаны, закон, согласно которому пытались строить свои жизни герои, нарушен, и для человека все складывается благополучно — по Благодати, которая, по замечанию И. А. Есаулова, в отличие от «законнического удовлетворения», неотделима «от христианской совести» [3, с. 114].

Говоря со студентами-иностранцами о повести, необходимо подчеркнуть ключевой образ русской культуры — метель, который появляется уже в названии произведения. По замечанию В. А. Масловой, «в “генетической памяти” восточных славян заложен следующий код зимней ночи: «темное время суток в холодную пору года, метель, снег, беда, несчастье, опасность; страх, время, которого следует бояться» [6, с. 134]. Все это в полной мере проявляется в повести А. С. Пушкина. Однако в этом тексте звучит и другое: метель становится орудием в руках Бога, который все устраивает на благо человеку, даже темную, тревожную зимнюю ночь и страшную метель посылая для благодатного устройства судеб русских людей.

А. С. Пушкин, бесспорно, «заложил фундамент той великой культуры, которая помогла России остаться Россией, а не уподобиться какой-нибудь западной цивилизации и тем самым исчезнуть как неповторимое явление» [7, с. 395]. Говоря с иностранными студентами о нашей культуре, насущно необходимо обращаться именно к творчеству Пушкина, который в относительно короткой, несложной для понимания романтической повести сумел выразить все неповторимое богатство, всю широту русского мировидения.

### *Литература*

1. Ардатова Е. В., Назаревская В. В., Попкова Е. Д., Толстухина И. И. «И я там был...» (по пушкинским местам Петербурга).— СПб., 2020, 144 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 4. — М., 1995. 688 с.
3. Есаулов И. А. Русская классика: новое понимание. — СПб., 2017. 550 с.

4. Жуковский В. А. Светлана // Сочинения в трех томах. Т. 2 — М., 1980. С. 17–24.

5. Искандер Ф. Школьный вальс, или энергия стыда // Созвездие золотура. — М., 2003. С. 177–356.

6. Маслова В. Введение в когнитивную лингвистику. — М., 2011. 296 с.

7. Непомнящий В. С. Удерживающий теперь: Пушкин в судьбе России. Избранные работы и выступления. — М., 2022. 652 с.

8. План действий Форума партнерства Россия — Африка на 2023–2026 годы. — URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5971> (дата обращения: 20.10.2023).

9. Пушкин А. С. Метель // Собрание сочинений в десяти томах. Т. 5. — М., 1975. С. 54–64.

10. Хакимова К. Л., Палугина О. Г. Сравнение реализации концепта «мужчина» / “hombre” в русской и испанской концептосферах // Сборник научных статей. Вып. 5. — Казань, 2019. С. 81–85.

УДК 81.42

*В. А. Маслова*  
*г. Витебск, Республика Беларусь*  
*V. A. Maslova*  
*Vitebsk, Republic of Belarus*  
*mvavit@tut.by*

## ПРИРОДА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. И. ТЮТЧЕВА

## NATURE IN THE WORKS OF F. I. TYUTCHEV

**Аннотация:** В статье рассматривается репрезентация природы в поэтическом творчестве Ф. И. Тютчева. Его стихи о природе можно разделить на два этапа — до поездки в Германию, в которых идет чистая созерцательность природы, и после возвращения — попытка установить «связь времен» через связь с мировым духом, через стихии души лирического героя.

**Ключевые слова:** поэзия; культура как «вторая природа»; природа не бездушный слепок.

**Abstract:** The article considers the representation of nature in the poetic work of F. I. Tyutchev. His poems about nature can be divided into two stages — before the trip to Germany, in which there is pure contemplation of nature, and after returning — an

attempt to establish a «connection of times» through a connection with the world spirit, through the elements of the soul of the lyrical hero.

**Keywords:** poetry; culture as a «second nature»; nature is not a soulless cast.

В этом году отмечается двойной юбилей Федора Ивановича Тютчева: 220 лет со дня рождения и 150 — со дня смерти. Его творчество — одна из вершин мировой поэзии. На его становление как личности и поэта оказала значительное влияние не только русская, но и немецкая культура, т. к. он прожил в Германии более 20 лет. В этот период только завершили свой путь Шиллер, Кант, Моцарт, продолжали творить Гегель, Шеллинг, Гёте, Бетховен. Их воздействие на Ф. Тютчева трудно переоценить, поэтому вся вторая половина его творчества пропитана вселенским духом человечности. В первой половине — природа более созерцательна. Хотя его перу принадлежит лишь около 200 небольших стихотворений, он осмелился войти в глубь души человеческой и увидеть там бездну смыслов, которые поэт доносит до читателя с помощью Слова.

Поэзия — это способ заглянуть в мир природы через самих себя. Вся сложность изображения природы в том, что, с одной стороны, она зримая сущность, предстающая во всей красе, а с другой — это переживаемая сущность. Именно наблюдения за языком поэзии помогут нам постичь законы природы и описать их. Б. Уорф писал: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире те явления или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основной языковой системой, хранящейся в нашем сознании. Мы расчленяем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе в основном потому, что мы участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию» [7, с. 211].

Сам язык поэзии настраивает на глубокое понимание и осмысление окружающего мира. Поэтическое Слово рождает множество ассоциаций — неожиданных и странных, которые как бы приоткрывают завесу над тайной смысла. Остановимся лишь на одной

ипостаси творчества Ф. И. Тютчева — одухотворенной и очеловеченной природе, о которой он сказал:

В ней есть душа, в ней есть свобода,  
В ней есть любовь, в ней есть язык...

Ф. Тютчев одним из первых русских поэтов «проник в душу Природы», понял ее сложность и единство с человеком. Нужно отметить музыкальность его поэзии, его ассоциативно-метафорическое мышление, его «лирическую дерзость», которую Л. Толстой считал «свойством великих поэтов».

Он не просто описывал природу, как Пушкин, а воссоздал ее как живую, одухотворенную сущность, он показал нам, что природа *не бездушный слепок*. По словам К. Бальмонта, Ф. И. Тютчев создал «полную тонких оттенков символику Природы и чувства любви» [1, с. 267].

Древний человек еще теснее был связан с природой: *«Вы книгу Матери-природы / Читали ясно, без очков!..»*. И до сих пор многое в жизни человека объясняется через природные явления, проявлению его мыслей и чувств способствует природа:

...Шумят верхи древесные  
Высоко надо мной,  
И птицы лишь небесные  
Беседуют со мной.  
Все прошлое и ложное  
Ушло так далеко,  
Все мило-невозможное  
Так близко и легко.

Человек смог отделить себя от природы с развитием цивилизации. Немецкий исследователь К. Хюбнер в своей работе «Истина мифа» писал, что в мифе еще нет природы, она неотделима от человека: природа и он «нераздельно связаны в силу единства материального и идеального» [8, с. 122]. В этот период человек зависел от природы: «Человек — это лишь тростник, и притом очень слабый по

природе, но этот тростник мыслит» [6, с. 278]. В современной науке находим подтверждение единству природы и человека: «Человек неразрывно связан в одно целое с жизнью всех живых существ, существующих или когда-либо существовавших... Он может существовать при условии существования зеленых растений» [2, с. 291].

Ф. И. Тютчев говорит со звездами, грозой, радугой, чувствует жизнь моря и каждого мотылька, живет в них и с ними:

Мотылька полет незримый  
Слышен в воздухе ночном...  
Час тоски невыразимой!  
Все во мне — и я во всем!

Картины нарисованной им природы содержат в себе не только мысли о красоте (реже скудности) природы (особенно во второй половине его творчества — после возвращения из Германии), но и раздумья о том, что происходит в человеческой душе при созерцании природы. Примером может стать «Утро в горах»:

Лазурь небесная смеется,  
Ночной омытая грозой,  
И между гор росисто вьется  
Долина светлой полосой...

Природа у Ф.Тютчева подобна молодой барышне: она *смеется*, играет красками — *лазурь, светлая*; в стихотворении превалирует радостная торжественность, что достигается метафорой *росисто вьется долина*, сравнением *туман как воздушные руины*, необычным для современного уха ударением (*волиэбством*) и другими языковыми средствами.

Природа у поэта «цветет» и «улыбается»:

Сияет солнце, воды блещут,  
На всем улыбка, жизнь на всем,  
Деревья радостно трепещут,  
Купаясь в небе голубом...

Сходное видение природы в стихотворениях «Гроза», «Успокоение» («Гроза прошла...»), «Полдень», «Летний вечер», «Весна», «Утро в горах».

Это праздник жизни, главный мотив здесь — слияние с волшебным миром природы, а разлад с ней призречен и навеян социальной деятельностью человека:

Невозмутимый строй во всем,  
Созвучье полное в природе, —  
Лишь в нашей призрачной свободе  
Разлад мы с нею сознаем.

В нарисованных Ф. Тютчевым пейзажах заключена целая философия, удачно дополненная переживаниями лирического героя. Природа у Ф. И. Тютчева подобна человеку: она *дышит, улыбается, смеется, грустит*. Чувства у нее тоже человеческие — *хмурится, дремлет*. Отсюда заключаем, что стихи Ф. Тютчева о природе — это прежде всего стихи о человеке, о его мыслях, настроениях, тревогах.

Его поздняя лирика — это слияние с беспредельным, бездной, Космосом. Жизнь — таинство, протекающее среди пылающих звезд:

...Небесный свод, горящий славой звездной,  
Таинственно глядит из глубины, —  
И мы плывем, пылающею бездной  
Со всех сторон окружены.

«Душа хотела б быть звездой», — восклицает поэт. Он слышит «мир бестелесный, слышный, но незримый», который «роится в хаосе ночном». Ночь у поэта — время особой связи с таинственным, это как бы дверь в запредельное, когда:

... И бездна нам обнажена  
С своими страхами и мглами,  
И нет преград меж ей и нами —  
Вот отчего нам ночь страшна!

Сквозь его лирику проходит мотив чередующихся образов и впечатлений, образующих «поток» человеческих предчувствий:

Когда пробьет последний час природы,  
Состав частей разрушится земных:  
Все зримое опять покроют воды,  
И Божий лик изобразится в них!

Сквозь многие стихотворения о природе проходит символ воды. Это «Весенние воды», «Как океан объемлет шар земной...», «Восток белел. Ладья катилась...», «Волна и дума» и др. Вообще в Христианстве вода — символ Духа святого и просветления: «Кто жаждет, иди ко мне и пей» (слова Христа в день Пятидесятницы). Христос — это источник живой воды. «Вода, которую Я дам, — говорил он самарянке, — будет источником, текущим в жизнь вечную» (Ин. 4, 14). У Ф. И. Тютчева вариант такого понимания: вода — это то, что вместе с думой и составляет высшую силу, единосущного Бога:

Дума за думой, волна за волной —  
Два проявленья стихии одной...

Природа у поэта способна к преобразению:

На месяц взглянь, как облак тощий,  
Он в небесах едва не изнемог, —  
Настала ночь — и, светозарный бог,  
Сияет он над усыпленной рощей!

Исследователи его поэзии отмечают особый интерес поэта к стихии воды: «В особенности поэта влечет к себе водяная стихия» [4, с. 20]. В «Письмах о Ф. И. Тютчеве» Б. М. Козырев пишет, что образы водной стихии появляются более чем в трети оригинальных

стихотворений поэта [5, с. 99]. Вода представлена в его поэзии в различных состояниях: жидком (*ручьи, капли, ключи, реки, озера, моря, океаны, дождь, роса*), твердом (*лед, снег, иней*) и газообразном (*туман, радуга, пар*), в словах *метель, вьюга* и словосочетаниях *росистая пыль, перлы дождевые*. Эти явления в каждом из стихотворений создают яркие индивидуальные образы. С точки зрения грамматики — это в основном существительные в различных формах, часто с уменьшительными суффиксами: *дождь — дождик*, а также синонимы — *дождь — ливень; радуга — дуга* и др.: «...*Не бурный ливень летний / Тебя сорвал с родимого сучка*».

Значительное место в его поэзии занимают русские пейзажи и стихии — это «Тихой ночью, поздним летом...», «Первый лист», «Обвеян вещью дремотой...», «Чародейкою Зимою...», «О чем ты воешь, ветр ночной?..», наступление грозы в стихотворении «В душем воздуха молчанье...» и др.

Русское бытие в природе — это стихия, полная «всепоглощающей и миротворной бездной» («О жизни той, что бушевала здесь...» — 1871). «Природа — сфинкс...».

Его поэзия устремлена к небу как высшей силе, она мистична настолько, что часто кажется, что она появилась по воле Божьей, без особых усилий автора. Это может быть подтверждено стихотворением «Поэзия», которая примиряет нас с миром и друг другом:

Среди громов, среди огней,  
Среди клокочущих страстей,  
В стихийном, пламенном раздоре,  
Она с небес слетает к нам —  
Небесная к земным сынам,  
С лазурной ясностью во взоре —  
И на бунтующее море  
Льет примирительный елей (1850).

Часто Ф. И. Тютчев смотрит на природу суровым взглядом:

Эти бедные селенья,  
Эта скудная природа —



Край родной долготерпенья,  
Край ты русского народа!

Вчитываясь в поэтические строки Ф. И. Тютчева о природе, понимаешь правоту немецкого философа Гердера, который сказал, что «...человек — первый и единственный вольноотпущенник природы. Природа отпустила человека на все четыре стороны, дала ему ту самую свободу, которая составляет нашу высшую ценность и, одновременно, самое тяжкое бремя. Человеком надо стать, и этот грандиозный, не имеющий аналогов в природе, процесс завоевания человеком самого себя, своей сущности осуществляется, координируется и направляется особым уникальным инструментом — личностью. Личность масштабна человеку. Человек масштабен своей родовой сущности, человечеству. Или в религиозном смысле — Богу» [3, с. 574 ]. В поэзии Ф. И. Тютчева любая его мысль не является просто мыслью, а всегда наполнена образами, эмоциями, экспрессией, взятыми из мира природы и души. В его произведениях видим личность, о которой пишет И. Гердер, заключающую в себе единение талантливости и человечности. Ф. И. Тютчев заставляет заметить то, на что ранее человек не обращал внимания. Таково его стихотворение «Еще земли печален вид...»:

Еще земли печален вид,  
А воздух уж весною дышит,  
И мертвый в поле стебель колышет,  
И елей ветви шевелит.  
Еще природа не проснулась,  
Но сквозь редящего сна  
Весну слышала она  
И ей невольно улыбнулась...

Душа, душа, спала и ты...  
Но что же вдруг тебя волнует,  
Твой сон ласкает, и целует,  
И золотит твои мечты?..

Блестят и тают глыбы снега,  
Блестит лазурь, играет кровь...  
Или весенняя то нега?..  
Или то женская любовь?.. <1836>

Свои стихотворения Федор Иванович Тютчев писал в порывах «мгновенного вдохновения». Достоинство каждого из его стихотворений заключается в живом, верном и самобытном изображении природы, явления которой осмысляются с философской точки зрения, с позиций вечного. Недаром его называют певцом природы. Язык Тютчева поражает красочностью, живостью и естественностью. Каждое его слово на своем месте, оно метко и значимо. Композиция стихотворения двухчастна, его размер — четырехстопный ямб. Количество слов сравнительно небольшое — в стихотворении 71 слово.

В первой части этого стихотворения автор описывает пробуждение природы ранней весной. А во второй — трепет человеческой души весной, что похоже на женскую любовь. Приход весны описан в мельчайших деталях: воздух *дышит*, шевеля *в поле мертвый стебель и ветви елей*.

Начало стихотворения *Еще земли печален вид* коррелирует с последней строкой первой части — природа *неволью улыбнулась*. Зимняя стужа побеждена, впереди весна: *Весну услышала она*. Для описания прихода весны Федор Иванович подбирает полутени: «послышала», «неволью», «легкие» глаголы — *дышит, шевелит, колышет*, поэтому нарицательный образ весны — ласков и нежен. В тексте шесть многоточий, что свидетельствует об особом задумчивом состоянии души лирического героя.

Вторая часть начинается с обращения к душе, которая под влиянием наступающей весны тоже просыпается, волнуется, мечтает. А может, это *женская любовь?*.. Таким риторическим вопросом заканчивается стихотворение. И это не случайно: лирический герой погружается в свой внутренний мир, пытается разобраться в себе. Природа ему в этом должна помочь. Очарование произведения как

раз и состоит в тайне, в отсутствии ответа на вопрос. Делаем вывод об идее стихотворения: только в гармонии с природой человек может найти ответы на «вечные» вопросы.

Поэт явил нам в стихотворении изображение пограничного состояния в природе и душе человека, выраженного фразой *Блестит лазурь, играет кровь...* Эта связь глубинна, она рождает смыслы, лежащие за пределами слова.

**Вывод.** Как можно в целом оценить вклад Ф. И. Тютчева в русскую поэзию и культуру, которая есть как бы «вторая природа»? Наши наблюдения позволяют утверждать, что в поэзии Ф. И. Тютчева есть баланс между рассудком и сердцем, истиной и стихией, эмоциональностью и искренностью. Он чувствует природу сердцем. Хорошая поэзия предполагает и мощный интеллект, и наитие стихий. Именно такова поэзия Ф. Тютчева, являющая собой глубокое и обостренное мировосприятие.

В целом его стихи о природе созерцательны, эмоциональны, открыты миру и человеку в нем.

### *Литература*

1. *Бальмонт К.* Элементарные слова о символической поэзии // Стозвучные песни. Сочинения. — Ярославль, 1990. С. 263–280.
2. *Вернадский В. И.* Философские мысли натуралиста. — М., 1988. 520 с.
3. *Гердер И.* Идеи к философии истории человечества. — М., 1977. 703 с.
4. *Касаткина В. Н.* Поэтическое мировоззрение Ф. И. Тютчева. — Саратов: Сарат. ун-т, 1969. 254 с. // Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2044203.html> (дата обращения: 14.02.2023 г.).
5. *Козырев Б. М.* Письма о Тютчеве // Литературное наследство. Т. 97. Федор Иванович Тютчев: в 2 кн. — М., 1988. Кн. 1. С. 70–131.
6. *Паскаль Б.* Мысли. — М. : Пор-Рояль, 1994. 528 с.
7. *Уорф Б.* Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. Вып. 1. — М., 1960.
8. *Хьюбнер К.* Истина мифа. — М. : Республика, 1995. 448 с.

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

**В ПЛЕНУ ПАМЯТИ**  
**(РОМАН ЕВГ. ВОДОЛАЗКИНА «ЧАГИН»)**

**IN CAPTIVITY OF MEMORY**  
**(NOVEL BY EVG. VODOLAZKIN «CHAGIN»)**

**Аннотация:** Евг. Водолазкин развивает в романе «Чагин» ставшие для него традиционными темы (истории, времени, памяти, вечной любви), а также проблемы вины, расплаты и раскаяния. «Достоевская» проблематика на примере судьбы главного героя рассматривается в связи с размышлениями автора и персонажей о понятиях правды, лжи и мифа. Коллизия вины и искупления разрешается в свете христианского мировоззрения писателя.

Роман отличают жанровый синкретизм, наличие нескольких повествователей от первого лица и включение оригинальной формы романа в электронных письмах.

**Ключевые слова:** роман; жанр; Шлиман; «Одиссея»; мнемонист; память; любовь; страдание; миф; процесс забывания.

**Abstract:** Yevg. Vodolazkin develops in the novel “Chagin” the themes that have become traditional for him (history, time, memory, eternal love), as well as the problems of guilt, reckoning and remorse. The “Dostoevsky” problematics on the example of the fate of the main character is considered in connection with the reflections of the author and the characters on the concepts of truth, lies and myth. The conflict of guilt and redemption is resolved in the light of the writer’s Christian worldview.

The novel is distinguished by genre syncretism, the presence of several first-person narrators, and the inclusion of the novel’s original form in emails.

**Keywords:** novel; genre; Schliemann; “Odyssey”; mnemonist; memory; love; suffering; myth; the process of forgetting.

В романе «Чагин» Евг. Водолазкин продолжает собственную традицию, идущую от «Лавра», «Авиатора», «Оправдания Острова». Он разрабатывает те же темы: история личная в контексте общей, время и память, вечная любовь. В этих тематических рамках писатель поднимает постоянно волнующие его проблемы вины/греха

и расплаты, и разрешаются они страданием, раскаянием, искуплением — явно достоевская проблематика, восходящая к «Преступлению и наказанию». В романе «Чагин» в данном проблемном поле особое значение получают понятия правды, мифа и вымысла. Все события и персонажи фокусируются на личности и судьбе одного героя — архивиста Чагина. Автор, специалист по древнерусской литературе, признавая свое пристрастие к одному герою, отмечает, что это «связано с формой как житийного повествования, так и повествования про античного героя. Мой герой — он герой во всех смыслах. Собственно говоря, житие, как это показано в научных работах, структурно и восходит к мифам о героях. Это очень древняя форма, которая позволяет раскрыться человеку как носителю тех или иных качеств» [3]. Водолазкин сочетает в «Чагине» не раз использованные им стратегии и способы повествования: жизнеописание, мистификацию, нелинейность изложения событий, «литературность» (текст насыщен литературными цитатами, отсылками, реминисценциями), жанровый синкретизм, наличие нескольких повествователей от первого лица, дневниковую форму. Дневниковая форма подверглась здесь автором трансформации: в отличие от «Авиатора», «Оправдания Острова» дневник героя не воспроизведен буквально, а пересказан другим персонажем и таким образом утрачивает иллюзию достоверности, поскольку пропущен через восприятие повествователя, который мог произвольно трактовать или пропускать какие-то события и размышления автора дневника. Слово самому герою не предоставляется. Кроме того, писатель, усложняя структуру, прибегает и к форме романа в письмах, не так часто встречающейся в русской литературе. Известные примеры — «Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина, незаконченный «Роман в письмах» А. С. Пушкина, «Бедные люди» Ф. М. Достоевского. Из современных авторов к эпистолярному роману обращался М. Шишкин: «Письмовник» (2010). Как в «Авиаторе», «Оправдании Острова», так и в «Чагине» соположены разные исторические эпохи (60-е годы XX века и XXI век). Топонимические и топографические детали воссоздают хорошо знакомый многим читателям образ Ленинграда 60–80-х годов прошлого века: Кировский театр,

мост Лейтенанта Шмидта, знаменитое кафе под неформальным названием «Сайгон», как и Цыпочка (ЦПКиО), редко встречающиеся на улицах телефонные будки. Атмосферу того времени передают и описания, зачастую ироничные, университетской профессуры, диссидентствующих студентов, конъюнктурной творческой интеллигенции. Герой представлен на разных этапах его жизни, в разных ракурсах и с разных точек зрения: молодого архивиста Павла Мещерского, его девушки художницы Ники, друга Чагина актера Грига, сотрудника спецслужб Николая Ивановича. «Чагин» — роман жанрово разноплановый: в нем контаминированы биографический роман, любовная драма и детектив.

Сюжет представляет собой историю предательства и расплаты: молодой человек Исидор Чагин, в 1960-е годы приехавший из Иркутска, учится на философском факультете Ленинградского университета. Он обладает даром мнемониста: запоминает события и любые тексты раз и навсегда. Им заинтересовываются сотрудники спецслужб из Центральной городской библиотеки. Они делают Чагину предложение, от которого тот не смог отказаться: остаться после окончания учебы в Ленинграде в университете и получить квартиру в обмен на внедрение в подозрительный молодежный Шлимановский кружок с тем, чтобы дословно передавать все разговоры на его заседаниях. Соблазн велик, и провинциал Чагин, влюбленный в Ленинград, неискушенный и нерешительный, соглашается, не видя ничего особо страшного. Как отметили вербовщики, кружок вполне безвредный, но следить за ним надо, «чтобы не стал вредным». Мнемонист должен был дословно воспроизводить, о чем говорили на заседаниях. Человеческая слабость привела к краху всей его жизни. Он проникся великой любовью к участнице кружка Вере. Однажды он передает «кураторам» разговор о новочеркасских событиях 1962 года — кружок разгоняют, руководителя арестовывают, и потрясенный Чагин признается Вере в доносительстве. Девушка бросает его, и вся последующая жизнь Чагина — страдание и раскаяние. Дневник на этом обрывается, как и прежняя жизнь, он оставляет университет. «Кураторы», почувствовав свою ответственность, устраивают Чагина в Ленгосэ-

страда, где он выступает с демонстрацией своего дара мнемониста в паре с актером Григом, ставшим его другом, а в романе вторым повествователем. Прототипом Чагина как мнемониста стал Соломон Шерешевский, выступавший в 60-е годы на сцене. Шерешевский был пациентом Александра Лурии, основоположника нейропсихологии. Водолазкин использовал его работу «Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста)» (1968). Пережив успех, затем еще одно разочарование, Чагин уходит с эстрады, и те же кураторы находят ему работу в архиве, где он и служит до смерти. В четвертой части, «Лета и Эвнея», старый Чагин встречается с умирающей Верой, объясняется, и она прощает его. Они вновь обретают любовь, их последние месяцы на даче в Комарово — идиллия в духе «Старосветских помещиков», неслучайно это произведение Гоголя называют в романе повестью о великой любви.

Между первой и третьей частями вставлена пародирующая детективный жанр часть «Операция Биг-Бен», которая оказывается мистификацией, о чем читатель узнает в ее конце. Это история о якобы поездке завербованного Чагина в Лондон за Синайским кодексом Библии, который он должен выкрасть и вернуть на родину. В вымышленных приключениях героя удваивается, утраивается мотив вымысла, иллюзорности. Перед «отправкой» Чагина в Лондон для него разрабатывается «легенда», ставшая уже второй его фиктивной биографией (первая была создана для внедрения в Шлимановский кружок). Очередным повествователем от первого лица выступает куратор Николай Иванович, сошедший с ума и пишущий эти записки в психиатрической лечебнице — перед нами «записки сумасшедшего».

В первой части повествование ведется от лица Павла Мещерского, молодого сотрудника архива, которому после смерти архивиста Исидора Чагина поручено заняться его бумагами и, в частности, дневником. Павел вначале иронически описывает скромного сотрудника, который непосредственно соотнесен с чеховским Беликовым. «В течение многих лет Чагин являлся на службу в одно и то же время и, как мне казалось, в одном и том же виде. Надо думать, что одежду Чагин менял, но каждая смена повторяла пре-

дыдущую. В любое время года он ходил в темно-сером костюме и такой же рубашке. Серым был и его галстук, который не сразу опознавался, потому что сливался с рубахой. Осенью и весной Чагин носил болоньевый плащ цвета мокрого асфальта, а зимой — темно-серое пальто с цигейковым воротником <...>. Однажды я (мальчишка, нахал) сказал Исидору, что для полноты образа ему не хватает черного зонта, и он молча кивнул. Я подумал было, что он обиделся, но через несколько дней Чагин пришел именно с таким зонтом — и больше с ним не расставался» [4, с. 14]. Однако от чеховского персонажа он заимствовал лишь футляр, в который спрятался, как улитка, от внешнего мира, а по своей сути он Беликовым не был, как не был и гоголевским Акакием Акакиевичем, с образом которого в критике были отмечены некоторые переключки: «Те же насмешки молодых коллег, та же кротость, та же старательность»[7], — но и это впечатление обманчиво. Мещерский ведет две сюжетные линии: пересказывает дневник со своими комментариями и параллельно повествует о своих драматичных взаимоотношениях с девушкой Никой, во многом дублирующих отношения Чагина и Веры. Ника так же бескомпромиссна, не по годам умна и эрудированна, после оскорбительного приема в семье Павла она исчезает из его жизни. Ника стала вечной любовью Павла, он ищет девушку по всему городу, она, наконец, откликается на его «мейлы», и вместе они начинают расследование судьбы Чагина. Последняя часть, «Лета и Эвнея», — роман в электронных письмах, он закольцовывает любовную историю обеих пар и линию Чагин — Шлиман.

Из всех персонажей, сыгравших важную роль в судьбе героя, личность Генриха Шлимана имеет особое значение. Изучая перед внедрением в кружок биографию открывателя Трои, Чагин увидел в нем родственную душу; он *«какими-то гранями своей личности и биографией напоминал Чагина»*: у обоих феноменальная память, неблагополучное детство, несложившаяся первая любовь (у Чагина — школьная), оба ведут дневник. Главное — Шлиман был фантазером и лжецом, придумывавшим себе яркие эпизоды биографии. У самого Чагина неспособность забывать нередко приводила к не-



различению фантазии и действительности: во сне или «крепко задумавшись, он, бывало, уходил в другую реальность, которая, выражаясь словами учебника философии, не была дана в ощущениях. Являвшееся Чагину в воображении оказывалось ярче и убедительнее реальности существующей. Что греха таить — в эти путешествия Исидор отправлялся с большой охотой. Не то ли происходило со Шлиманом, когда он записывал свои фантазии в дневнике?» [4, с. 103].

В романе множество параллелей и пересечений: Чагин — Шлиман, Чагин — Мещерский, Чагин — актер Григ, Вера — Ника, Дина — Тина, Николай Иванович — Николай Петрович. Герой находил у себя сходство именно со Шлиманом, а не с Даниэлем Дефо, который в реальной жизни был доносчиком. В то же время Чагин считал, что автор «Робинзона Крузо» чем-то напоминает и Шлимана, а «в постоянном предательстве Дефо Чагину виделось своего рода вдохновение, не имевшее отношения к обычной корысти. Мутная, завораживающая поэзия измены» [4, с. 109]. Несмотря на неприглядность личности писателя, кружковцы, посвятившие ему отдельное заседание, «Дефо все-таки оправдали, и главным основанием стал (конечно же) «Робинзон Крузо». Он все оправдывает» [4, с. 109]. Персонажи выступают здесь рупором писателя, не раз называвшего своим любимым произведением «Робинзона Крузо»: «Творчество часто бывает проявлением лучшего, что есть в человеке. Дефо был, прямо скажем, малопривлекательным господином. Вдохновенным доносчиком. Но роман «Робинзон Крузо» является его оправданием. Он удивительно светлый и свидетельствует, в конечном счете, о свете в душе Дефо» [1]. Чагин не был «вдохновенным доносчиком» и всю жизнь нес груз своего предательства. Символично, что в архиве уже постаревшему герою поручают заняться перепиской Шлимана с ученым Генрихом фон Краузе, тоже одержимом Троей, — таким образом закольцевалась линия Чагин — Шлиман. Последнюю точку в отношении героя к Шлиману и в понимании феноменов памяти, вымысла и мифа ставит написанная им гекзаметром автобиографическая поэма «Одиссей». Гекзаметр, соответствуя названию поэмы, к тому же протягивает мостик от Гомера, Шлимана,

доказавшего, что фантазия, вымысел может претвориться в реальность — Трою находит фантазер Шлиман, поверивший мифу — «Илиаде», а не профессор фон Краузе, полагавшийся на науку. В поэме герой переписывает свою жизненную одиссею, стирает роковые для него события и описывает те, которые могли быть. Павел пишет Нике об особенностях поэмы, нашедшейся в провинциальном городке Тотме, где умер Чагин: «...Чагин зачастую описывает небывшее и, наоборот, не упоминает о бывшем. Там, например, нет предательства им Шлимановского кружка. История кружка есть, а предательства нет» [4, с. 333]. И дневника нет. Ника признается, что сожгла его: «Исидор сам хотел его уничтожить <...> Он говорил, что хочет иначе изложить свою жизнь, что после этого его Дневник будет только вреден. Дневник — это как бы итог всего пережитого, а он хотел другого итога» [4, с. 336]. Персонажи романа выступают в функции резонеров, все объясняя и комментируя. Их рассуждения о дневнике отражают спектр точек зрения, изложенных в многочисленных работах о жанровой природе дневника и о степени его правдивости [6]. Павел и Ника считают, что «любой дневник, даже самый честный, прямого отношения к реальности не имеет. Это — не жизнь, как она была, а только взгляд на нее. <...> И еще. Это ведь только кажется, что дневник пишут для себя. Его пишут — для других. Всякий, кто ведет дневник, надеется, что его прочтут. В каком-то смысле это такое художественное произведение, как «Записки сумасшедшего» [4, с. 337]. Человеку свойственно творить миф о себе, видеть себя не таким, каким проявился в действительности: «<...> многие дневники мы *прочли*, и ни один из них, кажется, не был предназначен для собственного употребления», если автор «хочет потом сам читать собственный дневник, то не может не представить на своем месте другого, хотя бы на мгновение» [5]. Чагин вполне мог представить, что дневник будут читать, и он останется в памяти читавших малодушным доносчиком, каковым по человеческой сути себя не считал. Свою вину он искупил многолетним страданием и раскаянием, помощью Вельскому в лагере и спасением Веры от одинокого умирания в доме престарелых, где ее нашла Ника. Вера поняла его и простила.

После смерти Веры Чагин уехал в Тотьму и стал писать свою исправленную биографию — поэму «Одиссей», отразившую его жизненные и духовные испытания, верность любви, освобождение от мучительной памяти. «Не всякая выдумка — ложь, и не всякая правда — реальность», — в этих строках поэмы Чагин подвел итог многолетним размышлениям о вымысле, лжи, правде, памяти. Истинной реальностью должна стать жизнь без предательства, однако правда в том, что в действительности он это совершил, переписать свою жизнь можно для себя — тогда это самообман, и для потомков, но не для современников — свидетелей/очевидцев событий и поступков. Квартира, которую Чагину дали в Ленинграде, находилась на Пушкинской улице, из окна он видел памятник поэту. Пушкин был грешен в жизни и в стихотворении «Воспоминание» признавался, что чувствует «змеи сердечной угрызенья»:

Воспоминание безмолвно предо мной  
Свой длинный развивает свиток;  
И с отвращением читая жизнь мою,  
Я трепещу и проклинаю,  
И горько жалуясь, и горько слезы лью,  
Но строк печальных не смываю [8, с. 60].

Чагин свои печальные строки решил смыть, для этого необходимо обрести способность забывать, о чем он мечтал всю жизнь. В этом ему помог профессор, заинтересовавшийся феноменом Чагина с университетских времен. Он предложил игру в театр, чтобы Чагин, память которого была фотографической, научился осмысливать тексты. Вместе с актером Григом они разыгрывали пьесы Чехова. Если в начале романа Чагин ассоциируется у Павла с Беликовым, то в итоге персонажи считают идентичными Чагину чеховских героев, переживавших «конфликт между тем, как сложилась жизнь, и тем, как мечталось» [4, с. 262] — так закольцовывается «чеховская» линия. Кольцевая композиция — отличительная черта романа. На «Вишневом саде» произошел сдвиг: Чагина, запомнившего пьесу дословно, стали сбивать отклонения актера от текста и провокационные реплики профессора — он стал «осмысливать все, что запомнил».

Следует парадоксальный вывод: «А с тем, что осмыслено, можно и попрощаться — так, видимо, считала память. <...> Чагин обретал способность забывать» [4, с. 318]. Перед героем открылась возможность заменять то, что забывается, вымыслом, — и в конце концов он написал свою жизнь такой, какой она должна была сложиться. Поверил ли герой на самом деле в исправленную биографию, или это претворение в творчестве мечты о небывшем, остается неизвестным. Полного текста поэмы нет, даны только отрывки.

Автор в своих представлениях о феноменах памяти, вымысла и мифа исходит из того, что «миф — не ложь в привычном смысле, а скорее, наше активное отношение к факту. <...> Миф создается не только о других: каждый человек создает и миф о самом себе — для внутреннего, что называется, пользования. Иными словами: опыт человеческий создается не только событиями, но и мечтами. <...> Как правило, того, как было на самом деле, в точности не знает никто. Любой факт существует не сам по себе, а в восприятии того, кто о нем повествует» [2]. Однако таким образом отрицается возможность объективной интерпретации факта. В романе факт доношительства Чагина воспринимается по-разному: участниками кружка и Верой однозначно как предательство, сотрудниками органов безопасности Николаем Ивановичем и Николаем Петровичем — однозначно благим делом, со стороны Павла, Ники и Грига — с сочувствием и с желанием понять, а у составившейся Веры Чагин получает прощение, что может означать и прощение свыше. После этого он и стирает прискорбный факт из своей биографии.

В романе все неоднозначно и текуче. Так, изображение пары кураторов-двойников Николая Ивановича — Николая Петровича изменяется с саркастического отрицательного в первой части на комически снисходительное в последующих частях. В их судьбе тоже происходит неожиданный поворот: Николай Иванович, ставший в библиотеке читать книги, не выдерживает культурной перегрузки и сходит с ума, а Николай Петрович после ухода Чагина со сцены находит ему место в архиве. На вопрос Грига, почему он продолжает общение с двумя Николаями, встреча с которыми сломала ему



4. *Водолазкин Е. Г.* Чагин: роман. — М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2022. 378 с.

5. *Кобрин К.* Похвала дневнику. — URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/3/pohvala-dnevniku.html> (дата обращения 5. 12. 2023).

6. См., например: Лотман Ю. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры) // Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство, 2000. С.159–165; Ромашкина М. В. Дневник: эволюция жанра // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. — URL: <http://science-education.ru/article/view?id=15447> (дата обращения 5.12.2023).

7. *Пророков М.* «Чагин, чудо памяти» // Коммерсант. 2022. 31.10. № 202.

8. *Пушкин А. С.* Воспоминание // Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. — М.: АН СССР, 1963. Т. 3.



**РАЗДЕЛ II**  
**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В АУДИТОРИИ**  
**ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**



УДК 821.161.1

*Н. А. Макаричева*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*N. A. Makaricheva,*  
*St. Petersburg, Russia*  
*812 nataly@mail.ru*

**ДИАЛОГИ-ПОЕДИНКИ**  
**МЕЖДУ РАСКОЛЬНИКОВЫМ И СОНЕЙ МАРМЕЛАДОВОЙ**

**DIALOGUE-DUELS**  
**BETWEEN RASKOLNIKOV AND SONYA MARMELADOVA**

*Аннотация:* В статье предлагается анализ теории Раскольникова с точки зрения гендерной психологии. Диалоги-споры с Соней Мармеладовой рассматриваются как проекция внутреннего конфликта героя. Образ Сони — это и персонификация голоса совести, и «женского начала» в герое. Путь нравственного очищения Раскольникова связан с принятием духовных ценностей, носителями которых является Соня, и с примирением с «женским» в себе.

*Ключевые слова:* идеологический роман; психологический сюжет; женское начало; любовный сюжет; любовный треугольник.

*Abstract:* The article proposes an analysis of Raskolnikov's theory from the point of view of gender psychology. Debate dialogues with Sonya Marmeladova are seen as a projection of the hero's inner conflict. The image of Sonya is both the personification of the voice of conscience and the «feminine principle» in the hero. The path of Raskolnikov's moral purification is associated with the adoption of spiritual values carried by Sonya and with reconciliation with the «female» in oneself.

*Keywords:* ideological novel; psychological plot; female principle; love plot; love triangle.

Теория Раскольникова — важнейшая часть идейной составляющей романа Достоевского. Мы предлагаем рассмотреть ее в психологическом аспекте. Новое понимание внутреннего конфликта главного героя дает анализ его теории с точки зрения гендерной психологии.

Например, Аристотель отождествлял рациональность и способность к познанию с активным мужским началом, а хаотичную материю — с пассивным женским. Рассуждая о мужчинах и женщинах, Аристотель считает, что «первый по своей природе выше, вторая — ниже, и вот первый властвует, вторая находится в подчинении» [1, с. 383], и добавляет: «...прямо от рождения некоторые существа различаются (в том отношении, что одни из них как бы предназначены к подчинению, другие — к властвованию)» [1, с. 382].

В своей теории Раскольников отталкивается от того, что «...люди, по закону природы, разделяются *вообще* на два разряда...» [3, т. 6, с. 200]. По «закону природы», действительно, люди делятся на мужчин и женщин. Дальнейшая характеристика каждого разряда созвучна утверждениям Аристотеля: «...первый разряд, то есть материал, говоря вообще, люди по натуре *консервативные*, чинные, *живут в послушании и любят быть послушными* <...> потому что это *их назначение*, и тут решительно *нет* ничего *унизительного*» [там же]. Точка зрения Раскольникова совпадает со взглядом на женщину в патриархатной культуре. Некоторые культурологи считают, что «консервативность» женщин оправдана тем, что именно женщины считаются хранительницами культурных традиций, практических знаний, которые передаются последующим поколениям [5]. Раскольников обращает внимание на еще один признак первого разряда — их репродуктивную функцию: это «материал, служащий для зарождения себе подобных» [3, т. 6, с. 200]. Второй разряд, «высший», наделен чертами типично «мужскими». Например: это «собственно люди», которые отвечают за смену исторических эпох, интеллектуальных парадигм, ценностей, главная из которых — *свобода*.

В статье Д. И. Писарева акцент тоже делается на противопоставлении героя-мужчины — женщине: «Семнадцатилетняя девушка,



слабая, робкая, безответная, забитая... <...> сумела же решиться и нашла возможность действовать. <...> А я-то чего же смотрю? Я-то, мужчина, сильный человек, свободный мыслитель, строгий судья существующих нелепостей!» [4, с. 333–334].

Поэтому можно утверждать, что для совершения убийства у Раскольникова было несколько мотивов. Один из них — потребность *самоутверждения* и, одновременно, *самопознания*, определения соотношения «мужского» и «женского» в себе самом. Например, С. Н. Булгаков, рассуждая о природе власти, писал: «Власть представляет собой обособившееся, утвердившееся в оторванности своей мужское начало, которому присуща стихия насилия: она умеет только покорять и повелевать, но не любит любить и сострадать»; «разрыв мужского и женского начала, отличающий природу власти и проявляющийся в ее жестком и насильническом характере, коренится в изначальном нарушении полового равновесия в человеке, а вовсе не связан с той или иной формой государственности...» [2, с. 393].

Теория Раскольникова обнажает стремление героя быть сильным, «имеющим право» человеком, который наделен властью и способностью устанавливать моральные нормы. В этом обнаруживается желание героя соответствовать гендерной норме «настоящего мужчины», идеал которого воплощается в образе Наполеона. Полярным образом является «вошь», с которым ассоциируется отталкивающая старуха-процентщица.

С «Преступлением и наказанием» связывают появление нового типа романа — идеологического. Перед Достоевским стояла сложная задача: показать историю отношений героя-идеолога и женщины, под влиянием которой он меняется, но при этом не свести сюжет к традиционной любовной истории. Не случайно Достоевский писал в черновиках: «Ни слова о любви!» [3, т. 7, с. 138]. В чистовом варианте романа отношения Раскольникова и Сони имеют сложную природу. Сначала выбор Раскольникова — умозрительный и «теоретический», он делает его после рассказа Мармеладова о самопожертвовании своей дочери Сони. Для Раскольникова Соня — родственная душа, потому что тоже «смогла переступить», то есть тоже

«преступница». Соня тоже была наслышана об ученом студенте от своего отца. Но в момент реальной встречи, когда Соня приходит к Раскольникову, чтобы пригласить на поминки, между ними зарождается живое чувство, которое меняет в их взаимном восприятии очень многое.

Первое свидание Раскольникова и Сони оказалось для героини очень тяжелым психологически. И все же слова и поступки Раскольникова Соня воспринимает во многом по-женски: «?Он ей поцеловал ногу и говорил... говорил (да, он ясно это сказал), что без нее уже жить не может... О господи!» [3, т. 6, с 253]. Символический жест «целования ноги», пусть на мгновение, но приобретает в романе двойное толкование благодаря рефлексии героини. Для Раскольникова, наделенного «мужским» абстрактным мышлением — это символическое поклонение «всему земному страданию»; для Сони, привыкшей мыслить без философских обобщений — едва ли не признание в любви.

Однако взаимное притяжение героев не является залогом полного взаимопонимания. И причин тому несколько.

Соня слушает путанные слова Раскольникова о власти, преступлении, страдании, желании сделаться Наполеоном, но не может полностью понять его. Одна из причин этого непонимания кроется в различной природе восприятия мужчин и женщин. Раскольников не задумывается, что перед ним — *женщина*, причем глубоко верующая, которая жертвует всем ради своих ближних. Поэтому его слова о необходимости взять власть над «всею дрожащею тварью и над всем муравейником» для Сони чужды, а утверждение, что она «могла бы жить духом и разумом» свидетельствует о непонимании женской природы как таковой. Рассуждения Раскольникова были бы уместны в разговоре с *мужчиной-соратником*, но не с женщиной. Поэтому помимо «женского» центра общения у Раскольникова в романе появляются и два мужских — Свидригайлов и Порфирий Петрович.

«Непонимание» Сонечки вполне объяснимо: язык философских обобщений ей недоступен, а ее нравственные убеждения никогда не позволят согласиться с правом избранных на преступление. При

этом женская интуиция подсказывает Соне, что Раскольников очень несчастен, поэтому она не может отвернуться от него. Соня чувствует, что для Родиона важно выговориться, и умоляет: «...только... говори, говори! Я пойму, я про себя всё пойму!» [3, т. 6, с. 318]. И Раскольников вынужден несколько раз искать верную тактику разговора с Соней, чтобы разъяснить мотивы совершенного преступления. Но Соня всегда безошибочно улавливает фальшь или неполноту сказанного. При этом «невысказанное» понятно и доступно Соне больше, чем сказанное вслух. В итоге Раскольников признается не столько Соне, сколько самому себе: «...мне надо было узнать тогда, и поскорей узнать, вошь ли я, как все, или человек? Смогу ли я переступить или не смогу! <...> Тварь ли я дрожащая или *право* имею...» [3, т. 6, с. 322]. Это — предел самоанализа героя и предел его самораскрытия перед Соней.

Для Раскольникова разговоры-поединки с Соней — это, прежде всего, разговоры с собственной совестью, которая персонифицирована в образе героини. Стремление убедить Соню в правоте своей позиции — попытка самооправдания героя. Но это и поединки с «женским» в себе, борьба с состраданием, «слабостью», потребностью веры, то есть с теми качествами, от которых Раскольников хотел бы избавиться, но не может (вспомним встречу с пьяной девушкой на бульваре, деньги, отданные Катерине Ивановне и т. д.).

Автор как бы «освобождает» эту пару от избытка любовных отношений, чтобы усилить идейную нагрузку. К тому же психологически неубедительно было бы развивать полноценный любовный сюжет, включающий героя, только что совершившего двойное убийство. Это не значит, что любовный сюжет — абсолютно лишний элемент в идеологическом романе Достоевского, но он имеет свои особенности. В «Преступлении и наказании» даже сохраняются формальные признаки «любовного треугольника», включающего Раскольникова, Соню и Лебезятникова. Формальные именно потому, что Раскольников и Лебезятников соперники относительные. В романе важен не конфликт двух мужчин за сердце одной девушки, а *конфликт одного героя-мужчины с самим собой*. Любовный

сюжет смещается в плоскость этического противостояния героя и героини (при явном гендерном притяжении) и вытесняется на второй план интеллектуальными поединками мужских персонажей. Раскольников с Соней включены в иной треугольник: Свидригайлов — Раскольников — Соня, который не имеет любовной основы, но является актуальным для раскрытия идейного содержания романа.

Поэтому образ Сони можно интерпретировать двояко: и как воплощение совести героя, и как персонификацию женского начала. Раскольников долгое время подавляет в себе «феминные» качества, несоответствующие идеалу «наполеона»: сострадательность, милосердие, душевность, интуитивное постижение мира, сопричастность жизни, а не теории, но эти лишь обостряют внутренний конфликт.

Раскольников — один из немногих героев Достоевского, которые приходят к внутренней гармонии. Это происходит через примирение с «женским», связанным с верой, душевностью и милосердием. В художественной структуре романа этот процесс нашел воплощение как минимум на двух уровнях: в сюжете любви Раскольникова и Сони, который заканчивается для героя-мужчины приобщением и подчинением духовному началу в женщине, и в психологическом сюжете, в процессе развития которого герой достигает гармонизации между «мужским» и «женским» началом.

### *Литература*

1. *Аристотель*. Политика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. — М., 1983.
2. *Булгаков С. Н.* Свет невечерний. Созерцания и умозрения. — Сергиев Посад: типография И. Иванова, 1917 г. — URL: [http://www.odinblago.ru/filosofiya/bulgakov/bulgakov\\_s\\_svet\\_nevecher/4\\_35](http://www.odinblago.ru/filosofiya/bulgakov/bulgakov_s_svet_nevecher/4_35) (дата обращения 21.03.2018).
3. *Достоевский Ф. М.* Полное собр. сочинений в 30 т. — Л., 1973–1992. В тексте все ссылки даются на данное издание с указанием тома и страницы.
4. *Писарев Д. И.* Сочинения: в 4 т. Т. 4. — М., 1956.
5. *Фатыхов С. Г.* Мировая история женщины: хронокультурологическое и фактографическое осмысление. — Екатеринбург, 2008. 944 с.

*Т. В. Кривошапова*  
*г. Астана, Республика Казахстан*  
*T. V. Krivoschapova*  
*Astana, the Republic of Kazakhstan*  
*krivoschapova\_t@mail.ru*

## **ВТОРИЧНАЯ УСЛОВНОСТЬ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ**

### **SECONDARY CONVENTIONALITY IN LITERARY TEXTS**

**Аннотация:** В последние годы на youtube появилось значительное число текстов особой жанровой формы — так называемых аудиорассказов. Такие названия серий, как «Гавань души», «Так не бывает», «Удивительные истории», привлекли многочисленных слушателей и подписчиков. Любопытно, что отличительные особенности аудиорассказов, несмотря на различие их авторов и чтецов-исполнителей, имеют определенные точки соприкосновения, в числе которых является вторичная условность и ретроспекция. Ретроспекция – художественный прием, благодаря которому читатель из настоящего времени попадает в прошлое. В статье прокомментированы наиболее характерные образцы ретроспекций и вторичной условности.

**Ключевые слова:** аудиорассказы; вторичная условность; ретроспекция; воспоминания; предыстория.

**Abstract:** In recent years, a significant number of texts of a special genre form have appeared on YouTube — so-called audio stories. Series titles like “Harbor of the Soul,” “It Doesn’t Happen,” and “Amazing Stories” attracted numerous listeners and subscribers. It is curious that the distinctive features of audio stories, despite the differences in their authors and reader-performers, have certain points of contact, including secondary convention and retrospection. Retrospection is an artistic technique, thanks to which the reader from the present time finds himself in the past. The article comments on the most characteristic examples of retrospections and secondary conventions.

**Keywords:** audio stories; secondary convention; retrospection; memories; prehistory.

В связи с тем, что за последние годы на youtube появилось значительное число текстов особой жанровой формы — так называемых аудиорассказов, аудиокниг, аудиороманов — они начинают являть собой уникальные образцы для выявления особенностей бытования русского языка, столь необходимых для студентов-иностранцев. Название многочисленных серий типа «Гавань души», «Так не бывает»,

«Удивительные истории», «Ирония судьбы» привлекают многочисленных слушателей и подписчиков. Любопытно, что отличительные особенности аудиотекстов различного объема, несмотря на различие их авторов и чтецов-исполнителей, имеют и определенные точки соприкосновения, в числе которых особо значимые — вторичная условность и ретроспекция. Разграничивая первичную (безусловную) и вторичную условности, необходимо понимать, что далеко не каждый литературный текст содержит оба ее типа. Аудиотексты, как правило, тяготеют ко вторичной условности по той простой причине, что в них присутствует не только повествователь, но и рассказчик, являющий собой одного из персонажей. Можно констатировать, что если первичная (или «безусловная») условность связана со спецификой бытования текста, формой его существования в звуковом или текстовом формате, то вторичная условность — это более редкое явление, которое «характеризуется активным пересозданием природных форм» [1, с. 25–26], и оно является «видимым отступлением от внешнего правдоподобия» [2, с. 19] и понимается как «элемент **необычайного**, выявляемый в структуре литературных произведений». Это может быть миф, сказка (в том числе и сказочная фантастика), философская иносказательность, гротеск, сны и слухи, что свидетельствует о многообразии форм вторичной условности.

Детальное знакомство с аудиорассказами, аудиокнигами, аудиороманами, которые в большом количестве присутствуют на You Tube, свидетельствует о том, что в границах вторичной условности авторы достаточно часто используют в текстах художественных произведений и ретроспекцию, с тем, чтобы показать истоки явления или предысторию героя. Характерно, что ретроспекция чаще всего возникает в воспоминаниях персонажа, и в таких случаях ее роль состоит в уточнении фактов биографии рассказчика или наиболее значительных ее эпизодов.

Ретроспекция кажется предельно простым и понятным приемом, но именно с ней у авторов чаще всего возникают неожиданные проблемы. Ведь обращение в прошлое требует правильной интерпретации сюжета, который нужно правильно «подвести». В противном

случае нарушается хронология событий и вместо стройного повествования в аудиорассказе возникает сумбур. Поэтому исследователи этих жанровых форм стремятся к тому, чтобы правильно использовать так называемые «связки»: в этом случае обращение в прошлое возможно через деталь, сравнение или противопоставление. Конечно, наиболее удачной ретроспектива получается в случае использования всех видов связок. Кроме того, именно связки создают эффект объективности. Это значит, что в тексте присутствуют различные стороны одного и того же явления. В этом случае читатель (слушатель) таким эпизодам верит больше.

Показательно, что в абсолютном большинстве случаев исходная точка сюжета аудиотекстов находится в настоящем; в нем констатируется ситуация, в которой герой (героиня) находится в конкретный момент. Кроме того, в некоторых циклах нередко имеет место и своеобразная экспозиция: так, в «Гавани души» она связана с предысторией: «Всем здравствуйте! Это канал «Гавань души». Друзья, прекрасная новость! Новинка готова. Ну что, давайте оценим ее прямо сейчас». Чаще всего вслед за подобной экспозицией следует не завязка, а непродолжительное развитие действия типа: «Неожиданно проснувшись ночью, Алина услышала на кухне тихие голоса мужа и свекрови...»; «Спеша на последний автобус, Таня увидела несчастную девочку»; «Решив удивить жениха-иностранца, Вика втайне выучила язык...»; «Результаты твоих анализов мне не интересны...» Как правило, именно в развитии действия зафиксировано основное событие (услышать голоса, увидеть несчастную девочку, решить удивить жениха и т. д.). Кульминация же отягощена экстримом: чаще всего это информация о досрочном возвращении одного из супругов из командировки, вслед за которым следует сообщение об измене, о факте наличия у мужа второй семьи, о транспортном происшествии.

Как правило, ретроспекция имеет место после кульминации: рассказчик (или рассказчица) вспоминает эпизоды своего детства — как счастливого, так и глубоко несчастного, знакомство с будущим мужем или женой, изменение в поведении одного из супругов. Реже воспоминания обращены в историческую память о предках: так,

бабушка рассказывает внукам сказки или приобщает их к традиционным ценностям, а дед обучает ремеслам, общению с природой и т. д. Не удивительно, что сказки, недостоверные истории становятся первыми текстами, с которыми знакомят детей взрослые. Кстати, сквозной сюжет в абсолютном большинстве аудиотекстов — это «Золушка», что обусловлено стремлением девушек обрести прекрасного принца, рыцаря, героя. В абсолютном большинстве встроенные эпизоды не содержат пересказа сказочного сюжета, ограничиваясь кратким упоминанием о нем [3, с. 26–27]. После встроенного сюжета наступает развязка, которая может носить как благополучный, так и трагический характер.

Следовательно, ретроспекции в абсолютном большинстве обусловлены присутствием вторичной условности: персонаж вспоминает сны, которые оказываются вещими, слухи и толки, слушателем которых был, и рассказы о прошлом [4].

Ретроспекция достаточно редко, но все же может носить роль мифологизации — с одной стороны, это может быть стилизация классических сюжетов, а с другой — их трансформация. В принципе присутствие вторичной условности придает аудиотекстам особое своеобразие, и многие авторы активно используют это в современных жанровых формах конца XX — начала XXI вв.

Среди многообразия проявлений вторичной условности в аудиотекстах особого внимания заслуживают особенности их функционирования в сериях типа «Гавань души» и «Ирония судьбы». При этом многочисленные тексты нуждаются в редактировании и комментировании, что связано с наличием орфоэпических и речевых ошибок, исправление которых остро необходимо [5, с. 39–48].

### *Литература*

1. Михайлова А. А. О художественной условности. Изд. 2-е, переработ. — М, 1970.
2. Дмитриев В. А. Реализм и художественная условность. — М. 1974.
3. Пропп В. Я. Специфика фольклора // Пропп В. Я. Фольклор и действительность: Избр. статьи. — М., 1976.
4. Гнусарькова Е. В. Ретроспекция как разновидность временного дисcontiуума // Филологические науки. 2017. № 10.



5. Ястребов-Пестрицкий М. С. Речевые и орфоэпические ошибки в аудиовизуальных СМИ: тавтологические обороты и некорректное склонение числительных // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40. № 1.

УДК 821.161.1

*Н. И. Хлебович,  
Санкт-Петербург, Россия  
N. I. Chlebovich  
St. Petersburg, Russia  
natalyaivanovna@inbox.ru*

**СТИХОТВОРЕНИЕ А. С. ПУШКИНА  
«МОНАСТЫРЬ НА КАЗБЕКЕ» В БИБЛЕЙСКОМ КОНТЕКСТЕ**

**A. S. PUSHKIN'S POEM  
«THE MONASTERY ON KAZBEK» IN THE BIBLICAL CONTEXT**

**Аннотация:** В статье представлен опыт анализа стихотворения А. С. Пушкина «Монастырь на Казбеке» как свидетельства духовного кризиса поэта, который находит выражение в использовании библейской символики. Анализ текста стихотворения дается в контексте позднего творчества поэта.

**Ключевые слова:** кризис; обновление; свобода; образ беглеца; путь; символы; гора; шатер; индивидуализм; трагическая вина; счастье; история.

**Abstract:** The article presents the experience of analyzing A. S. Pushkin's poem "The Monastery on Kazbek" as evidence of the poet's spiritual crisis, which is expressed in the use of the biblical symbolism. The analysis of the text of the poem is given in the context of the poet's late work.

**Keywords:** crisis; renewal; freedom; image of a fugitive; path; symbols; mountain; tent; individualism; tragic guilt; happiness; history.

Стихотворение «Монастырь на Казбеке» написано Пушкиным в 1829 году, оно вызвано впечатлениями от кавказского путешествия. Эта поездка была своего рода бегством. Пушкин уезжает, не известив Бенкендорфа об отъезде, и по возвращении должен давать унижительные объяснения. Зачем ему нужен был Кавказ?

Конец 20-х годов в жизни поэта — время глубокого кризиса, переоценки всей предшествующей жизни. Желание вырваться из пут обстоятельств, омрачавших его одинокую и неустроенную жизнь, непонимание черни, неудачные попытки сватовства, жажда обновления — вот то, что побудило его к этому путешествию. Там шла война и были горы.

Вот как он пишет о первой встрече с ними в своих заметках: «Я вышел из палатки на свежий утренний воздух. Солнце всходило. На ясном небе белела снеговая двуглавая гора. «Что за гора?» — спросил я потягиваясь и услышал в ответ: «Это Арарат». Как сильно действие звуков! Жадно глядел я на библейскую гору, видел ковчег, причаливший к ее вершине с надеждой обновления и жизни...» [3, с. 437].

С этого времени ритм его жизни — это все более ускоряющийся бег, который задается стремлением к радикальной перемене жизни.

Впервые образ беглеца появляется в стихах Пушкина в романтическом «Узнике». Однако там жажда свободы — это лишь мощное движение поэтического воображения, которое завершается растворением в стихиях природного мира (*«туда, где гуляем лишь ветер, да я»*). Это полет грудью на скалы. Ситуация «Узника» — неразрешимый конфликт, в котором лирический герой разрывает связь с человеческим миром. Не случайно в черновиках вычеркиваются слова *ближний, сестра*.

Спустя шесть лет в «Монастыре на Казбеке» тема побега обретает принципиально иной смысл. С гениальной языковой интуицией Пушкин отбирает слова-символы, которые в поэтическом тексте всегда являются стенографией глубинного культурного опыта, хранят его следы. «Монастырь на Казбеке» как бы весь пропит библейскими символами. Ими в стихотворении с предельным лаконизмом прочерчен путь странствий человека к подлинной свободе.

Стихотворение открывается грандиозным видом величественных гор, как столпов мироздания, воздвигнутых из бездны хаоса. Эпитеты *царственный шатер, вечными лучами* как бы поддерживают этот образ величия замысла Творца, каким он открывается в первых библейских главах о сотворении мира. Горы — это дар Божий че-

ловеку, здесь на Синае Бог вручает Моисею скрижали Завета, у подножия горы Арарата совершается второй Завет Бога с праведником Ноем, с горы открывается ученикам Христа фаворский свет Преображения, и заповеди Блаженства звучат из уст Христа в Нагорной проповеди. Горы в Священном писании — это символ единения Бога с человеком.

Первое слово первой строки стихотворения *«Высоко над семьею гор»* как бы обращает наш взор ввысь; так в молитве человек возводит свои очи горе. И это движение ввысь сохраняется в тексте вплоть до двух последних стихов (*Туда б, в заоблачную келью, В соседство Бога скрыться мне*).

Образ царственного шатра вновь обращает нас к библейским сюжетам. Шатер — это и небосвод, отделяющий, укрывающий землю от вод, небесных хлябей хаоса; шатры — это и походные палатки странствующего с Моисеем по пустыне еврейского народа, и временное пребывание походного храма, место жертвоприношения и хранения Ковчега, в котором находились величайшие святые — скрижали с десятью заповедями Завета, заключенного Богом с Моисеем до постройки Иерусалимского храма. Господь сопровождает эти шатры, он хранит и наставляет свой народ на этом пути. В шатрах живут первые праотцы Авраам, Исаак, праведники, хранители веры.

Тема бегства в стихотворении связана с библейской темой спасения. В третьей строке первой строфы появляется образ ковчега, которому уподобляется монастырь у подножия Казбека. Туда, к этому возделенному берегу, вольной вышине хотелось бы направить свой бег лирическому герою стихотворения.

Но во второй строфе, как бы мельком, появляется образ ущелья. (*Туда б, сказав прости ущелью*). Это еще один библейский символ — бездны, хаоса, воды которого, разверзая небеса по воле Господа, врываються в сотворенную им вселенную и смывают мир, погрязший в грехе, спасая лишь праведника Ноя. Арарат, где по преданию остановился ковчег, носит неслучайное имя. «Арау» означало на древнееврейском языке, а еще ранее в древних языческих мифах проклятие, наказание за нарушение Божественной воли, которое делает

человека бессильным, неспособным принимать дары Божии, обреченным своими силами пытаться овладеть миром, брать, захватывать его своевольным вожделием. Напротив, новый завет Ноя с Богом предполагает предельное смирение перед Божественной волей, абсолютное, безусловное принятие Его даров.

Ковчег-монастырь в стихотворении появляется как символ спасительного пристанища, место существования после очистительного потопа, смывающего все, что мучительно напоминает поэту о страстной прошлой жизни, что почти с отчаянием запечатлено им в стихотворении «Бессонница». Но в пушкинском тексте — это состояние дано как форма условного склонения. Дважды повторенное *Туда б...* — отражение духовной драмы поэта. Он пока человек «ущелья», он не причастен святыне Ковчега. Путь аскезы еще не пройден.

Тема бега, обретая все больший драматизм, будет звучать в поэзии Пушкина на протяжении всех последних лет в «Элегии», в стихотворении «Пора, мой друг, пора...», в «Страннике», в стихах Каменноостровского цикла.

Образы этих стихов хранят следы яростного сражения поэта с собой: он «усталый раб», дано задумавший побег, «странник», напрягающий последние силы, чтобы скрыться от ближних, и бегущий туда, где «свет и тесные врата», а грех подобен дикому и злобному горному потоку в кавказских стихах, или алчному зверю в незавершенном наброске «Напрасно я бегу к Сионским высотам...».

Понятно, что Пушкин не собирался уйти в монастырь. В 1830-е годы он сознательно выстраивает программу своей жизни: «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать». Его программа не предполагала покорного рабского подчинения обстоятельствам. В Арзруме он встречается с гробом погибшего Грибоедова и пишет о нем: «Приехав в Грузию, женился он на той, которую любил... Не знаю ничего завиднее последних годов бурной его жизни. Самая смерть, постигшая его посреди смелого, неровного боя, не имела для Грибоедова ничего ужасного, ничего томительного. Она была мгновенна и прекрасна» [3, с. 436]. Комментируя эти слова поэта,

Ю. М. Лотман определяет их как идеальный план самого Пушкина: «И царь, и все обстоятельства вынуждали его не драться, а он вышел — один, как Давид на Голиафа» [2, с. 390 ]. Вот еще один библейский образ.

Пребывая на Кавказе, Пушкин ищет подвига, жаждет участвовать в сражении с турками. По возвращении с Кавказа он женится на той, кого любит, и хочет создать дом, который стал бы для него обителью «трудов и чистых нег».

У Блока есть слова, которые можно отнести ко всей судьбе позднего Пушкина: «Самый верный признак значительности писателя — чувство пути».

29 сентября 1830 года, готовясь к предстоящей женитьбе, он пишет: «Доселе он я — а тут он будет мы». Пушкин вступал в брак с донжуанским списком за плечами, Он готовился стать «Мы», имея только опыт индивидуального существования.

В Болдинскую осень, после возвращения с Кавказа, готовясь к новой жизни семейного человека, он ищет путей к тому, что противоположно трагическому исходу индивидуалистического пафоса. Он ищет путей к счастью. И здесь происходит знаменательное событие, ставшее вехой в творческой и личной биографии Пушкина. Он пишет «Маленькие трагедии». Его обращение к жанру трагедии не случайно. Трагедия, по словам Аристотеля, есть подражание не пассивным людям, но действию, жизни, счастью. Драма воплощает счастье как категорию мироустройства. В «Маленьких трагедиях» бытовые конфликты разрешаются несчастьем, гибелью для их героев, потому что их чувства, мысли и действия нарушают те нравственные нормы, на которых зиждется миропорядок.

О той задаче, которую решал Пушкин в Болдине осенью 1830 года, накануне женитьбы, значимости этой работы в судьбе поэта и в русской культуре наиболее точно пишет М. Н. Виролойнен: «Поступков, совершенных его героями, Пушкин не совершал. Но зерно трагического конфликта, зерно страстного начала — явно опознавал в самом себе. Воплощая в драматических сюжетах автобиографические черты, собственный опыт переживания несчастья и счастья, он выяснял, до каких крайних последствий по отношению к миру

могли бы разрастись эти зерна. Здесь была и работа воображения, и работа совести, и колоссальное мужество исследователя... Автобиографически, кровно, лично причащаясь к тому, что сделано предметом драмы, усматривая в судьбах своих героев искажение своей собственной природы, поэт проходил через очистительное действие трагического жанра: через признание трагической вины» [1, с. 234].

На индивидуализме как качестве собственной души и как явлении культуры было не только поставлено клеймо, по отношению к нему было проделано нечто неизмеримо большее.

История, расколота индивидуалистическим сознанием, восстанавливалась в «Маленьких трагедиях» как история родовая и трагическая вина была понята и пережита как родовая вина. Это и был переход от «я» к «мы», открывавший возможности совершенно нового способа существования в мире. Человек не существует автономно. Он часть единого тела, по словам ап. Павла. Для счастья нужно чувство причастности к миру, роду. Но это невозможно для человека, следующего только своим вожделениям. В этом трагизм европейского человека Нового времени, унаследованный и русской культурой — такова логика пушкинских трагедий. Как художник, Пушкин создает гениально отрефлексированную картину греха отпадения от жизни рода, иссякания христианского чувства истории, которое есть тело Христово. Как личность, он отказывается от индивидуалистического понимания счастья, от упорства в страсти, желающей добыть вожделенное во что бы то ни стало. Это смирение гордого человека, это подлинная готовность его на пороге новой жизни признать иные пути, иные законы.

В 1830 году в заметках о втором томе «История русского народа» Н. А. Полевого Пушкин оставляет запись: «Величайший духовный и политический переворот нашей планеты есть христианство. В сей-то священной стихии исчез и обновился мир» [4, с. 323]. Последнее прозаическое произведение Пушкина — «Капитанская дочка» — о восстановлении родовых связей в мире, где милосердие торжествует над взаимным ожесточением граждан одного государства.

Одно из поздних стихотворений Пушкина, в центре которого образ распятого Христа, Владыки, «тернием венчанного колючим, предавшего послушно плоть свою бичам мучителей, гвоздям и копию, того, чья казнь весь род Адамов искупила» — о великой всеобнимающей любви, в которой рождалась 2000 лет назад новая европейская цивилизация. Стать причастным этой священной стихии как возможности обновления в конечном итоге и жаждет лирический герой стихотворения «Монастырь на Казбеке».

### *Литература*

1. *Виротайнен М.* Речь и молчание: Сюжеты и мифы русской словесности. — СПб.: Амфора, 2003.
2. *Лотман Ю. М.* Пушкин. Биография писателя. Статьи и заметки. 1960–1990. «Евгений Онегин». Комментарий. — СПб., 1995.
3. *Пушкин А. С.* Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года // Он же. Собр. соч. в 10 т. Т. 5 — М., 1960. С. 412–462.
4. *Пушкин А. С.* Собр. соч. в 10 т. Т.6. Критика и публицистика. — М., 1962.

УДК 347. 78. 034

*Эрих Пойнтнер,  
Клостернойбург, Австрия  
Erich Poyntner,  
Klosterneuburg, Austria  
erichpoyntner@gmx.at*

## **НЕКОТОРЫЕ МЫСЛИ О СЕМАНТИКЕ ПЕРЕВОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

### **THE SEMANTIC STRUCTURE OF TRANSLATION WITHIN LITERARY TEXTS**

*Аннотация:* В статье рассматривается структура перевода как приема в художественном тексте. Целью исследования является анализ переводов, данных в разных текстах как русской, так и всемирной литературы. В ходе изучения этой проблемы отмечается, что феномен тесно связан с «подразумеваемым читателем», со структурой коммуникации повествователя с ним.

**Ключевые слова:** перевод; подразумеваемый читатель; невозможность перевода; неудачный перевод; средневековье; Лютер.

**Abstract:** The article deals with the structure of translations within literary texts. When is it found necessary to give a translation of foreign language passages? When does the translation not work?

**Keywords:** translation; intended reader; impossibility of translation; wrong translation; the Middle Ages; Luther.

Если мы говорим о художественном тексте, то надо иметь в виду, что он воспринимается, как известно, на разных семантических уровнях, и что текст как бы переводит «прямую» информацию на разные другие «языки», более или менее изменяя прямую информацию, если она есть.

Автор, составляя текст, видит перед собой «подразумеваемого читателя». Все это, разумеется, известно, но в связи с нашей темой имеет большое значение. Главный вопрос: какими языками владеет подразумеваемый читатель?

В средневековье переводы фактически не нужны. Подразумеваемый читатель владеет латинским, греческим и немецким языками. Языки вмещиваются как своеобразная игра, как например в песне:

*Ich was ein chint so wolgetan,  
virgo dum florebam,  
do brist mich div werlt al,  
omnibus placebam. [4, S.185]*

И Мартин Лютер перевел библию, зная, что его читатели, пожалуй, прекрасно знают латинскую библию, он делает то, что делают нидерландские художники, рисуя библейские мотивы на нидерландском фоне.

Один из самых интересных переводов находится в «Фаусте» И. В. Гете. Фауст, пережив глубокий кризис и попытку покончить с собой, уже в сопровождении пуделя возвращается в свою квартиру и хочет перевести греческий оригинал библии в «любимый немецкий» (в переводе Н. Холодковского)



Написано: «В начале было Слово» —

И вот уже одно препятствие готово:  
Я слово не могу так высоко ценить.  
Да, в переводе текст я должен изменить,  
Когда мне верно чувство подсказало.  
Я напишу, что Мысль — всему начало.  
Стой, не спеши, чтоб первая строка  
От истины была недалека!  
Ведь Мысль творить и действовать не может!  
Не Сила ли — начало всех начал?  
Пишу — и вновь я колебаться стал,  
И вновь сомненье душу мне тревожит.  
Но свет блеснул — и выход вижу смело,  
Могу писать: «В начале было Дело»! [1]

Кстати, переводчик тут сам ошибается, в оригинале «смысл», а не «мысль», а это довольно большая разница.

Ошибается, на мой взгляд, и Б. Пастернак в своем переводе этой сцены:

«В начале было Слово». С первых строк  
Загадка. Так ли понял я намек?  
Ведь я так высоко не ставлю слова,  
Чтоб думать, что оно всему основа.  
«В начале мысль была». Вот перевод.  
Он ближе этот стих передает.  
Подумаю, однако, чтобы сразу  
Не погубить работы первой фразой.  
Могла ли мысль в создание жизнь вдохнуть?  
«Была в начале сила». Вот в чем суть.  
Но после небольшого колебанья  
Я отклоняю это толкованье.  
Я был опять, как вижу, с толку сбит:  
«В начале было дело», — стих гласит. [2]

Для Гете ясно, что его читатели или зрители прекрасно знают и понимают оригинал. Он ставит давний вопрос о том, как пере-

вести греческое „logos“, и его попытка перевести получает не языковедческий, а философский характер. Переход от «слова» через «смысл» к «делу» описывает и путь героя.

В литературе XIX века ситуация фактически такая же, как и раньше. Ни Пушкину, ни Толстому, ни Достоевскому не приходит в голову перевести отрывки текста, написанные на иностранном, чаще всего французском языке: подразумеваемый читатель и так понимает.

У романтика Э. Т. А. Гофмана перевод стоит в центре повести «Золотой горшок», и это волшебный перевод. Герой текста, студент Ансельмус, должен копировать тексты, которые написаны на неизвестном ему языке неизвестными буквами. Но, во время этой странной работы у него появляется мысль, что он, дописав перевод, вдруг понимает его содержание, описание жизни князя сказочной страны.

У австрийского автора комедий, Иоганна Н. Нестроя, который писал для весьма разной публики, перевод служит комедийным приемом. В известной комедии «Лумпацивагабундус» необразованный и весьма глупый портной Цвирн хочет делать вид, как будто он все и всех знает. Его перевод с немецкого на итальянский весьма комичный:

**Zwirn** (*diktiert*) Questo Mopperl — un Signore. (*Zu Camilla.*) Was für einen Charakter hat er gehabt?

**Camilla** Je nun, wie alle Mopperln.

**Zwirn** (*nachdenkend*) Aha! (*Diktiert.*) Carattere — calfacteristico. (*Zu Camilla.*) Wie alt?

**Camilla** Drei Jahr‘.

**Zwirn** Drei Jahr‘ — wie heißt denn das — (*Diktiert.*) Tre cento anni vecchio. (*Zu Camilla.*) Hatte er keine besonderen Kennzeichen?

**Camilla** Er trug ein schwarzes Halsband.

**Zwirn** (*diktiert*) Portate un nero cravattel. (*Zu Camilla.*) Hatte er abgeschnittene Ohren?

**Camilla** Natürlich, er war ja ein Mopperl.

**Zwirn** (*diktiert*) Gestutzte orecchi. (*Zu Camilla.*) Wie hat’s denn mit dem Gebiß ausgeschaut

**Camilla** Er hatte fast gar keine Zähne.

**Zwirn** So? (*Nachsinnend, für sich.*) Keine Zähne, wie heißt denn das auf wällisch? — Hab's schon. (*Diktiert.*) Zani kani. — War er klein oder groß?

**Camilla** Ein ganz kleines Hunderl.

**Zwirn** (*diktiert*) Piccolo Viech mit quattro Haxen. — Recompensa zwanzig Zechini in buona moneta. (*Läutet.*) He, Bediente! [7, с. 44]

В литературе «Серебряного века» иностранный язык в тексте подтверждает изысканность поэзии, как мы видим, например, в названиях поэтических книг Брюсова: *Urbi et orbi, Tertia vigilia* и т. п.

В двадцатом веке ситуация резко изменяется. Появляется новый подразумеваемый читатель, который, быть может, не владеет иностранным языком. У некоторых авторов начала XX века действительно иностранные тексты переводятся, например, у Томаса Манна в «Волшебной горе». Если появляются короткие обороты на латинском, итальянском, французском, Манн их оставляет, если кто-то подольше говорит на чужом языке, Манн, который явно хочет, чтобы его читали все, переводит.

По-другому выглядит прием перевода у австрийского писателя Геймито фон Додерера в его шедевре “*Die Strudlhofstiege*“ [5]. В описываемой ситуации встречаются персонажи старшего поколения (отец Штангелер и главврач доктор Харткнох) с представителями молодежи (Рене Штангелер и его сестры). Харткнох цитирует латинскую песню. Отец Штангелер хочет показать необразованность своего сына (который только что окончил гимназию) и требует от него перевода:

„Der Primarius Doktor Hartknoch, den kleinen grünen Römer erhebend, in welchem das Gold eines reinen Weinbauerproduktes aus Niederösterreich lag, deklamierte:

Vinum bonum et suave  
Bonis bonum, pravis prave,  
cunctis sapor dulcis, ave  
mundana laetitia!“ [5, с. 140]

...

„Doktor Hartknoch wiederholte langsam den Vierzeiler und wollte eben eine Übersetzung anschließen; da legte sich der Vater Stangler mit einer raschen Handbewegung in's Mittel und sagte: „Lassen Sie, lassen Sie, Primarius, das soll uns jetzt unser homo gymnasiasticus sive asinus gymnasiasticus aere perennius dort unten übersetzen. Also frisch los, René!““ [5, c. 142]

Молодой Рене даже не понимает провокацию своего отца и переводит великолепно, хотя не совсем точно:

„... wiederholte langsam und genau sprechend den lateinischen Text und schloss unmittelbar eine improvisierte Übersetzung an:

Wein voll Blum' und Duft  
Gut dem Guten, bö's' dem Schuft,  
der du uns den Schlaf versüß'st  
Heiterkeit, oh sei begrüßt!“ [5, c. 143]

Молодой Рене сдал экзамен на отлично, но его дальше мучат: От него требуют, чтобы он высказал свое мнение о том, откуда текст. Рене справляется и с этим вопросом с присущей ему легкостью, утверждая, что текст не античный, а из средневековья.<sup>1</sup>

На этом месте Додерер дает великолепную характеристику своему любимому герою: для него сама ситуация, в которую он попал, не важна, для него важен текст, суть дела. Он не обращает внимания на окружающую среду, его интересует только вопрос. Таким же образом он будет в дальнейшем относиться к женщинам, к любви, к жизни. Его сестра Этелка, которая прежде всего заинтересована в том, что другие о ней думают, критикует его, думая, что он знал латинский текст и хотел только произвести впечатление. Но образованный Рене даже не отвечает на ее критику.

---

<sup>1</sup> Die korrekte Übersetzung lautet: Guter und süßer Wein: gut den Guten, schlecht den Schlechten allen ein süßer Rausch: Sei begrüßt, du irdische Lust. (Henkel, Nikolaus: Parodie und parodistische Schreibweise im hohen und späten Mittelalter. Lateinische und deutsche Literatur im Vergleich. In: [8 , c. 19–43])

Еще один австрийский автор играет в своих текстах с переводами, Ханс Карл Артманн. В романе „Die Jagd nach Dr. U.“ (Охота на доктора У, München 1980) мы два раза находим древневаллийский текст, в начале без перевода, потом, в середине текста, с переводом

*mochddwyreawg huan, haf dyffestin, maws llafar adar, mygr hyar hin,*  
frühsteigende sonne, bedächtiges kommen des sommers, schöne rede der  
vögel, helles, gutes wetter (рано встающее солнце, медленное прибытие  
лета, красивая речь птиц, светлая, хорошая погода. Artmann, с. 48).

Артманн играет с читателем: В начале кажется, что непонятные слова обозначают что-то глубокое, может быть, даже разъясняющее для загадочного текста. В середине оказывается, что и перевод не помогает — слова ничего не объясняют.

В романе «Имя Розы» Умберто Эко [6] мы встречаем невозможность перевода. Странный монах Сальваторе говорит на смеси разных языков, и образованный читатель получает от этого некоторое удовольствие. Адсон после встречи с Сальваторе обращается за помощью к своему учителю Уильяму, который объясняет ему, что Сальваторе говорил на всех языках и одновременно ни на каком. Перевод странной речи остается читателю.

В конце еще два примера из русской литературы: Большую роль играет невозможный перевод. Если перевод возможен, то авторы обычно не медлят перевести текст на русский (см. Братьев Стругацких). Но если перевод невозможен, то это становится интересным мотивом:

В «Персидских мотивах» С. Есенина находится интересный момент с невозможным переводом:

Я спросил сегодня у менялы,  
Что дает за полтумана по рублю,  
Как сказать мне для прекрасной Лалы  
По-персидски нежное «люблю»?

Я спросил сегодня у менялы  
Легче ветра, тише Ванских струй,  
Как назвать мне для прекрасной Лалы  
Слово ласковое «поцелуй»?

И еще спросил я у менялы,  
В сердце робость глубже притая,  
Как сказать мне для прекрасной Лалы,  
Как сказать ей, что она «моя»?

И ответил мне меняла кратко:  
О любви в словах не говорят,  
О любви вздыхают лишь украдкой,  
Да глаза, как яхонты, горят.

Поцелуй названья не имеет,  
Поцелуй не надпись на гробах.  
Красной розой поцелуи веют,  
Лепестками тая на губах.

От любви не требуют поруки,  
С нею знают радость и беду.  
«Ты — моя» сказать лишь могут руки,  
Что срывали черную чадру.

Тимур Кибиров пародирует этот текст Есенина  
В цикле «Рождественская песня квартиранта»:

Я сегодня сержанта спросил:  
«Как сказать мне “люблю” по-душмански?»  
Но бессмысленным и хулиганским,  
И бесстыжим ответ его был.  
Я сегодня сержанта спросил,

Я вчера замполита спросил:  
«Разрешите, – спросил, – обратиться?  
Обрядить в наш березовый ситец  
Гулистан этот хватит ли сил?»  
Зря, наверно, его я спросил. [3]

В обоих текстах невозможность перевода основана на том, что встречаются разные культуры. Но у Есенина это русская культура и персидская культура, причем Персия у Есенина скорее всего мифологическая Персия. У Кибирова на фоне афганской войны стал-

живается мир образованного лирического героя с грубым сержантом. Коммуникация здесь, в отличие от текста Есенина, невозможна.

Перевод в художественном тексте чаще всего встречается там, где он проблематичен: или он под вопросом (Гете), или он не удастся (Нестрой), или он невозможен (Есенин, Кибиров). Если язык загадочный, как у Гофмана или Артманна, начинается игра с читателем. Виртуозная игра у Додерера характеризует героя, понимающего и одновременно отрицающего правила общения.

### *Литература*

1. *Гёте*. Фауст.—М.: «Детская литература», 1969.
2. *Гёте Иоганн*. Фауст. — М.: ГИХЛ, 1960.
3. *Кибиров Т.* Сантименты: Восемь книг. — Белгород: Риск, 1994.
4. Carmina Burana (projekt-gutenberg.org)
5. *Doderer Heimito von*. Die Strudlhofstiege oder Melzer und die Tiefe der Jahre. München, 1995.
6. *Eco Umberto*. der Name der Rose. München 1982
7. *Nestroy Johann*. Der böse Geist Lumpazivagabundus oder Das liederliche Kleeblatt. Stuttgart 1968.
8. *Seraina Plotke / Stefan Seeber* (Hg.). Parodie und Verkehrung Formen und Funktionen spielerischer Verfremdung und spöttischer Verzerrung in Texten des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. — Göttingen, 2016.

УДК 372.882.116.11

*В. И. Абрамова,  
г. Тула, Россия  
V. I. Abramova,  
Tula, Russia*

## **ЗАГАДКИ ПОВЕСТИ В. Ф. ОДОЕВСКОГО «СИЛЬФИДА»: РАБОТА С ТЕКСТОМ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ**

### **ENIGMAS OF V. F. ODOYEVSKY'S *THE SYLTH*: WORKING WITH THE TEXT IN THE STUDENT AUDIENCE**

*Аннотация:* В статье представлен анализ романтической повести В. Ф. Одоевского «Сильфида» и предложены задания, которые будут способствовать более глубокому читательскому проникновению в текст. В студенческой аудитории пред-

лагается рассмотреть композиционное решение повести, выявить авторскую позицию, проанализировать систему эпиграфов, поразмышлять над именем главного героя.

**Ключевые слова:** романтизм; В. Ф. Одоевский; «Сильфида»; эпиграф; проблемный вопрос.

**Abstract:** The article presents an analysis of the romantic story “The Sylph” by V. F. Odoyevsky and suggests tasks that will contribute to a deeper reader’s penetration into the text. The student audience is invited to consider the compositional solution of the story, to identify the author’s position, to analyze the system of epigraphs, and reflect on the name of the main character.

**Keywords:** romanticism; V. F. Odoyevsky; “The Sylph”; epigraph; problematic issue.

Повесть В. Ф. Одоевского «Сильфида» была написана в 1836 году и опубликована в пушкинском «Современнике» в 1837. Не сложно найти ряд параллелей между началом этой повести и первыми главами «Евгения Онегина», на что уже обращали внимание исследователи [5, с. 17–18]. Герой переезжает из столицы в деревню, в дядюшкину усадьбу, которую получает в наследство. В отличие от Онегина, который свысока относится к поместным дворянам и не желает с ними общаться, герой Одоевского сначала пребывает в умилении от новых знакомых, но через какое-то время полностью в них разочаровывается. «...Соседи мои надоели мне до смерти <...> я заперся и не велел никого из них пускать к себе» [6], — пишет он другу, заглядывает в дядюшкины шкапы и находит там отнюдь не «наливок целый строй» [7, с. 209], а книги по алхимии. Так начинается эксперимент по вызову элементарного духа, который появляется в виде прекрасной женщины и уводит героя в другой мир. Заподозрив неладное, адресат писем, друг героя, приезжает в деревню и осуществляет операцию по спасению товарища, начавшего, по его мнению, сходить с ума. Исхудавшего и почти не реагирующего на внешний мир героя насильственно приводят в чувство, заставляют есть, возвращают к жизни при помощи бульонных ванн и женят на дочери соседнего помещика. С точки зрения нормальных людей, герой счастлив: он хорошо ест, успешно занимается хозяйством, выпивает с соседями и без них, приударяет за женщинами,



одним словом, «он теперь человек, как другие» [6]. С точки зрения романтической, поэтической, возвышенной, внутренний мир героя разрушен, идеальное пространство навсегда закрылось для него. С тоской говорит он другу: «Теперь, когда среди ежедневной жизни я чувствую, что мои брюшные полости раздвигаются час от часу более и голова погружается в животный сон, я с отчаянием вспоминаю то время, когда, по твоему мнению, я находился в сумасшествии, когда прелестное существо слетало ко мне из невидимого мира, когда оно открывало мне таинства, которых теперь я и выразить не умею, но которые были мне понятны... где это счастье? — возврати мне его!» [6].

В. В. Набоков в комментарии к пушкинскому роману в стихах писал о том, что «Читатель, не постигший своим сознанием... мельчайшие подробности текста, не в праве претендовать на понимание *Евгения Онегина*» [4]. То же можно сказать о других произведениях русского XIX века, уже весьма далеких от современных студентов. Анализируя повесть Одоевского в студенческой аудитории, несомненно, следует провести работу со словами и словосочетаниями, которые устарели или обозначают не существующие ныне реалии. К таковым относятся «гранпасьянс», «поташный завод», «плодопеременное хозяйство», «тяжба», «чересполосица» и др. Особенный интерес, конечно, вызывают у студентов загадочные бульонные ванны. Оказывается, купанием в костном или мясном бульоне в XIX веке лечили разные заболевания. Согласно апокрифическим рассказам, в бульонную ванну хотели посадить умирающего Гоголя, отказавшегося от еды и питья. Не удивительно, что подобным образом стараются исцелить героя «Сильфиды», который довел себя до полного истощения. Бульонная ванна в контексте произведения может являться и символом всего земного, материального, пошлого, связанного с удовлетворением низменных, физических потребностей, символом действительности, в которую возвращают героя. Тогда она противопоставлена воде в хрустальной вазе. В ней, согласно рецепту из старинной книги, надлежит собирать солнечные лучи. В ней и появляется сильфида. Но так ли добр этот дух? К высшему бытию или к гибели влечет он героя повести [3]? На этот вопрос нет

однозначного ответа. Он может стать проблемным вопросом для обсуждения со студентами.

Еще один проблемный вопрос: что происходит с героем повести? Действительно ли ему открывается высшая реальность, где «веет солнце, звучат цветы, благоухают звуки» [6], или он просто сходит с ума? Как «работает» здесь любимая романтиками двойная мотивировка? К какому полюсу склоняемся мы как читатели? И к какой мысли подводит нас сам автор, скрывшийся под маской ничего не понимающего издателя записок «благоразумного человека»?

Автор повести, действительно, очень хорошо замаскировался. Сюжет произведения выстраивается из фрагментов, история рассказывается разными лицами с противоположными взглядами на жизнь. Сначала о своем пребывании в деревне в эпистолярном жанре сообщает сам герой, будущий духовидец. Затем это повествование прерывается письмом помещика Реженского, на дочери которого собирался жениться неудавшийся алхимик, прежде чем начать свои опыты с водой в вазе. Далее следует рассказ благоразумного друга, бросившегося спасать сумасшедшего товарища, причем этот рассказ включает журнал (дневник) последнего — явное свидетельство его неадекватности (а может быть, непонятной миру гениальности). И только последняя фраза повести написана «от автора»: «Признаюсь, я ничего не понял в этой истории: не будут ли счастливее читатели?» [6]. Эта фраза отсылает нас к самому началу произведения, к системе эпитафий, выстроенной Одоевским. Студентам предлагается разобраться в том, какое «послание» в них зашифровано, каков их смысл, как они соотносятся с содержанием повести.

Текст повести предваряют четыре эпитафии: «Поэта мы увенчаем цветами и выведем его вон из города /Платон/»; «Три столба у царства: поэт, меч и закон /Предания северных бардов/»; «Поэты будут употребляться лишь в назначенные дни для сочинения гимнов общественным постановлениям /Одна из промышленных компаний XVIII века/»; «!?!? /XIX век/». Четвертый эпитаф нередко не замечают ни студенты, ни ученые, филологи [8, с. 183] и философы [2], анализирующие произведение, а без него вся система распада-

ется. Т. Л. Шумковой верно подмечено, что эпиграфы предвосхищают ход повествования [8, с. 183]. Комментируя первый эпиграф, Ф. Гиренок пишет: «Герой Одоевского также покидает город и уезжает в деревню» [2]. Последний эпиграф, который никто не воспринимает как таковой, также соотносится с содержанием повести. Вопросительные и восклицательные знаки — это графическое выражение непонимания, обозначенного в финале произведения. Непонимания того, кто такой поэт и зачем он нужен современному миру. И хотя автор делает вид, что он тоже «ничего не понял», в системе эпиграфов зашифровано его видение «ситуации с поэтом».

На наш взгляд, Одоевский показывает, как меняется представление о поэте с течением времени. Первый эпиграф взят из диалога Платона «Государство». В античности поэт — признанный гений, увенчанный цветами и выведенный вон из города. В идеальном обществе, согласно Платону, поэтов быть не должно. Е. В. Абдуллаев, противопоставляя две платоновские утопии («Пир» и «Государство»), пишет: «Если “пир” оказывается торжеством идеи свободного, в чем-то анархичного индивида, стремящегося к общению лишь с такими же свободными личностями, то “государство” — напротив, остается той самой безличной “машиной для подавления” и подчинения частного общему, механизм которой не сильно изменился со времен Платона» [1, с. 190]. На «пиру» поэт — полноправный участник диалога, в «государстве» он неудобен, нарушает его гармонию. Поэт позволяет себе быть свободным там, где этого, согласно государственной идеологии, делать нельзя. В частности, Платон, советуя изгнать поэтов из идеального общества, ставит им в вину пример Гомера, который в своей «Илиаде» выставил богов в смешном и нелепом виде.

При этом выведенный из города поэт все же увенчан цветами. Ф. Гиренок пишет: «как можно сначала поэта увенчать цветами, а затем вывести его вон из города. Одно не связано с другим. В итоге получается какой-то когнитивный диссонанс» [2]. Философ предлагает свою интерпретацию этой ситуации: с одной стороны, в городе нельзя быть индивидуальностью, носить в себе свой мир, в городе нужно быть таким, как все; с другой стороны, «в городе

трудно услышать голос бога» [2], его жители самовыражаются, слышат только себя, бог лишает поэта разума, самосознания, чтобы через него говорить с людьми; Платон награждает поэтов цветами за то, что «они отказываются от себя ради того, чтобы через них говорил бог» [2].

Не оспаривая эту точку зрения, добавим, что, по Одоевскому, отношение к поэту в древности — это восхваление его за то, что он выше человеческого, выше города, в котором он не должен пребывать. Он — другой, но его инаковость признается как имеющая право на существование и даже поклонение.

Следующий эпитаф отсылает нас к средним векам. Поэта «встраивают» в общество, в государство. Он — один из столпов, на которых держится царство. Он, несомненно, обладает властью над обществом, но он уже внутри, а не снаружи, низведен со своих небес на землю, действует в той же системе координат, что и карающий меч и регламентирующий закон.

Третий эпитаф свидетельствует о том, что в Новое время поэт утратил в глазах людей и свою божественную сущность, и свою власть над обществом, превратился в функцию, инструмент, который будет употребляться по назначению в нужный для этого момент. Эпитаф соотносится со сравнением, с помощью которого характеризует свое состояние после «выздоровления» герой повести: столыру велели сделать ящик для дорогих физических инструментов, но он неправильно снял мерку, и его ящик оказался слишком маленьким; тогда он взялся за инструменты, где-то согнул, где-то подточил, инструменты теперь входят в ящик, но они безнадежно испорчены. «Испорчена» душа героя, который пребывает теперь в полуживотном состоянии: толстеет, спивается и не пропускает ни одной женщины. «Испорчено» само представление о поэте как о гениальном безумце, сумасшествие которого ниспослано свыше и должно быть увенчано цветами. Следующий шаг отсюда — полное непонимание возвышенного и поэтического, что и показано в четвертом эпитафе.

Студенты с удовольствием включаются в процесс разгадывания значения эпитафов, предлагают свои оригинальные интерпретации.

Но на системе эпитафий загадки повести не заканчиваются. Еще одна связана с именем главного героя. На протяжении всего повествования его именуют Михаилом Платоновичем. «Милостивый государь! Извините меня, что хотя я лично не имею чести быть с вами знакомым, но, по сведению о тесной вашей дружбе с Михаилом Платоновичем, решаюсь беспокоить вас письмом моим», — пишет помещик Реженский [6]. В рассказ благоразумного друга включены «Отрывки из журнала Михаила Платоновича». И вдруг в предпоследней строчке герой превращается в Платона Михайловича: «Так рассказывал один из моих знакомых, доставивший мне письма Платона Михайловича, — очень благоразумный человек» [6]. Что это? Ошибка Одоевского? Опечатка? На наш взгляд, это символическая ономастическая инверсия, которая свидетельствует об изменении жизни и души героя. Студенты сразу предлагают именно эту версию. Из человека, способного увидеть иной мир и перенестись в него, герой превращается в обывателя и потребителя. Правда, он становится Платоном, что снова отсылает нас к эпитафиям. Он не потерял способность мыслить и даже философствовать (чего стоит его сравнение души с тонкими инструментами, а жизни с ящиком). Но его философствование ни к чему не приводит. Он лишь горько констатирует факты. Как и Платон Михайлович Горич из грибоевской комедии (еще одна аллюзия?), он понимает всю плачевность своего нынешнего состояния, но не предпринимает никаких попыток, чтобы его изменить.

### *Литература*

1. *Абдуллаев Е. В.* «На Пире Платона во время чумы...». Об одном платоновском сюжете в русской литературе 1830–1930-х годов // Вопросы литературы. 2007. № 2. С. 189–209.

2. *Гиренок Ф.* Безумие галлюцината, безумие поэта. Что Платон и Михаил Платонович из «Сильфиды» Одоевского говорят нам об обществе, юродстве и свободе // Нож. 28.02.2023. <https://knife.media/sylphida/> (дата обращения: 09.11.2023).

3. *Ларин С. А.* «Графин с водой» или «бульонные ванны»? (Искушения героя в повести В. Ф. Одоевского «Сильфида») // Казанская наука. 2018. № . 8. С. 14–16.

4. *Набоков В. В.* Комментарий к роману «Евгений Онегин». Вступление переводчика. Описание текста. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika-nabokova/evgenij-onegin/opisanie-teksta.htm> (дата обращения 08.11.2023).

5. *Назирова П. Г.* О месте В. Ф. Одоевского в русской литературе // Назировский архив. 2017. № . 4 (18). С. 12–55.

6. *Одоевский В. Ф.* Сильфида. URL: [http://az.lib.ru/o/odoewskij\\_w\\_f/text\\_0060.shtml](http://az.lib.ru/o/odoewskij_w_f/text_0060.shtml) (дата обращения: 08.11.2023).

7. *Пушкин А. С.* Евгений Онегин // Пушкин А. С. Сочинения в 3-х т. Т. 2. Поэмы; Евгений Онегин; Драматические произведения. — М., 1986. 527 с.

8. *Шумкова Т. Л.* Литературно-философский генезис новеллы В. Ф. Одоевского «Сильфида» // Проблемы литературных жанров: Древнерусская литература. Литература конца XVII–XIX века. Зарубежная литература. — Томск, 2002. С. 182–186.

УДК 372.881.161.1

*Е. Ю. Евсева,  
Москва, Россия  
E. Y. Evseeva,  
Moscow, Russia  
evseewa.cat2015@ya.ru*

**О НАЦИОНАЛЬНОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ  
В РОМАНЕ ГРИГОРИЯ СЛУЖИТЕЛЯ «ДНИ САВЕЛИЯ»  
НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

**ABOUT THE NATIONAL AND REGIONAL  
IN GRIGORIY SLUZHITEL'S NOVEL  
«THE DAYS OF SAVELY»  
IN CLASSES WITH FOREIGN STUDENTS**

**Аннотация:** В статье рассматриваются возможности изучения романа Григория Служителя «Дни Савелия» в иностранной аудитории с позиций воплощения в нем национального и регионального; целесообразность работы с текстом романа определяется возможностью расширения фоновых знаний студентов и их словарного

запаса через знакомство с городскими локациями, характерами горожан, типовыми ситуациями, символикой городского пространства, в совокупности создающими неповторимый образ Москвы; обращение к тексту романа будет способствовать развитию лингвокультурной компетенции обучающихся.

**Ключевые слова:** Григорий Служитель; роман «Дни Савелия»; региональный аспект; межкультурная коммуникация; русская национальная ментальность; лингвокультурная компетенция.

**Abstract:** The article examines the opportunities of studying Grigoriy Sluzhitel's novel «The days of Savely» in a foreign audience from the standpoint of the embodiment of national and regional in it; the expediency of working with the text of the novel is determined by the possibility of expanding the background knowledge of students and their vocabulary through familiarity with urban locations, the characters of citizens, typical situations, the symbolism of urban space, collectively creating a unique image of Moscow; the appeal to the text of the novel will contribute to the development of linguocultural competence of students.

**Keywords:** Grigoriy Sluzhitel; novel «Days of Savely»; regional aspect; intercultural communication; Russian national mentality; linguocultural competence.

Повествование романа «Дни Савелия» Григория Служителя, финалиста премий «Большая книга» и «Ясная поляна», строится вокруг идеи странствий и потерь. Понимание потери как неотъемлемой части жизни человека является общим для разных культур и народов. Практическое занятие с иностранными студентами, обращенное к тексту романа, служит средством межкультурного обмена знаниями о национальном понимании потери, а тема странствий дает повод обсудить путешествие главного героя по городу, что способствует расширению словарного запаса.

Главный герой романа, кот Савелий, как и автор, — потомственный москвич. Этим объясняется его интерес к Москве и отличное знание города: «Вспомнишь ли наши ясные дни? Вспомнишь ли, как мы ежедневно встречали солнце на Яузе, а провозжали его на Большой Полянке? Вспомнишь ли наши неспешные прогулки вдоль Бауманской? Вспомнишь ли, как согласно мы помавали хвостами, спускаясь по Басманной? Улыбнешься ли, как в тот час, когда первый луч падал на золотой купол Никиты Мученика и слепил твой изумрудный глаз? Вспомнишь Покровку, Солянку, Хохловку? Господи, где-то оно все? Где-то оно все?» [5, с. 15]. События про-

исходят в центральных районах: Шелапутинский переулок, Сыромятнический шлюз, Третьяковская галерея, Денисовский переулок, Богоявленский кафедральный собор, сад имени Н. Э. Баумана, Покровский бульвар. Некоторые из них подробно описаны, другие только упоминаются.

Используя Москву как место действия, автор описывает не только различные места, но и людей, связанных с ними. В романе изображены два параллельных, но пересекающихся мира: мир людей и мир животных (кошек). Являясь главным героем произведения и выступая в роли рассказчика, Савелий дает оценку действительности, а также мысленно воспроизводит жизни некоторых персонажей романа [3, с. 14]. Жители города представляют собой «галерею характеров», общество, которое придерживается разных, порой диаметрально противоположных представлений о смысле жизни и ее целях. Все эти люди по-своему несчастны и одиноки [1, с. 9]. Писатель ищет причины их несчастий как в социальном разделении, так и в том, что они живут чужими жизнями, и это ведет к духовной пустоте и разочарованию.

Первыми хозяевами кота Савелия была простая московская семья. Автор описывает личные переживания членов семьи, а именно матери и бабушки, — одиноких женщин, которые занимаются воспитанием подростка Вити, безнадежно влюбленного в девушку другого. Они с болью и ностальгией вспоминают то время, когда они были счастливы. Далее Савелий попадает к одинокому охраннику Третьяковской галереи Сергеичу, который обладает настолько тяжелым характером, что его «друзьями» могут быть только герои картин — «Три богатыря» или «Бурлаки на Волге». Когда Савелия до полусмерти палкой и ногами забивает приличный с виду мужчина, «цитирующий Библию и дирижирующий оркестром» [5, с. 156], его спасают киргизские дворники, которые работают в парке Горького.

Характеры представителей московской интеллигенции, рабочих, мигрантов, сельских жителей, недавно переехавших в город, в романе отражают русскую национальную ментальность, взгляды на современный миропорядок, ценности и устремления современных людей, которые принадлежат к разным социальным слоям. Обращение иностранных студентов к культурному наследию своих стран



через призму проблемы социального расслоения послужит более глубокому пониманию самобытности каждой из культур и принципа межкультурной коммуникации.

Символический замысел романа Григория Служителя также может быть интересен для иностранных студентов. В качестве символов перипетий жизни героя выступают топографические реалии Москвы: речная сеть, переулки и улицы. Родина героя, Шелапутинский переулок, расположенный на высоком берегу Яузы, является символом семьи и детства, который Савелий с теплотой вспоминает. Река Яуза — это символ жизни и течения времени. В момент, когда бурное течение жизни Савелия становится невыносимым, он возвращается к Сыромятническому шлюзу. Третьяковская галерея — это символ того, что герой нашел свое призвание, так как с детства увлекался творчеством. Елоховский собор, соборы Мартина исповедника, Николая Угодника, Андроников монастырь являются символами любви и спасения и выполняют важную роль в романе [3, с. 16]. Елоховский собор, где Савелий находит временное пристанище, — это символ обретения ценностей, так как здесь Савелий узнает о законах общества, как кошачьего, так и человеческого. Во многих культурах сад является символом мира и гармонии. Герой со своей возлюбленной Гретой обосновались в саду имени Н. Э. Баумана, время в котором было самым спокойным в их жизни. Позже герои покинули сад и отправились на поиски приюта, который находят на Покровском бульваре в кафе «КОТОПОЙНТ» — еще одном символе спокойной жизни.

На страницах романа «Дни Савелия» Григорий Служитель описывает характерные для Москвы вещи и ситуации: вечером в метро едут «сонные души», досматривающие сериалы, днем играет музыка, на улицах дают концерты, «флотилия салатниц» на Новый год, все наливают собственные напитки в бутылки из-под минералки; описываются шоу и программы, которые смотрят многие жители столицы. Автор дает краткие исторические справки или приводит интересные факты о городских достопримечательностях, которые посещает главный герой, как например: легенда о клубе почитателей портрета Марии Лопухиной, о старовеерах, которые были объявлены вне закона царем Алексеем Михайловичем и стали селиться в Рогожской Заставе в 70-х годах XVIII века после того, как им была

дарована милость Екатерины II. Все это дает иностранным студентам дополнительные фоновые знания, которые помогают лучше понять культурное пространство города.

Роман делится на тематические разделы, в каждом из которых представлена отдельная локация и используется уникальная лексика: разговорные варианты топонимов (Каланча, Таганка, особняк Морозовых, Большая полянка, Ордынка, Покровка, Третьяковка); слова, называющие предметы и понятия православной культуры (храм, церковь, собор, послушник, служба, молитва); слова, описывающие одежду (ботинки «прощай молодость», полинявшие треники, продолговатая шапка, как «у балканского диктатора», болотная водолазка); аббревиатуры (ГИТИС, МКАД, МГУ); слова, обозначающие специфику московского ландшафта (сообщество высоток Сити, старинный Гротесковый мостик, метро, как «собранный из конструктора домик с широкой синей полосой») и т. д.

Для изучения и закрепления новой лексики преподаватель, применяя лингвокультурологический подход, может предложить список ключевых слов для каждого тематического раздела, при использовании которых иностранные студенты смогут сформулировать свою версию развития событий, а затем сравнить ее с версией автора. Для проверки правильности понимания слова, выражения, фразы, фрагмента текста используются парафраз, перифраз, подбор синонимов с учетом контекста [4, с. 86]. Примером может служить абзац в третьей главе романа, в котором автор описывает ситуацию, когда работники Третьяковской галереи пытались избавиться от крыс; здесь употребляются такие слова: подручные средства, безрезультатно, бригада из санэпидстанции, гусарские эскадроны, живописные фрагменты, ударный батальон по борьбе с грызунами [5, с. 132]. Студенты могут пересказать отрывок контекстуальными или разговорными синонимами: инструменты, зря, люди, которые борются с крысами, конная армия, красивые виды, коты. Анализ роли слова в контексте является важным моментом, который позволяет включить в процесс обучения мотивированную речевую деятельность (чтение, размышление и анализ) [2, с. 24].

Таким образом, средством отражения национального и регионального в романе «Дни Савелия» являются городские локации, при-

сущая им лексика и символика, характеры горожан и ситуации. Использование романа на занятиях может дать иностранным студентам аутентичный материал, который способствует развитию лингвокультурной компетенции, пониманию того, как думают, ведут себя и во что верят жители Москвы.

### *Литература*

1. *Водолазкин Е.* Дни Григория // Служитель Г. М. Дни Савелия. — Москва: АСТ, 2023. С. 7–9.

2. *Дейкина А. Д.* Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, иностранного и как неродного / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина. Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 4. С. 23–27.

3. *Дзайкос Э. Н.* Символические детали как маркеры трагизма судьбы в романе Григория Служителя «Дни Савелия» / Э. Н. Дзайкос, В. С. Зеленина. Казанская наука. 2021. № 2. С. 14–16.

4. *Лосева И. Э.* Особенности этапов работы с текстом на занятиях русского языка как иностранного в вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 1–1. С. 84–88.

5. *Служитель Г. М.* Дни Савелия. — Москва : АСТ, 2023. 380 с.

УДК 82–31

*Е. Б. Коломейцева*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*E. B. Kolomeytseva*  
*St. Petersburg, Russia*  
*tillyriddle@yandex.ru*

**ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ЖАНРОВЫХ КАНОНОВ  
В СОВРЕМЕННОМ РОМАНЕ  
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «АВИАТОР» Е. Г. ВОДОЛАЗКИНА)  
REINTERPRETING OF GENRE CANONS IN A MODERN NOVEL  
(ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL «AVIATOR»  
BY E. G. VODOLAZKIN)**

*Аннотация:* Русская литература часто обращалась к классическим канонам жанра, однако переосмысляла их и наполняла новым содержанием. Современная

литература соблюдает традиции преемственности, в лучших своих образцах стараясь также работать творчески с жанровыми канонами. Статья посвящена рассмотрению того, как преломляются достаточно традиционные для русской литературы жанровые каноны жития и летописи в современном романе Е. Г. Водолазкина «Авиатор».

**Ключевые слова:** жанр; жанровый канон; Е. Г. Водолазкин; роман «Авиатор»; житие; летопись.

**Abstract:** Russian literature often turned to the classical canons of the genre, but rethought them and filled them with new content. Modern literature observes the traditions of continuity, in its best examples also trying to work creatively with genre canons. The article is devoted to the consideration of how genre canons of hagiography and chronicles, quite traditional for Russian literature, are refracted in the modern novel by E. G. Vodolazkin “Aviator”.

**Keywords:** genre; genre canon; E. G. Vodolazkin; novel “Aviator”; hagiography; chronicle.

Русская литература в своем развитии обращалась ко множеству жанров, творчески их переосмысляла и меняла. Это особенно заметно в «золотой век» русской литературы на примере произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя. Многие классические русские писатели обращались к уже известным и часто используемым канонам, чтобы через слом жанра или работу с новым содержанием, наполняющим уже привычный жанровый канон, вывести произведение на новый художественный уровень. Как нам кажется, такого рода работа не чужда писателям современности. В настоящее время, как подмечают М. А. Черняк, А. Жучкова и другие, стирается грань между элитарной и массовой (жанровой) литературой [8, с. 134]. Писатели-лауреаты важных литературных премий работают с жанровыми клише, преломляя их и обрабатывая по-своему. В качестве примера можно привести М. Шишкина и его роман «Письмовник» или М. Галину с романом «Автохтоны» и многих других. Особенно ярко это проявилось в двух романах Е. Г. Водолазкина, отмеченных критиками и литературоведами. Это романы «Лавр» и «Авиатор». В первом из перечисленных произведений

автор обращается к редкому в сегодняшней литературе житийному канону, переосмысляя его на современный лад, прибегая к отступлениям, происходящим в современности, и возвращаясь в XIV–XV век. Еще более интересную работу с жанровыми канонами автор предлагает в романе «Авиатор». Интересно проследить, какие жанры использует автор и как их преломляет для выражения своей интенции.

Для начала обратимся к определению жанра и жанрового канона. Понятие «жанр» всегда было достаточно сложным, поскольку выделение жанров базируется на различных критериях: форме, роде, содержании. Словарь литературных терминов определяет жанр как «тип словесно-художественного произведения как целого, выделяемый в рамках литературных родов, обладающий определенным комплексом устойчивых свойств» [7, эл. ресурс]. Тем не менее там отмечается, что жанры с трудом поддаются классификации и систематизации. Также в определении жанра можно опираться на концепцию М. М. Бахтина, определяющего жанры как «относительно устойчивые типы речевых высказываний», в которых относительно устойчивыми компонентами будут тема, композиция и стиль [1, с. 159]. Жанровый канон — это «постоянно воспроизводимая устойчивая модель произведения, сформированная традиционными образцами» [5, с. 15]. Жанровым каноном определяется система персонажей, композиция, сюжет и так далее.

Русская литература в своих истоках часто обращалась к двум жанрам литературных произведений. Это летопись / хроника, а также житие святых. Например, «Повесть временных лет», созданная еще в 1110-х годах, по жанровому канону представляет собой летопись, а «Чтение о житии и о погублении блаженных страстотерпцев Бориса и Глеба» — типичный пример житийного канона. Если такие жанры были характерны для древнерусской литературы, то затем они на многие годы оставались гораздо менее востребованными, если не сказать забытыми, однако время от времени появлялись произведения, использующие те или иные жанровые ходы летописей или житий. Например, Т. А. Касаткина подробно рас-

смачивает произведения Ф. М. Достоевского в соотнесении с житийным канонам. Она сравнивает жанры жития и новеллы (понимаемой как роман или повесть). Житие обладает следующим набором характеристик: духовная направленность, телеологичность, богочеловечность, выделение сверхпричины бытия, сверхлогичность и прецедентность (опыт «святых отцов»). Новелла же секулярна, нацелена на показ жизненного результата, человекобожественна, логична, не имеет сверхпричинности и описывает события, обычно не имеющие прецедентов [3, с. 103–110]. Произведения Ф. М. Достоевского, исходя из этой схемы, имеют все черты жития. Кроме того, по канонам жития, герой проходит через ряд трансформаций: он часто рождался уже особенным, благочестивым, но затем проходил через страдание или испытание, в его жизни должны были быть явлены чудеса, совершаемые божественной волей. Житие обычно заканчивалось смертью героя и его прославлением. В жанре летописи устоялись свои речевые клише, описания событий часто начинались с указания времени их происхождения, летописи включали вставные фрагменты документов, «слово», отступления и цитаты, подходящие случаю. Поведение героев и злодеев в летописи не было отражено исходя из действительности, скорее исходя из требований жанра и своеобразного средневекового «этикета» [6, с. 215–221].

Обратимся далее к роману «Авиатор», написанному в 2016 году. Несомненно, род занятий и специфика работы автора романа, Е. Г. Водолазкина, влияют на построение романа. Известно, что Е. Г. Водолазкин по роду деятельности изучал древнерусскую литературу, поэтому неудивительным является своего рода «ренессанс жанра» в его произведениях. Герой «Авиатора», Иннокентий Платонов, человек не нашего века, попавший в лагерь на Соловки, там замороженный и размороженный уже в наше время. Далее в романе мы имеем как черты научной фантастики (заморозка-разморозка героя), так и множество других жанровых отсылок. Роман условно можно назвать мемуарным, поскольку он построен как дневник воспоминаний героя. Есть в нем и детективная составляющая: убийство

героем доносчика Зарецкого. Это и роман-путешествие, как пишут некоторые исследователи: герой попадает в новый мир, исследует его границы. Уже из поверхностного рассмотрения видно, насколько полижанровую структуру имеет роман, однако отдельно выделим в нем жанровые каноны жития и летописи и проследим, как они реализованы.

Герой носит имя «Иннокентий», что переводится как «невинный». Это вполне соответствует жанровому канону жития, поскольку герой с самого начала благочестив и незлобив. Он погружен в созерцание с детства, а жизненные приключения и перипетии мало его волнуют. Даже женщин он воспринимает скорее в духе блоковской вечной женственности. Его жизнь словно бы представляет собой канон жития раскаявшегося грешника, поскольку у такой долгой жизни героя есть цель по замыслу автора. Герой в середине жизни совершает преступление (хоть и мотивированное обстоятельствами), а далее после разморозки и осмысления приходит к покаянию и, скорее всего, смерти. Это и описанные Т. А. Касаткиной телеологичность, сверхлогичность и сверхпричина его бытия. По сути сюжет укладывается в схему: герой живет — совершает преступление — осмысляет преступление — кается. Это достаточно близко к канону жития, если речь идет о житиях раскаявшихся грешников. В конце мы также имеем записи доктора, лечащего героя, и жены героя, которые по сути «прославляют» его. Четкий духовный посыл романа и многочисленные аллюзии на Библию (возраст героя — 33 года, лаборатория по заморозке ЛАЗАРЬ, настойчивые упоминания притчи о блудном сыне и др.) заставляют предположить, что эта «житийная» стратегия реализована автором преднамеренно. Далее обратимся к жанровым особенностям хроники / летописи в романе. Намеки автора на летописность проявляются уже в эпитафие:

«— Что вы всё пишете?

— Описываю предметы, ощущения. Людей. Я теперь каждый день пишу, надеясь спасти их от забвения» [2, с. 3].

Хотя части дневниковых записей Иннокентия Платонова и других героев не датированы, очень часто мы находим те или иные марке-

ры времени: *вчера, сегодня, все эти дни, понедельник* и многие другие. Автор намеренно разрушает линейную структуру времени, создавая ухронию — отсутствие времени, закручивая его в спираль с помощью параллельных эпизодов в разное время и других приемов, подробно описанных в статье Н. Ковтун [4, с. 76–91]. Если в хронике описаны достаточно масштабные события: битвы, походы, народные праздники, то в хронологии событий Платонова важны мелкие детали, которые затем создают калейдоскоп эпохи. Это построение летописи наоборот: от малых событий к большим. Также характерное для жанрового канона летописей описание героев хороших и плохих сохранено и в романе, но к концу характеры уже не так однозначны. Сначала Иннокентий Платонов предстает как сугубо положительный герой, а доносчик Зарецкий, кузен Сева или надзиратель Воронин — отрицательные персонажи, даже не наделенные речью (всегда показаны отстраненно). К концу романа они очеловечиваются, в ходе изложения сюжета даются логические объяснения их поступкам. Получается, что на основе жанрового канона летописи автор строит свою «летопись маленьких событий».

Таким образом, мы видим, что роман «Авиатор» обладает полижанровой структурой. Автор, как и писатели-классики русской литературы, использует жанровые каноны для того, чтобы преобразовывать их устойчивую структуру, по-новому расставляя акценты. Из этого следует, что и в современной литературе сохраняется преемственность в работе с произведением, а многие образцы современной литературы достойны занять место в истории.

### ***Литература***

1. *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // *Бахтин М. М. Собр. соч.* — М., 1996. Т.5: *Работы 1940–1960 гг.* С.159–206.
2. *Водолазкин Е. Г.* Авиатор. М., 2022.
3. *Касаткина Т. А.* О творящей природе слова. Онтологичность слова в творчестве Ф. М. Достоевского как основа «реализма в высшем смысле». М., 2004.



4. Ковтун Н. Ухрония как структурообразующий прием в романе Евгения Водолазкина «Авиатор» // LITERATURA. № 60 (2). 2018. С.76–91.
5. Малкина В. Я. Жанровый канон и внутренняя мера жанра в беллетристике // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2022. № 6. С. 12–26.
6. Рыбаков Б. А. Древняя Русь: Сказания. Былины. Летописи. — М., 1963.
7. Словарь литературных терминов. — URL: <http://litterms.ru/k/105> (дата обращения: 29.08.2023).
8. Черняк М. А. Массовая литература XX века: учебное пособие. 3-е изд. — М., 2009.

УДК 811.161.1, 821.161.1

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

## **КНИГИ АННЫ МАТВЕЕВОЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

### **BOOKS BY ANNA MATVEEVA IN FOREIGN AUDIENCES**

**Аннотация:** Статья знакомит с творчеством современной писательницы и журналистки А. Матвеевой с целью привлечения этого литературного материала для работы с иностранными студентами. Рассматриваются сквозные темы из сборника «Спрятанные реки» (2018), переизданного в 2023 году; подчеркивается актуальность затрагиваемых вопросов и проблем; прослеживается связь с последним сборником писательницы «Армастан. Я тебя тоже» (2023).

**Ключевые слова:** Матвеева; «Спрятанные реки»; русский язык как иностранный; современная русская литература; сквозные темы.

**Abstract:** The article introduces the work of modern writer and journalist A. Matveeva in order to attract this literary material for work with foreign students. Cross-cutting themes from the collection “Hidden Rivers” (2018), reissued in 2023, are examined; the relevance of the issues and problems raised is emphasized; there is a connection with the writer’s latest collection “Armastan. I love you too” (2023).

**Keywords:** Matveeva; “Hidden rivers”; Russian as a foreign language (RFL); modern Russian literature; cross-cutting themes.

Анна Матвеева начала публиковаться с середины 1990-х годов — сначала в журнале «Урал», затем в «Новом мире» и «Дружбе народов», в журналах «Звезда», «Октябрь», «Знамя», «Сноб» и пр. Первые сборники рассказов и повестей появляются в издательствах Екатеринбурга на рубеже веков — «Заблудившийся жокей» (1999), «Па-де-труа» (2001), но уже с 2004 г. молодого автора издает московское издательство АСТ, где выходит ее первый роман «Небеса» (2004). Известность приходит с момента появления книги — «Перевал Дятлова, или Тайна девяти» (2001, 2005). В. Топоров отнес творчество Матвеевой к направлению, обозначенному исследователем как уральский магический реализм [8].

Окончив факультет журналистики Уральского государственного университета, Анна Матвеева до сих пор не изменила профессии, продолжая заниматься журналистикой и литературным редактированием. В настоящее время является достаточно известной и плодотворной российской писательницей и журналисткой, автором нескольких романов — «Есть!» (2010), «Завидное чувство Веры Степиной» (2015), «Перевал Дятлова», «Каждые сто лет» (2022). Однако не менее интересны сборники рассказов и повестей, появляющиеся регулярно: «Найти Татьяну» (2007), «Подожди, я умру — и приду» (2012, шорт-лист премии «Большая книга» в 2013 г.), «Девять девяностых» (2014, лонг-лист премии «Национальный бестселлер» и финалист премии «Большая книга» в 2015 г.), «Лолотта и другие парижские истории» (2016), «Горожане. Удивительные истории из жизни людей города Е.» (2017, финалист премии Ивана Петровича Белкина), «Спрятанные реки» (2018), «Картинные девушки. Музы и художники: от Рафаэля до Пикассо» (2020), «Катя едет в Сочи. И другие истории о двойниках» (2021), «Армастан. Я тебя тоже» (2023). Лауреат премии имени Павла Петровича Бажова, а также финалист премий имени Юрия

Казакова и «Ясная Поляна», Анна Матвеева станет автором текста Тотального диктанта в 2024 г.

Екатеринбург является родным городом писательницы, где она не только родилась и училась, но и живет поныне, хотя в повести «Отрадное» она замечает: «Мой дом — там, где я» [5, с. 7].

Книга «Спрятанные реки» — сборник, составленный в 2018 г. и переизданный в 2023 г., — это «истории о попутчиках», «о дороге и людях, которые встречаются нам на пути — жизненном или просто пути из пункта А в пункт Б» [4, с. 4]. Мимолетная, казалось бы, и незначущая встреча вдруг по прошествии лет становится значительной и важной, потому что кто-то помог, протянув руку помощи, а иной случайный попутчик «вовремя сказал нужное слово <...> или случайно разделил с ними горе и радость» [4, с. 4].

Сборник начинается с повести со странным названием «Камин Святого Якова». Заметим, что особенностью композиции последних сборников автора является именно такое расположение — сначала повесть, затем — несколько, обычно 8–10, рассказов. Ольга, героиня повести, становится паломником, совершая долгий путь, пересекая большую часть Франции и Испании, следуя по Пути Святого Якова — Камино де Сантьяго. Пройдя более 800 километров пешком в течение месяца с небольшим, Ольга встречала по дороге попутчиков, людей из разных стран со своими судьбами, особенными жизненными историями и характерами, некоторые из паломников помогли героине преодолеть ее собственную трагедию.

Игра словами *Камино* и *камин*, когда *путь* в результате созвучия слов из разных языков под пером автора оборачивается вдруг *камином*, превращает рассказ о суровом испытании в теплую историю, согревающую душу героини и читателей. *Камин* создан, чтобы дарить тепло. Повесть обрывается добрым «прекрасным сном», в котором многочисленные католические святые, знакомые с детства, соединяются и объединяются с живыми и ушедшими, близкими и родными...

Сборник «о жизни как долгом пути к самому себе: все мы пилигримы» [4, с. 4], о символических пилигримах начинается с пи-

лигримов реальных, идущих к Святому Якову, но на самом деле — к себе, естественному и подлинному.

В рассказе «Четвертый кот» автор от темы пути и непростых отношений со святыми переходит к теме трогательных отношений с животными. Название рассказа объясняется так, что трудно не согласиться с предлагаемой арифметикой, хотя и вряд ли кто-то задумывался об этом: «Я как-то подсчитал, что в среднем на человека приходится примерно четыре кота — если он первого заведет в осознанном возрасте как я» [4, с. 98]. «Между волком и собакой» — история «про собаку, а еще она про людей, машины и немного про Тобольск, по улицам которого гуляет бродячий пес, похожий на волка» [4, с. 154], *любовь* которого героя рассказа *предала*, о чем сокрушается, а именно он, *Волчище*, послал на помощь *Лешу Волкова*, помогшего с машиной на пути, спасшего от многих бед. Так, в рассказах «Спрятанных рек» причудливо закольцовываются и дwoятся имена. Позже эта тема будет раскрыта в сборнике «Катя едет в Сочи. И другие истории о двойниках» (2021), но раньше, в повести «Найти Татьяну», тема двойников, связи прошлого и настоящего, переплетения родственных судеб уже четко обозначена Матвеевой [6].

Заглавный рассказ «Спрятанные реки», давший название сборнику, начинается с прогулки по Екатеринбургy с местным знатоком, «страстным обожателем родных камней и берез» [4, с. 120]. Экскурсия по городу превращается в «по минутные остановки у *совершенно замечательного* особняка и *уникальной* подворотни» [4, с. 121]. Краевед Климов показывает место, где когда-то протекала река Малаховка, а сейчас она ушла глубоко в коллектор. Он перечисляет спрятанные под землей реки, которые, «никуда не делись, текут» [4, с. 123] под ногами — Мельковка, Черемшанка, Основинка, Монастырка. Как красивы звучные имена рек, и, казалось бы, кому они мешали? Впрочем, у Климова есть элементарно простое и грубое объяснение: «Затем что люди — свиньи! Каждую речку превращали в сточную яму <...> Ну, и развитие города <...> надо жильё строить для трудящихся, заводы открывать, рельсы

прокладывать, а тут какая-то речка течет, мешает...» [4, с. 123]. Конечно, в названии рассказа заключена метафора. С одной стороны, речь идет о реальных реках, текущих под городом, с другой, — о людях, которых уже нет, но сохранились дома, где они жили, их адреса и память о них. Эти темы звучат в рассказе параллельно, как бы перетекая одна в другую. Профессионал своего дела рассказывает интересные факты о городе и о знаменитых людях, например, об архитекторе Малахове, без которых того Екатеринбурга, каков он есть сейчас и который так дорог автору и его героям, не было бы. Реально спускаясь под землю, в коллектор, где грязь, где течет своя жизнь, запрятанная глубоко внизу, под асфальтом городских магистралей, куда уходят корни деревьев, где растут грибы, кишат черви, Ольга Малахова, героиня рассказа и однофамилица известного архитектора, неожиданно, как обычно случается в рассказах Матвеевой, впервые за долгие годы именно здесь, идя вдоль русла подземной Малаховки, начинает *видеть* жизнь вокруг, «не совершает подсчетов, где бы еще заработать, как сделать все выплаты, чего бы продать, на чем сэкономить» [4, с. 132]. Конечно, в названии заключена метафора. Ушедшее, отступившее, скрытое до поры до времени, иногда вынужденно, не исчезает, ждет своего часа для нового воскресения. «Малаховка — хотя ей не давали проявить характер, арестовав и навеки зарыв под землей, — не теряла надежды вновь однажды увидеть солнечный свет» [4, с. 133]. Это и про Ольгу Малахову, фамилия которой созвучна реке, для Ольги путь по спрятанным рекам станет дорогой, возвращением к себе настоящей, и про всех нас. Автор переходит далее к прямому сравнению: «Многим другим рекам и людям приходится хуже. Реки загрязняют, меняют им русла, людям ломают хребет» [4, с. 133]. Однако надежда есть всегда, при благоприятном стечении обстоятельств ситуация может измениться, рассказ заканчивается оптимистически: «А под ними текла река» [4, с. 133].

Действие рассказа «Кресло справа» происходит в самолете, в котором герой, успешный бизнесмен, в случайной попутчице, сидящей

рядом, узнает однокурсницу из времен ранней юности, в которую был влюблен. Встреча с прошлым ничем не кончается, он боится признаться, что узнал ее, да и сомневается, она ли это.

«Грибы по-узбекски» — это неторопливая история одной поездки за грибами двух профессорш, а еще рассказ про узбека Колю, про каждую из женщин, про кафедру, на которой они вместе работают, и о других попутных ответвлениях, из которых состоит жизнь. Автор повествует о знакомстве старой профессорши с Колей, о его работе, когда он стал мигрантом, о многих талантах Коли, вернее Курбана-Али, о его трудоспособности, о столе, «накрытом по всем правилам восточного гостеприимства» [4, с. 222], о мастерском нахождении грибов узбеком, впервые увидевшим грибы лишь в Подмоскovie, и прочее, и прочее. «В рассказах из книги “Спрятанные реки” Матвеева следует своему фирменному стилю: она редко обращается к запутанным сюжетам. В основном ее истории просты и будто бы выхвачены из повседневности. Однако мастерство автора кроется в том, с какой легкостью она превращает даже обыденный сюжет в увлекательное повествование. Книга, впервые изданная в 2019 году, остается актуальной и сейчас» [2]. Трудно не согласиться с этим утверждением, и в рассказе «Грибы по-узбекски» есть момент, превращающий обыденную историю в нечто большее. «Я хочу сказать тост, — Кубан-Али внезапно стал серьезным <...> — Предлагаю выпить за вас, Зоя Петровна. Если бы не вы... / У него вдруг задрожали губы. / — Вы были единственной, кто всегда здесь относился ко мне по-человечески» [4, с. 229]. Оксюморонное название рассказа начинает звучать по-другому, бытовая зарисовка наполняется философски-психологическим содержанием, выводя на размышления иного уровня из серии вечных вопросов. Одновременно у читателя начинается «щекотать в носу от подступающих слез», потому что затрагиваются очень больные струны души и нашей общей жизни, в которой *все неоднозначно*.

В последнем рассказе сборника «Ида и вуэльта» Матвеева говорит о встрече с удивительной, оригинальной, стильной «стару-

хой», своим видом и образом жизни разрушающей стереотипные представления. Действие происходит в Испании. 95-летняя Ида, находящаяся в постоянном движении, не расстающаяся с «походным» стаканом с хересом [4, с. 239], окруженная котами, сопровождаемая собачкой Пинки, полна жизни, вызывает восхищение и провоцирует — в чем же ее секрет? Она никогда не была замужем, у нее нет детей, она медленно, но водит машину, любит немного выпивать, мужчин и свою работу художника, а главное, чувствует себя счастливой. Название рассказа означает отметку на билете по-испански. В переводе на русский — «туда и обратно». Значение слов начинает двоиться, распадаться, играть смыслами. После прочтения всех набросков, всех 9 фрагментов единого книжного *Пути* кажется, что нет на нем различия между святыми и людьми, между мертвыми и живыми, во сне ли / наяву, *между собакой и волком*, между зверем и человеком. Все переплетено, это и есть жизнь, которую проживает каждый, встречая многоликих *попутчиков*, и не знаешь, с кем и в каком облике столкнешься на следующем повороте дороги.

Каких только возрастов и национальностей персонажи — от мигрантов из Узбекистана до английских профессоров, от котов и собак до прекрасных «старух» — живут в разных городах и странах: в Испании и Франции, в Швейцарии и Екатеринбурге, в Тобольске, в Москве и др. «...Мимо текли попутчики — одни спешили, другие явно тянули время <...> Некоторым людям суждено пройти с нами лишь малый участок пути, но именно их мы будем вспоминать впоследствии с благодарностью» [4, с. 250]. В первой повести сборника обозначена тема, так или иначе звучащая в каждой из 9 зарисовок: «...встретимся, потому что разные дороги стекаются к Сантьяго, как реки — к морю» [4, с. 95]. Последний рассказ и сборник в целом заканчивается многозначительной фразой — «пошла искать свой выход» [4, с. 251].

«Пронзительно честные реалистичные и запоминающиеся рассказы из этого сборника заставляют задуматься о самом главном, а в некоторых героях даже можно узнать себя» [1]. Свет в конце

тоннеля есть в любом рассказе Матвеевой, о чем бы она ни писала, и мягкий юмор присутствует в каждом из них. Не трудно заметить, что рассказы последних сборников Матвеевой часто объединяет некая общая тема: двойничества, попутчиков, визуальные образы и др. Многие темы сборников «Спрятанные реки» и «Катя едет в Сочи» [3] продолжают развиваться и звучать по-новому в последнем сборнике писательницы «Армастан. Я тебя тоже» (2023). «Армастан» – в переводе с эстонского значит «люблю». В аннотации к книге отмечается, что «все тексты так или иначе связаны с визуалом — речь про картины, фотографии, плакаты, рисунки...» [5, с. 4]. Елена Шарова (ее отзыв приведен на обороте обложки книги) пишет: «"Армастан" Анны Матвеевой — как скетчбук художника-путешественника. В искусных зарисовках чужих жизней нашлось место и всклокоченным воробьям, нарисованным хрупкой сангиной, и московским многоэтажкам, выведенным фломастером ...» [5]. Скетчбук — это небольшой альбом или блокнот с пустыми страницами, предназначенный для зарисовок, набросков, походных записей художника-путешественника, он часто используется для составления некоего плана на будущее. Таким образом, и сюжетно, и композиционно, и семантически сборник является естественным продолжением предыдущих, подхватывая незаконченные в них темы.

Открывает последнюю книгу Матвеевой повесть с жизнеутверждающим названием «Отрадное», в которой автор в поисках жилья будто возвращается в свое детство. Продолжается тема пути, любви к странствиям, гостиницам и аэропортам. Как и в «Спрятанных реках», автор и герои перелетают и переезжают: Москва, Петербург, Подмосковье, Екатеринбург, Иркутск, Париж — Пути и перепутья. А «разве есть в этом мире у человека хоть что-то свое?» [5, с. 7] — задает философский вопрос автор.

Рассказ «Свеча святой Анны» продолжает тему «Камина Святого Якова», непростых отношений автора с религией, но уже на русском материале. В заглавном рассказе затрагиваются *болевы точки*, пронзительно зазвучавшие в «Грибах по-узбекски». Созву-



чие с этим рассказом прочитывается уже в названии. Странная несочетаемость слов разных культур в названии рассказа из «Спятаных рек» переходит в соединение двух слов на разных языках, обозначающих одно и то же, но уже на орфоэпическом уровне, объединившись в едином порыве любви, взаимоуважения и взаимопонимания. Тема *своих* и *чужих*, сложных, часто необъяснимых взаимоотношений людей, когда чужие становятся ближе и роднее *своих*. Иными лексическо-семантическими средствами Матвеева повторила актуальную и важную мысль, буквально прокричав ее в названии рассказа и сборника. Постоянное возвращение к старым мотивам, перетекание их в новые сюжеты, неожиданное вспыхивание в других образах, двоящиеся имена и истории, обращение к прошлому, вернувшемуся в настоящее и указывающее дорогу к будущему, бесконечные зеркала и отражения — все это характерно для прозы Анны Матвеевой в целом. Часто используется прием *апосиопезы*. *Апосиопеза*, а так называется последняя глава «Отрадного», — это фигура умолчания, «передающая взволнованность речи <...> применяется автором или артистом в надежде на то, что читатель и зритель и так все поймет, обо всем догадается <...> действенный прием. Тех, кто говорит тихо или молчит, всегда хорошо слышно» [5, с. 103].

Иностранным студентам, изучающим русский язык, можно рекомендовать любой рассказ Матвеевой, в зависимости, конечно, от уровня владения языком и специализации. Однако всем посоветовала бы прочитать на уроке в иностранной аудитории рассказ «Армастан. Я тебя тоже» [7]. Профессия героини — преподаватель РКИ, а значит, можно поговорить и профессионально обсудить знакомые проблемы. Рассказ современен, главной темой является крайне актуальная сегодня тема — важность и необходимость общения близких, понимающих друг друга людей, вне политики и государственных барьеров. «Прелесть <...> рассказа, прежде всего, в его подтексте. Чудо обретенного взаимопонимания, радость человеческого общения, неожиданное узнавание себя в другом, удивительное чувство родства и внутренней близости, независимо

ни от чего — такова позиция автора» [7, с. 219]. «Почему люди становятся близки и дороги друг другу, даже если они никогда не виделись — и между ними все меньше и меньше свободных дорог. Я бы ответила на это одним эстонским словом — армастан» [5, с. 231]. Впрочем, почти все истории, рассказываемые Анной Матвеевой, подчас далекие от оптимизма, под ее удивительно легким пером превращаются в нечто, дающее надежду и вселяющее уверенность в том, что солнечный свет есть, реки текут, жизнь продолжается и наполняется смыслом.

«Армастан. Я тебя тоже» — рассказ о Любви — «вне возраста, национальности, социальной принадлежности, о Любви, которая призвана править миром, ибо является той единственной силой, что способна противостоять безумию, разрушению, абсурду и смерти. О Любви, которой так не хватает в мире сейчас» [7, с. 220].

### *Литература*

1. Аннотация Литрес. — URL: <https://www.litres.ru/book/anna-matveeva/spryatannye-reki-27609948/> (дата обращения: 04.12.23.)

2. Переиздание сборника рассказов Анны Матвеевой «Спрятанные реки». Издательство АСТ. — URL: <https://ast.ru/news/pereizdanie-sbornika-rasskazov-annu-matveevoy-spryatannye-reki/> (дата обращения: 04.12.23.)

3. *Матвеева А. А.* Катя едет в Сочи. И другие истории о двойниках: [повести, рассказы]. — М., 2021. 346 с.

4. *Матвеева А. А.* Спрятанные реки. Истории о попутчиках: [повести, рассказы]. — М., 2023. 250 с.

5. *Матвеева А. А.* Армастан. Я тебя тоже: [повести, рассказы]. — М., 2023. 248 с.

6. *Стрельникова Н. Д.* Повесть А. Матвеевой «Найти Татьяну» //Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 г.). — СПб., 2016.

7. *Стрельникова Н. Д.* Армастан. Актуальность одного рассказа А. Матвеевой //Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. науч. трудов / Санкт-Петербургский Горный университет. — СПб.,

2023 (IX Международная научно-практическая конференция 19–20 октября 2023). С. 217–220.

8. *Толстоухова Н.* Уральский магический реализм и его представители. — URL: <https://telegra.ph/URALSKIJ-MAGICHESKIJ-REALIZM-I-EGO-PREDSTAVITELI-09-08> (дата обращения: 04.12.23.)



**РАЗДЕЛ III**  
**ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО**  
**ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ**  
**В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**



УДК 821.161.1

*А. В. Брыгина,*  
*Москва, Россия*  
*A. V. Brygina,*  
*Moscow, Russia*  
*anna.brygina@mail.ru*

**СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ**  
**В РАССКАЗЕ ИВАНА БУНИНА «ДАЛЕКОЕ»**

**SEMANTIC AND SYNTACTIC ANALYSIS**  
**OF VERBS IN IVAN BUNIN'S SHORT STORY**  
**«THE DISTANT PAST»**

*Аннотация:* В статье анализируется рассказ Ивана Бунина «Далекое», жанровая и стилистическая специфика которого позволяет показать диапазон семантико-синтаксических функций глагольных форм и, таким образом, осуществить лингвистический анализ текста. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского как иностранного, в учебных курсах по чтению художественных произведений, по лингвостилистике, а также в курсе по изучению русской культуры и литературы в высших учебных заведениях для студентов гуманитарного профиля.

*Ключевые слова:* художественный текст; лингводидактика; глагол; обучение чтению; русский как иностранный; Бунин

*Abstract:* The article analyzes Ivan Bunin's short story "The Distant Past", the genre and stylistic characteristics of which allows us to show the range of semantic and syntactic functions of verb forms and, in this way, to carry out a linguistic analysis of the text. The results can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language, in courses on reading literary works, in linguistics, as well as in the course on the study

of Russian culture and literature in higher educational institutions for students in the humanities.

**Keywords:** literary text; linguodidactics; verb; teaching reading; Russian as a foreign language; Bunin

Рассказ «Далекое» (1922) был написан Буниным в период эмиграции. Тоска по родине, бесприютность, чувство одиночества, мысли, обращенные в прошлое, — настроение писателя в это время, безусловно, отразилось на его творчестве.

Рассказ «Далекое» — это лирическая миниатюра, рассказ-воспоминание, описание событий давно минувших лет, участником и свидетелем которых был автор-повествователь. Рассказанная история строится в форме потока образов-ассоциаций, приведенных в движение неким впечатлением. О близости манеры письма И. Бунина и М. Пруста писал О. Михайлов: «... У обоих — поток воспоминаний, где трудно вычленить сюжет в его обыденном понимании, тема старения, утрат, смерти», «...погружаясь в разновозрастные впечатления, путешествует вспять рассказчик» [3, с. 159–160].

«Далекое» — рассказ очень бунинский, здесь есть и поток воспоминаний, и люди, которые остались там, в прошлом, но которых автор не в силах забыть. Это ностальгия о давнопрошедшей московской весне, о людях, с кем свела рассказчика судьба на короткое время в гостинице «Северный Полюс», о переполняющем сердца людей чувстве надежды, об ожидании «чего-то нового», о беспричинном счастье молодости.

Среди отрывочных воспоминаний о том далеком времени, об Иване Ивановиче, жизнь которого «была ... никому не ведома», приезд в гостиницу князя является событием, которое можно рассматривать как завязку действия. («Но вот, однажды весной, приехал откуда-то, взял номер в «Северном Полюсе» и стал ближайшем соседом Иван Иваныча какой-то князь»). Князь произвел большое впечатление на Ивана Иваныча, который был «выбит из своей долготетней колеи» и «превратил свое существование в какое-то непрестанное волнение». Иван Иваныч в стремлении изменить свою

жизнь совершает не свойственные ему поступки (например, идет в цирк, стрижет бороду, покупает шляпу и чемоданчик), но что происходит с ним в дальнейшем, мы не знаем, события жизни Ивана Иваныча так же, как и жизни князя, автору не известны («...вскоре мы все, то есть князь, Иван Иваныч и я, в один прекрасный день расстались...»), таким образом, развития действия не происходит, сюжетная линия обрывается.

Однако несмотря на ослабленный сюжет, рассказ представляет собой сложноорганизованный, композиционно стройный и внутренне динамичный текст. Достигается это благодаря ритмической организации рассказа, языковым средствам выражения и во многом благодаря глагольным формам, к рассмотрению которых мы далее обратимся.

И. Бунин придавал большое значение ритму, мелодике прозы. К. Паустовский вспоминал о писателе: «...начиная писать о чем бы то ни было, прежде всего, он должен «найти звук» (...) «Найти звук» — это найти ритм прозы и найти основное ее звучание. Ибо проза обладает такой же внутренней мелодией, как стихи и музыка» [4, с. 32]. Многие элементы ритма (повторы, параллелизм) присутствуют в анализируемом тексте и определяют его строение, архитектонику.

Параллелизм синтаксических конструкций мы наблюдаем в описании жизни Ивана Ивановича и города в целом («Из году в год жила, делала огромное дело Москва. Что-то делал, зачем-то жил на свете и он»). Являясь частью этого города, герой рассказа отражает в себе его свойства, качества. Жизнь Ивана Иваныча — это жизнь города в миниатюре. Повторение аналогичных глагольных форм, расположенных в кольцевом порядке («жила» — «делала» — «делал» — «жил»), соответствует идее отражения, соотнесения двух планов изображения: Москва — Иван Иваныч.

Другая линия соотнесения, отражения объектов действительности — Иван Иваныч и князь. Иван Иваныч во всем старался подражать князю («Он поверг себя в тревожное, мелкое и постыдное обезьянство»). Данная ситуация отражается на языковом уровне: автор симметрично располагает исходные модели глагола и их фа-

зисные модификации в отношении действий князя и, как следствие их, действий Ивана Ивановича: «Князь с вечера *выставлял* за дверь свои большие растоптанные башмаки...» — «*Стал* и Иван Иванович *выставлять* свои сморщенные сапожки»; «Князь *проснулся* рано, страшно *кашлял*, с жадностью *закуривал* толстую папироску...» — «*Стал* и Иван Иванович *делать* то же...».

Однако несмотря на «обезьянство» Ивана Ивановича, на подчеркнутую вторичность его действий относительно действий князя, не следует говорить об одностороннем влиянии (влиянии князя на Ивана Ивановича). Князь, приехав в гостиницу, начинает делать все то же, что и другие, в том числе, Иван Иванович. Он так же, как и Иван Иванович, куда-то уходит, возвращается, идет по коридору, вставляет ключ в замочную скважину; поэтому действия князя можно рассматривать как вторичные по отношению к действиям Ивана Ивановича: «Часов в девять он *уходил*, в пятом *возвращался*» — «Князь... *стал* *уходить* и *приходить*...»

На фоне остальных жителей города ни князь, ни Иван Иванович ничем особенным не выделялись, их жизнь, как и жизнь всех, шла своим привычным чередом. Повторяющиеся аналогичные синтаксические конструкции, лексические повторы подчеркивают цикличность движения жизни, людей. Как *до* приезда князя «неслись, грохотали, звенели конки по Арбату, непрерывно спешили куда-то, навстречу друг другу, люди...», так и *после* «неслись, звенели конки, непрерывно спешили люди...».

Автору кажется удивительным отношение Ивана Ивановича к князю: «Чем мог поразить его князь?» В самом риторическом вопросе уже заключен ответ повествователя: ничем не мог «покорить», ничем не мог «поразить» князь.

Употребление определенных видо-временных форм глагола также задает особенности композиции текста, его содержательно-смысловый аспект. Несовершенный вид глагольных форм прошедшего времени «не определяет последовательности действий в прошлом, а размещает их в одной плоскости, изображая и воспроизводя их» [2, с. 455]. Это вызвано интенциями автора: описать героя, его повседневную жизнь. Картина, изображенная автором, статична, глагольные

формы несовершенного вида, имперфекта в древней глагольной системе, не двигают событий, поэтому жизнь Ивана Ивановича тоже кажется статичной, лишённой движения, каких-либо событий, перемен, и тем рельефней на этом фоне выступают акциональные глаголы, (уходил, возвращался, поднимался, шел), которые в данном контексте передают лишь иллюзию движения, здесь употребление глаголов несовершенного вида оправдано.

«Но вот... приехал откуда-то, взял номер... и стал ближайшим соседом Ивана Ивановича какой-то князь». Формы совершенного вида, аористы, по грамматике древнерусского языка, сигнализируют о начале, завязке действия. Приезд князя — событие, являющееся смысловым и композиционным центром рассказа. Иван Иванович нарушает свой привычный жизненный уклад: «весенних надежд набрался...», «...к замашкам приобщился, бороду подстриг». Динамика, как характерное свойство совершенного вида, согласуется с внутренним движением души Ивана Ивановича.

Та далекая весна была особенной («Каждая весна праздник, а та весна была особенно празднична»). Но в чем была ее особенность? Если раньше (до прихода той особенной весны, до приезда князя) автор замечает запахи гостиничного коридора («В коридоре очень сложно и дурно *пахло*»), то в ту весну — мы встречаем алогичный глагол в другом контексте: «...сладко и тепло *пахло* из кондитерской Скачкова». Изменилась не жизнь, а ее восприятие.

Перелом, произошедший в душе Ивана Ивановича, гармонично вписывается в общую картину жизни Москвы, которая «что-то кончила, что-то свалила с плеч, дождалась чего-то настоящего».

В тексте данного рассказа можно рассматривать все события, о которых вспоминает автор, как события, которые предшествовали одному определенному факту прошлого: «...вскоре мы все... в один прекрасный день *растались*». Таким образом, глагольные формы совершенного вида с перфективным значением приобретают значение плюсквамперфекта, которое представляет «наличный в прошлом результат в отношении к совершившемуся или протекающему позже действию» [2, с. 462]. Значение плюсквамперфекта позволяет соотносить события, описанные в рассказе, не с про-



шлым, а с далеким прошлым: «Давным-давно, тысячу лет тому назад...».

Последовательное употребление глагольных форм прошедшего времени нарушается в финале: здесь встречаются формы настоящего, будущего времени, а также формы условного («гипотетического» — по В. В. Виноградову) наклонения [2, с. 488].

Употребление форм будущего времени в данном случае релятивное, поскольку восприятие автором действительности в настоящий момент (совпадает с моментом речи говорящего) передается как факт будущего времени относительного временного плана прошлого. Происходит это потому, что автор, погружаясь в воспоминания, начинает зримо представлять себе то далекое время, он как бы живет в нем и мыслит заново, вдыхая запахи города, слушая его звуки. («И помню, как сейчас: ехал я к Кремлю, а Кремль был озарен вечерним солнцем... потом по пахучей от всякой москатели Ильинке... потом по Покровке, уже осеняемой звоном и гулом колоколов...») Однако невозможность вернуться в прошлое, в ту реальность выражается в отсутствии единого хронотопа для повествователя и описываемых событий. Возникновение в тексте глагольных форм в условном наклонении также представляется закономерным. Прожитые годы изменили автора-повествователя, его взгляд на мир, поэтому мысли, возникающие в настоящий момент, не могли возникнуть в то далекое время, реальность их в прошлом гипотетична: «Я... был бы, вероятно, очень удивлен, если бы мне сказали тогда...»). Прожитые годы меняют мироощущение повествователя, дистанция во времени позволяет осмыслить, понять события прошлого, дает возможность взглянуть на себя со стороны, почувствовать себя частичкой большого мира («...чуть не для всей Москвы был канун жизни новой, непременно счастливой, — был он и у меня, у меня даже особенно, гораздо больше других, как казалось мне тогда...»).

Поэтическое видение жизни И. Бунина стало определяющей чертой его художественного стиля. Писателя привлекает эмоциональная сущность характеров и явлений, для него важно не столько содержание, сколько настроение, ощущение, чувства. Репрезентация видо-временных глагольных форм рассказа подтверждает данный тезис.

Главным объектом наблюдений рассказчика становятся мысли и чувства самого автора, Ивана Бунина. Не случайно писатель признавался: «...на мир я смотрю только своими глазами и никак не могу взглянуть на него как-нибудь иначе» [1, с. 171].

### *Литература*

1. *Бабореко А. К.* И. А. Бунин. Материалы для биографии. — М., 1967. 302 с.
2. *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). — М., 1972. 612 с.
3. *Михайлов О. Н.* И. А. Бунин. Очерк творчества. — М., 1966. 384 с.
4. *Паустовский К. Г.* Иван Бунин // Тарусские страницы. — Калуга, 1961.

УДК 372.882

*А. В. Некрасова,  
г. Тверь, Россия  
A. V. Nekrasova,  
Tver, Russia  
nekrasova3004@yandex.ru*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАВЫ «О ПОМОЩИ БЕДНЫМ» ИЗ «ВЫБРАННЫХ МЕСТ ИЗ ПЕРЕПИСКИ С ДРУЗЬЯМИ» Н. В. ГОГОЛЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

## **LINGUISTIC AND LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF THE CHAPTER “ABOUT HELPING THE POOR” FROM “SELECTED PLACES FROM CORRESPONDENCE WITH FRIENDS” BY N. V. GOGOL IN A FOREIGN AUDIENCE**

*Аннотация:* Цель статьи — провести лингвистический и лингвокультурологический анализ главы «О помощи бедным» из «Выбранных мест из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя в иностранной аудитории, 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 “About helping the poor” 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.

Для лингвистического и лингвокультурологического анализа текста иностранным учащимся предлагается текст главы VI «О помощи бедным» из «Выбранных мест из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя. Материалом для этой главы послужило письмо Н. В. Гоголя к А. О. Смирновой, а точнее, несколько писем из переписки, которую они вели в декабре 1844 г. — письма Смирновой 18-го и 30-го декабря, Гоголя 28-го декабря [6, с. 141, 145–147; 5, с. 134–148]. С А. О. Смирновой, по словам Гоголя, они «сошлись вследствие взаимной душевной нужды и помощи» [3, с. 411]. Писатель «нашел в ней душу, способную горячо отозваться его развивающимся религиозным настроением» [5, с. 115], отчего его письма к ней «вообще отличаются догматическим характером» [3, с. 410]. Смирнова всячески помогала Гоголю в практических делах, с пристрастием относилась к его творчеству и занимала его сторону в спорах относительно «Мертвых душ» и «Выбранных мест из переписки с друзьями».

Причиной размышлений в письме (в итоге — тексте главы), по всей видимости, стали гоголевское бывшее в тайне и вскрывшееся поручение петербургским и московским друзьям об отчислении денежных средств бедным студентам и сетование Смирновой о том, каким занятиям предаются молодые люди в Петербурге.

Объявив себя виноватым по отношению к Н. Я. Прокоповичу, С. П. Шевыреву, С. Т. Аксакову, Н. В. Гоголь между 19 ноября (1 де-

кабря) и 2 (14) декабря 1844 года пишет П. А. Плетневу: «Виновный должен быть наказан. Я наказываю себя лишением всех денег, следуемых за экземпляры моих сочинений, <...> и потому, как в Москве, так и в Петербурге, <деньги эти> все отдаю в пользу бедных, но достойных студентов. Деньги эти должны им прийти не даром, но за труды <...>. Все это должно остаться навсегда тайной для всех, кроме вас двух (Плетнева и Прокоповича. — А. Н.). О деньгах я теперь забочусь меньше, чем когда-либо». Когда я думал о деньгах, у меня их никогда не было, когда же не думал, они всегда ко мне приходили» [4, с. 257–259].

Немного позднее, 2 (14) декабря 1844 года, Гоголь с той же просьбой обращается к С. П. Шевыреву: «Виноватый должен быть наказан, и лучше наказать самому себя, чем ожидать наказания божьего. Я наказываю себя лишением денег, следуемых мне за выручку собрания моих сочинений <...>. Все деньги, вырученные за них, отныне принадлежат бедным, но достойным студентам; достаться они должны им не даром, но за труд» [5, с. 310–311]. 10 декабря 1844 года уже в письме к С. Т. Аксакову писатель просит узнать, получил ли Шевырев его письмо от 14 декабря, в котором, между прочим, небольшое улучшение относительно дел по книге и ее продаже, о чем он вам должен сообщить» [5, с. 61].

Все эти просьбы явились для Плетнева (он обнародовал письмо Гоголя, показав его Смирновой) и Смирновой по меньшей мере странными: в его решении усмотрели недостаток простоты, гордость, донкишотство. Александра Осиповна такое обращение с деньгами посчитала неблагоприятным, не сообразным «ни с каким порядочным понятием о милостыне и подавании». Здесь она напоминает Гоголю и о том, что у него на руках старая мать и сестры, которые находятся в стесненных обстоятельствах, и о том, что пока он еще не совсем расстался с миром, он должен и «о мирском помышлять»: «с вашими планами для студентов вы мне напомнили одного фурьериста, который свой капитал растратил для общественного блага, а потом сам с женой и детьми умирал с голоду...» [Там же, с. 131].

Кроме того, материалом для рассматриваемой главы стал вопрос о том, куда направляются денежные средства представителей общества. С большим интересом Гоголь расспрашивает Смирнову в письмах о петербургской молодежи. Например, писателю не понравились ее слова: «В Петербурге дается много чуда, но в письме того не пересказать, да и зачем вас попусту тревожить! Вы знайте свое дело — молитесь». Он писал в ответ следующее: «Но ведь нужно также знать и то, о чем следует молиться» [6, с. 136].

В письме из Петербурга 30 декабря 1844 года Смирнова удовлетворяет гоголевскую просьбу: «Вы меня просите вам сообщать некоторые сведения о благородном петербургском обществе, да, право, я не знаю, что и сказать. Во-первых, оно делится на две партии (я говорю вам о высшем круге): одна просто — танцующая, веселящаяся до упада и, кажется, беззаботно глядит на все, начиная от Бога и своей души, и смотрит на все, как на изношенные свои башмаки. В этот разряд высшего круга я не заглядываю: меня туда не зовут, потому что во мне там нет нужды. Через молодежь узнаются сплетни, ссоры и скандалез, там происходящий. Эта молодежь мне незнакома. Слышу иногда, что там пикники, пляшут польку на Средней Рогатке или на островах, не пропускают оперы никогда, хотя вовсе и не слушают музыки. Говорят тем же языком, те же пошлости и, наконец, разыгрывают сцены Баденской Террасы в блестящих своих гостиных <...>. Другая партия этого же круга есть какой-то слиток разнородных существ, которые чувствуют, что не все в жизни вертится на польках у Средней Рогатки, или на арии престарелого Рубини, и что надо бы стряхнуть лень и заняться делом, но меж тем все-таки из пустого в порожнее переливает. К этой партии принадлежу и я» [6, с. 146–147].

В ответ на это сообщение о времяпрепровождении петербургского общества, тратившем большие деньги на концерты итальянского певца-тенора в главе «О помощи бедным» Гоголь пишет Смирновой, что все это происходит «от общей человеческой беспечности» и что «тот же самый, кто заплатил <...> сто рублей за кресло в театре, продал бы свое последнее имущество, если бы довелось ему быть свидетелем «ужасных картин голода» [2, с. 52].

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАВЫ «О ПОМОЩИ БЕДНЫМ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В письме, обращенном к А. О. Смирновой, автор излагает свои мысли по поводу ее нападений на петербургскую молодежь, растрачивающих средства не в пользу голодающих губерний, а на зарубежных певцов и актрис. Анализ рассуждения об этом позволяет обратиться к теме текста — помощь бедным, где основная идея произведения состоит в том, что помогать нуждающимся нужно христианским образом и исходя из обстоятельств.

Композиционно текст состоит из следующих частей: 1) сообщение о причине письма — «нападения» Смирновой на петербургскую молодежь; 2) объяснение причин такого поведения людей; 3) рассуждения автора, кому и как оказывать помощь с разъяснениями и комментариями; 4) призыв к собеседнику о наставлении бедных; 5) рассуждение о роли священников при оказании помощи бедным.

Раскрытию темы помогают микротемы: 1) столичное общество тратит деньги на чужеземных певцов и актрис; 2) незнание жителей центральной России о жизни в провинциях; 3) воровство; 4) готовность жертвовать имуществом; 5) уверенность в доставке помощи до адресата; 6) степень нужды; 7) крайности русского человека; 8) способ оказания помощи (рассудительность и проповедь); 9) необходимость изменения прежней жизни после пережитого несчастья; 10) роль священства в научении (истолкование смысла испытаний).

Жанр переписки, предполагающий непосредственное обращение к адресату (автор обращается к Александре Осиповне на «вы»), определяет структуру текста с его лексическими, морфологическими и синтаксическими средствами связи.

Раскрыть тему и идею позволяют лексические средства: 1) лексические повторы, позволяющие подчеркнуть важность темы (*происходит, пожертвованье, помогать, помогать нужно*); 2) синонимы и синонимичные словосочетания, часто стоящие в одном ряду и усиливающие воздействие (*несчастия и ужасы; разгадка и объ-*

яснение; страхи и ужасы; дойдет и попадет в руки; вдруг и в одну минуту, чуткой и доступной к пониманию; в обыкновенном и вседневном положении; образах и видах); 3) однокоренные слова, также усиливающие значение явлений (*добрый — добро, жизнь — житие, утрата — потерял, нести — несомая — донесется — принести, перемена — изменить, поймет — понимание — понятие и др.*).

В тексте разнообразные изобразительно-выразительные средства (тропы) позволяют передать события наиболее образно: 1) сравнения (*помощь, точно какая-то жидкость, вся расхлещется по дороге*); 2) гипербола (*продал бы свое последнее имущество, мы все готовы жертвовать*); 3) тавтология (*толково потолковать*); 4) антитеза (*уже не прежний, но как бы другой человек и вещественно и нравственно; в избе или палатах; ужасные картины голода внутри провинций — страхи и ужасы, выставляемые в мелодрамах; цена поданной помощи — цена утраты; мы — те, кто внутри провинций; чужеземные певцы и актрисы — голодающие губернии*); 5) градация (*половину, одну четверть, а иногда и того меньше*); 6) метафора (*разогретый воск, лепить, подносить золотые венки и кубки*); 7) метонимия (*голодают губернии, сто рублей за кресло в театре*); 8) эпитеты (*святой и глубокий смысл несчастья*); 9) слова в переносном смысле (*превращаться в воск, похитившая единственную подпору*); 10) стилистически окрашенные слова, устаревшие, книжные, высокие, риторические и разговорные (*вопиющий, обитать, житие, дабы, отныне, истолковать, несчастье, назначенье; изворотиться, охотно, хорошенько, прокутить, с горя, не станет дело*) и сочетание разговорных — 11 словоформ (*нападение, пенье, пожертвование, назначенье, наученье, содержанье, несчастье, понимание*) и устаревших, поэтических вариантов — 12 словоформ (*ожесточение, легкомыслие, несчастье, лишение, положение, значение, житие, понятие*).

Наиболее доступно донести свои мысли автору позволяет использование морфологических и синтаксических средств связи.

Морфологические средства связи в тексте: 1) союзы, союзные слова, частицы в начале предложений (*но, а, вот, если*); 2) место-

имения (*это, эти, тот, он, они, вы*); 3) наречия места (*туда*); 4) единство временных форм глаголов-сказуемых (*обращаюсь, происходит, совершаются, делаются, случаются; заплатил, довелось; дойдет, попадет, расхлещется, донесется, сумеете сказать, поймет, вникнете*); 5) употребление глаголов в сослагательном наклонении (*продал бы*); 6) употребление различных форм глаголов для выражения просьбы (безличные формы с модальными глаголами — *следует помогать, помогать нужно*; форма повелительного наклонения глагола 2 л. мн. ч. — *несите, наставьте, объясните*; форма повелительного наклонения в буд. вр. 1 л. мн. ч. — *поговорим*); 7) субстантивные местоимения, прилагательные, причастия (*всякий, тот самый, бедный, нуждающийся*); 8) краткие формы причастий и прилагательных (*произведена, дано, послано, уверен, способен*); 9) возвратные глаголы (*совершаться, насладиться, расхлестаться, донестись, равняться, изворотиться, производиться, являться*).

Синтаксические средства связи в тексте: 1) инверсия (*всякое лишение внезапное, помощь эта, прежнее житие свое, крик небесный, голодают целиком губернии*); 2) ряды однородных членов (*или пожар, или падеж, или смерть; не от глупости и не от ожесточения сердца, даже не от легкомыслия*); 3) обособленные определения — причастные обороты (*сжегший все дотла, выморивший весь скот, похитившая единственную подпору* и др.); 4) сложноподчиненные (обстоятельственные условия — 5, обстоятельственные цели — 6, определительные — 11) и бессоюзные сложные предложения (5 предложений); 5) риторические восклицания (*вот разгадка и объяснение всего!*); 6) анафора (*это происходит*).

Определение темы, идеи, жанровой разновидности текста и анализ средств связи как инструментов для убеждения и воздействия позволяет обучающимся лучше понять, что хотел сказать автор. Лингвистический анализ помогает производить лингвокультурологический анализ — извлекать из текста сведения о культуре страны изучаемого языка, учиться их интерпретировать и сравнивать ценности разных культур.



## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАВЫ «О ПОМОЩИ БЕДНЫМ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Благотворительность, милосердие применительно к культурам разных стран рассматривается прежде всего в религиозном контексте, поскольку представление о помощи бедным соотносится с основополагающими принципами вероисповедания. В христианстве — православии — о необходимости благодетельствовать другому говорится в пятой заповеди блаженства из «нагорной проповеди»: «Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут». В исламе милостыня, или закят, является одним из столпов, прописанных в Коране. Священная обязанность подавать милостыню нуждающимся — у верующих иудеев. В различных религиозных учениях индуизма благотворительность — обязательная часть в служении на благо людей и общества. Достоинствами последователей Будды считаются мудрость и сострадание.

Обращаясь к тексту «О помощи бедным» Н. В. Гоголя, представляется важным найти ответы на вопросы, связанные с особенностями отношения людей в России к благотворительности:

- 1) Какова, по словам автора, ситуация в российских губерниях? 2) Что делает, чем занимается петербургская молодежь? 3) Каким называют поведение петербургской молодежи Гоголь, Смирнова? Почему? 4) Почему пожертвования в пользу бедных делаются неохотно, неактивно, что останавливает людей? Почему помощь сравнивается с жидкостью? 5) Должно ли это останавливать людей в помощи? Как разрешить этот вопрос? 6) Кому, по мнению автора, нужно помогать прежде всего? Почему? 7) Как правильно оказывать помощь в соответствии с христианской традицией? 8) О каких крайностях русского человека говорит автор? 9) Что смиряет, делает мягким человека? 10) Через чьи руки, с помощью кого, по мнению автора, лучше оказывать помощь бедным? Почему?

В ходе ответов на предложенные вопросы преподаватель обращает внимание иностранных обучающихся на особенности христианского сознания, истоки отношения православного человека к тем, кто беден или нуждается: (1) полное, истинное, вечное блаженство

для человека — небесное, вместе с Богом, для чего необходимо исполнять заповеди. Одна из них: «Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут» (Мф. 5,7); (2) Каждый человек грешен, а милосердие покрывает грехи: «Итак, собрат грешник, если ты признал уже себя величайшим грешником, достойным всякого осуждения и муки, если познал мерзость и нелепость грехов, безмерное оскорбление через них Господа Бога и величайшую ответственность за них, если ты алчешь и жаждешь оправдания и помилования Божия, то постарайся оказывать возможную для тебя милость к ближним» [7, с. 117–118]; (3) Христианин ответственен не только за свои грехи, но и за грехи ближних. Поэтому, если рядом кто-то нуждается, человек не может быть спокоен: «Ибо все мы одним Духом крестились в одно тело... и все напоены одним Духом. Тело же не из одного члена, но из многих... страдает ли один член, страдают с ним все члены; славится ли один член, с ним радуются все члены. И вы — тело Христово, а порознь — члены» (1 Кор. 12, 12–14, 26–27 [Там же, с. 135–136]; (4) Помогая ближним, мы подражаем Богу. Христиане, подобно Христу, не должны бояться оделить в чем-то себя, хотя бы частично обнищать в чем-то ради блага других [1]. По словам преп. Ефрема Сирина, «ничем ты не можешь подражать Христу, как попечением о ближних»; (5) То, что мы считаем своим, нам не принадлежит: «Ты никогда не будешь щедрее Бога, — говорит святой Григорий Богослов, — хотя бы и пожертвовал всем, что имеешь, хотя бы отдал вместе с имуществом и самого себя. Ибо и то самое, чтобы отдать себя Богу, человек получает от Него же. Сколько ты не уплатишь Ему, все еще больше того будет оставаться на тебе, и ничего не дашь ты своего, поелику все от Бога» [7, с. 153–154]; (6) Идея равенства: 1) нас перед Богом: «Если мы себе желаем от других сострадания и помощи, когда терпим болезнь, беду и нужду, то не по всей ли справедливости должны ожидать от нас сострадания и другие? Как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними» (Мф. 7, 12) [Там же, с. 137–138]; 2) имущества: «У первых христиан, т. е. живших при апостолах и после них, было все общее: богатые и достаточные добровольно жертвовали своим имением

и деньгами, и собранное хранилось у предстоятелей Церкви, которые употребляли оное на содержание бедных, вдов, сирот, больных, странных, заключенных в узах и других нуждающихся» [Там же, с. 143–144]; 3) просящих людей: должно помогать и благотворить всем, не делая разбора в лицах, состоянии, происхождении, вероисповедании... ибо все они одинаковое имеют право на сожаление и так же смотрят на руки наши, как мы на руки Божии, когда чего просим» [Там же, с. 147–148]; (7) Помогая, делаешь это для Христа: христианское милосердие «бесконечно важно потому, что милость, оказываемая ближнему, оказывается лично Самому Иисусу Христу, по свидетельству Его Самого: так как вы сделали это одному из сих братьев Моих меньших, то сделали Мне» (Мф. 25, 40) [Там же, с. 124]; (8) В затруднительном положении должно просить: «Проси. Никто не откажет в куске хлеба и в другом, без чего жить нельзя. Стыдно? — Что делать? Смирись, когда смирил тебя Господь. Смирением расположишь других еще к большему состраданию и кое-как устроишься. А там Господь пошлет и лучшее что» [8, с. 319]; (9) Несчастье, постигшее человека, промыслительно, оно от Бога, во благо: «Восставь свою веру, и она осветит примрачность твоего положения, дав тебе почувствовать, что другие оставлены так, как были, потому что это для них благо, а тебя постигло горькое изменение, потому что это для тебя лучше... Всех любит Господь и о всех печется. Но кого подвергает испытанию какому-нибудь, то этим показывает, что того особенно любит, в достоинство сынов своих любимых возводит» [Там же, с. 320].

Следующий блок вопросов подготавливает обучающихся к обсуждению общего в отношении к бедным в исламе, индуизме, буддизме и православии:

- 1) свойственно ли человеку милосердие по природе? 2) что получает человек за помощь бедным? как человек наказывается, если остается глух к просьбам нуждающихся? 3) помогать следует втайне или открыто? 4) чем помогать бедным, только ли деньгами? в чем состоит помощь бедным?
- 5) как нужно помогать бедным: всем, кто ни попросит или избранным,

бездумно или с рассуждением? 6) в каком состоянии, с каким чувством следует проявлять милосердие? 7) имеет ли значение источник, из которого ты помогаешь бедным, т. е. как ты получил это состояние? 8) кому более полезна милостыня: получающему или дающему? 9) когда, в какое время особенно важно помогать нуждающимся?

Ответы на эти вопросы позволяют сделать вывод, что, хотя и существуют некоторые различия, милосердие — это общечеловеческое качество, оно вложено в нас Богом независимо от положения, вероисповедания.

Лингвистический и лингвокультурологический анализ главы «О помощи бедным» Н. В. Гоголя и актуализированное в ходе обсуждения сопоставление представлений о милосердии в православии и других религиях, которые исповедуют в странах обучающихся, помогают студентам глубже понять страну изучаемого языка, выявить общие ценности и различия в культурах. Еще одним интересным направлением работы на уроке может быть, например, обсуждение интересов молодежи XIX и XXI веков в России и в других странах.

### *Литература*

1. *Василий Куценко*, священник. Почему важна благотворительность. О втором послании Коринфянам апостола Павла, часть третья [Электронный ресурс] / Православие. — URL: <https://pravoslavie-ru.turbopages.org/pravoslavie.ru/s/76785.html> — 7.11.2023 г. — Заглавие с экрана.

2. *Гоголь Н. В.* Выбранные места из переписки с друзьями. — М., 1990. 432 с.

3. *Кулиш П. А.* Записки о жизни Николая Васильевича Гоголя, составленные из воспоминаний его друзей и знакомых и из его собственных писем. — М., 2003. 704 с.

4. Переписка Н. В. Гоголя. В 2 т. Т. 1. — М., 1988. 479 с.

5. Переписка Н. В. Гоголя. В 2 т. Т. 2. — М., 1988. 527 с.

6. Письма к Гоголю А. О. Смирновой, 1844–1851 // Русская старина. Ежемесячное историческое издание Мих. Ив. Семевского. Т. 60. — С.-Петербург, 1888. С. 125–147.

7. *Святой праведный Иоанн Кронштадтский.* Беседы о блаженствах евангельских. — М., 2022. 222 с.

8. *Феофан Затворник.* Мысли на каждый день года. — М., 2019. 576 с.

*Г. П. Байгарина,  
г. Астана, Казахстан  
G. P. Baigarina,  
Astana, Kazakhstan  
oirat60@mail.ru*

**ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ:  
ЭКСПРЕССИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АСПЕКТ**

**ABOUT THE INTENSIFICATION OF STATEMENT  
IN A LITERARY TEXT:  
EXPRESSIVE-EVALUATIVE ASPECT**

**Аннотация:** В статье анализируются средства выражения семантики интенсивности в художественном тексте (на материале романа Д. И. Рубиной «Маньяк Гуревич»). Описываются различные типы интенсификаторов, среди которых и потенциальные модификаторы, характерные для индивидуально-авторского стиля. Определяются некоторые типы интенсификационных значений. Отмечается синтагматическое расширение лексических интенсификаторов.

**Ключевые слова:** Интенсификаты; интенсификаторы; экспрессивность; оценка; интенсификационное значение.

**Abstract:** The article analyzes the means of expressing the semantics of intensity in a literary text (based on the novel «Maniac Gurevich» by D. I. Rubina). Various types of intensifiers are described, including potential modifiers characteristic of the individual author's style. Some types of intensification values are defined. Syntagmatic expansion of lexical intensifiers is considered.

**Keywords:** Intensifications; intensifiers; expressiveness; evaluation; intensifying meaning.

Д. И. Рубина при представлении нового романа предупреждает, что «Маньяк Гуревич» не имеет к криминальному чтиву никакого отношения». Называя своего героя «трогательным, хотя и нелепым в чем-то человеком» [5, с. 5], Д. Рубина отмечает: «Но как быть, если его пылкое воображение с детства легко воспламеняется, а благородная и увлекающаяся натура заставляет встречать в самые дикие ситуации, доводя Гуревича до совершенного гротеска и даже до при-

скорбной буффонады?» (livelib.ru:<https://www.livelib.ru/author/19656/post/87760>).

Характеризуя действия главного героя как гротескные, то есть «основанные на чрезмерном преувеличении, сочетании неожиданных и резких контрастов» [7, I, с. 350], Д. Рубина определяет жанр его биографии как буффонада, хотя и грустная» [5, с. 76], что предполагает, в качестве художественного приема, «резкое преувеличение комического, окарикатуривание персонажей, их действий, поступков и т. п.» [7, I, с. 127].

Среди языковых средств, с помощью которых Д. Рубина изображает биографию главного героя как буффонаду и тем самым создает пространство с заявленной «температурой эмоций» [5, с. 6], можно ожидать и средства выражения интенсификации в целом ситуации, средства количественной модификации какого-либо явления и его признаков. Представляя, по словам автора, «жизнеописание главного героя в картинках», как «буффонаду», Д. Рубина описывает «и все места, где происходило с ним все позорное, болезненное и гомерически смешное», которые «были для этих событий как бы нарочно обустроены и ждали Гуревича» [5, с. 81].

Категории интенсивности, которую относят к одной из дискутируемых категорий в науке о языке, посвящена обширная научная литература. Интенсивность рассматривают в контексте категорий количества и качества, в связи с категориями оценочности, экспрессивности, эмотивности и некоторыми другими категориями. Так, называя категорию интенсивности «производной между категориями качественности и количественности», С. Е. Родионова отмечает, что «с одной стороны, все изменения происходят в рамках данного качества, но, с другой стороны, что-то принципиально меняется для человека» [4, с. 301]. И это «что-то» исследователи видят в прагматическом аспекте, а именно в «субъективной значимости для участников ситуации данного увеличения количества признака» [4, с. 303].

Общим является мнение исследователей о том, что интенсивность связана с субъективным отношением носителей языка к объекту интенсификации и, следовательно, обусловлена прагматическими

целями адресанта. Так же как бесспорным можно считать тезис: «интенсивность «провоцирует» коммуникативную (речевую) экспрессивность» [3, с. 189].

В романе «Маньяк Гуревич» интенсификаторы, то есть слова, осуществляющие количественную модификацию качества, относятся ко всем уровням языка. При этом для Д. Рубиной характерно использование интенсификаторов, свойственных как в целом русскому взгляду на мир, так и усилителей-модификаторов, составляющих специфику ее индивидуально-авторского стиля. Не случайно «гиперболизацию мелочей» считают «ещё одной отличительной чертой стиля Дины Рубиной» ([https://tagillib.ru/for\\_profi/lib\\_univer/berestova\\_pubina.php](https://tagillib.ru/for_profi/lib_univer/berestova_pubina.php)).

Приведем характерный для романа Д. Рубиной фрагмент текста, в котором в функции усиления высказывания выступают слова — интенсификаты, у которых семантика интенсивности является компонентом их лексического значения: *«И все были милыми и родными, все — с огромным опытом в партизанских войнах и диверсиях, в предательстве и шпионаже, в диких набегах, в сумасошлатой любви, с последующими грандиозными свадьбами и похоронами. У всех сениных игрушек была жестокая судьба на разрыв сердца, с каскадом невероятных трагедий!»* [5, с. 26–27].

В словарных значениях каждого из выделенных слов отмечена сема усилительности. *Огромный* — «очень большой по своим размерам, величине, громадный» [7, II, с. 589]. *Сумасшедший* (в романе окказионализм «сумасошлатый») — «чрезвычайный, исключительный по величине, силе, степени проявления» [7, IV, с. 305]. *Грандиозный* — «поражающий воображение чрезвычайно большими размерами, величием, красотой» [7, I, с. 343]. *Невероятный* — «(1) представляющийся невозможным, неправдоподобный; 2) очень большой, чрезвычайный по силе своего проявления, по своим размерам и т. п.» [7, II, с. 425]. *Каскад* — «(2) стремительный, неудержимый поток, обилие чего-л.» [7, II, с. 37].

Как видим, в каждом из использованных автором слов-усилителей есть смысл «очень», осложненный семантическим компонентом невозможности, неправдоподобия, чрезвычайности, исключительности,

трагичности, в том числе и тем, что может закончиться смертельным исходом. В приведенном фрагменте текста с помощью слов-интенсификаторов автор демонстрирует чрезмерную степень воображения мальчика Сени Гуревича, для которого любимые игрушки предстают как живые *«персонажи, ожидающие выхода к игре»* [5, с. 26].

Многие исследователи относят интенсификацию к оценочным категориям и в связи с этим, как и оценку, количественную семантику интенсификаторов характеризуют как «общую или частную» [2, с. 274].

Среди общих, то есть универсальных интенсификаторов, в которых семантика интенсивности заложена в их лексическое значение и не осложнена никакими другими семантическими смыслами, в романе используются наречия «очень», «слишком», «совершенно», «абсолютно». Однако употребление даже самого нейтрального из них — наречия «очень» («весьма, чрезвычайно, в сильной степени» [7, II, с. 732] в художественном тексте может оказаться прагматически нагруженным. Например, *«Обычный ленинградский дворколодец, но уж очень безрадостный»* [5, с. 133]. *«Ирка была брюнеткой с очень черными ресницами над очень светлыми голубыми глазами»* [5, с. 111]. Как видим, субъективная значимость выделения признака подчеркивается усилительной частицей «уж очень» в (1) и повтором этого маркера во (2).

Этот прием, заключающийся в повторении подобных интенсификаторов с целью усилить обозначенный признак или качество можно отнести к особенностям индивидуальности-авторской речи Д. Рубиной. Отметим, например, повторение «очень» в устойчивом выражении *«Дешево и очень-очень сердито!»* [5, с. 67].

Субъективная значимость конкретного увеличения признака подтверждается конструкциями с общими интенсификаторами при словах с интенсификационным значением: *«Слишком все это было несбыточным, громоздким и непредставимо дорогим»* [5, с. 115]. *«...ну совсем чуть-чутные признаки притворства»* [5, с. 17].

Обращает на себя внимание ничем не ограниченная сочетаемость подобных интенсификаторов с разными как по значению, так и сти-



листической окраске словами. Сравним: *абсолютный покой* (устойчивое сочетание), *абсолютный балдюк*. Как и возможность сочетаться с дефисной конструкцией «*совершенно целый-не-помятый ...шикарный Дед Мороз*» [5, с. 97], которую также можно отнести к особенностям индивидуально-авторской речи.

Частные, индивидуальные интенсификаторы, которым также свойственна функция усиления семантики высказывания или его отдельных компонентов, не просто указывают на высокую степень: «они выполняют прагматическую аффективную функцию» [1, с. 23], которую исследователи видят «в специальной выделенности модифицируемого признака» [4, с. 303].

Выбор средств усиления и экспрессивности в художественном тексте зависит от интенциональных установок автора, от того, какие добавочные семантические смыслы, способствующие выразительности текста, актуализируются, по замыслу автора романа, для воссоздания ситуаций с соответствующей, по выражению Д. Рубиной, «температурой эмоций».

В романе «Маньяк Гуревич» отмечаем разнообразие частных интенсификаторов, в функции которых преимущественно выступают прилагательные и наречия. В одну группу объединим интенсификаторы со значением «поражающий воображение», что достигается величиной, размерами, пространством модифицируемого объекта. Экспрессивный компонент подобных конструкций задается не столько самими интенсификаторами, сколько сочетаемостью с интенсифицируемым объектом, спецификой опорного слова. Например, «Словом, Лавра — *беспредельно-отдельная страна внутри города*» [5, с. 16]. «*Впереди на неохватных просторах бездонного времени раскинулись их грядущие судьбы*» [5, с. 125]. «*Необъятное воскресное утро — бескрайняя степь разряженного времени на вершине недели*» [5, с. 36]. «*Он был начитанным мальчиком; в его память влезало необъятное количество разнообразного барахла...*» [5, с. 83].

Среди интенсификаторов с подобным интенсификационным значением — и прилагательное «грандиозный», которое можно определить в качестве ядра этой семантической группы со значением

«поражающий воображение чрезвычайно большими размерами, величиной, красотой» [7, I, с. 343].

Об этом свидетельствует его широкая сочетаемость: «грандиозный» выступает как оценочный интенсификатор применительно ко всему, что оценивается как необыкновенная степень признака, приводящая к тому, что поражает воображение. Это и вполне ожидаемая сочетаемость, например: «*Воображение младшего Гуревича рисовало **грандиозную** картину: дед-Гулливвер*» (вообще-то он был весьма скромного роста) [5, с. 64], «*Однажды в какой-то **грандиозный** государственный праздник на ее имя пришел в больницу голубой конверт под грифом: КГБ СССР*», как и нестандартная: «*Вот и думай, на каком витке **грандиозной** своей биографии Ольга Ивановна Ланге сверзилась в шизофрению?*». «*Они быстро нашли удачный обмен: свою **грандиозную** незабвенную комнату-вселенную...*» [5, с. 103]. Однако во всех случаях представлена актуализация соответствующего интенсифицирующего признака, совмещенного с оценочным и эмоциональным.

Как и в значении интенсификаторов, модифицирующих объекты как неправдоподобные в силу их величины, объема, размера: «*Какой невероятный букет роз...Обеими руками мама охватывала перед собой **пузатую** пустоту: «Во-т такой был **огромный** куст! Представить страшно, сколько денег отвалено. И совершенно живые...*» [5, с. 39]. Прилагательное «невероятный» наряду с семой «очень» включает компонент «неправдоподобный», но именно из-за своего размера — «огромный куст», за который столько заплачено, что «представить страшно». Для усиления признака используются и невербальные средства — «двумя руками охватывала «пузатую пустоту», а также фонетические средства: «во-т такой...».

Однако разнообразие интенсификаторов, в которых сема усиления совмещена с экспрессивным и оценочным компонентом, в первую очередь демонстрируют наречия. Наряду с общими наречиями-интенсификаторами в романе много частных, семантически мотивированных, иногда с нейтрализацией значения качества, что объясняется прагматической обусловленностью их употребления.

Так, например, контексты с интенсификатором *ужасно*, *до ужаса*, в которых встречаются как употребления с нейтрализацией отрицательной оценки («Очень плохой, скверный»): «*И ужасно нравилось ее голубое одеяние*» [5, с. 92]. «*А еще Сене ужасно понравился волк*» [5, с. 96], так и использование этого интенсификатора именно в значении «чрезвычайный по степени проявления, превышающий обычную меру, норму» [7, IV, с. 473]: «*Наверняка ужасно горячего...*» [5, с. 38]. «*Чем ужасно Сеню обидели*» [5, с. 103]. «*Он был уверен, что папа, который до ужаса боялся всего, что связано с электричеством, туда не полезет*» [5, с. 80]. Заметим, что в «*ужасно нравилось / ужасно понравился*» сочетаются слова с разными оценочными знаками, но эта сочетаемость воспринимается уже как интенсификация оценки, реализуемой опорным словом.

Вслед за М. Б. Сандаковой, предложившей типологию интенсификационных значений в рамках четырех семантических моделей [6, с. 283–289], интенсификаторы «ужасно», «до ужаса», добавим «страшно», в интенсификационном значении реализуют модель, которую определим как «такая высокая степень, что это производит сильное эмоциональное или ментальное воздействие» [6, с. 283]. Иными словами, такая высокая степень свойства, что это вызывает ужас или страх, или другие не менее сильные чувства. В романе Д. Рубиной именно эта семантическая модель употребления интенсификаторов оказывается чаще всего реализованной. Например, «*только сильно встревоженные и опасно оживленные*»; «*...а на каких-то поворотах судьбы отчаянно смелого и даже странного*». Отнесем к этой группе и интенсификатор-жаргонизм: «*этот обалденно упругий рельеф местности*».

На примере «экстремальный» / «экстремально» в интенсификационном значении продемонстрируем употребление интенсификаторов, подчеркивающих предельную, выходящую за рамки обычного, чрезвычайную степень проявления признака, что реализуется и в неожиданной сочетаемости: «*Он рос болезненным ребенком, и не как другие хилые ленинградские дети, а экстремально болезненным*» [5, с. 20]. В словарном толковании этого слова отражено интенсификационное значение — «достигший наивысшей точки, крайний,

предельный» с актуализацией значения — «выходящий из рамок обычного, чрезвычайный» [7, IV, с. 754].

Это же интенсификационное значение проявлено и в следующем контексте: «*Мандарины Сеня обожал за одуряюще сильный запах цитрусовых плантаций*» [5, с. 92]. «*И одуряюще назойливый запах цитрусовых донимал Гуревича до мигрени*» [5, с. 101], где интенсификатор «одуряюще» также выражает чрезвычайную степень усиления признака, которая может сводить с ума, вызывать одурение.

Богатое воображение главного героя романа проявляется и в высказываниях, в которых выражена такая высокая степень интенсивности цветового признака, что позволяет составить представление о душевном состоянии героя: «...*то синим, то желтым, то зловеще красным, то таким нестерпимо золотым, что она сияла совсем уже неземным облаком. Сеня дико взволновался*» [5, с. 96]. Обратим внимание на интенсификатор общего характера «совсем» в сочетании с «уже» со значением просто усиления и сравним с частными модификаторами. Они обозначают «такую высокую степень усиления», что это трудно, невыносимо стерпеть, перенести, что вызывает такие зрительные образы, в том числе и «неземные».

К характерными для романа отнесем контексты с интенсификационным значением, реализующимся в такой высокой степени проявления признака, что это вызывает сильные чувства, страстность исполнения. «*Папа несколько раз пылко рвался «поговорить по душам...»*» [5, с. 103]. «На уроках он запальчиво рассказывал о преступлениях, ошибках и великих свершениях исторических личностей» [5, с. 106]. «...*по-прежнему уходил из дому и безбожно пропускал занятия...*» [5, с. 103]. «*Особенно азартно ненавидел Гуревича мальчик по фамилии Голодных. Ненавидел как-то по-особенному, почем зря*» [5, с. 105]. В роли интенсификаторов выступают наречия со значением оценки: оценочная реакция обусловлена именно высокой степенью проявления указанного действия.

Кроме специальных интенсификаторов в этой функции Д. Рубина использует слова, в метафорическом употреблении которых

реализуется степенная семантика, что находит отражение и в словарных толкованиях некоторых из них. Например, «**головокружительный**»: «Головокружительная золоченая лепная-резная лестница» [5, с. 45]. Здесь реализовано не только значение: «Такой, который может вызвать головокружение», но и «чрезвычайный, очень большой» [7, I, с. 326]. «**Безумный**»: «Однажды летом их с бабушкой Розой каким-то безумным ветром принесло в Вырицу» [5, с. 65]. Наряду с оценочным «крайне безрассудный, не оправдываемый логикой, рассудком» [7, I, с. 76] реализован и признак как превышающий допустимую норму («отличающийся крайней степенью проявления чего-л.») [Там же]. Как и в слове «**омерзительный**», оценочная семантика которого осложнена степенной в следующем примере: «К тому же с утра на его носяре, прямо на кончике, вскочил омерзительный, какой-то даже анекдотический прыщ». (Омерзительный — «очень плохой, скверный») [7, II, с. 66].

На наш взгляд, представленные в метафорическом употреблении относительные прилагательные можно отнести к потенциальным интенсификаторам, способным в определенных контекстах по авторскому замыслу развивать качественное значение и выступать в интенсифицирующей функции. Например, «Но эти железнодорожные двери открываются с **таким железнодорожным усилием**». «Но отныне на тебя взвалена чужунная плита **ответственности**». «**Тектонический** сдвиг в отношениях произошел ближе к весне» [5, с. 112]. Как и выражение «**леденящий ужас**», то есть превышающий допустимую норму («приводящий в состояние оцепенения, парализующий» [7, II, с. 170]): «**тот леденящий ужас, при котором человек может сигануть в окно, только бы уехать от невыносимого кошмара**». За индивидуально-авторским смыслом выделенных слов скрывается интенсифицирующая семантика.

Кроме лексических средств интенсификационное значение находит реализацию и в словообразовательных средствах романа, в основном в словах с аффиксами размерно-оценочной семантики: *кровища, силище, толстенная белоснежная коса, здоровенная шоколадина в серебряной обертке, с высоченной под потолок красавицей*

елью, высоченные золотые шары. При этом словообразовательные интенсификаторы могут сопровождаться модификаторами со значением усиления: *непомерная силища, страшная холодрыга, такая холодрыга!*

Среди разнообразных грамматических средств в интенсификационной функции отметим только местоимения: «*А деревянные антресоли — при **этакой-то** высоте потолка* [5, с. 35]; «*...**то** **таким нестерпимо** золотым*»; «*с **таким железнодорожным усилием***». Здесь «этакой» при существительном и «такой» при метафорическом интенсификаторе употреблены для «выражения сильной степени называемого свойства или усиления оценки» [7, IV, с. 334].

Обращает на себя внимание интенсифицирующая функция местоимения «весь», как и наречий «всегда», «всюду». «*Всю жизнь Гуревич влипал в истории одна краше другой* [5, с. 76]. «*И так всегда: ему все время что-то мешало встать в единый строй*» [5, с. 79]. «*...просто жаждала запечатлеть все деяния Гуревича*» [5, с. 80]. «*И все места, где происходило с ним всё позорное*» [5, с. 81]. «*И всюду оказывался в самую напрасную минуту*» [5, с. 82]. Местоимение «весь» вносит в интенсификационное значение сему предельно возможной величины, обозначая «высшую степень проявления обозначаемого существительным состояния, признака, качества»; «целиком, полностью, совершенно» [7, I, с. 157]. К тому же это значение может усиливаться повторением местоимения: «*Он и сам сказал, что проверил все — все, до последней жилочки*». «*И как же он старательно все — все прощупал-проверил*». «*Это здесь, именно здесь в его воображении разыгрывались все романы, все королевские балы и приемы, все дуэли двух его мушкетеров*» [5, с. 95].

Повтор как синтаксическое средство усиления признака можно считать особенностью авторского стиля Д. Рубиной: повторяются отдельные слова, формы: «*Однако даже самого деликатного, самого чистенького*» [5, с. 41]. «*Сначала он думал, что случайно попадает в неудачную ситуацию в неудачном месте, в неудачную минуту*» [5, с. 81]. «*Особенно азартно ненавидел... ненавидел как-то по-особенному...*» [5, с. 105]. «*Их тянули и тянули, держали и держали уже до последнего предела, до последней возможности*»

[5, с. 155]. *«белый-белейший, хотелось даже сказать белоснежный, снег на фоне желтых»*... [5, с. 93].

Один из приемов усиления в романе заключается в попарном соединении интенсификаторов, один из которых выступает со значением оценки, а другой — носитель смысла «очень»: *«...то его славно и подробно отдубасили на пустынной волейбольной площадке, за кустами»* [5, с. 110]. *«...при этом акkuratно-подробно проговаривая рваненький ритм»* [5, с. 140]. *«...Гуревич, избитый на сей раз крепко и не по-школьному»* [5, с. 110].

На наш взгляд, характерные для произведений Д. Рубиной дефисные констукции также выполняют интенсифицирующую функцию, то есть их можно считать одним из синтаксических средств выражения категории интенсивности. Например: *«Сеню закрутил-завертел вихрь эмоций»* [5, с. 95]. *«Совершенно целый-не-помятый... шикарный Дед Мороз»* [5, с. 97]. *«Она тоже кромсала-шила-пилила-рубила, как залихватский дровосек»* [5, с. 108].

Таким образом, категория интенсивности с очень сильной прагматической проявленностью в романе Д. Рубиной находит выражение в разноуровневых языковых средствах. Некоторые из усилительных средств можно отнести к индивидуальным особенностям авторской речи.

### *Литература*

1. Берестнев Г. И., Васильева И. Б. Эмотивные интенсификаторы английского и русского языков: от типологии номинаций к когнитивным установкам // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2016. № 1. Филологические науки. Вып. 99. С. 21–32.
2. Ермакова О. П. Переход качества в количество (о природе интенсификаторов) // Логический анализ языка. Квантитативный аспект языка. — М., 2005. С. 274–281.
3. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления в семантическом аспекте // Вестник Новосибирского ун-та. Серия: История, филология. 2015. Т. 14, вып. 9: Филология. С. 183–201.
4. Родионова С. Е. Категория интенсивности и ее место в ряду других семантических категорий // Славянский вестник. Вып. 2. — М., 2004. С. 300–313.

5. Рубина Д. И. Маньяк Гуревич. — М., 2022. 512 с.

6. Сандакова М. Б. К вопросу о семантической типологии интенсификаторов // Русский язык в России и за рубежом: изучение активных процессов в языке и речи. — Нижний Новгород. 2021. С. 283–289.

7. Словарь русского языка: в 4 т. — М., 1985. Т.1. 696 с.; Т. II. 1986. 736 с.; Т. III. 1987. 751 с.; Т. IV. 1988. 800 с.

УДК 81.161.1

*Т. С. Вологова,  
Санкт-Петербург, Россия  
T. S. Vologova,  
St. Petersburg, Russia  
vologovats@mail.ru*

## **ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ПОЭЗИИ В. С. ВЫСОЦКОГО 1966–1969 годов**

### **LEXICAL EXPLICATION OF FEMALE IMAGES IN THE POETRY OF V. S. VYSOTSKY 1966–1969**

**Аннотация:** В статье рассматриваются лексические единицы, создающие образы героинь в поэзии Высоцкого. Также затрагиваются вопросы изучения произведений В. С. Высоцкого в иностранной аудитории, предлагаются приемы работы с анализируемыми текстами на уроках по русскому языку как иностранному. Предпринята попытка показать, как женские образы, созданные В. С. Высоцким в 1966–1969 годах, помогают раскрыть внутренний мир лирического героя.

**Ключевые слова:** лексическая экспликация; женские образы; образ героини; лирический герой; русский язык как иностранный.

**Abstract:** The article discusses lexical units that create images of heroines in Vysotsky's poetry. The issues of studying the works of V. S. Vysotsky in a foreign audience are also touched upon, techniques for working with analyzed texts in lessons on Russian as a foreign language are proposed. An attempt is made to show how female images created by V. S. Vysotsky in 1966–1969 help to reveal the inner world of the lyrical hero.



**Keywords:** lexical explication; female images; the image of the heroine; lyrical hero; Russian as a foreign language.

Казалось бы, тема «Женские образы в поэзии В. С. Высоцкого» лежит на поверхности, ведь лирика Высоцкого во многом ролевая. Но на сегодня имеется только одно серьезное исследование на эту тему — И. Б. Ничипорова, профессора кафедры истории русской литературы XX века филфака МГУ (2009). Тема интересная и могла бы продолжить галерею женских образов, над которыми идет работа на уроках русской литературы в иностранной аудитории, — «Женские образы в творчестве А. С. Пушкина, романах Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского ...».

И. Б. Ничипоров пишет: «Женские образы имеют, с одной стороны, самостоятельное значение, с другой — помогают раскрыть внутренний мир героя, показать его эволюцию» [3]. Действительно, женские образы возникают уже в ранних стихах-песнях В. С. Высоцкого, и там они очень разноплановы. Безусловно, студенту-иностранцу нецелесообразно предлагать анализировать женские образы в блатных песнях, привлекать его внимание к словам *зараза*, *шалава*, эвфемизмам типа *Понял я, что в милиции делала моя с первого взгляда любовь*, к сниженной лексике в целом и негативному восприятию женщины. Хотя и в этих произведениях встречается противоположное восприятие героини — *Твой светлый образ* и др. Остановимся в нашем исследовании на более возвышенном материале — песнях В. С. Высоцкого второй половины 60-х годов — «Скалолазка» (1966), «Дом хрустальный» (1967) и «Лирическая» (1969), где женские образы являются ключевыми.

В нарушение хронологии начнем анализ с наиболее обобщенного образа любимой, возникающем в песне «Дом хрустальный», которая входит в число самых известных песен В. С. Высоцкого. Образ идеальной возлюбленной в тексте не прорисован. Мы все узнаем только по отношению лирического героя к ней. При этом героиня может даже не знать о чувствах героя: в куплетах прослеживается обращение на «ты», а в припеве — о любимой говорится

в третьем лице. Герой испытывает сильные чувства, готов все отдать ради того, чтобы быть вместе, рассматривает контрастные ситуации: «Если я богат, как царь морской» / «Если беден я, как пес — один», взывает к Богу, умоляет помочь, для него это вопрос жизни и смерти (ср. у В. В. Маяковского: «Врывается к Богу, боится, что опоздал, плачет, целует ему жилистую руку...»).

При изучении текста произведения на уроке обращаем внимание студентов на сравнительные обороты: «богат, как царь морской», «как пес бы, так и рос в цепи», «как пес один», «любуюсь тобой, как Мадонной Рафаэлевой» (кстати, парадокс: герой говорит «не сравнил бы я любую с тобой», но при этом используется сравнение), на краткие формы прилагательных (*богат, беден*). Можно работать с лексикой стихотворения в разных аспектах: 1) составить текстовую тематическую группу «драгоценности»; 2) познакомиться с фразеологизмами — (в доме) *шаром кати, рос в цепи* (на цепи); 3) показать словообразовательные возможности — проанализировать способ образования прилагательных от существительных — названий драгоценностей: *хрустальный, золотые, серебряные*; приставочный способ образования новых слов: мир *подводный* и *надводный*; 4) выявить антонимию и контраст. Инверсия подчеркивает песенный характер произведения: *царь морской, мир подводный и надводный свой, дом хрустальный, родники мои серебряные, золотые мои россыпи, в доме моем, как Мадонной Рафаэлевой*. Безусловно, надо обратить внимание студентов на звукопись, рифмы, ритмику.

В наиболее частотных лексемах произведения подчеркивается чистота — *родники мои серебряные* (один из исследователей предположил, что было бы логичнее — рудники мои серебряные), *дом хрустальный*. Дом на горе может символизировать недостижимость (как и Эльбрус в «Скалолазке»). Хрустальный — чистота, красота, радужное сияние и хрупкость. А может, это иллюзия? На уроке можно работать и с ассоциациями. Вероятно, герой одинок, опустошен, в отчаянии, а *Дом хрустальный* — символ мечты, идеализированный образ будущего, и в то же время изоляции от окружающе-

го мира. Некоторые исследователи видят в этом произведении политический подтекст, другие считают, что песня создана ради составных рифм, но в любом случае она вызывает эмоциональный отклик и заинтересовывает своими образами, языком.

Хоу Яо в магистерской диссертации «Трудности перевода поэзии В. С. Высоцкого на китайский язык (лексический аспект)» (2015) пишет: В стихотворении «Дом хрустальный» герой говорит о своем отношении к любимой женщине. «Если я богат, как царь морской», ... «Если беден, я как пес — один», — здесь выделены 2 разные ситуации: «богатый» и «бедный», но в любой из них чувства к героине одинаковы: герой боготворит любимую, готов отдать свою жизнь без остатка. Припев трижды прописан В. С. Высоцким в стихотворении, то есть независимо от того, «Я богатый» или «Я бедный», лирический герой всегда будет любить только ее одну. Она — единственное его богатство, его источник вдохновения, его Мадонна.

Все лексические единицы, участвующие в создании образа лирического героя, можно разделить на три текстовые тематические группы (далее ТТГ):

1) ТТГ «Бедный» — *беден, один как пес, шаром кати, жизнь скомкати, несчастный, казнить, расстреливать.*

2) ТТГ «Богатый» — *богат, как царь морской, мир подводный и надводный свой, родники серебряные, золотые россыпи.*

3) ТТГ «Идеал» — *дом хрустальный, Мадонна Рафаэлева, любиться.*

Противопоставление первых двух текстовых тематических групп подчеркивается антонимичными номинациями на уровне слова и словосочетания (причем в обоих словосочетаниях использована одна и та же сравнительная конструкция): в первой ТТГ — *беден, бедный, один как пес*, во второй ТТГ — *богат, богат как царь морской*. Выявление антонимичных оппозиций и составление ТТГ помогает лучше понять авторскую идею, чувства героя и выявить лексемы, представляющие наибольшую трудность при переводе текста на родной язык учащихся.

В стихотворении слова «дом хрустальный», вынесенные в заглавие, являются ключевым сочетанием, повторяющимся в тексте четыре раза. В Русском ассоциативном словаре [2] читаем: дом — *родной, мой, высоко, красивый* и другие. Хрустальный — *кристальный, стекло, дворец*. На наш взгляд, в данном тексте актуальными на слово-стимул «дом» представляются ассоциации: красивый, кристальный, высоко, дворец. Из этого следует, что этот дом в сердце героя имеет особенное значение, он отражает образ, статус и счастье любви.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова у слова «дом» выделяются следующие значения:

- 1) Здание, строение, предназначенное для жилья, для размещения различных учреждений и предприятий.
- 2) Жилое помещение, квартира; жилье, а также семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством.
- 3) Место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования.

В слове «хрустальный» выделяются два значения:

- 1) Прилагательное к *хрусталь*.
- 2) Прозрачный, сверкающий, чистый.

На наш взгляд, в анализируемом стихотворении актуализируется третье значение слова «дом» и второе значение слова «хрустальный». Читая это стихотворение, можно почувствовать стук сердца героя. Образ любимой запал в его сердце, запечатлелся в памяти, слился с кровью. Из этого видно — он страстно любит ее, не рассуждая ни о чем.

Хоу Яо сделал попытку перевести стихотворение «Дом хрустальный» на китайский язык, поскольку художественных переводов этого произведения до сих пор не существует. При переводе возникло много проблем, связанных с выбором лексических единиц, например, словосочетания *Лови блесну, рос в цепи*. В процессе перевода при-

шло много работать со словарями: сначала в Толковом словаре искать значение каждого слова, потом посредством переводного и ассоциативного словарей устанавливать эквиваленты, уточнять значение устойчивых выражений *И в дому моем шаром кати, Родники мои серебряные*, потом в ходе общения с носителями языка также уточнялись значения слов и выражений.

На основе анализа лексических единиц и путем выявления скрытой экспликации, можно сделать вывод: *дом хрустальный* — это нереальный образ, выражающий мечту героя, его желание иметь идеальную любовь. Это символ красоты, которая дает герою силы и смелость никогда не сдаваться, не предавать свою мечту, свою любовь. «Дом хрустальный» лучше всего перевести на китайский язык как 水晶房子 — символ «чистая любовь». Но даже долго работая над этим стихотворением и его переводом, исследователь честно признаётся, что не смог до конца понять, о чем эти стихи.

На какие языковые средства выражения максимализма в достижении цели мы обращаем внимание иностранных студентов в песне «Лирическая»? Звукопись, фразеологизмы, метафоры, гиперболы. Поясняем, что на пути к цели есть не только внешние препятствия, но и препятствия во внутреннем мире героя. И эту драматическую ситуацию подчеркивает экспрессивный язык произведения. В образе возлюбленной описан идеал, мечта. И это не столько образ девушки, сколько то, что ее окружает: сказочный персонаж и атмосфера сказки. Обратим внимание иностранных студентов на слова *свирель и терем*.

В этом стихотворении также реализуется мотив достижения, преодоления. Ситуация похожа: героиня живет не рядом, она — «в заколдованном диком лесу, откуда уйти невозможно». Мотив преодоления реализуется через языковые средства: *откуда уйти невозможно*, «*пусть + ситуация*, всё равно я ...» и дважды подчеркивается словом *невозможно* — в начале и финале стихотворения. Но обращение к любимой идёт только на *ты*, дистанция между героями короче, чем в предыдущем стихотворении; в каждом четверостишии мы видим взаимодействие «я» и «ты».

При чтении текста интересно работать над словообразованием — *заколдованный, колдуны* (подчеркивается атмосфера сказки), *светлый, свет* (положительное эмоциональное восприятие). Составим текстовую тематическую группу «жилище»: *лес — дворец — терем — шалаиш*. Композиция тесно связана с этой ТТГ, здесь наблюдается градация: *дворец, где играют свирели / светлый терем с балконом на море / шалаиш* (постепенное приближение к реальности). Важно показать роль детали в создании пейзажа: *пусть черемухи сохнут бельем на ветру / пусть дождем опадают сирени, пусть на листьях не будет росы поутру / пусть луна с небом пасмурным в ссоре, пусть птицы щебечут тревожно* — нагнетается атмосфера с помощью метафор, олицетворений, аллитерации; также можно проанализировать приведенные примеры и на синтаксическом уровне. Поможем студентам увидеть контраст: «твой мир колдунами на тысячи лет / укрыт от меня и от света» — «в светлый терем с балконом на море», лексический повтор — *пусть, всё равно*. С точки зрения стилистической здесь уживаются с удивительной эмоциональной напряженностью нейтральные слова и разговорные (*пусть на листьях не будет росы поутру*; зря ли я столько сил *разбазарил*) [4, с. 5]. В этом стихотворении не чувствуется безысходности и отчаяния.

Песню «Скалолазка» сам автор позиционировал на концертах как шуточную. Но, на наш взгляд, в ней создается абсолютно типичная ситуация взаимоотношений мужчины и женщины, раскрывается во времени история их любви. В «Скалолазке» мы уже видим реальный образ возлюбленной, но это тоже не «любая» женщина («Не сравнил бы я любую с тобой»). Образ героини помогают понять слова *вершина, Эльбрус, горы, альпинистка, скалолазка, восхождение, страховать, рваться в бой*. В то время как герой представлен следующими лексическими средствами: *трещина, пропасть, тянуться из последних сил, сорваться, одной веревкой связаны*. Видим, как меняется образ героини: сначала *рассмеялась, взяла с собой, улыбалась*, позже *получил я две короткие затрешины, бранила, ругала* («каждый раз меня из пропасти вытаскивая»). Дистанции между героями поч-

ти нет: обращение на *ты* (кроме ситуации знакомства в первой строчке) и «до тебя уже мне рукой подать», «мы теперь с тобой одной веревкой связаны». Взаимоотношения их складываются по-разному: *близкая и ласковая / неблизкая, неласковая*, но всегда *моя, милая*. При этом остается вопрос: долезет? скажет? — тоже мотив достижения. И понятен ответ на вопрос: «Ну, почему ты ко мне недоверчивая?!» Это яркая, смелая, мужественная и одновременно женственная героиня: она идет в горы, вытаскивает героя из пропасти и в то же время готовит там, на высоте вкусный ужин: «Когда ужин твой я нахваливал». Вспомним Н. А. Некрасова: «Коня на скаку остановит, в горящую избу войдет... Всегда у ней прибрано в хате, хлеб выпечен, вкусен квасок...» Важно, что герой не отказывается от новых попыток преодоления внешних и внутренних трудностей несмотря ни на что («каждый раз меня по трещинам выискивая», «каждый раз меня из пропасти вытаскивая»). Но хронологически это первое стихотворение...

При работе с текстом можно обратить внимание студентов на синонимы — *альпинистка / скалолазка*, разговорные слова (*здорово, затрещина*), книжные слова (*бранить, гуттаперчевая*), фразеологизмы (*рваться в бой, тянуться из последних сил, одной веревкой связаны*), инверсию, лексические повторы.

Итак, для более точного понимания сущности лирического героя (героини) необходимо проанализировать способы лексической экспликации образа в стихотворении: выявить скрытую экспликацию, составить текстовые тематические группы, определить наиболее частотные лексемы, рассмотреть ассоциативно-смысловые поля ключевых слов — репрезентантов, а также описать тексто- и смыслообразующие функции текстовых тематических групп и других видов парадигматических отношений в рамках поэтического текста [1, с. 213].

В. С. Высоцкий часто описывает героя в трудных, порой трагических ситуациях. В «Русском ассоциативном словаре» Ю. Н. Караулова [2] зафиксированы следующие актуальные для данного исследования реакции: «гора, горы» — высокая, трудность, вершина,

преграда, человек, Высоцкий; «вершина» — горы, пик, мира, творчество; «вниз» — вверх, падать, спуск, спускаться. Таким образом, на основе анализа лексических единиц и путем выявления скрытой экспликации, можно сделать вывод: лирический герой Высоцкого стремится к свободе, самоопределению, перед трудностями не сдаётся, для него достигнуть вершины горы — это не слава, а способ преодолеть себя, достичь идеала. Он проверяет себя, силу своего духа на прочность, тем самым предстает перед читателем стремящимся к идеалу, гармонии в мире, к преодолению себя, к самовыражению в творчестве. Но, какова бы ни была эволюция героя, всё равно максимум, что он может предложить возлюбленной — шалаш (тот же самый лес, откуда увел, только в худшем варианте, там она все-таки была феей), увидеть Эльбрус с самолета и любоваться издали, как Мадонной Рафаэлевой. При этом в проанализированных произведениях подчеркивается недостижимость, неуловимость любимой. Сила любви доступна герою лишь на короткий промежуток времени, это порыв.

Таким образом, разноплановая работа над лексическими средствами экспликации женских образов в поэзии В. С. Высоцкого поможет иностранным студентам глубже понять образ лирического героя и творчество В. С. Высоцкого в целом.

### *Литература*

1. Вологова Т. С., Хоу Яо. Лексическая экспликация образа лирического героя в поэзии В. С. Высоцкого // Язык, культура, менталитет : проблемы изучения в иностранной аудитории: сб. науч. ст. участников XII Междунар. науч.-практ. конф., 24–26 апр. 2013 г. — СПб., 2013. С. 211–213.

2. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь. — URL: <http://tesaurus.ru/dict/> (дата обращения 12.09.2023).

3. Ничипоров И. Б. «Если ж женщину я повстречаю...»: женские образы в стихах-песнях В. Высоцкого. — URL: [https://portal-slovo.ru/philology/41482.php?sphrase\\_id=201438](https://portal-slovo.ru/philology/41482.php?sphrase_id=201438) (дата обращения 11.09.2023).

4. Синюк В. Б. Художественный мир В. С. Высоцкого в стихотворении «Здесь лапы у елей дрожат на весу...» // журнал Веснік Брэсцкага ун-та. 2000. N1. С. 3–7.



*Л. В. Захарова,  
Санкт-Петербург, Россия  
L. V. Zakharova,  
St. Petersburg, Russia  
agpu\_ph-f\_82@mail.ru*

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
РОМАНА Ю. ГЕРМАНА «РОССИЯ МОЛОДАЯ»  
(В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ)**

**THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL  
OF THE NOVEL «RUSSIA OF EARLY YEARS» BY Y. HERMAN  
(IN THE ASPECT OF FORMATION  
OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY  
ORIENTED COMMUNICATION SKILLS)**

**Аннотация:** В статье рассматривается возможность использования романа Ю. Германа «Россия молодая» в условиях профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному. Лингводидактический потенциал романа оценивается в соответствии с содержанием обучения иностранцев в военных вузах.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; профессионально ориентированное обучение; русская литература; Ю. Герман; лингводидактический потенциал.

**Abstract:** The article considers the possibility of using Y. Herman's novel "Russia of early years" in the case of professionally oriented teaching Russian as a foreign language. The linguodidactic potential of the novel is evaluated according to the content of teaching foreigners process in military universities.

**Keywords:** Russian as a foreign language; professionally oriented teaching; Russian literature; Y. Herman; linguodidactic potential.

Одним из приоритетных подходов в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является профессионально ориентированное обучение, что нашло отражение в нормативных

документах. Содержащийся в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования перечень универсальных компетенций предусматривает категорию (группу) универсальных компетенций под названием «Коммуникация» (УК-4), которая непосредственно определяет результаты лингвистической составляющей образовательных программ. УК-4 приобретает особое звучание при подготовке иностранных обучающихся. В курсе РКИ они должны овладеть способностью осуществлять коммуникацию прежде всего в ситуациях академического и профессионального взаимодействия. Таким образом, говоря языком методики, для иностранной аудитории УК-4 предполагает овладение иноязычной, а именно русскоязычной, профессионально ориентированной коммуникативной компетенцией.

Интенсификация процесса профессионально ориентированного обучения РКИ достигается различными средствами и технологиями, которые, как правило, базируются на учебно-научном тексте, тематика которого соответствует специальности, получаемой иностранными обучающимися. Кроме того, привлекаются тексты различных жанров официально-делового стиля, актуальных в процессе профессиональной подготовки. В то же время художественная литература, признаваемая эффективным средством обучения иностранным языкам, при овладении профессиональным модулем РКИ находится на периферии дидактических средств.

В частности, иностранцам, обучающимся по военным специальностям, предлагается чтение художественных произведений военной тематики или их фрагментов не регулярно, часто без системы заданий. Например, в учебном пособии по языку специальности О. С. Жаровой и Л. Н. Третьяковой «Военная история России» после работы над отдельными учебными текстами предлагаются задания по чтению стихотворения или прослушиванию песни с целью выразить собственное мнение по проблематике данного произведения, при этом никакой дополнительной работы, облегчающей понимание поэтического текста, авторами не предусмотрено. Стихотворение (песня) является своеобразной иллюстрацией к основному учебному тексту. Также за пределами основного курса языка специальности рассматриваются рассказы о Великой Отечественной во-

йне С. Алексеева, предлагаемые в качестве текстов для внеаудиторного чтения, сопровождающего изучение терминологической лексики по теме «Тактические действия» [2, с. 13]. Следует отметить, что к рассказам С. Алексеева предлагается система заданий, направленных на развитие лексико-грамматических и речевых навыков.

В русской литературе на всех этапах ее развития тема войны являлась одной из важнейших, что предопределено самой историей, наполненной многочисленными войнами и вооруженными конфликтами. Еще в древнерусских памятниках мы находим воспевание «беззаветного героизма соотечественников в борьбе с многочисленными врагами России» [1, с. 80]. За многовековую историю русской литературы накоплено значительное количество произведений, связанных с военной тематикой. Несомненно, разнообразие литературы о войне дает широкое поле для поиска аутентичных материалов, которые возможно использовать при изучении профессионального модуля РКИ иностранцами, получающими образование в военных образовательных учреждениях.

Следующие год за годом исторические юбилейные даты, значимые в военной истории России, — 300-летие победы в Северной войне в 2021 г., 350-летие со дня рождения Петра I в 2022 г., 320-летие со дня основания Санкт-Петербурга в 2023 г. — так или иначе обуславливают внимание к эпохе Петра I, проведшего военные реформы и инициировавшего развитие системы организованного военного образования. Это в свою очередь определяет актуальность освещения в иностранной военной аудитории вопросов, связанных с боевыми действиями и военным строительством времен петровских преобразований, а следовательно, расширяет возможности использования художественной литературы, посвященной данному историческому периоду. Одним из таких произведений является роман Ю. Германа «Россия молодая», сюжет которого разворачивается на фоне начального этапа Северной войны, совпавшей с формированием в России регулярного военного флота и реформированием армии, в частности артиллерии.

Рассмотрим лингводидактический потенциал романа «Россия молодая», ориентируясь на целесообразность его применения в ходе

профессионально ориентированного обучения РКИ иностранных военнослужащих, прежде всего служащих в ракетных войсках и артиллерии.

Роман «Россия молодая» стал для Ю. Германа попыткой художественного осмысления проблемы государственного строительства и воплотил в себе своеобразный отклик автора на события Великой Отечественной войны. В романе нашли отражение мотивы народного подвига в борьбе с захватчиками, которые в развитии петровской темы воплощались в способности народа пережить все исторические неурядицы, победить внутреннего и внешнего врага [3, с. 154], что оказалось актуально в условиях военных угроз XX в.

В основе сюжета романа достоверные события, в центре которых оборона Архангельска в 1701 г.

Первостепенными задачами русской армии по поддержанию обороноспособности государства после поражения под Нарвой 19 ноября 1700 г. и в условиях нависшей угрозы шведского вторжения было создание системы обороны на северо-западе России и производство новых артиллерийских орудий, так как большая часть артиллерии после сражения под Нарвой оказалась в руках противника. Работы по производству новых орудий начались в феврале — марте 1701 г. Все артиллерийские орудия делались по новому образцу, для чего Я. Брюс разработал единую систему измерения всех частей орудий, в основу которой был положен калибр. С целью стандартизации артиллерии им были разработаны и введены в практику артиллерийский вес, определявший калибры орудий и снарядов, и русская артиллерийская шкала, применяемая для определения линейного калибра [4, с. 525–527].

Артиллерия, создаваемая в условиях военной угрозы в достаточно быстрых темпах, начала играть решающую роль уже в первых сражениях Северной войны. Одно из них — бой у Новодвинской крепости 25 июня 1701 г. — стало центральным историческим событием в сюжете второй книги романа «Россия молодая». Описание боя является кульминационным моментом, которому предшествует обширное повествование о подготовке системы обороны Архангельска.

В силу художественного замысла сюжетным центром романа «Россия молодая» становится судьба человека из народа [3, с. 155], а описание реальных исторических событий — историческим фоном, а не самоцелью повествования. Тем не менее произведение раскрывает отдельные вопросы обеспечения Новодвинской крепости оборонительными сооружениями и артиллерийскими орудиями, а также роль артиллерии в отражении вторжения шведской эскадры.

Исторические события, достаточно правдоподобно изображенные в романе, и военная лексика, использованная Ю. Германом, в том или ином аспекте являются предметами изучения нескольких общеобразовательных и военно-профессиональных дисциплин (история России, военная история, тактика и др.), а также содержатся в учебных текстах в курсе РКИ. Таким образом, роман «Россия молодая» в целом тематически соответствует профилю подготовки военных специалистов, а его идейно-художественное содержание отвечает принципу культурологической информативности, применяемому при отборе художественной литературы для занятий в иностранной аудитории.

Несомненно, чтение романа Ю. Германа в полном объеме не отвечает принципу доступности для обучающихся военного вуза (по нефилологическим специальностям), однако отдельные его фрагменты могут служить актуализации и закреплению в речевой практике лексики, характерной для военной сферы. Целесообразность использования отдельных фрагментов романа в курсе РКИ определяется целями и задачами обучения иностранных военнослужащих. Для них художественный текст является не предметом, а средством обучения, способствующим усвоению содержания образовательной программы.

Для решения учебных задач первостепенным является языковой и коммуникативный потенциал текста.

Языковой потенциал романа «Россия молодая» заключается в разнообразии лексики и способов организации повествования. Помимо общеупотребительной лексики современного русского языка, автор в целях исторической стилизации использует историзмы, архаизмы, просторечия, диалектизмы, что несомненно затрудняет восприятие текста иностранцами. Однако фрагменты текста с устаревшей лексикой, относящейся к военной сфере общения, могут стать дидак-

тическим материалом для снятия лексических трудностей при изучении военной истории, в частности истории материальной части артиллерии:

*«Артиллеристы работали у пушек: вынимали **ствольные пробки**, раскрепляли, расправляли **тали**. **Готлангеры** — артиллерийские при-служники, в коротких курточках без рукавов, в железных нагрудниках — укладывали справа у пушки **пыжевник** и **банник**, слева вешали кошель с пыжами, с грохотом кидали на предназначенные места ломы и **гандипуги**. Палубные матросы, кряхтя и ругаясь, ставили между каж-дыми двумя пушками полубочки с водою, над которыми, чадя, горели **пушечные фитили**».*

Данный фрагмент содержит лексику, отражающую строение артиллерийских орудий, снаряжение пушкарей (артиллеристов), воспроизводит элементы работы орудийного расчета, т. е. является иллюстрацией к вопросу истории вооружения петровской эпохи, рассматриваемому на учебных дисциплинах профессионального цикла. Работа с таким текстом требует широкого привлечения дополнительных материалов (средств наглядности, словарей), что обуславливает значительный познавательный потенциал данного фрагмента, позволяющего развивать общеучебные навыки: навыки работы со справочной литературой, навыки использования фоновых знаний на основе установления межпредметных связей.

Работа с подобным текстом на занятиях по РКИ способствует развитию мышления, воображения, помогает формированию языковой догадки. Установление аналогии с современной лексикой по теме «Устройство артиллерийского орудия» может стать основой творческих заданий к тексту. Например, задание определить, имеются ли у исторических реалий современные аналоги:

- а) Современные артиллерийские орудия снаряжаются ствольными пробками? Почему?
- б) Применяется ли современными артиллеристами банник? Как чистят стволы современных орудий?
- в) Какое снаряжение артиллерийских орудий пришло на смену пушечным фитилям?

Задания на сравнение исторических реалий с современными активизируют речевую деятельность в форме обмена мнениями, аргу-

ментации своей позиции, изложения содержания текста с использованием современной терминологической лексики и речевых оборотов, поэтому профессионально значимые фрагменты романа обладают коммуникативным потенциалом.

В другом эпизоде Ю. Герман описывает наведение орудий на цель:

*«Артиллеристы вцепились руками в станки, наводчики медленно двигали клиньями, ворочали гандшпугами, ждали последней команды».*

Только на основе данного предложения возможно сформулировать задания, развивающие языковую догадку с применением фоновых знаний

(Почему автор использует выделенные слова **«вцепились»** руками в станки», **«медленно»** двигали клиньями?) и требующее актуализации специальной лексики (Чем отличаются работа наводчика артиллерийского орудия начала XVIII в. и начала XXI в.? Расскажите о работе наводчика современного артиллерийского орудия).

Языковой потенциал романа «Россия молодая» определяется также преобладанием диалогической и монологической речи персонажей, что сближает его с драматическими произведениями. В книге не содержится детальных описаний важных с точки зрения военной истории особенностей оборонительных сооружений, не приводятся точные данные о количестве орудий, что обусловлено жанровой спецификой художественного произведения. При этом исторические факты читатель узнает преимущественно из диалогов персонажей, их отдельных реплик, нередко оценочного характера, а также из несобственно-прямой речи героев.

Так, автор лишь косвенно сообщает о недостатке артиллерийских орудий в Новодвинской крепости накануне боя, показывая озабоченность защитников крепости в поставке вооружения:

*— Пушки из Москвы получены? — спросил Сильвестр Петрович.  
— Всего числом четырнадцать, да некоторые за дорогу побились, —  
ответил Меркулов. — Чиним иные. Мортиры да гаубицы в пути...*

По историческим источникам строительство Новодвинской крепости на момент подхода шведской эскадры только лишь начиналось. В романе о незавершенности фортификационных работ читатель узнает со слов кормщика Ивана Рябова, который замечает Иевлеву:

*«Цитадель твоя, Сильвестр Петрович, не поспела еще. Одна стена вовсе не достроена, там и пушки не поставишь».*

Через несобственно-прямую речь своего героя автор отмечает достойную работу фортификатора Г. Резе, воздерживаясь от собственных прямых оценок. Капитан-командор С. Иевлев лично проверял береговые батареи. Его глазами читатель видит особенности организации обороны Новодвинской крепости:

*«Миновали батарею, солдаты сделали Иевлеву на караул; Сильвестр Петрович оглянулся — пушки были поставлены хорошо, с реки их не увидишь, а пушкарям удобно бить с бревенчатого помоста. Молодец Резен, и тут распорядился с толком...».*

Капитан-командор остался доволен осмотром системы обороны, по его мнению, пушек на боевых валах цитадели было предостаточно.

Одна из самых ярких оценок роли артиллерии в войне также дается не самим автором. Петровский стольник С. Иевлев читает письмо, в котором Меншиков передает фразу Петра I: *«Когда слова не сильны о мире, сии пушки метанием чугунных мячей скажут, что мир сделать пора».* Кроме того, мотив силы русского оружия подчеркнут в эпиграфе к третьей части книги романа. В качестве эпиграфа приводится историческая солдатская песня, воспевающая тульское оружие, что свидетельствует о признании автором важности именно огневого поражения противника.

Разнообразие речевой организации повествования предоставляет широкие возможности по отбору дидактического материала, направленного на развитие навыков чтения и интерпретации художественного текста, а также навыков получения нужной информации из различных источников и различных речевых форм; позволяет пред-



лагать разнообразные коммуникативные задачи обучающимся и стимулировать их познавательную активность.

Для достижения развивающих целей занятия по РКИ наиболее важным является познавательный потенциал художественного текста, который должен служить средством познания и совершенствования интеллектуальных процессов. Исторический колорит романа Ю. Германа не только удовлетворяет отдельные познавательные потребности обучающихся, но и сам может породить новые познавательные потребности, например, потребность в более глубоком изучении исторических источников, посвященных Северной войне.

Профессионально значимые фрагменты текста могут способствовать развитию внимания, мышления, воображения, памяти. Так, автор романа, в общих чертах, но исторически верно наметив картину 13-тичасового боя у Новодвинской крепости, сосредотачивается на деталях: попадание отдельного ядра в борт шведского корабля или в крепость, характер разрушений, действия отдельных участников боя, поведение раненых и т. д. Подчеркивая всенародный характер оборонительных действий, автор рассказывает об участии в бою местного населения, в том числе монахов, стариков, женщин, детей, создавая таким образом живую картину, выгодно отличающуюся от сухого описания боевых действий, свойственного профессиональной коммуникации.

В романе содержится интересный с точки зрения истории артиллерии эпизод:

*«Рыбацкие женки, пришедшие со своими мужьями возводить крепость, искали по двору, за избами, за наваленными в кучу досками, щебнем шведские ядра. У каждой женки в руке было по несколько кругов, этими кругами они мерили объем ядра. Случалось, оно подходило, — тогда ребяташки с визгом волокли его к крепостной стене, кузнецам. Кузнецы ухмылялись в бороды: так войне и не кончиться до веку...».*

Этот эпизод свидетельствует об особенностях применения ядер и подбора их к орудиям в период, предшествующий реформированию артиллерии и стандартизации орудий и снарядов по калибрам,

которая в России началась только в 1701 г. и результаты которой не успели достичь архангелогородских земель к моменту описываемых событий. Кроме того, данный фрагмент текста не только демонстрирует единение всего народа перед лицом противника, что в иностранной аудитории имеет лингвокультурологическую ценность, но и дает материал для сопоставления с научно-историческими источниками (или учебными текстами) о петровских реформах артиллерии и обсуждения актуальности стандартизации артиллерийских орудий, предпринятой Петром I.

Таким образом, познавательный потенциал романа, как правило, реализуется параллельно с его богатыми коммуникативными возможностями.

Для достижения воспитательных целей, как правило, служит лингвокультурологический и нравственно-этический потенциал текста.

Лингвокультурологический потенциал романа «Россия молодая» реализуется в отражении русской национальной картины мира. Роман, написанный в духе народной эпопеи, в некоторой степени преломляет историю и характеры людей прошлого сквозь призму современных автору тенденций развития исторического романа, однако Ю. Герман освещает темы войны, подвига на войне, роли простого человека на войне, раскрывает образы народного умельца, русского воина и воинства сквозь призму национального менталитета — через категории народности, духовности и соборности. Описывая финал боя вновь через восприятие своего героя С. Иевлева, который поднялся на крепостной вал, чтобы пронаблюдать за уходящим фрегатом противника, автор отмечает:

*«Здесь, на валу, у русских тоже было немало потерь, однако тут властвовал порядок и по лицам простых пушкарей было видно: они выигрывают сражение и знают, что победят».*

Именно так кратко и, казалось бы, неброско на фоне описания героического подвига кормщика И. Рябова автор подчеркивает определяющую роль в достижении победы артиллеристов, лица которых *«выражали суровое спокойствие, так свойственное этому народу в минуты большого труда».* Последняя ценка сразу относит чита-

теля ко времени создания самого романа, а также к другим славным страницам русской военной истории, ставшим результатом ратного подвига народа.

Отсюда и глубокий нравственно-этический потенциал романа. Раскрывая образы героев из народа, самоотверженно защищающих родное Поморье, русских офицеров, мастеров, пушкарей, особенно кормщика И. Рябова, капитана А. Крыкова, капитан-командора С. Иевлева, автор воплотил свою убежденность в том, что петровская Россия имела колоссальный потенциал, который реализовала не благодаря западному опыту, а вопреки западной военной и экономической агрессии силами людей из простого народа, которые каждый день своей нелегкой жизни совершали нравственный выбор и делали это осознанно, соотнося свои решения с представлением о благе народа, нуждами государства, идя на духовный подвиг самопожертвования. Несмотря на то что духовно-нравственная проблематика романа не может быть охвачена при чтении иностранными обучающимися отдельных фрагментов, в зависимости от стоящих перед преподавателем РКИ воспитательных задач можно выделить эпизоды, демонстрирующие русскую духовность и нравственные ценности. Для иностранных военнослужащих первостепенное значение будут иметь вопросы, касающиеся нравственного выбора героев в условиях боевых действий, мотивов воинской доблести и ратного подвига.

В целом, рассмотрение отдельных составляющих лингводидактического потенциала романа Ю. Германа «Россия молодая» позволяет признать возможность его фрагментарного использования на занятиях по РКИ с иностранными военнослужащими, прежде всего получающими военные специальности для службы в ракетных войсках и артиллерии. Отдельные эпизоды романа будут интересны и специалистам инженерных войск (вопросы истории фортификации, устройства артиллерийских орудий). Фрагменты романа могут послужить средством актуализации и закрепления специальной лексики, дать импульс к построению собственных высказываний, обмену мнениями, дискуссии, мотивировать к более глубокому изучению истории и специальных дисциплин.

## *Литература*

1. *Безруков А. А.* Духовные основы русской литературы. –Армавир, 2019. 196 с.
2. *Деккер Э. Т.* Специфика организации внеаудиторного чтения художественных текстов военной тематики в иностранной аудитории // Русский язык в военном вузе. 2022. № 3 (7). С. 12–15.
3. *Дымченко А. С.* Историческая проза о Петровской эпохе в архангелогородском локальном тексте: романы «Петр Первый» А. Н. Толстого и «Россия молодая» Ю. П. Германа // Вестник КГУ. 2019. № 2. С. 154–158.
4. *Славнитский Н. Р.* Мероприятия по обеспечению северо-западных границ России и реформы артиллерии в первые годы XVIII в. // Труды кафедры истории России с древнейших времен до XX века. — СПб.: СПбГУ, 2012. С. 523–534.

УДК 372.881.161.1

*О. С. Михедова*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*O. S. Mikhedova*  
*St. Petersburg, Russia*  
*pos79@mail.ru*

**«НЕ ИЗ РОБКОГО ДЕСЯТКА...»,  
ИЛИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ  
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СМЕЛОСТЬ»  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ**

**« NOT ONE OF THE TIMID TEN...»,  
OR THE LINGUOCULTURAL ASPECT OF TEACHING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS  
OF STUDYING PHRASEOLOGY**

*Аннотация:* В процессе обучения русскому языку иностранные военнослужащие не только получают языковые сведения, развивают речевые навыки, но и усваивают национальное своеобразие языка. При формировании фразеологической компетенции у иностранных курсантов особое внимание уделено последовательности изучения лексического материала, в частности фразеологизмов семантиче-

ского поля «смелость». Предложена поэтапная словарная работа в процессе изучения фразеологических единиц.

**Ключевые слова:** обучение русскому языку как иностранному; лингвокультурологический аспект; свободное словосочетание; фразеологическая компетенция; этапы словарной работы.

**Abstract:** In the process of learning Russian, foreign military personnel not only receive language information, develop speech skills, but also learn the national identity of the language. When developing phraseological competence among foreign cadets, special attention is paid to the sequence of studying lexical material, in particular phraseological units of the semantic field “courage”. A step-by-step vocabulary work is proposed in the process of studying phraseological units.

**Keywords:** teaching Russian as a foreign language; linguocultural aspect; free word combination; phraseological competence; stages of vocabulary work.

Военная страница истории нашего отечества является неотъемлемой частью русской культуры, национального сознания, национального характера, которые воплотились в различных единицах языка, в первую очередь, в лексических. Неразрывно с военной историей России связаны такие понятия, как героизм, патриотизм, мужество, отвага и честь — те качества, которые всегда отличали русских солдат и офицеров, причем у этих понятий не существует срока давности: в любое время и в любом месте русский солдат и офицер будет с честью и достоинством выполнять свой долг перед Родиной, отважно защищая свободу страны и ее мирное будущее.

Страницы военной истории России свято помнят множество примеров проявленной смелости, отваги, героизма русского народа. Подвиги воинов бессмертны, они являются эталоном любви к родной земле, к семье, к родному дому. Силу духа мирного населения в годы войны сложно переоценить. Отстаивать отечество, помогать ему в тяжелое время лишений, противостоять жестокости и беспощадности захватчиков — это, бесспорно, заслуживает почета и памяти потомков. Подвиг во имя родины является проявлением высоких моральных ценностей и принципов.

В содержании воинского воспитания важное место занимает пропаганда воинских традиций, освоение которых обеспечивает

преимущество в работе по формированию у военнослужащих боевых качеств защитников страны. В воспитании патриотизма и гражданственности будущих офицеров всегда особое значение имели примеры жертвенного отношения к защите Родины. В системе работы с иностранными военнослужащими реализуются не только учебные, но и воспитательные цели. У иностранных курсантов положительное отношение к России воспитывается на протяжении всего периода обучения в Михайловской военной артиллерийской академии. Одним из направлений работы с иностранными курсантами является обсуждение темы героизма русских воинов. При этом следует подчеркнуть, что образ русского героя един. Он прослеживается на протяжении многих веков. Подтверждение этому находим во фразеологических сочетаниях, аккумулирующих историю, сознание, менталитет, нравственные качества русского народа.

В лингводидактике прочно утвердился тезис об изучении языка и культуры народа во взаимодействии и взаимосвязи. Язык как явление социальное тесно связан с реалиями и традициями народонаосителя. Как подчеркивают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, две трети страноведческой информации содержит в себе национально-культурная семантика фразеологизмов.

Выбор курсантами своего профессионального пути напрямую связан с любовью к родному краю, со служением отечеству и защитой родной земли, что, в свою очередь, требует от человека проявления таких качеств, как храбрость, решительность, самоотверженность, в связи с этим считаем целесообразным проводить работу с иностранными военнослужащими по изучению фразеологизмов с семантическим наполнением «смелость».

Кроме того, практика обучения русскому языку как иностранному показывает, что обучающиеся испытывают явные затруднения в узнавании фразеологических единиц в тексте, в понимании их коннотативного значения и, как следствие, в уместном использовании фразеологизмов в собственных речевых образцах.

Фразеология — это особый раздел языкознания, который занимается изучением устойчивых сочетаний в языке. Основным понятием фразеологии является фразеологическая единица.

В ходе исследования были рассмотрены определения понятия «фразеологическая единица» такими учеными, как Н. М. Шанский [5, с. 27, 84], А. В. Кунин, В. А. Архангельский, Н. Н. Амосова. Однако в рамках данной работы придерживались подхода, предложенного В. В. Виноградовым, который состоит в том, что фразеологизмы рассматриваются как «устойчивые словосочетания, которые независимо от количества слов-компонентов образуют семантическое единство и выполняют в языке назывную или экспрессивную функцию» [3, с. 62].

В дальнейшем были определены характерные признаки фразеологических единиц: устойчивость, воспроизводимость, целостность значения, раздельнооформленное строение (расчлененность своего состава).

Формирование фразеологической компетенции иностранных военнослужащих на основе коммуникативно-деятельностного подхода осуществлялось в несколько этапов. Последовательность упражнений по фразеологии отражает логику изучения фразеологизмов, когда выясняются их признаки, отличия от свободных словосочетаний [1]. Далее следуют упражнения на сопоставление фразеологизма и слова, синонимическую замену одного другим, подбор антонима, составление предложений с устойчивыми сочетаниями, выяснение их стилистической принадлежности [2].

В результате изучения фразеологизмов на уроках русского языка иностранные обучающиеся должны уметь различать фразеологизм от свободного словосочетания (*смотреть в глаза* (смерти, опасности) — *смотреть в глаза собеседнику*). В системе развития речи важное место занимают творческие работы обучающихся с использованием фразеологизмов.

Важным звеном в системе упражнений по обучению фразеологизмам и обогащению словаря иностранных военнослужащих является их последовательность. Обозначим этапы словарной работы в общем виде: — пропедевтические упражнения; — иллюстративные; — основные, или закрепительные; — повторительно-обобщающие; — творческие [1; 4]. Проиллюстрируем систему словарной работы на примере изучения фразеологизмов семантического поля «смелость».

**Первый этап** охватывает упражнения пропедевтического характера — презентация семантического наполнения фразеологизма: толкование фразеологизма путем контекста, известного обучающимся синонима или антонима, соотносимого со свободным словосочетанием:

*Задание. Определите значение выделенного сочетания слов (фразеологизма) по контексту. Найдите в предложении синонимы, помогающие понять семантику фразеологизма.*

1) Он чувствовал, что от одного слова этого человека зависело то, чтобы вся громада эта пошла бы в огонь и в воду, на преступление, на смерть или на величайшее геройство. (Л. Толстой)

2) Нашлись, как и везде бывает, кое-кто не робкого десятка, которые не теряли присутствие духа. (Н. В. Гоголь)

*Задание. Прочитайте фразеологизм и соответствующее ему значение.*

рука не дрогнет	хватит решимости, смелости делать что-либо
идти в огонь и в воду	идти на все, на любые смелые действия, не раздумывая; жертвовать собой
смотреть в глаза	не бояться; быть смелым, хладнокровным
не из робкого десятка	смелый, храбрый, не боязливый человек
сам черт не брат	ухарство; лихость в действиях, поступках
даже бровью не ведет	не обращает внимание на грядущую опасность
брать на себя смелость	что-то решительно сделать, осмелиться на что-либо

*Задание. Определите в каждой паре, какое выражение является свободным словосочетанием, а какое — фразеологизмом. Данное задание направлено на выработку навыка распознавания фразеологизмов среди свободных словосочетаний.*



Ведёт отряд — даже бровью не ведет, не из робкого десятка — десяток солдат, брать на себя смелость — брать вражеские крепости, рука не дрогнет — в руке не дрогнул пистолет.

*Задание. Подберите синонимы к фразеологизмам семантического поля «смелость».*

Храбрый, трусливый, робкий, смелый, самоотверженный, бояливый, отважный, мужественный, бесстрашный, решительный.

*Задание. Подберите антонимы к фразеологизмам семантического поля «смелость».*

Храбрый, трусливый, робкий, смелый, самоотверженный, бояливый, отважный, мужественный, бесстрашный, решительный.

**Второй этап** включает упражнения, позволяющие использовать новую лексику в сочетании с грамматикой. Примером могут служить упражнения на определение частей речи записанных слов, на выбор однокоренных слов из списка, на образование других частей речи, на распределение слов по таблице «Части речи».

На **третьем этапе** преподаватель знакомит обучающихся с готовыми словосочетаниями и предложениями, включающими изучаемые фразеологизмы.

Считаем, целесообразно провести работу над образцами употребления фразеологизмов, соотносимых со свободными словосочетаниями.

*Задание. Составьте предложения, используя модели употребления свободных словосочетаний*

Ведёт (кого? что?) отряд, десяток (кого? чего?) солдат, брать (что?) вражеские крепости, не дрогнул (что?) пистолет.

*Задание. Составьте предложения, используя модели употребления фразеологизмов: даже (чем?) бровью не ведет, (откуда?) не из робкого десятка, брать на (кого?) себя (что?) смелость, рука не*

дрогнет (у кого? чья?); идти в огонь и в воду (за кого? за что? за кем?); смотреть в глаза (чему?); сам черт не брат (кому?).

**Четвертый этап** включает упражнения на выявление парадигматических связей слов (синонимия, антонимия, гипонимия, словообразовательная деривация).

*Задание. Объясните толкование слова «робкий» (не из робкого десятка) с помощью оборота, включающего корень исходного слова (модель: Храбрость — это черта храброго человека).*

*Задание. Образуйте слова разных частей речи к слову «смелый» во фразеологизме «брать на себя смелость».*

На **пятом, заключительном этапе** преподавателем предлагаются упражнения творческой направленности, предполагающие самостоятельное создание обучающимися речевых произведений с фразеологизмами семантического поля «смелость».

*Напишите текст-рассуждение на одну из предложенных тем, используя изученные фразеологизмы: «Героизм — сиюминутный поступок или каждодневная борьба за жизнь?»; «Мужество на фронте и в тылу»; «Совместимы ли с настоящим подвигом бахвальство, нескромность, выпячивание своего подвига, расчет?»*

Задание творческой направленности. Предположите, человек какой профессии мог так сказать?

1. Направление главного удара, встать в строй, вызвать огонь на себя, взять на abordаж, взять на мушку, держать порох сухим.

2. Глаз остер, действовать незаметно, не попасть в ловушку, разведать обстановку, пойти в разведку, ползти по-пластунски.

3. Клятва Гиппократа, прописать покой, в час по чайной ложке.

4. Начать с азов, вбивать в голову, властитель дум, ни пуха ни пера, от корки до корки, преподать урок.

5. Пуд соли съесть, несолоно хлебавши, лапшу на уши вешать, горе луковое, калачом не заманишь.

6. Звезд с неба не хватает, через тернии к звездам, звездная болезнь, родиться под счастливой звездой, звезда первой величины, достать луну с неба, как с луны свалился.

7. Крутить баранку, на всех парах, дать зеленую улицу, дать задний ход.

Ключевые слова: артиллерист, разведчик, врач, преподаватель, повар, космонавт, водитель.

Помнить историю своего Отечества, знать героев своей страны и рассказывать о них современному молодому поколению необходимо. Уже многие века наши солдаты становятся примерами для подражания подрастающему поколению, достигают высот в военной карьере и многие становятся настоящими героями. Основываясь на полученных результатах, можно сделать вывод, что предлагаемая поэтапная система упражнений является эффективной и позволяет преподавателю, с одной стороны, доступно и «аккуратно» вводить фразеологизмы русского языка в речь иностранных курсантов, а с другой стороны, наиболее полно показать русскую национальную картину мира. С целью повышения интереса у обучающихся к познанию смысла нового иностранного (русского) слова, предлагаем проводить словарную работу в форме игры, сопоставляя особенности использования фразеологизмов в русском и родном языках. В будущем проделанная работа готовит обучающихся к более осмысленному восприятию иноязычной культуры.

### *Литература*

1. *Архипова Е. В.* Градуальность в лингвистике и лингвометодике как основа развивающего обучения русскому языку. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29885997> (дата обращения: 12.11.2023).

2. *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся. — М, 2004. 192 с.

3. *Виноградов В. В.* Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Тр. юбил. науч. сессии ЛГУ. 1819–1944. — Л., 1946. С. 45–69.

4. *Михедова О. С.* Проблемы развития речевой культуры курсантов в системе профильного образования // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам в военно-техническом вузе: коллективная монография. Ч. II. — Киров, 2019. С. 79–89.

5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. — М., 2011. 272 с.

УДК 378.147

ББК 80/84

*М. Фаёе,  
Санкт-Петербург, Россия  
M. Fayet,  
St. Petersburg, Russia  
margaux.fytpro@gmail.com*

**ГАЛЛИЦИЗМЫ-КУЛИНАРОНИМЫ  
В ТВОРЧЕСТВЕ А. С. ПУШКИНА.  
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**GALLICISMS-CULINARONYMS  
IN THE WORKS OF A. S. PUSHKIN.  
LEXICO-GRAMMATICAL ASPECT**

**Аннотация:** Статья посвящена исследованию лексико-грамматических особенностей галлицизмов-кулинаронимов в творчестве А. С. Пушкина. Предлагается уточнение термина «кулинароним», выделяются и описываются грамматические особенности выбранных нами единиц и сравниваются особенности отобранных лексем с их аналогами в языке-источнике (французском языке).

**Ключевые слова:** галлицизмы; кулинаронимы; заимствование; лексические особенности; грамматические особенности; художественный текст; русская литература; А. С. Пушкин; русский язык как иностранный.

**Abstract:** The article is devoted to the study of lexico-grammatical peculiarities of gallicisms-culinaronyms in the works of A. S. Pushkin. The term “culinaronym” is defined, grammatical features of the selected units are highlighted and described, and the features of the selected lexemes are compared with their analogs in the source language (French).

**Keywords:** gallicisms; culinaronyms; borrowing; lexical features; grammatical features; fiction text; Russian literature; A. S. Pushkin; Russian as a foreign language (RFL).

Активно проникающие в русский язык уже при Петре I, галлицизмы занимают важное место в русской лексике, представляя отдельную и весьма значительную группу европеизмов. На протяжении

времени взаимодействие русского и французского языков то усиливалось, то ослаблялось, что свидетельствует не только о контактах между русским и французским языками, но и показывает картину глубокого интереса россиян к французской культуре. Особенно много заимствований из французского языка появилось в конце XVIII — начале XIX века, что объясняется подражанием всему французскому, настоящей галломанией, охватившей в то время русское дворянство [6, с. 84]. Это подтверждают многочисленные галлицизмы, обнаруженные в произведениях русской литературы XIX века, в том числе и в произведениях А. С. Пушкина.

В данной работе рассматриваются лексические и грамматические особенности галлицизмов-кулинаронимов, встречающихся в творчестве А. С. Пушкина. Термин «кулинароним» до сих пор не определен словарями русского языка, невзирая на то, что кулинаронимы широко употребляются в специальной и художественной литературе, в периодических изданиях и в повседневной речи [1, с. 40].

Мы нашли лишь одно определение термина «кулинароним». В диссертационной работе «Лингвокультурологическая специфика кулинаронимов» А. И. Леоновой кулинаронимы обозначают наименования блюд и мучных кондитерских изделий (печенье, пироги, торты, пирожные) [2, с. 3]. Мы считаем данное толкование правильным, однако оно, по нашему мнению, не охватывает глубину и тонкость значения этого слова, поэтому в этой статье под кулинаронимами понимается наименования блюд, десертов, кондитерских изделий, напитков (алкогольных и безалкогольных).

Материал исследования представляет собой список галлицизмов-кулинаронимов, встречающихся в произведениях А. С. Пушкина, включая его драматургию, поэзию и прозу. Выбранные лексемы являются частью предмета описания советского, российского ученого В. В. Похлебкина, которое представлено в его книге «Из истории русской кулинарной культуры». Нами рассмотрено 18 лексем, связанных с французской кулинарией: *бургонское* (вино), *Шабли*, *бордо* (бордоское вино), *Лафит* (Шато-Лафит), *шампанское*, *Аи*, *Клико*, *Моэт*, *полушампанское*, *лимонад*, *тартинки*, *устрицы*, *котлеты*, *трюфели*, *булка*, *блан-манже* (бланманже), название

ресторана в Париже «*Верн*», название ресторана французской кухни в Петербурге «*Talon*».

Мы разделили данные единицы на 2 подгруппы: кушанья и напитки. На основании вида блюд подгруппа «Кушанья» (8 единиц) делится следующим образом: 1) наименования кушаний закусочного стола: *тартинки*, *устрицы* (2 единицы); 2) наименования горячих блюд: *котлеты*, *трюфели* (2 единицы); 3) наименования хлебобулочных изделий: *булка* (1 единица); 4) наименования десертов: *блан-манже* (*бланманже*) (1 единица). Подгруппа «Наименования напитков» (10 единиц) включает в себя: 1) алкогольные напитки (вина) и 2) безалкогольные напитки. К первой микрогруппе относятся: *бургонское* (*вино*), *Шабли*, *Бордо* (*бордоское вино*), *Лафит* (*Шато-Лафит*), *шампанское*, *Аи*, *Клико*, *Моэт*, *полушампанское* (9 единиц). Ко второй микрогруппе относится лексема *лимонад* (1 единица).

Все вышеперечисленные лексемы проанализированы по следующей модели: сначала дается лексическое значение, дальше идет словообразовательный разбор, затем — грамматические характеристики. За анализом каждой единицы следует анализ французского аналога по таким же критериям.

Рассмотрим одну из подгрупп «Наименования кушаний закусочного стола». Закуска — «еда, кушанье, подаваемое перед горячими блюдами» [3, с. 209]. Термин «закусочный стол» означает «применение таких блюд и изделий, которые подаются в холодном виде и, более того, проявляют свое наивысшее гастрономическое качество именно в холодном виде, а не горячем» [4, с. 196]. Сюда входят 2 лексемы: *тартинки* и *устрицы*.

Тартинка — «небольшой горячий бутерброд — ломтик поджаренного на растительном или сливочном масле черного или белого хлеба, на который кладут кусочек отварной или жареной рыбы, отварной печени (или намазывают паштет из нее), обсыпают тертым сыром и запекают в духовке» [4, с. 174]. Тартинкой называют «ломтик хлеба, намазанный маслом, а также вообще маленький бутерброд» [3, с. 790]. Точно такое же определение мы обнаруживаем в словаре языка А. С. Пушкина (далее СЯП): «ломтик хлеба, на-

мазанный маслом». Данная единица встречается в повести «Барышня-крестьянка»: «Стол был накрыт, завтрак готов, и мисс Жаксон, уже набеленная и зятанутая в рюмочку, нарезывала тоненькие *тартинки*» [7, т. 4, с. 499]. А. С. Пушкин еще раз подчеркивает маленький размер данной закуски, употребляя в данном контексте прилагательное «тоненькие».

Слово *тартинка* образовано суффиксальным способом: добавлением суффикса *-к-*. Появление суффикса *-к-*, отсутствующего во французской единице *tartine*, неслучайное. Мы предполагаем, что уменьшительно-ласкательный суффикс вызван маленьким размером закуски. Поскольку основа для тартинок представляет собой ломтик хлеба, они всегда имеют маленький размер и их всегда подают в небольшом объеме. Как следует из словарных помет, в русском языке данное слово является существительным женского рода первого склонения; множественное число — *тартинки*.

*Тартинка* происходит от французского *tartine*, где обозначает «tranche de pain recouverte de confitures ou de beurre» [9, с. 1699] (ломтик хлеба, намазанный вареньем или маслом). *Tartine* также образовано суффиксальным способом: к основе существительного «tarte» (тарт) добавлен уменьшительно-ласкательный суффикс *-ine-*. Как в русском, так и во французском языке лексема *tartine* представляет собой имя существительное женского рода. Следует отметить, что во французском языке существительные не склоняются. Для того чтобы передать значения, выражаемые в русском языке падежными формами, используются предлоги и строгий порядок слов.

Устрица — «съедобный морской моллюск, имеющий двустворчатую раковину» [4, с. 182], «съедобный двустворчатый морской моллюск, обитающий главным образом в тропических морях» [3, с. 841]. В. В. Похлебкин также отмечает, что устрицы являются блюдом французской и бельгийской кухонь, получившим распространение во всем мире как блюдо ресторанной кухни. Лексема встречается в произведении «Евгений Онегин»: « Но мы, ребята без печали, / Среди заботливых купцов, / Мы только *устриц* ожидали / От царградских берегов. Что *устрицы*? Пришли! О радость!» [7, т. 4,

с. 776]. В СЯП отсутствует данная лексема и, соответственно, ее толкование, однако, благодаря контексту употребления, мы понимаем, что устрицы являлись редким, экзотическим, долгожданным блюдом, приносящим радость (см.: «От цареградских берегов», «О радость!»).

С точки зрения грамматики, это имя существительное женского рода первого склонения; множественное число — устрицы. Любопытно отметить, что устрица является одушевленным, когда речь идет о животном. Но если устрица понимается как блюдо, как пища, слово становится именем существительным неодушевленным.

Название морского животного было заимствовано из голландского, где *oester* (устрица) восходит к древнегреческому *ostreon* — «раковина» [8, с. 397]. Его французский эквивалент — *huître* — также происходит от древнегреческого *ostreon*. *Huître (huître)* — «*mollusque acéphale hermaphrodite, renfermé dans une coquille à deux valves*» (ацефальный моллюск-гермафродит, заключенный в двустворчатую раковину) [9, с. 832].

*Huître* представляет собой слово женского рода. Категория одушевленности-неодушевленности во французском языке проявляется недостаточно четко. Явно одушевленными являются говорящие лица, неодушевленными — вещи, предметы. Животные представляют собой промежуточную группу. В речи они обозначаются то формами одушевленности, то формами неодушевленности. В свою очередь, вопрос о животном будет звучит как вопрос о предмете — «*Qu'est-ce que c'est?*» (Что это?). Следовательно, благодаря нашей языковой интуиции и знанию французского языка, мы относим лексему *huître* к неодушевленному разряду имен существительных.

Согласно нашим наблюдениям, лексемы данной микрогруппы («Наименования кушаний закусочного стола») полностью совпадают по роду с их французскими аналогами. В остальных микрогруппах мы обнаружили совпадение по роду только у 4 лексем (*котлеты, Талон, лафит, мюэт*).

Важно учитывать, что существительные, составляющие микрогруппу «Наименования кушаний закусочного стола» употребляются предположительно во множественном числе. Употребление формы



множественного числа было также обнаружено для единиц микрогруппы «Наименования горячих блюд» (*котлеты, трюфели*, 2 единицы). Во французском языке возможны варианты множественного числа, так же как единственного числа, в зависимости от количества порций. Напр., «Je mange une tartine»: «Я ем (одну) тартинку» или «Je mange des tartines»: «Я ем тартинки» (имеется в виду 2 или больше).

Результаты проведенного анализа показывают, что при заимствовании слов из французского языка в основе лексем происходят разнообразные изменения, позволяющие словам приспособиться к русскому языку. Значительная часть лексем (*шабли, бордо, Аи, Клико, бланманже, Верн*) в русском языке представляет собой несклоняемые имена, что связано с чуждой русскому языку внешней формой слова. Как правило, несклоняемые лексемы выступают в русском языке как имена существительные среднего рода, что вызывает несоответствия по роду, поскольку во французском языке существительные имеют только два рода: мужской и женский. Мы также обнаружили несоответствие по роду у лексемы *лимонад*, которое, в отличие от других, было вызвано фонетической особенностью французского аналога *limonade* (конечная *-e* не читается). Остальные единицы подчинились русской системе словоизменения, подверглись грамматической адаптации и приобрели способность к склонению.

Кроме того, в русском языке среди галлицизмов-кулинаронимов мы фиксируем субстантивированные прилагательные, которые являются результатом сокращения таких сочетаний, как «бургонское/шампанское вино» (*бургонское, шампанское, полушампанское*). Отметим еще появление уменьшительного суффикса *-к-* в основе лексемы *тартинка* и отсутствие французских эквивалентов у лексем *полушампанское* и *булка*. Данное явление позволяет нам сделать следующий вывод: эти лексемы образовались от французских корней с добавлением русских флексий.

Важно также обратить внимание на то, что лексемы, обозначающие название блюд (*тартинки, устрицы, котлеты, трюфели*), употребляются преимущественно во множественном числе несмотря на то, что у них есть форма единственного числа.

Кроме грамматических отличий есть и лексические отличия. Лексические значения выделенных нами галлицизмов практически всегда совпадают за исключением одной единицы — французского «трюфель», обозначающего гриб и сорт шоколадных конфет, а не вид блюда, как в русском языке во времена А. С. Пушкина. В. В. Похлебкин отмечает, что в творчестве А. С. Пушкина и, следовательно, в его времена, *трюфели* обозначали «земляные грибы, обжаренные в масле и сметане, подаваемые с картофелем» [5, с. 146].

В ходе нашего исследования мы заметили, что словарь языка А. С. Пушкина далеко не всегда определяет лексемы из нашего списка. Из 18 единиц к 6 лексемам (*устрица, котлета, булка, шампанское, полушампанское, лимонад*) подобраны примеры употребления, но отсутствуют толкования. По нашим наблюдениям, в СЯП отсутствуют такие единицы, как *шабли, Талон* и *Верн*. Лексема *шабли* встречается в стихотворении «Из письма к Соболевскому»: «Поднесут тебе форели! / Тотчас их варить вели, / Как увидишь: посинели, / Влей в уху стакан *шабли*».

*Талон* и *Верн* упоминаются в романе в стихах «Евгений Онегин»: «К *Talon* помчался: он уверен, / Что там уж ждет его Каверин». (Глава 1), «Новейший Регул, чести бог, / Готовый вновь предаться узам, / Чтоб каждым утром у *Верн* / В долг осушать бутылки три». (Глава 6). Что касается названий ресторана (*Верн, Талон*), обе лексемы не определены СЯП. Однако для полного представления лексико-тематической группы «кулинаронимы» они нуждаются в анализе. Они не являются кулинаронимами, но находятся на периферии подгруппы

«Наименования кушанья», поскольку Франция славится своей кухней и потому, что иностранная кухня представлена в творчестве А. С. Пушкина как ресторанный. К тому же их представление на занятиях по русскому языку как иностранному, а именно в аудитории иностранных обучающихся в Санкт-Петербурге, может привлекать внимание студентов не только к городу и к творчеству великого поэта, но и к богатейшей истории русской литературы и культуры.

Кроме того, по нашему мнению, некоторые определения, данные в словаре языка Пушкина, требуют пояснений и уточнений, например,

названия вин, такие как *Лафит*, *Бордо*. СЯП определяет лексему *лафит* следующим образом: «сорт французского красного виноградного вина» [7, т. 2, с. 478]. Однако в повести «Рославлев» единица выступает не только в качестве названия вина, она имеет явно выраженное символическое значение и представляется символом Франции: «...гостиные наполнились патриотами: кто высыпал из табакерки французской табак и стал нюхать русской; кто сжег десяток французских брошюрок, кто отказался от *лафита* и принялся за кислые щи». *Бордо* определено как «сорт красного вина» [7, т. 1, с. 151].

В «Евгении Онегине» подчеркивается и уважительное отношение А. С. Пушкина к этому напитку, и его значимость в жизни поэта: «Но ты, *Бордо*, подобен другу,/ Который, в горе и в беде,/ Товарищ завсегда, везде,/ Готов нам оказать услугу,/ Иль тихий разделить досуг./ Да здравствует *Бордо*, наш друг!». Из контекста выясняется, что именно бордо сопровождает поэта в разных случаях жизни.

Таким образом, несмотря на многочисленные работы по пушкиноведению и кажущуюся изученность вопросов, касающихся особенностей языка Пушкина, его творчество нуждается в дальнейшем осмыслении и изучении.

### *Литература*

1. Кулакова Е. А. Французские кулинаронимы и особенности их перевода на русский язык // Современные тенденции развития науки и технологий. — Белгород, 2016. С. 143.
2. Леонова А. И. Лингвокультурологическая специфика кулинаронимов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — Тверь, 2003. 20 с.
3. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. — М., 1997.
4. Похлебкин В. В. О кулинарии от А до Я: Словарь-справочник. — Мн., 1988. 224 с.
5. Похлебкин В. В. Собрание избранных произведений. Из истории русской кулинарной культуры. — М., 1996. 451 с.
6. Самотик Л. Г. Лексика современного русского языка : учебное пособие . 4-е изд., испр. — Москва, 2022. — ISBN 978–5–9765–1393–8. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система.

7. Словарь языка Пушкина: в 4 т. 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — М., 2000.
8. Этимологический словарь русского языка. — СПб., 2005. 432 с.
9. Emile Littré. Le nouveau Littré. — Paris, 2006. 1956 с.

УДК 81.161.1

*О. А. Кунникова,  
Санкт-Петербург, Россия  
O. A. Kunnikova,  
St. Petersburg, Russia  
kunnikovy16@yandex.ru*

**СЛОВАРЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ  
ИЗ ПОЭТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

**A DICTIONARY OF PRECEDENT  
STATEMENTS FROM POETIC SOURCES  
FOR FOREIGN STUDENTS**

**Аннотация:** В данной статье автор обосновывает необходимость создания Словаря прецедентных высказываний из поэтических источников для иностранных студентов. Подробно описывается структура словарной статьи, разработанной автором, приводятся примеры лексикографического описания двух выражений.

**Ключевые слова:** прецедентность; прецедентное высказывание; поэтический текст; русский язык как иностранный; словарь.

**Abstract:** In this article, the author substantiates the need to create a Dictionary of precedent statements from poetic sources for foreign students. The structure of the dictionary and dictionary entry developed by the author is described in detail, and examples of lexicographic descriptions of selected expressions are given.

**Keywords:** precedent; precedent statement; poetic text; Russian as a foreign language; dictionary.

Прецедентные феномены (будь то прецедентные высказывания, имена, тексты или ситуации) активно используются в коммуникативном процессе, особенно в разговорных ситуациях и публицисти-

ческих текстах. Их распространенность, с одной стороны, и сложность самостоятельного понимания иностранцами делают их необходимым материалом для изучения в аудитории. Однако маловероятным представляется просто научить иностранного студента всем прецедентным высказываниям, запомнить такой большой объем информации практически невозможно, да и границы прецедентности вовсе не статичны: одни выражения появляются, другие, наоборот, утрачивают свою популярность или обрастают новыми значениями. Необходимо дать иностранному студенту информацию о существовании таких единиц и предоставить ресурсы, в которых он может быстро и верно определить их значение. В связи с чем актуальной кажется идея создания словаря прецедентных высказываний из поэтических источников, в который войдут наиболее употребительные прецедентные единицы современного русского языка.

Необходимо отметить, что с лексикографической точки зрения прецедентные единицы рассмотрены достаточно неравномерно. Существует большое количество словарей крылатых выражений, афоризмов и цитат, в которых часто фиксируются и прецедентные высказывания. Словарей именно прецедентных феноменов практически не существует (за исключением небольших тезаурусов по отдельным аспектам, например, Е. А. Журавлевой «Словарь лингвокультурных единиц» (прецедентные тексты из газет) [2]).

ПВ из песен, если оно задействовано в кинофильме (например, высказывание «*Первым делом — самолеты*» (из одноименной песни из кинофильма «Небесный тихоход», муз. В. Соловьева-Седого, ст. А. Фатьянова), «*Постой, паровоз*» (из одноименной песни из кинофильма «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», муз. и ст. неизвестного автора) и др.), могут частично встречаться в словарях крылатых выражений из кинематографа (В. С. Елистратов, Словарь крылатых слов (русский кинематограф) [1], А. Ю. Кожевников, Крылатые фразы и афоризмы кино [4] и др.). Однако список таких высказываний достаточно ограничен. К тому же, данные словари представляют собой сборники цитат из отечественных

фильмов без указания их значения и примеров функционирования собранных фраз в речи, что необходимо для работы в иностранной аудитории.

Прецедентные высказывания из стихотворений частично входят в словарь отдельных языковых личностей (например, А. С. Пушкина [7]), или произведений (например, «Горе от ума» А. С. Грибоедова [6]). Однако большинство словарей, содержащих прецедентные высказывания, ориентированы на русскоязычное население и не предназначены для работы в иностранной аудитории, так как содержат лишь толкование и историю происхождения высказываний. Для работы в иностранной аудитории целесообразным представляется давать более широкую расшифровку высказывания, которая будет включать фонетические, грамматические, лексические и синтаксические особенности прецедентного высказывания, с обязательными примерами употребления в речи как в оригинальном варианте, так и трансформированном. Составление словаря подобного типа является одной из целей исследования.

Для отбора ПВ из поэтических источников для нашего Словаря мы придерживались следующих критериев, опираясь на исследования Ю. Н. Караулова по прецедентным феноменам, расширив их последним пунктом [3]:

— данное высказывание должно иметь сверхличностный характер, то есть должно быть хорошо известно носителям русского языка. С этой целью был проведен опрос носителей русского языка на отбор наиболее популярных прецедентных высказываний [5];

— оно должно широко употребляться в современном русском языке, поэтому все отобранные высказывания были проанализированы на частоту употребления в СМИ;

— значение данных выражений может быть шире значения его компонентов. Каждое отобранное высказывание было проанализировано на соответствие буквального значения и переносного, условно определен уровень сложности каждого высказывания, с точки зрения представления в иностранной аудитории;

— источником каждого высказывания должен быть песенный или стихотворный текст.

Перечисленные критерии обусловили содержание Словарика прецедентных высказываний и структуру самой словарной статьи для предъявления в иностранной аудитории. В Словарь вошло 150 выражений, выбранных в результате опроса носителей русского языка и анализа их распространенности по НКРЯ. Принцип расположения материала — алфавитный: по первому слову наиболее популярного варианта выражения. Также даётся список ключевых слов, что поможет быстро ориентироваться в словарных статьях, и систематизация материалов по возможным выражаемым интенциям в процессе коммуникации. Так, в конце словаря дается список рубрик по выражаемым интенциям: удивление, утешение, аргументация, восхищение, ирония, сочувствие, характеристика окружающего мира и т. д. Например, в рубрику «утешение» вошли выражения: «*Если жизнь тебя обманет, не печалься, не сердись!*» (из одноименного стихотворения А. С. Пушкина, 1825 г.), «*Еще немного, еще чуть-чуть*» (из песни «Последний бой», муз. И ст. М. Ножкина, 1968 г.), «*Не плачь, девчонка, пройдут дожди*» (из песни «Не плачь, девчонка», муз. В. Шаинского, ст. В. Харитоновна), «*Завтра ветер переменится*» (из песни «Ветер перемен», муз. М. Дунаевского, ст. Наума Олева), «*Все пройдёт: и печаль, и радость*» (из одноименной песни, муз. М. Дунаевского, ст. Л. Дербенева) и т. д.

Проанализируем пример словарной статьи из разработанного Словаря ПВ.

В заголовке словарной статьи обязательно указывается ударение, при необходимости вариант произношения сложных сочетаний звуков. Например, для выражения «*Вы помните, вы всё, конечно, помните...*» (из стихотворения С. Есенина «Письмо к женщине», 1924 г.) дается указание на произношение сочетания «чн» как [шн], для фразы «*И скучно и грустно, и некому руку подать в минуту душевной невзгоды*» (из стихотворения М. Лермонтова «И скучно, и грустно», 1840 г.) указывается произношение сочетания «чн» из слова «скучно» как [шн] и непроемкая согласная «т» в слове грустно и т. д.

Далее приводится развернутый вариант высказывания, если такой существует. Например, существует несколько вариантов упо-

требления следующего выражения из песни «Первым делом — самолеты» муз. В. Соловьева-Седого, ст. А. Фатьянова «*Первым делом — самолеты*», «*Первым делом, первым делом — самолеты. Ну, а девушки? А девушки — потом*». После этого дается грамматический комментарий, содержащий указание частей речи слов из высказывания, падежных форм, вида глаголов и т. д., если они могут вызывать трудности в иностранной аудитории. В лексическом комментарии приводится объяснение трудных слов из выражения.

Основное место в словарной статье занимают указания на источник высказывания с краткой исторической справкой, его значение, дается ссылка на Интернет-ресурсы, где можно прослушать песню или стихотворение.

Далее даются примеры употребления выражения в публицистическом тексте, как в неизменном, так и в трансформированном виде. В конце словарной статьи приводится список выражаемых интенций, указываются другие популярные высказывания из данного произведения. Приведем примеры словарных статей из разработанного Словаря на выражения «Трус не играет в хоккей» и «Друзья мои, прекрасен наш союз».

### **Трус не играет в хоккэй**

*Развёрнутый вариант:* В хоккей играют настоящие мужчины, трус не играет в хоккей

*Грамматический комментарий:* играть в хоккей (винительный падеж (4))

*Лексический комментарий:*

Трус — человек, который всего боится

Хоккей — спортивная игра на льду на коньках.

*Источник высказывания:* Название и строка из песни, написанной композитором Александрой Пахмутовой на стихи поэтов Сергея Тимофеевича Гребенникова и Николая Николаевича Добронравова. Используется как шутливо-иронический призыв к решительному поведению, как поощрение смелого поступка и пр. [Энциклопеди-



ческий словарь крылатых слов и выражений. — М.: «Локид-Пресс». Вадим Серов. 2003].

*Значение выражения:* употребляется для характеристики мужчины, чтобы показать, какой он смелый, решительный. Также может употребляться как призыв к действиям.

*Электронный ресурс:* Прочтение отрывка <https://www.youtube.com/v/PWMWseeQ2 uI>

*Примеры употребления в публицистике и литературе:*

1. Трус не играет в хоккей... под водой. В такой хоккей могут играть только отважные мужчины. Ведь площадка находится... под водой. Конечно, из-за законов физики игра выглядит немного менее динамично, но, тем не менее, не теряет своей эффектности. [Трус не играет в хоккей... под водой // РИА Новости, 2015.02]

2. • «Трус не играет в хоккей» — да и в футбол тоже. [Виктор Топоров. Чтобы и впредь было неповадно // Известия, 2012.11]

3. • Трус не играет в пейнтбол. По полю бегают здоровенные мужики с игрушечными ружьями, в камуфляже и с трехдневной щетиной. [Трус не играет в пейнтбол // Аргументы и факты, 2000.11]

*Выражаемые интенции:* характеристика мужчины; призыв к действиям.

*Другие популярные выражения из этого источника:* «Великолепная пятёрка и вратарь».

### **Друзья мой, прекрасен наш союз [с]**

*Лексический комментарий:* союз — тесное объединение людей, группа.

*Синтаксический комментарий:* «Друзья мои» — обращение, выделяется запятой.

*Источник высказывания:* Строчка из стихотворения А. С. Пушкина «19 октября» (1825 г.), посвященного памятной дню открытия Лицея. В этот день выпускники Лицея ежегодно собирались вместе. А. С. Пушкин написал стихотворение, находясь в ссылке, из-за которой не смог поехать на встречу лицейцев.

*Значение выражения:* употребляется для восхищения дружбой, встречей.

*Электронный ресурс:* Видео с прочтением стихотворения <https://yandex.ru/video/preview/1889305883218104148>

*Примеры употребления в публицистике и литературе:*

1. Прекрасен наш союз! Позавчера работники печати Республики Марий Эл отметили свой профессиональный праздник. [Прекрасен наш союз! (2003) // «Марийская правда» (Йошкар-Ола), 15.01.2003].

2. «Прекрасен наш союз, пришли сюда сегодня верные друзья», — охарактеризовал обстановку в ресторане поэт Владимир Вишневский, которому доверили вести вечер. [Павел Коробов. Главный раввин накрыл «Поляну» // Коммерсант, 01.11.2010]

*Выражаемые интенции:* восхищение; радость встречи; характеристика дружбы.

Предложенная модель словарной статьи Словаря прецедентных высказываний из поэтических источников представляется целесообразной, так как знакомит иностранных учащихся с популярными прецедентными выражениями русского языка, способствует их быстрому запоминанию, показывает возможности функционирования данных единиц в процессе коммуникации.

### *Литература*

1. *Елистратов В. С.* Словарь крылатых слов (русский кинематограф). — М., 2010. 333 с.

2. *Журавлева Е. А.* Прецедентные тексты начала XXI века (на материале прессы Казахстана). — М., 2022. 256 с.

3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 2010. 264 с.

4. *Кожевников А. Ю.* Крылатые фразы и афоризмы кино. — М. 2013. 154 с.

5. *Кунникова О. А.* Прецедентные тексты из поэтических источников на занятиях по РКИ. Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в ино-

странной аудитории. Сб. науч. ст. участников XIX Международной научно-практической конференции. — СПб., 2021. С. 354–358.

6. *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* «Горе от ума» А. С. Грибоедова: цитаты, литературные образы, крылатые выражения: Учебный словарь-справочник. — СПб., 2009. 463 с.

7. *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Школьный словарь крылатых выражений Пушкина. — СПб., 2005. 800 с.



РАЗДЕЛ IV  
**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**



УДК 821.161.1–398.8

*И. А. Митрофанова, О. А. Старовойтова*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*I. A. Mitrofanova, O. A. Starovoitova*  
*St. Petersburg, Russia*  
*a\_blum@mail.ru*  
*ostarovo7@rambler.ru*

**ОБРАЗНО-СМЫСЛОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕСНИ  
В ПРОЗЕ ПИСАТЕЛЕЙ-СИБИРЯКОВ**

**IMAGURATIVE AND MEANING POTENTIAL  
OF A SONG IN SIBERIAN WRITERS' PROSE**

**Аннотация:** В статье речь идет о художественном освоении фольклорной песенной традиции В. П. Астафьевым и В. Г. Распутиным. В творчестве писателей-сибиряков запечатлена эпоха народной жизни, характеризовавшаяся всенародным увлечением вокальным жанром. Песня определяет все творчество В. П. Астафьева. В прозе В. Г. Распутина песня фигурирует дозированно. В художественных системах обоих прозаиков народная песня выражает авторский жизнеутверждающий пафос.

**Ключевые слова:** В. П. Астафьев; В. Г. Распутин; песня; эпические жанры; смыслообразование.

**Abstract:** The article deals with the artistic development of the folk song tradition by V. P. Astafiev and V. G. Rasputin. The works of Siberian writers capture an era of folk life, characterized by a nationwide passion for the vocal genre. The song defines the entire work of Astafiev. In Rasputin's prose, the song appears in doses. In the artistic systems of both writers, a folk song expresses the author's life-affirming pathos.

**Keywords:** V. P. Astafiev; V. G. Rasputin; song; epic genres; meaning making.

Виктор Петрович Астафьев принадлежит предвоенному, а Валентин Григорьевич Распутин — послевоенному поколению, но жизнь обоих сопровождалась народной песней, полноценно звучавшей в деревенской и городской среде, песней периода войны, а затем и эстрадной, массовой песней. Это был уникальный период творческого взаимообогащения двух традиций: авторские песни фольклоризировались потому, что создавались на основе живой народной традиции, а фольклорные песенные коллективы не уступали по популярности эстрадным певцам.

Всенародное увлечение вокальным искусством отражал переживавший расцвет кинематограф: звучавшие в классических лентах «На войне как на войне» (1968), «Калина красная» (1974), «В бой идут одни старики» (1974), «Вот моя деревня...» (1985) песни были хорошо известны зрительской аудитории. Одновременно прекрасное исполнение новых, по преимуществу эстрадных произведений способствовало их распространению: так, в фильме «По секрету всему свету» (1976) Геннадий Белов исполнил песню «На дальней станции сойду...» (слова М. Танича, музыка В. Шаинского), которая сразу ушла в народ.

Сам Распутин «вдохновенно, с упоением пел народные песни» [2, с. 20]. Литературно-художественное освоение писателем вокального жанра обусловлено степенью его популярности в народной среде и писательской любовью.

Музыка играла большую роль и в жизни В. П. Астафьева: «Астафьев и музыка — явление неразделимое» [6, с. 39]. Основную «музыкальность» астафьевского текста составляют песни и пение, присутствующие почти в каждом произведении: «Его герои поют и русские народные песни, и военные, и частушки, и романсы, и блатные песни, и лирические, и цыганские, и украинские... И слушают музыку» [Там же].

Обратимся к одной песне, красной нитью протянувшейся через жизнь и судьбы русских людей и завязавшей свои узелки в художественных текстах писателей-сибиряков.

1. В совпавшей с началом перестройки повести «Пожар» (1985 г.) читатели сфокусировали внимание на злободневных смыслах — повесть признали самым публицистическим произведением Распутина. В отдельное издание 1986 г. он добавил эпиграф «Горит село, горит родное» с атрибуцией «Из народной песни»<sup>2</sup>. Эпиграф, как элемент композиции, принадлежащий авторской субъектной сфере, устанавливает прямую коммуникацию с читателем. Автор запекает предпоследнюю строку народной песни, актуализируя в памяти читателя живую исполнительскую традицию, обновляющуюся в эпохи нестроения, войн и осуществлявшую функцию передачи эстафеты от одного защитника родины, отцом которого «был природный пахарь», к другому.

В эпическом произведении Распутин создает свой, литературный вариант песни, кульминационное событие которой — «горит село, горит родное» — составляет основу сюжета: пожирающий склады огонь угрожает всей деревне. Героическое поведение лирического героя песенного текста передается протагонисту повести: подталкивавшая Ивана Петровича к отъезду его непримиримая позиция по отношению ко всякой «нероби» [4, с. 27] — врагам, катастрофично изменяющим основы национального бытия, разрешается в финальном эпизоде: герой не сдает врагу родное село. Можно предположить, что именно эпиграф задает направление для интерпретации открытого финала: в согласии с историей бытования песни каждый исполнитель в свою эпоху становился защитником родины («Горит вся родина моя»). В художественном мире распутинской повести роль защитника выпадает герою.

---

<sup>2</sup> Эта песня «Отец мой был природный пахарь...» имела литературную основу: в 1825 г. поэт Д. В. Вeneвитинов написал историческую балладу «Песнь грека», герой которой борется за освобождение Греции от османского ига. Фольклорная традиция адаптировала балладу: лиро-эпическая песня получила повсеместное распространение. Многочисленные ее варианты создавались в русско-японскую, гражданскую, Великую Отечественную войну. Сменялись напавшие на родину враги: «японцев злое ополченье», чехи, поляки, «злые немцы» [3], — при этом сохранял устойчивость финальный куплет, представлявший картину гибели родины, о которой переживает герой: *Пойду я на гору крутую / Село родное посмотреть. / Горит село, горит родное, / Горит вся родина моя!* [5, с. 111].

Таким образом, звучащее в эпиграфе авторское исполнение фольклорного произведения осуществляет художественно-поэтическую коммуникацию с читателем: запечатленная в повести «Пожар», отличающейся остро актуальной публицистичностью, эпоха начинающейся социальной катастрофы, вписываясь в ход исторического времени как очередной его период, преодолевается активной героикой автора, его персонажа и заповедается читателю.

2. В повести в рассказах В. П. Астафьева «Последний поклон» песни звучат постоянно: герои поют в одиночку или хором, поют во время работы или за праздничным столом. Песня и для главного героя, и для других жителей деревни — неотъемлемая часть их существования: *песняка драть* [1, с. 318] они могут и хотят в любых обстоятельствах. Это часть их натуры. Песни могут быть личными, семейными, общими для всех жителей деревни. Важно отметить, что песня не только конкретна и сиюминутна, т. е. соотнесена с конкретным текстом и звучит в конкретный момент повествования: когда люди пели, *текла тогда река жизни <...> покойным, ровным руслом*» [1, с. 55].

Репертуар песен довольно обширен, среди упомянутых автором — песня про реченьку, песня морских скитальцев, «На море, на океане, на острове Буяне», «Монах красотку полюбил», «Судили девицу одну, Она дитя была годами...» и даже «Мы с матаней мылись в бане...», однако обратим внимание на одну, роль которой в его жизни отмечает герой — это песня про природного пахаря: «Затянул и я песню Кольчи-младшего про природного пахаря, по распадку мячиком катился, подпрыгивал на камнях и осыпях мой голос, смешно повторяя: “Ха-халь!” Так, с песнею, я одолел гору» [1, с. 88].

Песня эта (писатель не приводит ни строчки ее текста — по его мнению, она должна быть хорошо известна читателю) обладает мощным потенциалом: она способна придать герою сил, помочь ему преодолеть нелегкий путь. Важно, что герой унаследовал этот опыт — преодолевать трудный подъем с песней: «Вспомнилось, как на этом длинном и медленном подъеме Кольча-младший запевал всегда одну

и ту же песню, конь замедлял шаги, осторожно ставил копыта, чтоб не мешать человеку петь» [1, с. 88]. Песня эта не оставляет равнодушным даже коня, который «на исходе горы, вверху встречал в песню, пускал по горам и перевалам свое «и-го-го-о-о-о», но тут же сконфуженно делал хвостом отмашку, дескать, знаю, что не очень у меня с песнями, однако выдержать не мог...» [Там же]. Наверное, астафьевские герои могли выбрать и иную песню, но именно эта воодушевляла и человека, и коня. Думается, выбор ее был не случаен.

Подводя итоги, обозначим следующие закономерности: ни В. Г. Распутин, ни В. П. Астафьев рассматриваемый песенный текст в своих произведениях не разворачивают, а передоверяют это читателю. Первый — чутко улавливая читательскую рецепцию: ведь фольклорная песня может восприниматься как архаизированный элемент. Второй — скорее наоборот, по причине ее органичной связи с настроением героев и предполагаемого знания текста читателем.

Песне этой определена ключевая роль выразителя авторского жизнеутверждающего пафоса, она задает развитие смыслообразования литературного текста.

### ***Литература***

1. *Астафьев В. П.* Последний поклон // Собрание сочинений: в 15 т. Т. 4. — Красноярск, 1997. 467 с.
2. *Иванова В. Я.* Размышления над неоконченной рукописью Валентина Распутина // Вестник УлГТУ. 2018. № 3 (83). С. 17–21.
3. *Неклюдов С. Ю.* Фольклорные переработки русской поэзии XIX века: «Песнь грека» Д. В. Веневитинова // Неоконченный разговор. Сб. памяти Евг. Пермякова. — М., 2005. С. 380–391.
4. *Распутин В. Г.* Пожар // Распутин В. Г. В поисках берега: Повесть, очерки, статьи, выступления, эссе. — Иркутск, 2007. С. 7–82.
5. Русские песни Восточной Сибири: сборник / сост. В. П. Зиновьев. — Иркутск, 2008. 245 с.
6. *Самотик Л. Г.* Все произведения В. П. Астафьева. Первый период творчества (1951–1969): энциклопедический словарь-справочник. — Красноярск, 2018. 427 с.



*Е. Ю. Сидорова,  
Санкт-Петербург, Россия  
E. Y. Sidorova  
St. Petersburg, Russia  
blueberry\_nights@list.ru*

**«РУССКИЕ БОГАТЫРИ»  
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ:  
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕМАТИЧЕСКОГО УРОКА  
RUSSIAN EPIC HEROES IN A FOREIGN AUDIENCE:  
EXPERIENCE OF ORGANIZING A THEMATIC LESSON**

**Аннотация:** В статье рассматривается опыт организации и проведения тематического урока о русских богатырях с использованием электронной платформы Stepik. Разработанная система заданий направлена на знакомство иностранных студентов с жанром былины, с образом русских богатырей, с тремя наиболее известными русскими богатырями, а также с традиционными ценностями, которые воспеваются в этих образах.

**Ключевые слова:** богатырь; былина; героический эпос; русский язык как иностранный.

**Abstract:** The article discusses the experience of organizing and teaching a thematic lesson about Russian epic heroes using the Stepik electronic platform. The developed system of tasks is aimed at presenting the genre of epics, the image of Russian epic heroes, three the most famous Russian epic heroes and the values that are glorified in their images to foreign students.

**Keywords:** Russian epic hero; folk tale; epos; Russian as a foreign language.

Изучение произведений русского эпоса с иностранными студентами обладает особой значимостью: знакомит обучаемых с миром русского фольклора, с русской культурой, с русскими традиционными ценностями. Сюжеты и образы былин нашли отражение в классической литературе (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. А. Некрасов и др.), явились источником вдохновения целого ряда художников (И. Я. Билибин, В. М. Васнецов, Н. К. Рерих и др.), композиторов (Н. А. Римский-Корсаков, А. П. Бородин и др.), а также кинематографистов, поэтому их изучение в иностранной аудито-

рии необходимо для подготовки участника межкультурной коммуникации.

Несмотря на высокую значимость и актуальность чтения былин с иностранными студентами, данная тема не часто встречается в учебниках и учебных пособиях по чтению для иностранцев (см., например, [1], [7]) и нуждается в дальнейшей разработке.

Современные тенденции в образовании диктуют потребность в создании не только учебников и учебных пособий, но и различных электронных образовательных ресурсов. Поиск интернет-ресурсов, которые есть в свободном доступе и направлены на изучение русских былин в иностранной аудитории, дал следующие результаты. Во-первых, можно отметить Обучающий лингвокультурологический проект «Пространство русских сказок и былин» [5]. В нем представлены тексты былин с иллюстрациями, адаптированные пересказы, аудиофайлы, ключевые слова, списки персонажей, а также лексика и ее семантизация с помощью изображений или толкований. Во-вторых, материалы для изучения былин в иностранной аудитории можно найти в Мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия» [3]. В данном словаре имеются статьи для слов *былина*, *богатырь*, *Илья Муромец*, *Владимир Красное Солнышко*, *Русь*, есть фрагменты из былин об Илье Муромце, репродукции картин и др. Оба проекта, на наш взгляд, могут оказать неопределимую помощь в изучении героического эпоса со студентами-иностранцами.

В данной статье рассмотрим опыт организации и проведения тематического урока «Русские богатыри» с использованием электронной платформы *Stepik*, на которой находятся разработанные для этого урока материалы [6].

Особенностью данного урока является возможность его проведения как в курсах по аналитическому чтению, по русской литературе и фольклору, так и в курсах по практическому русскому языку или лингвокультурологии. Русские богатыри как ключевые образы былин представляют интерес не только для тех, кто хочет познакомиться с русским эпосом, но и в целом для всех, кто изучает русский язык как иностранный.

Тематический урок, посвященный богатырям, привлекает внимание учащихся к образу главного былинного героя и тем народным ценностям, которые в нем воспеваются. Урок объединяет в себе языковую работу, знакомство с былинными сюжетами и текстами, с произведениями живописи и мультипликации. Все это, наряду с применением информационных технологий, позволяет сделать тематический урок неординарным событием в жизни студентов.

Урок начинается с беседы, с введения в тему и выявления имеющихся у студентов знаний о русских былинах, далее можно переходить к совместному выполнению и обсуждению заданий, представленных на сайте (или в мобильном приложении).

Первая часть заданий содержит в основном языковые задания, цель которых «собрать» обобщенный образ богатыря из тех слов, которые характеризуют его основные качества. В основе заданий лежат семантические и грамматические характеристики слов, их словообразовательные и синонимические связи. В заданиях используются также изображения богатырей в произведениях живописи. Такая работа обогащает словарный запас студентов, активизирует имеющиеся у них знания, а также служит подготовкой для дальнейшего чтения и обсуждения текстов.

Приведем в качестве примера некоторые задания из первой части урока.

- Выберите из списка лишнее слово, не подходящее к описанию картины Виктора Васнецова «Богатырский скак» (дается иллюстрация);

*сильный, могучий, храбрый, бесстрашный, слабый, смелый, мужественный;*

- Прочитайте толкование значения слова *богатырь* в Словаре русского языка С. И. Ожегова и скажите, какие качества богатыря подчеркиваются в данной словарной статье:

1. Герой русских былин, совершающий воинские подвиги. 2. перен. Человек очень большой силы, стойкости, отваги.

- Что означает *богатырский* в следующих словосочетаниях: 1) *богатырское телосложение*; 2) *богатырский рост*; 3) *богатырский сон* (даются варианты ответов);

- Распределите однокоренные слова по этим вопросам:

Что?	Кто?	Какой?	Как?	Что сделать?

*Сила, силач, сильный, сильно, силушка, силачка, осилить.*

- Прослушайте фрагмент песни и напишите пропущенное слово: *Богатырская наша ... — ... духа и ... воли* (пропущено слово *сила*);

- Соедините однокоренные слова:

Сильный	Храбрец
Храбрый	Весельчак
Мудрый	Смельчак
Смелый	Силач
Веселый	Мудрец

- Найдите лишнее слово в списке слов, близких по значению к слову *богатырь*:

*силач, воин, защитник, комик, великан, исполин, храбрец, смельчак.*

Завершается данный этап урока чтением фрагмента стихотворения Ивана Есаулкова [2]. Студенты должны определить, о какой картине это стихотворение. Даны три иллюстрации: а) В. М. Васнецов. Богатыри; б) В. М. Васнецов. Богатырский скак; в) М. А. Врубель. Богатырь.

Лес — дремучий, первозданный.  
Из языческих былин,  
Из прадедовских преданий  
Возникает исполин...

Неподвижно восседает,  
За спиною — лук, колчан.  
Из деревьев вырастает  
Врубелевский великан.

Вышел прямо из народа  
Этот славный богатырь  
И, достав до небосвода,  
Развернулся во всю ширь!

Читая и обсуждая стихотворение, студенты обращают внимание на богатырский образ, который создается словами *великан*, *исполин*, *ширь* и др., и должны выбрать изображение, соответствующее этому образу.

Сформировав общее представление об образе русского богатыря в первой части урока через работу с лексическими единицами и репрезентацией богатырского образа в живописи и поэзии, во второй части урока переходим к знакомству с жанром былины, к изучению конкретных примеров былин и былинных сюжетов, а также к знакомству с самими известными русскими богатырями: Ильей Муромцем, Добрыней Никитичем и Алешей Поповичем.

Сначала студенты-иностранцы читают статью о былине и отвечают на вопросы теста. Следующее задание содержит три фрагмента аутентичных былинных текстов, которые необходимо соотнести с картинами: а) И. Е. Репин. Садко; б) В. М. Васнецов. Бой Добрыни Никитича со Змеем Горынычем; в) В. М. Васнецов. Витязь на распутье. В этой части урока студенты знакомятся также с картиной В. М. Васнецова «Богатыри» и читают текст с краткой характеристикой трех главных героев, изображенных на ней. В качестве вывода в тексте приводятся слова В. Я. Проппа: «Суровый и могучий Илья, выдержанный и культурный Добрыня, веселый и наход-

чивый Алеша выражают героические черты русского народа. В них народ изобразил самого себя. При всем их отличии они объединены одним чувством, одним стремлением: они не знают более высокого служения, чем служение своей родине; за нее они всегда готовы отдать свою жизнь» [4, с. 212].

Задания второй части урока содержат тексты и интерактивные задания к ним, а также работу с сюжетом об исцелении Ильи Муромца, представленном в тексте и в мультфильме.

Все материалы урока могут быть использованы для самостоятельной работы, так как задания снабжены автоматической проверкой, однако рекомендуются для совместной работы с преподавателем. Беседа с одноклассниками и преподавателем позволяет обсудить ключевые характеристики героев, сделать выводы о воспеваемых в русских богатырях ценностях, узнать отношение к ним студентов, провести сопоставление с героями родной культуры обучаемых.

Опыт проведения данного урока показал, что герои былинного эпоса вызывают большой интерес у студентов. В конце урока последовали вопросы: был ли на самом деле Илья Муромец? Алеша Попович? Добрыня? В ходе занятия студенты с удовольствием выполняли и обсуждали задания на сайте, смотрели мультфильм, описывали произведения живописи. Они с уважением восприняли образы былинных персонажей, выразили интерес к дальнейшему изучению данной темы.

### ***Литература***

1. Волкова З. Н. Русский эпос. Учебное пособие по аналитическому чтению. — М.: Русский язык, 1990. 253 с.
2. Есаулов Иван. М. А. Врубель. Богатырь. 1888. — URL: <https://stihi.ru/2022/11/24/1758> (дата обращения: 5.12.2023.)
3. Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». — URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/> (дата обращения: 5.12.2023.)
4. Пропт В. Я. Русский героический эпос. (Собрание трудов В. Я. Пропта.) — М., 1999. 640 с.
5. Пространство русских сказок и былин. Обучающий лингвокультурологический проект ИРЯиК МГУ. — URL: <https://skazki.irlc.msu.ru/> (Дата обращения: 5.12.2023.)

6. Русские богатыри. Тематический урок. — URL: <https://stepik.org/course/188802/syllabus> (дата обращения: 5.12.2023.)

7. Сидорова Е. Ю. Былина // В мире русской поэзии: учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста / РГПУ им. А. И. Герцена. 2-е изд., испр. и доп. — СПб., 2018. Ч. 1. С. 11–24.

УДК 811.161.1

*Д. С. Игнатьева,  
Санкт-Петербург, Россия  
D. S. Ignatyeva,  
St. Petersburg, Russia  
ignatyevadar@gmail.com*

## **РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

### **RUSSIAN FAIRY TALE AT THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSES AS A WAY OF FORMING THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE**

**Аннотация:** В данной статье описаны возможности использования русской народной сказки на занятиях по РКИ в свете формирования социокультурной компетенции. Автор статьи представляет некоторые способы работы с русскими народными сказками на начальном и продвинутом этапах обучения. Русские сказки рассматриваются как дополнительный учебный материал, способствующий как закреплению грамматических тем, так и формированию социокультурной компетенции.

**Ключевые слова:** русская народная сказка; русский фольклор; аутентичный материал; социокультурная компетенция; лингвокультурологическая компетенция.

**Abstract:** This article describes the possibilities of using Russian folk tales at the Russian language classes in the context of forming the sociocultural competence. The author of the article presents some ways of working with Russian folk tales at the initial and advanced stages of learning. Russian fairy tales are considered as additional educational material that contributes to both the consolidation of grammar material and the formation of sociocultural competence.

**Keywords:** Russian folk tales; Russian folklore; authentic material; sociocultural competence; linguocultural competence.

Современной лингводидактикой социокультурная компетенция рассматривается как одна из важнейших составляющих коммуникативной компетенции, поскольку освоить иностранный язык — значит овладеть иной языковой картиной мира и приобрести черты вторичной языковой личности, «приобщенной к культуре народа, язык которого изучается» [1, с. 45]. Формированию социокультурной компетенции необходимо уделять должное внимание на всех этапах изучения языка. На начальном этапе такие знания существенно облегчают иностранным обучающимся процессы адаптации. На продвинутом уровне обучающиеся с развитой социокультурной компетенцией способны понимать языковые тонкости при общении с носителями языка, свободно вести межкультурный диалог, развиваться в профессиональной деятельности. Учитывая значимость социокультурной компетенции в идейном (формирование вторичной языковой личности), практическом (адаптация учащихся в новом языковом пространстве), а также стратегическом (формирование положительного отношения к России) планах, специалисты в области преподавания РКИ в ходе интенсивного методического поиска соответствующих дидактических материалов для занятий обратились к аутентичным текстам разножанровой направленности — песням, рассказам, стихам, сказкам.

Использование на занятиях по РКИ русских народных сказок носит несколько дискуссионный характер. С одной стороны, методисты выделяют следующие преимущества при работе со сказкой: небольшой объем, простота сюжета, событийность, языковые повторы, лексика с национально-культурным компонентом, наличие глубоких философских идей, которые могут породить у обучающихся ответный отклик и желание выразить собственное мнение [2], [3], [8]. С другой стороны, русская сказка сложна для восприятия инофонами, поскольку содержит: а) непереводаемые слова (имена героев, названия волшебных предметов и сказочных локусов),



б) большое количество стилистически окрашенной лексики, устаревших слов, пословиц и поговорок; в) сведения о быте и укладе жизни русского народа, требующие лингвокультурологического комментария; г) этнический компонент (то, что свойственно конкретно русскому типу мышления, и может быть непонятно представителям других культур). В связи с этим, ряд методистов указывают на то, что современная методология пока не готова предложить «единую систему работы со сказкой» для широкой иностранной аудитории, и данный языковой материал рекомендован, скорее, для иностранных студентов-филологов [5, с. 86], [2], [7].

Несмотря на все указанные сложности, русская народная сказка все же является поистине уникальным материалом. Сама форма сказки понятна всем и каждому, так как сказка в том или ином виде присутствует в культуре практически любого народа. Помимо этого, существуют так называемые «бродячие» сюжеты, при знакомстве с которыми обучающиеся обязательно вспомнят похожую сказку, бытующую в их родной стране. Таким образом, сказка сама по себе — это нечто универсальное, понятное по своей форме представителю любой культуры, в то же время народная сказка — это нечто уникальное, имеющее свой национальный характер и свою национальную специфику. Народная сказка богата и примечательна тем, что содержит культурный код конкретного народа, заключая в себе коллективные представления этого народа о мире и передавая их в своеобразной художественной форме от поколения к поколению на протяжении длительного времени.

Первые познания каждого человека о мире, жизни, языке и литературе начинаются со сказок, которые ему рассказывают в детстве. Скорее всего, не найдется ни одного русского человека, который не был бы знаком со словами: «Сяду на пенек, съем пирожок» или «Колобок, колобок, я тебя съем!» и т. д. Русские народные сказки вошли в нашу жизнь настолько прочно, что незаметно стали частью современной культуры. Они проявляются в нашем языке в виде цитат, ставших крылатыми и приобретших статус пословиц: «битый небитого везет», «утро вечера мудренее», «скоро сказка сказывается,

да нескоро дело делается», «поди туда — не знаю, куда, принеси то — не знаю, что», «по щучьему веленью» и т. д. Имена некоторых сказочных персонажей стали нарицательными: Бабой Ягой называют старую, неприятную либо некрасивую, уродливую женщину; Кощею Бессмертным называют очень худого человека или скупца, скрягу; Иванушкой-дурачком — простака, простофилю, а царевной Несмеяной — серьезную, задумчивую девушку, скромницу и тихоню [4]. Кроме этого, разнообразные элементы из русских народных сказок можно встретить и в окружающем нас городском пространстве: скульптуры в виде героев русских народных сказок, витражи с изображениями сказочных персонажей, кафе, рестораны, магазины, названные в честь той или иной русской народной сказки. Так, в Санкт-Петербурге есть кафе-ресторан «Теремок», гастропаб «Иван да Марья», буфет «Колобок», магазин «Три медведя», жилые комплексы «Царевна-лягушка» и «Жар-птица». Кованую скульптуру «Жар-птица» можно увидеть в Приморском районе на улице Афонской, а на Московском шоссе можно встретить настоящую избушку на курьих ножках в окружении других сказочных персонажей — Лешего и кота Баюна.

Резюмируя сказанное, можно сделать следующий вывод: элементы русской народной сказки так или иначе присутствуют в нашей повседневной жизни, что находит отражение и в современном русском языке, в связи с чем мы считаем оправданным и полезным привлечение материала русских народных сказок на занятиях по РКИ в свете формирования у иностранных обучающихся социокультурной компетенции. По нашему мнению, трудности, возникающие с выполнением данной задачи, связаны, скорее, с недостаточным количеством времени на занятии для полноценной работы со сказкой, что обусловлено обучением студентов языку специальности и их подготовкой к ведению профессиональной деятельности (в нашем конкретном случае — обучение иностранных военнослужащих языку военных специальностей). В настоящей работе рассматриваются некоторые возможные способы работы с русской народной сказкой на подготовительном (уровни А1 — В1) и основных курсах (уровень В2).

При работе со студентами подготовительного курса русские народные сказки могут быть использованы в качестве учебного материала для отработки тех или иных грамматических тем (преимущественно — глагольных форм и падежной системы существительных (прилагательных), а также с целью развития речевых и коммуникативных навыков. Так, на материале сказок «Репка» и «Колобок» можно отработать видовые пары глаголов и употребление имен существительных в форме винительного падежа. Сказка «Маша и три медведя» станет прекрасным дополнительным материалом при работе с глаголами движения и существительными в форме родительного падежа. Закрепить парадигму склонения имен существительных и прилагательных, а также отработать глаголы движения с разнообразными префиксами помогут сказки «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят», «Лиса и волк». При этом необходимо помнить, что на данном этапе обучения аутентичный текст должен пройти процесс внутренней адаптации, т. е. текст необходимо упростить и облегчить. Русские сказки, как правило, легко поддаются процессу упрощения, поскольку имеют четко выраженный сюжет, созданный для устного пересказа. Преподаватель может адаптировать текст самостоятельно, либо воспользоваться готовыми материалами, которые предлагаются, к примеру, в учебниках М. М. Нахабиной и В. Е. Антоновой «Дорога в Россию» (сказки «Репка», «Маша и три медведя»), Т. Л. Эсмантовой «5 элементов» («Три медведя»), Л. В. Архиповой «Изучаем глаголы движения» («Гуси-лебеди»), а также на сайте проекта «Пространство русских сказок и былин», разработанного преподавателями МГУ им. М. В. Ломоносова.

В ходе работы с грамматическими формами преподаватель может предложить обучающимся следующие типы заданий: восстановить текст, вписав в пропуски глаголы движения в правильной форме; прослушать текст и вписать в пропуски предлоги; восстановить текст, открыв скобки и поставив имена существительные в правильной падежной форме; нарисовать маршрут героя; определить вид глагола по контексту; выполнить задание на трансфор-

мацию, заменив глаголы несовершенного вида глаголами совершенного; выполнить поисковые задания (найти те или иные изученные формы) и т. д.

С целью актуализации изученных грамматических форм в речи в ходе работы с текстом русской народной сказки можно применить прием технологии развития критического мышления «Ромашка Блума». Данный прием обучает студентов навыкам смыслового, вдумчивого чтения, а также учит их задавать разные типы вопросов по тексту (вопросы по сюжету, уточняющие вопросы, интерпретационные, оценочные, творческие и практические). Так, по сказке «Гуси-лебеди» могут быть заданы такие вопросы: «Как звали внучку и внука?», «Если я правильно понял, девочка пошла гулять с подругами, когда бабушка и дедушка были на ярмарке?», «Почему Иванушка пошел искать сестру?», «Почему Машенька пошла искать Иванушку?», «Какая, по Вашему мнению, Баба-Яга?» и т. д.

Эффективными заданиями, направленными на развитие речевых и коммуникативных навыков, являются также составление плана текста и последующий его пересказ с опорой на план; пересказ сказки с опорой на иллюстрации; описание героев сказки и обсуждение их поступков; обсуждение морали сказки; написание альтернативного начала либо конца сказки; написание эссе по проблемным вопросам сказки.

При выборе сказок для аудиторной работы с обучающимися подготовительного курса, владеющими русским языком в рамках уровней А1 –А2, целесообразно использовать сказки для самых маленьких, входящие в так называемый «золотой фонд» русской сказки, среди них — «Репка», «Маша и три медведя», «Колобок», «Гуси-лебеди», «Курочка Ряба», «Теремок», «Лиса и волк».

При работе с обучающимися основных курсов возможно использование аутентичного неадаптированного текста, сопровождаемого лингвокультурологическим комментарием, объясняющим лексико-стилистические особенности текста и слова с национально-культурным компонентом. В качестве примера приведем небольшой

фрагмент методической разработки урока на основе сказки «Каша из топора» [6].

Методическая разработка подготовлена для курсантов, обучающихся в военном вузе, владеющих русским языком на уровне В2. Сказка «Каша из топора» принадлежит к бытовым сказкам русского фольклора; в центре действия — простой человек, солдат, обладающий такими качествами, как находчивость, сообразительность, острый ум. Сказка отвечает критериям отбора учебного материала: небольшой объем, посильный языковой материал, доступность, соответствие профессиональным интересам обучающихся.

В качестве предтекстовой работы курсанты выполняют задания, снимающие лексико-стилистические и культурологические трудности. Для этого можно применить поэтапную семантизацию слов: сначала предъявить слова, которые можно объяснить через иллюстрации («топор», «котел», «лавка», «изба», «чулан», «крупа», «ранец», «огонь»), затем семантизировать слова через синонимы / антонимы и указание способа словообразования («крайний» (последний), «сирота» (здесь: человек, у которого ничего нет), «скупой» (жадный), «вдоволь» (много), «посолить» (положить соль куда?), «служивый» (тот, который служит; солдат), «хозяйюшка», «горсточка» (суффиксы *-юшк-*, *-очк-* придают словам уменьшительно-ласкательное значение). После этого следует привести комментарий с описанием значений устаревших, разговорных слов и выражений, фразеологизмов («побывка» (отпуск на короткое время у военнослужащих), «притомиться» (устать), «приметить» (заметить, увидеть), «прикинуться» (сделать вид), «заправить» / «сдобрить» (положить что-либо в пищу, чтобы было вкусно), «варево» (еда, которую варят, готовят), «чуток» (чуть-чуть, немного), «коли» (если), «ежели бы» (если бы), «надобно» (нужно), «отворить» (открыть), «глядеть» (смотреть), «глядеть во все глаза» / «глаз не сводить» (смотреть очень внимательно, пристально), «заметить топор под лавкой» (увидеть очевидный факт).

С целью закрепления введенной лексики выполняются задания на подбор эквивалентов, на сочетаемость слов:

### Задание 1. Найдите синонимы:

Крайний	солдат; человек, который служит
Служивый	жадный
Сирота	быстро двигаться без особой необходимости
Скупой	человек, у которого нет родителей; человек, у которого ничего нет
Суесться	последний

### Задание 2. Скажите по-другому:

1. *Если* нет ничего, можно сварить кашу и из топора. 2. Старуха на солдата *смотрит*, *глаз не сводит*. 3. Тут он *замечает* топор под лавкой. 4. Достал солдат ложку, помешивает *варево*. 5. Заправь, как *нужно*. 6. У старухи всего *вдоволь*. 7. *Если бы* сюда да горсточку крупы.

### Задание 3. Постройте словосочетания.

Постучать <i>куда?</i>	На побывку
Сварить <i>что?</i>	Дорожного человека
Заправить варево чем?	На огонь
Идти <i>куда?</i>	Эдакую добрую кашу
Пустить в дом <i>кого?</i>	Солью, маслом
Поставить варево <i>куда?</i>	В крайнюю избу

**Задание 4. Образуйте от данных глаголов форму совершенного вида. Глаголы совершенного вида напишите в форме прошедшего времени.**

Стучать, отдыхать, варить, кормить, ставить, доставать, солить, пробовать, есть, нести.

На этапе притекстовой работы можно прочитать сказку «Каша из топора» по ролям, после чего произвести вопросно-ответную проработку текста: обучающиеся могут задавать вопросы по тексту друг другу, либо преподаватель может предложить выполнить тестовые задания с множественным выбором ответа.

**Задание 5. Выберите правильный вариант ответа.**

**1. Куда шел солдат?**

- А) в гости к старухе
- Б) на каникулы
- В) на побывку

**2. Почему солдат решил зайти к старухе?**

- А) хотел помочь старухе приготовить обед
- Б) устал и захотел есть
- В) чтобы купить у старухи топор

**3. Почему старуха не накормила солдата?**

- А) у нее не было еды
- Б) она была занята
- В) она была очень жадная (поскупилась)

**4. Какую кашу решил приготовить солдат?**

- А) из риса
- Б) из гречки
- В) из топора

**5. Что (какие ингредиенты) положил солдат в котел?**

- А) Воду, соль, топор, ранец
- Б) воду, топор, крупу, соль и масло
- В) воду, кашу, соль и масло

Работу со сказкой можно завершить выполнением следующих заданий:

**Задание 6. Опишите характер старухи и характер солдата. Напоминают ли они Вам каких-нибудь других героев сказок, рассказов, фильмов?**

**Задание 7. Как бы Вы сформулировали основную идею этой сказки? Чему она нас учит?**

**Задание 8. Есть ли в Вашей стране похожая сказка?**

**Задание 9. Составьте сюжетный план этой сказки. Перескажите ее.**

Таким образом, приведенные способы работы с русскими народными сказками демонстрируют возможность применения материала такого рода на занятиях по РКИ со студентами нефилологического профиля разных этапов обучения. На начальном этапе обучения русская народная сказка служит дополнительным учебным материалом, способствующим как закреплению грамматических тем, так и формированию социокультурной компетенции. На продвинутом этапе обучения сказка может применяться в неадаптированном виде в сопровождении лингвокультурологического комментария. В ходе работы со сказкой обучающиеся (всех уровней подготовки) получают возможность расширить фоновые знания о стране изучаемого языка, узнать новые детали о русском быте, о характере и поведении русского человека, пополнить свой словарный запас. Русские народные сказки помогают иностранцам расшифровать философию русского человека, понять его мировоззрение, что, в свою очередь, помогает сформировать толерантное, уважительное отношение к русской культуре и России в целом.

### ***Литература***

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. *Арзамасцева Н. Ю.* Лингвокультурологический потенциал русской народной сказки в практике преподавания русского языка как иностранного // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. ун-та. 2019. № 4 (52). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-potentsial-russkoy-narodnoy-skazki-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 31.10.2023).

3. *Арышева Т. М.* Русская народная сказка на занятиях по русскому языку как иностранному (Из опыта работы). — URL: <http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/konferenc/> (дата обращения: 31.10.2023).



4. *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка. Электрон. Текстовые данные. — М.: АСТ, 2005. Т. 1 А —Л. 1168 с. — URL: <http://slov.com.ua/efremovoy2/page/lider.43335/> (дата обращения: 31.10.2023).

5. *Жигалева К. Б.* Русские народные сказки на уроках РКИ в контексте формирования социокультурной компетенции // Материалы Международной конференции. Вып. 20. — Нижний Новгород: НГЛУ, 2021. С.85–89.

6. Каша из топора. — URL: [https://nukadeti.ru/skazki/kasha\\_iz\\_topora](https://nukadeti.ru/skazki/kasha_iz_topora) (дата обращения: 31.10.2023)

7. *Матвеевко В. Э.* Изучение русских народных сказок на занятиях по РКИ как способ познания русской философской мысли // Бюл. науки и практики. 2016. № 4 (5). С. 288–294. — URL: <https://zenodo.org/record/54617#.WurUntSFOUk> (дата обращения: 31.10.2023)

8. *Шарова К. А.* Русские народные сказки на занятиях по РКИ в контексте формирования коммуникативной компетенции // Электронный сб. трудов молодых специалистов Полоцкого государственного ун-та. Образование. Педагогика. 2022. № 43. С. 63–64. — URL: [https://journals.psu.by/specialists\\_education\\_pedagogy/article/view/2503](https://journals.psu.by/specialists_education_pedagogy/article/view/2503) (дата обращения: 31.10.2023).

УДК 81.161.1

*Е. В. Макеева,  
Москва, Россия  
Е. V. Makeeva,  
Moscow, Russia  
ev.makeeva@mpgu.su*

**О ЦВЕТЕ И ЦВЕТОПИСИ В ПУШКИНСКОМ ТЕКСТЕ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ХУДОЖНИКАМИ**

**ABOUT COLOUR AND COLOURING IN PUSHKIN'S TEXT  
IN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES CLASSES  
WITH FOREIGN ART STUDENTS**

*Аннотация:* в статье рассматривается возможность использования пушкинского текста в качестве дидактического материала при обучении языку специальности студентов-художников; мотивируется целесообразность предложенных заданий

с учетом направленности обучения и решаемых задач; особо подчеркивается важность пушкинских текстов для расширения фоновых знаний иностранных студентов.

**Ключевые слова:** А. С. Пушкин; цветообозначения; колоративы; язык специальности; русский язык как иностранный; студенты-художники.

**Abstract:** The article discusses the possibility of using the texts of Pushkin as a didactic material in teaching the language for special purposes to art students; the expediency of the proposed tasks is motivated, taking into account the focus of training and the tasks being solved; the importance of Pushkin's texts for expanding the background knowledge of foreign students is especially emphasized.

**Keywords:** A. S. Pushkin; color designations; coloratives; language for special purposes; Russian as a foreign language; art students.

Привлечение художественных текстов в процессе обучения иностранных студентов нефилологических профилей русскому языку как языку специальности, несмотря на признанную важность работы с ними на занятиях по языку общего владения, остается в дискуссионной зоне, поскольку по-разному понимается объем содержания обучения языку специальности. Между тем необходимость обращения к художественному тексту в рамках обучения профессиональному общению и языку специальности была теоретически обоснована еще в конце 1980-х годов, тогда же была выдвинута идея о важности включения художественных текстов, связанных с выбранной специальностью, в профессионально ориентированные учебные пособия [8, с. 6].

В современной методической литературе использование художественных текстов для обучения языку специальности и профессиональному общению рассматривают преимущественно в эстетическом, лексико-грамматическом, лингвокультурологическом, а также в мотивационном аспектах. Так, при обучении студентов-медиков произведения, в которых создается образ врача, «дают возможность поговорить о медицине, о медицинской этике и о других нравственных проблемах» [3, с. 44; 2]. У студентов военных специальностей при чтении соответствующих литературных источников

«совершенствуются нравственные качества», формируется «эмоционально-ценностная сфера», складываются представления об общем и различном в воинском этикете [4, с. 171]. Также специально отобранные произведения, насыщенные военной терминологией, могут служить «средством развития речевой культуры иностранных студентов» [там же].

Действительно, художественные тексты, которые отвечают интересам иностранных студентов и знакомят их с различными аспектами выбранной профессии, помогают будущим специалистам почувствовать национальную «ауру» профессионально ориентированного сообщества, применительно же к творческим специальностям — в процессе межкультурного диалога познакомиться со спецификой воплощения творческого замысла средствами изучаемого языка и постигаемой культуры.

Для студентов — будущих художников главным средством общения является язык художественного творчества, далеко не всегда требующий перевода на язык вербальной коммуникации. Этот факт обуславливает недостаточно высокую мотивацию иностранных студентов творческих специальностей к изучению русского языка. Терминологический минимум, безусловно, включается в учебные пособия и так или иначе усваивается ими, специализированные тексты, направленные на обучение описания картин, тексты по истории искусства помогают овладеть умением рассказывать о произведениях искусства с использованием соответствующих типовых грамматических конструкций и т. д. Однако именно художественный текст создает «интригу» и подсказывает пути постижения иноязычного и инокультурного художественного взгляда на мир, расширяя перспективу художественного и эстетического воззрения студентов, за счет чего у них повышается потребность в вербальном выражении собственных чувств, эмоций, мыслей.

Хорошо известно, что русская литература и развивалась в тесной связи с изобразительным искусством; русские писатели и художники нередко были дружны, часто встречались; некоторые заявили о себе и как замечательные писатели, и как создатели великолепных

произведений изобразительного искусства. На наш взгляд, обращение к творчеству последних наиболее интересно и полезно на занятиях по языку специальности с иностранными студентами художественного направления. Покажем возможности такой работы на примере творчества художественно одаренной, гениальной личности — А. С. Пушкина, с именем которого будущие художники, безусловно, знакомы.

В биографии А. С. Пушкина можно найти немало эпизодов, свидетельствующих о том, что поэт посещал мастерские художников-современников, с удовольствием общался с ними, позировал им, оценивал возможности создания иллюстраций для собственных книг. Отдельную страницу пушкинского творчества представляют его рисунки на полях рукописей, гармонически дополняющие текст. Небольшие сюжеты из жизни писателя привлекут внимание студентов и помогут «перекинуть мостик» от словесного творчества к художественному.

Пушкинский текст, как утверждается в ряде лингвистических работ, не изобилует прямыми номинациями цвета. Однако палитра колоративов у Пушкина весьма богата для первой трети XIX века: все основные цветовые номинации, зафиксированные в Словаре Академии Российской (*алый, белый, голубой, желтый, зеленый, красный, серый, синий, черный*) в ней представлены, хотя она и не включает некоторые уже вошедшие в язык обозначения (например, не встречается прилагательное *оранжевый*), кроме того, сами единицы в текстах Пушкина выполняют многочисленные функции.

Еще более интересным оказывается факт, что цветовой фон, воспроизводимый в произведениях поэта, создается не столько через колоративы, сколько через ассоциативные ряды, через апелляцию к чувствам русского человека, а потому, воплощаясь под кистью художников в живописные полотна, гениальные пушкинские строки, вошедшее в наше языковое сознание, многогранно реализуют заложенные в них потенции. И это дает возможность построить урок с иностранными студентами как развертывание ассоциативных рядов через сопоставление поэтического текста и картин, навеянных им

(«Осень», «В поле чистом серебрится...», «Зимнее утро» и др.). Яркие образы, вербально созданные поэтом, в русской лингвокультуре стали прецедентными единицами, с которыми иностранных студентов, безусловно, нужно знакомить.

Согласно Словарю языка Пушкина, в собственно цветовом значении наиболее часто выступает прилагательное «черный», которое для любого начинающего художника буквально табуируется как номинация для обозначения цвета объектов окружающего мира. Однако черный цвет у Пушкина часто используется при создании динамичной картины, в т. ч. разворачивающейся на фоне других цветообозначений, ср.: «Недавно черных туч грядой Свод неба глухо облекался...»<sup>3</sup>; «Редеет облаков летучая гряда; Звезда печальная, вечерняя звезда, Твой луч осеребрил увядшие равнины, И дремлющий залив, и черных скал вершины»; «Вот идет он к синему морю, Видит, на море черная буря: Так и вздулись сердитые волны, Так и ходят, так воем и воют». Приведенные контексты показывают, что черный цвет у Пушкина в действительности не монохромен. Отметим также, что частотность прилагательного *черный* характерна не для всего творчества поэта и скорее носит избирательный характер, например, не встречается оно в «Евгении Онегине» [7, с. 101].

Контрастность создаваемой картины может поддерживаться не только через прилагательные типа *черный* и *белый*, но и с помощью близких по цветовой палитре номинаций: *черный* — *серый*, *свинцовый* — *белый*; *желтый* — *золотой*, *позлащенный*, *янтарный* — *мрачный*, *темный* (например: «Луна, как бледное пятно, Сквозь тучи мрачные желтела...» и пр.). Средством углубления цветового эффекта могут выступать единицы типа *блистать*, *блестеть*, *блеск*, *озарять*, *светиться* и др. («Вся комната янтарным блеском Озарена...»; «Луна, блистая, восходила И скал вершины серебрила»).

В качестве цветовых у Пушкина выступают такие единицы, как *мрачный*, *мутный*; *свинцовый*, *янтарный*, *серебряный* и *серебристый*,

---

<sup>3</sup> Здесь и далее цитаты приводятся по «Словарю языка Пушкина» [6].

*золотой и золотистый, жемчужный, огненный, сумрачный* и др. Ср.: «Река еще не замерзала, и ее свинцовые волны грустно чернели в однообразных берегах, покрытых белым снегом»; «Жемчужной, огненной дугой Валяются, плещут водопады...»; «сосуды Светлой студеной воды, золотистые хлебы, янтарный Мед и сыр молодой».

Работа с контекстами, включающими данные и аналогичные прилагательные, может быть организована в форме составления индивидуальных словариков номинаций цветовой палитры в сопровождении наглядности, создаваемой самими студентами.

Встречаются в пушкинских текстах устойчивые сравнения, включающие колоративы, что также важно для студентов-художников, изучающих русский язык, например: *черные как смоль* (только о волсах), *бледный как смерть, как маков цвет*.

Многие цветовые единицы у Пушкина представлены в глагольных вариантах: *чернеть, синеть, краснеть, желтеть, зеленеть, пестреть* и др., что позволяет, с одной стороны, проработать словообразовательные модели цветовых глаголов, с другой — углубить представление студентов о тех или иных особенностях частеречной семантики.

Еще одно направление работы — знакомство с контекстами, которые создают исторический фон (например, в описании одежды, предметов быта и т. д.: «пестреют ливреи», «столы зеленые раскрыты», «синие мундиры» и др.). Организация работы возможна через привлечение исторических картин и сопоставление описания их фрагментов с фрагментами текстов Пушкина (цикл заданий «Как об этом писал Пушкин?»).

В целом при обучении иностранных студентов-художников языку специальности с привлечением в качестве дидактического материала текстов произведений А. С. Пушкина можно предложить следующие приемы работы: чтение фрагмента пушкинского текста, адаптированного путем добавления визуальной наглядности (репродукции картин, рисунки) или графических выделений в тексте, комментирование текста, составление ассоциативных цепочек и/или фрагментов семан-

тических полей. «Обратная» работа — от изображения к слову: выбор наиболее подходящих, по мнению студента, выражений, передающих цвет на предложенной картине (выбрать следует из ряда пушкинских контекстов). Очевидно, что последний тип заданий не предполагает однозначного ответа. Важно, чтобы студент научился понимать, оценивать и соотносить эстетику словесного образа и образа, созданного кистью художника. Такая работа способствует развитию метафорического и ассоциативного мышления, а также креативного использования языка, помогает находить наиболее точные вербальные средства описания произведений изобразительного искусства и выражения собственного художественного замысла.

Несмотря на глубокую осведомленность А. С. Пушкина в процессах творчества, терминологическая лексика, встречающаяся в его текстах и относящаяся к изобразительному искусству, по данным Н. Л. Васильева, немногочисленна (*картина, рама, полотно, кисть, карандаш, портрет*), в отличие, например, от терминологии медицинской, которая выполняет и характерологическую, и символическую функции, способствует созданию иронии, употребляется в каламбурах и пр. [1]. Исходя из этого, нетрудно заключить, что пушкинские тексты и отдельные контексты могут привлекаться для обучения студентов-медиков, с одной стороны, непосредственно при работе над медицинской терминологией, с другой — для развития у них представлений о возможностях русского языка, для совершенствования речевых навыков и способности креативного использования языковых единиц. В отношении студентов-художников, вероятно, следует признать главенствующим второй названный аспект, при этом специфика привлечения пушкинского слова для работы с данным контингентом в рамках занятий по языку специальности и развития навыков профессионального общения будет заключаться в акценте на сопоставлении средств создания художественного образа в литературе и в изобразительном искусстве, а также в целенаправленности формирования у иностранных студентов культурного фона для восприятия произведений русского искусства *через пушкинское слово*.

«Прекрасное должно быть величаво...» [5, с. 427].

### *Литература*

1. *Васильев Н. Л.* О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники: монография / Музей-заповедник А. С. Пушкина «Болдино»; Нижегородский госуниверситет (Арзамаский филиал). — Саранск, 2013. 387 с.

2. *Дмитриева Д. Д.* Роль художественного текста в обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 107–110.

3. *Мельникова Т. Н., Санникова А. В.* Художественный текст как эффективное средство обучения русскому языку иностранных студентов медицинских вузов // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2022. № 4. С. 43–49.

4. *Муратова М. Д., Шеина Л. П., Иванова Т. В.* Художественные тексты с военной терминологией как средство развития речевой культуры иностранных студентов // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 6. С. 170–174.

5. *Пушкин А. С.* 19 октября: («Роняет лес багряный свой убор...») // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1959. Т. 2, кн. 1. Стихотворения, 1817–1825. Лицейские стихотворения в позднейших редакциях. 1947. С. 424–428. — URL: <https://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/push17/vol102/y21-424> (дата обращения: 18.09.2023).

6. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / Отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — М.: Азбуковник, 2000. — URL: <https://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=230> (дата обращения: 18.09.2023).

7. *Соскина С. Н., Осинцева-Раевская Е. А.* Оценочная функция колоритов в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 1 (33). С. 95–102.

8. *Фефелова Н. Н.* Художественный текст профессиональной тематики как средство развития мотивации обучения русскому языку (в военно-морском вузе). Автореф. дис. ... к. п. н. — СПб., 1992 г. 16 с.



**А. С. ПУШКИН В КОНТЕКСТЕ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ  
РОССИИ И ИРАНА: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**ALEXANDER PUSHKIN IN THE CONTEXT  
OF INTERCULTURAL CONNECTIONS BETWEEN RUSSIA  
AND IRAN (FROM A LANGUAGE TEACHING PERSPECTIVE)**

**Аннотация:** В статье на примере использования биографического материала и некоторых произведений А. С. Пушкина рассматриваются возможности реализации принципа учета этнокультурной принадлежности обучаемых в иранской аудитории.

**Ключевые слова:** Пушкин; Иран; Россия; лингвометодический аспект.

**Abstract:** The article considers some examples of teaching Russian language to Iranian students using selected works by Pushkin in addition to biographic materials. The author examines real-life cases of working in this way whilst taking into account students' ethnicities and cultural identities.

**Keywords:** Pushkin; Iran; Russia; language teaching perspective.

Для иностранца, изучающего русский язык, информация о связи родной культуры с русской культурой всегда является интересной. Такая информация может быть и хорошим мотивирующим фактором для учащегося. Поэтому представление иностранным студентам биографии и творчества русского поэта или прозаика (конечно, если это позволяет материал) с учетом связи с их культурой — простой и достаточно эффективный методический прием. Следует отметить, что в биографиях многих русских поэтов и прозаиков можно найти интересную информацию, позволяющую реализовать принцип учета этнокультурной принадлежности обучаемых.

Биография и творчество А. С. Пушкина дают нам в этом плане широкие методические возможности. О поэте можно по-разному

говорить с представителями разных этнокультурных коллективов, акцентируя те или иные сведения из его биографии и те или иные его произведения. Так, студентам из Ирана будет интересно узнать о том, как жизнь и творчество русского поэта были связаны с Востоком в целом, и с Ираном в частности.

Профессор Тегеранского университета Захра Мохаммади предполагает, что первые сведения о персидской истории, культуре, религии (зороастризме) Пушкин приобрел на лекциях профессора И. К. Кайданова в Царскосельском лицее [3, с. 127], а также в беседах со своим другом В. Кюхельбекером, который интересовался, в частности, творчеством и личностью Саади, зороастризмом. По окончании Лицея поэт расширял свои представления о Востоке, читая журнал «Вестник Европы», в котором публиковали произведения персидских и арабских авторов (легенда о Меджнуне и Лейли, газели Хафиза Ширази, фрагменты «Шахнаме» Фердоуси и пр.) [4, с. 14].

Для студентов из Ирана интересны будут и сведения о поездке А. Пушкина на Кавказ в 1829 г., во время которой он познакомился с внуком иранского шаха Хосровом-мирзой и Фазыл-ханом Гаруси, известным поэтом своего времени, входившими в состав так называемого «извинительного посольства», отправленного в Петербург шахом Фатх-Али после убийства в Тегеране 30 января 1829 г. полномочного министра России, или, как его называли в Иране, вазир-мухтара, А. С. Грибоедова и других членов русской миссии.

Этот факт пушкинской биографии выводит и на более широкий исторический контекст: так называемой Большой игры, результатом которой стали две русско-персидские (как они называются в наших исторических источниках), или ирано-русских (в иранской историографической традиции) войны 1804–1813 гг. и 1826–1828 гг., и подписание двух мирных договоров с Ираном — Гюлистанского (12 октября 1813 г.) и Туркманчайского (22 февраля 1828 г.). Несмотря на то, что Иран в этих войнах стал проигравшей стороной и понес территориальные потери, вспоминать эти исторические события и наше общее прошлое, с нашей точки зрения, отнюдь не прово-

кативно. Напротив, с нашей точки зрения, не совсем правильно было бы игнорировать эту проблематику. В спокойной и доброжелательной атмосфере можно обсуждать самые сложные проблемы. Иранцы (безусловно, исходим исключительно из своего опыта), будучи патриотами своей страны, не страдают, однако, при этом агрессивным национализмом и комплексом реваншизма. С методической же точки зрения, темы проблемного характера в большей мере способствуют развитию различных речевых навыков, в том числе и навыков перевода, поскольку, изучая данную проблематику, можно привлекать иранские источники, в которых представлены разные точки зрения на ирано-русские войны первой трети XIX в. и на эпоху правления династии Каджаров (1795–1925).

Детали встречи с Фазыл-ханом Гаруси, описанные А. С. Пушкиным в «Путешествии в Арзрум во время похода 1829 года» (1836 г.), очень интересны, поэтому иранских студентов можно познакомить с фрагментами этого произведения.

*Я, с помощью переводчика, начал было высокопарное восточное приветствие; но как же мне стало совестно, когда Фазил-Хан отвечал на мою неуместную затейливость простою, умной учтивостию порядочного человека! «Он надеялся увидеть меня в Петербурге; он жалел, что знакомство наше будет непродолжительно и проч.». Со стыдом принужден я был оставить важно-шутливый тон и съехать на обыкновенные европейские фразы. Вот урок нашей русской насмешливости. Вперед не стану судить о человеке по его бараньей папахе и по крашеным ногтям. [6, с. 2]*

А Пушкин предстает перед читателем как человек искренний, не стыдящийся признаться в своих ошибках и умеющий с юмором рассказать о курьезной ситуации, в которой он оказался, и сделать из нее правильные выводы. Этот фрагмент «Путешествия...» интересен как описание собственно коммуникативной неудачи, так и причин, ее обусловивших: отсутствие фоновых знаний, наличие в когнитивной базе ложных стереотипов, а также особенности менталитета реципиента (*русская насмешливость*). Однако здесь представлена также и коммуникативная гибкость, умение корректировать комму-

никативное поведение с опорой на общечеловеческий опыт и ценности (*вынужден был оставить важно-шутливый тон и съехать на обыкновенные европейские фразы*). Таким образом, небольшой фрагмент пушкинского текста создает условия для обсуждения тем, связанных с общением людей, принадлежащих к разным культурам, особенностями их менталитета, поведенческих стратегий и пр. в компаративистском ключе.

Поскольку по впечатлениям от встречи с иранским поэтом А. Пушкин написал небольшую поэтическую зарисовку-посвящение (Фазиль-хану), то иранских студентов можно познакомить и с этим текстом: «Благословен твой подвиг новый ...», 1829 г. В этом пушкинском наброске содержится важная информация об интересе русских интеллектуалов к персидской поэзии и о знакомстве с ней (*где Гафиза и Саади Знакомы.... имена*). Кроме того, в этом тексте есть очень выразительная метафора, в которой представлен образ Ирана в когнитивной базе русского этнокультурного сообщества: роскошь, богатство цветового колорита, вычурность и пр.: *Цветы фантазии восточной / Рассыпть на северных снегах* и образ России: *север наш суровый, наш край полночный...* Интересна с точки зрения кросс-культурного сопоставления и первая строфа стихотворения «благословен твой подвиг новый ...» [7], которую можно интерпретировать и как аллюзию на персидский таароф [1] и как дань христианской традиции.

Очевидно, для А. Пушкина знакомство с поэтом было более интересно, чем знакомство с юным принцем: во всяком случае, в тексте нет упоминания ни о самом знакомстве, ни о впечатлениях от этой встречи. Однако из текста ясно, что А. Пушкин с внуком шаха встречался дважды. Несмотря на то, что поэт, как всегда, лаконичен, в тексте есть интересные детали акта идентификации «своего», характерной не только для русской дворянской среды XIX в., но реализуемой и в межкультурном взаимодействии представителей высших страт разных обществ. О том, кто едет в коляске, поэт безо всяких проблем узнает от конвойного офицера, который и представляет Пушкина иранским посланникам просто по его просьбе:

*Покамест экипажи разъезжались, конвойный офицер объявил нам, что он провожает придворного персидского поэта и, по моему желанию, представил меня Фазил-Хану.*

А при следующей встрече принц Хозрев-Мирза контактирует с А. Пушкиным уже как со старым знакомым:

*Я пошел пешком, не дождавшись лошадей; и в полверсте от Ана-нура, на повороте дороги, встретил Хозрев-Мирзу. Экипажи его стояли. Сам он выглянул из своей коляски и кивнул мне головою. [6, с. 2]*

Стоит обратить внимание и еще на один фрагмент этого же отрывка, в котором А. Пушкин сообщает о том, что через несколько часов после его встречи с принцем последнему пришлось спасаться верхом на лошади от напавших на него горцев; и делает свое заключение о причине такого поведения «молодого азиатца»: он не привык к коляскам и воспринимал ее как западню, а не как убежище. Такие наблюдения А. Пушкина за представителем иранской культуры с его (Пушкина) интерпретацией поступка принца интересны в сопоставительном контексте.

В пушкинском «Путешествии...» есть и эпизод встречи с телом убитого русского посланника. Кроме обсуждения причин и трактовки трагического эпизода в русско-иранских отношениях, данный фрагмент интересен еще и пушкинской интерпретацией как личности А. Грибоедова, с которым А. Пушкин был дружен, так и интересного литературоведческого факта: «возвышенный эпизод» встречи тела Грибоедова был мистификацией, которая, по мнению В. Захарова, стала «своеобразным протестом Пушкина на «миролюбивую» политику Николая I в персидском вопросе, на то безразличие к судьбе не только своего сотоварища по писательскому цеху, но и к своему другу» [2]. Мотив равнодушия особенно отчетливо звучит в конце эпизода:

*... замечательные люди исчезают у нас, не оставляя по себе следов. Мы ленивы и нелюбопытны ... [6, с. 3]*

В. Захаров, на основании косвенных свидетельств, утверждает, что Пушкин собирался поехать в Иран, чтобы служить в составе дипломатической миссии, и предполагает, что А. С. Грибоедов предложил П. А. Вяземскому и А. С. Пушкину самостоятельно прибыть в Персию, а затем планировал сообщить графу К. В. Несельероде, возглавлявшему Государственную коллегия иностранных дел, об этом как о случившемся факте. Однако все пошло не так, как планировали поэты: после отъезда Грибоедова в конце 1828 г. за Пушкиным была установлена слежка из-за начала дела о стихотворении «Андрей Шенье» и подорожную до Тифлиса он смог получить только в начале марта 1829 г., уже после смерти А. Грибоедова [2]. А. Пушкин, хорошо осведомленный о сложных геополитических играх на Кавказе, не разделял позицию Николая I, сказавшему: «Я предаю вечному забвению злополучное тегеранское происшествие» и выступил (его авторство доказывают современные исследователи Н. Е. Мясоедова и Е. М. Блинова) в «Литературной газете» с двумя заметками «Письмена Вавилонские» и «Обман зрения в Персии», в которых звучит неприятная для русских англофилов «тема влияния английских дипломатов на внешнюю политику России на Востоке» [Обман]. Знакомство с фрагментом второй записки поможет иранским студентам составить представление о пушкинской публицистике и пушкинской иронии, которая будет понятна, если обратить внимание на то, что заметка, начинающаяся с констатации радостного факта о «восстановлении тесных дружественных отношений двух держав» написана не в 1828 г., после окончания войны, а в 1830 г., после убийства членов русской дипломатической миссии при шахском дворе в сложном геополитическом контексте принятия в Тегеране решения об «извинительном посольстве», или «искупительной миссии». Английские дипломаты активно противодействовали отправке Хосров-Мирзы в Россию, запугивая шахское правительство возможностью предстоящего разрыва с Турцией и лишением своей финансовой поддержки [5]. На решение иранских властей оказал влияние генерал И. Ф. Паскевич, который отправил к Аббас-Мирзе своего адъютанта с секретным письмом, текст которого, с нашей точки зрения,

интересен иранским студентам: «Не полагайтесь на обещание англичан и турок. Султан в самом затруднительном положении — Адрианополь с трепетом ожидает своего падения. Не заставляйте Россию поднять оружие против Персии и не забудьте моих слов, сказанных вам во время войны, — с Турцией Россия не может делать все, что желает, ибо эта страна необходима для поддержания равновесия политической системы Европы, а Персия нужна только для выгод Ост-Индской купеческой компании, и Европе безразлично, кто управляет этой страной. Все ваше политическое существование в наших руках, вся надежда ваша в России» [5]. Интересно, что И. Ф. Паскевич, которого очень уважал А. Пушкин за его боевые заслуги, действовал без согласования с министром К. В. Нессельроде, предписавшему, в свою очередь, «российскому послу в Лондоне графу Х. А. Ливену сообщить английскому правительству о неодобрении императором Николаем I писем, переданных Аббас-Мирзе», чтобы «уберечь политическую обидчивость Англии, успокоить ее раздражительность и ревнивое недоверие» [5]. Пушкинская ирония была обусловлена знанием того факта, что «персидские власти под давлением англичан активно готовились к войне против России даже в то время, когда «искупительная миссия» Хосров-Мирзы шествовала по просторам России». [5] Так, в «Литературной газете» лицейского друга А. Пушкина А. Дельвига представлена борьба с проанглийской партией при русском дворе.

Все эти интересные детали, раскрывающие сложный историко-культурный контекст, дают объемное представление о личности и творчестве А. С. Пушкина, эпохе, в которую он жил, его политической и нравственной позиции и т. д.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в лингво-методических целях отбор литературного и биографического материала при работе с иностранцами может и, с нашей точки зрения, должен быть скорректирован с учетом этнокультурной принадлежности иностранной аудитории, что мы и постарались продемонстрировать на примере работы с текстами и биографией А. С. Пушкина в иранской аудитории.

## *Литература*

1. *Ахмади З.* Вежливость и понятие «Таароф» в иранской культуре // История и Современность. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/vezhlivost-i-ponyatie-taaroo-f-v-iranskoj-kulture.pdf>. С. 102 (дата обращения: 13.10.2023).
2. *Захаров В. А.* Встретил ли А. С. Пушкин тело А. С. Грибоедова? URL: <http://www.mecenat-and-world.ru/aragast/6-aragast/zaharov.htm>
3. *Мохаммади З. А. С.* Пушкин и Восток: заметки к теме // Вестник Московского Университета. Сер. 9. Филология. 2008. № 3. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/a-s-pushkin-i-vostok-zametki-k-teme.pdf> (дата обращения: 15.10.2023)
4. *Мохаммади З. А.* Пушкин и Хафиз (к проблеме «восточного слога» в творчестве Пушкина): автореф. дис. ... канд. ф. наук: 10.01.01 / Мохаммади Захра; [Место защиты: МГУ им. М. В. Ломоносова]. — Москва, 2008. 21 с.
5. Обман зрения в Персии (К истории «Литературной Газеты» А. А. Дельвига и А. С. Пушкина) URL: [https://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1195908164&archive=1195938592&start\\_from=&ucat=&](https://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1195908164&archive=1195938592&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 10.09.2023)
6. *Пушкин А. С.* Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года. URL: <https://ilibrary.ru/text/483/index.html> (дата обращения: 20.10.2023)
7. *Пушкин А. С.* Фазиль-хану. URL: <https://www.culture.ru/poems/4881/fazil-khanu> (дата обращения: 20.10.2023)

УДК: 811.161

*О. В. Милованова,  
Санкт-Петербург, Россия  
O. V. Milovanova,  
St. Petersburg, Russia  
milovanovolga@yandex.ru*

**КОМИЧЕСКОЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ  
(ОБ АНАЛИЗЕ РАССКАЗОВ О ВОЙНЕ С. АЛЕКСЕЕВА)  
THE COMIC IN THE FICTION TEXT IN RFL CLASSES  
(ON THE ANALYSIS OF S. ALEKSEEV'S WAR STORIES)**

**Аннотация:** Процесс освоения иностранными обучающимися русского языка предполагает помощь в чтении художественных текстов. Тексты художественной литературы должны быть интересны и понятны иностранным военнослужащим,



изучающим русский язык. К таковым относятся тексты военно-исторической тематики. Неоценимую помощь могут оказать рассказы писателя С. Алексева, произведения которого пронизаны различными вариантами комического и жизнеутверждающим юмором.

**Ключевые слова:** военно-исторические тексты; наводящий метод; образ солдата-фронтовика; эстетическая категория; форма повествования.

**Abstract:** The process of mastering the Russian language by foreign students involves assistance in reading literary texts. The texts of fiction should be interesting and understandable to foreign servicemen studying Russian. These include texts of military-historical subjects. Invaluable help can be provided by the stories of the writer S. Alekseev, whose works are permeated with various variants of comic and life-affirming humor.

**Keywords:** military-historical texts; suggestive method; image of a front-line soldier; aesthetic category; narrative form.

Процесс освоения иностранными обучающимися русского языка предполагает помощь в чтении текстов художественной литературы. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, помощь учащимся в постижении искусства состоит в том, чтобы они «самостоятельно восприняли замысел автора» [1, с. 200]. Они предлагают использовать наводящий метод, основанный на пояснении, когда вычленяется основной смысл художественного образа. В этом обучающимся помогает лингвострановедческое осмысление текста при работе с произведениями художественной литературы.

Тексты художественной литературы должны быть интересны и понятны иностранным военнослужащим, изучающим русский язык. К таковым относятся тексты военно-исторической тематики, тексты о Великой Отечественной войне. И в этом неоценимую помощь могут оказать рассказы писателя Сергея Алексева, который активно пропагандировал российскую военную историю в своих произведениях.

Сергей Алексеев вошел в нашу литературу как писатель, для которого историческое прошлое Родины стало главной темой творчества. «Азбукой патриотизма» назвал книги Алексева критик И. Мотяшов [4, с. 496]. Многие из того, что будущий писатель увидел и пережил, нашло отражение в его исторических книгах. В стар-

ших классах школы Алексеев увлекся летным делом, в результате чего решил поступать в авиационное училище. Когда 22 июня 1941 г. фашистские войска перешли границу, лагерь курсантов подвергся бомбежке и обстрелу. Выживших в этой бомбежке направили в Оренбургское летное училище. Воспоминания о том первом бое, о погибших друзьях не оставляли Алексеева никогда.

Училище Алексеев закончил с отличием, и его, несмотря на мольбы об отправке на фронт, оставили работать пилотом-инструктором. Днем на аэродроме он обучал летному делу будущих пилотов, а вечером сам учился на вечернем отделении исторического факультета Оренбургского педагогического института. После окончания войны ему предложили поступить в Высшую дипломатическую школу, однако перед самым отъездом в Москву произошел несчастный случай. Во время полета у самолета отказал мотор: спасая курсанта, Алексеев получил тяжелую травму и оказался в госпитале. Когда в январе 1946 г. он приехал в Москву, прием в Высшую дипломатическую школу уже был завершен. Ему предложили временно поработать редактором издательства «Детская литература». Алексеев согласился и остался в издательстве навсегда: работа увлекла его, стала началом писательской деятельности.

Поскольку Алексееву не раз приходилось читать письма с просьбами рассказать об истории России, он решил попробовать себя в качестве писателя. Среди качеств личности, которые он стремился сформировать в своих читателях, главным является воспитание гражданственности и патриотизма. Особое место занимают рассказы Алексеева о Великой Отечественной войне.

О творчестве этого писателя мало критических работ, поэтому мы сформулировали собственную трактовку особенностей его творчества. С нашей точки зрения, стилистически и тематически проза Алексева близка произведениям его старшего современника А. Твардовского. Попробуем это доказать, анализируя мнение критиков о поэме Твардовского «Василий Теркин». Остановимся на критических работах А. Туркина, А. Самсонова и А. Грушина.

А. Туркин считает, что Твардовский в поэме «Василий Теркин» пишет «фронтовую хронику» о Великой Отечественной войне [6,

с. 11]. «Незатейливая форма солдатских притчей» [6, с. 14] послужила началом для создания поэмы.

По мнению А. Самсонова, в поэме «Василий Теркин» автор воссоздал образ солдата-фронтовика, «проявившего несгибаемую волю к победе» [5, с. 398]. Образ Теркина вбирает в себя лучшие качества солдата-фронтовика: жизнелюбие, презрение к смерти, талантливость, любовь к Родине. Эта поэма служит воспитанию читателей на традициях боевой доблести.

А. Грушинин пишет, что в поэме присутствует подтекст простонародного юмора, в сюжет включены юмористические рассказы и сценки, которые сочетаются с патетикой и трагизмом. Теркин — удачливый, как герой сказки, в нем воплощены лучшие народные качества. Говорящей является фамилия героя: «Теркин» — «тертый», «бывалый» (крылатая фраза «тертый калач») [3, с. 407].

Выделим общее в замечаниях критиков:

— А. Твардовский создает в поэме хронику военной жизни, связанной с Великой Отечественной войной;

— в Теркине воссоздан образ советского солдата-фронтовика, вынесшего все испытания в войне с фашизмом и проявившего несгибаемую волю к победе;

— поэма проникнута юмором, отражающим жизнелюбивый характер героя и помогающим ему в тяжелых военных буднях;

— опираясь на фольклорные мотивы, автор создает героя, похожего на героя сказки, в котором воплощены лучшие народные качества;

— поэма «Василий Теркин» служит воспитанию на традициях боевой доблести.

Мы считаем, что в произведениях о войне Сергея Алексеева присутствуют перечисленные выше качества. Приблизить к читателям далекое прошлое Алексееву помогает своеобразная повествовательная манера. Многие его рассказы построены по типу народной сказки или притчи. В рассказах Алексеева юмор соседствует с патетикой, исторический факт — с историческим анекдотом. Считаем, что такая форма повествования способствует более легкому восприятию иностранными обучающимися художественных текстов на русском языке.

ке. Тем более, если это тексты военной тематики и они предназначены для обучения иностранных военнослужащих.

Опираясь на замечания критика И. Мотяшова, выделим несколько аргументов, которые объясняют наш интерес к рассказам Алексеева в процессе обучения иностранных курсантов. Критик пишет, что проза Алексеева необычна: его рассказы можно воспринимать в значении рассказа-повествования как сообщения об имевшем месте событии. Анализируя особенности стиля Алексеева, Мотяшов пишет, что художественная проза писателя динамична: «событие не описывается, оно создается словами» [4, с. 455]. Писатель использует существительные, которые передают движение. Алексеев нашел для своих военно-исторических рассказов нужный стиль: его проза похожа на боевую сводку или отчет. Однако автор также использует фольклорную стилистику, заимствуя приемы народного сказа, сказки, притчи, анекдота. Его произведения пронизаны жизнеутверждающим юмором.

Приемы комического в различных вариантах С. Алексеев использует довольно часто и, с нашей точки зрения, продуктивно. Например, в повествовании о таланте Суворова (рассказ «Мосты») автор использует иронию, рассказывая о поведении французов. Динамичность военного похода подчеркивается короткими предложениями, в которых часто отсутствует подлежащее.

Русские сражались в Италии. Против Суворова действовали французские генералы. Выбирали французы удобное для себя место — такое, чтобы наверняка разгромить Суворова. Отступили они к реке Адде. Перешли на ту сторону. Сожгли за собой мосты. «Вот тут, — решили, — при переправе мы и уничтожим Суворова».

Автор строит повествование на сопоставлении двух вариантов военной хитрости: французских генералов и Суворова.

А для того чтобы Суворов их план не понял, сделали французские генералы вид, что отходят дальше... А затем вернулись назад и спрятали своих солдат в кустах и оврагах.

Вышел Суворов к реке. Остановился. Приказал наводить мосты... Закипела работа.

Довольны французские генералы. Все идет точно по плану.

Алексеев иронически рассказывает о хитрости французов, которых «переиграл» Суворов. Полководец ведет себя как мудрый стратег, которому полностью доверяют солдаты. Шутливое замечание Суворова «шибче стучать топорами» выполняется беспрекословно.

Стучат топоры над рекой, а фельдмаршал тем временем отвел свою армию вниз по течению и переправил вброд.

Спокойны французские генералы... Успокаивает французов топорный стук над рекой.

И вдруг... Со спины, с тыла, явился Суворов. Ударил в штыки.

— Ура! Чудо-богатыри, за мной!..

Не ожидали русских французы. Дрогнули и побежали. Мосты все же достроили. Как же быть без мостов, раз в армии не только чудо-солдаты, но и обозы и артиллерия [1, с. 97].

Эпитет «чудо-богатыри», который использует Суворов для поддержки солдат в бою, показывает, что этот полководец и солдаты — люди одной русской культуры. Последний абзац рассказывает о дальнейших действиях Суворова-полководца: для русской армии восстанавливались мосты, чтобы дальше идти к победе.

Повествование в рассказе «Любопытный гусь» построено на сочетании юмора и иронии. В этом произведении рассказывается о событии Отечественной войны 1812 г. Алексеев начинает рассказ довольно иронично, изображая настроения солдат французской армии, которые устали и не хотят больше воевать.

Эпизод встречи солдат с гусем построен на фольклорной основе, с использованием мотивов народной сказки. Изображенный юмористически гусь символизирует человеческие качества: для автора этот образ становится отражением народных черт характера. В этом персонаже присутствуют простодушие, интерес к чему-то новому, храбрость и находчивость в опасной ситуации. Французов писатель наделяет такими чертами характера, как глупость и недалечность. Авторская ирония проявляется в том, что сценка поимки гуся напоминает сражение: гусь «шипит», «тяпнул клювом за штаны»,

«за палец»; французы используют военную лексику («с фронта», «с тыла», «давай во фланг»).

Последние строки рассказа строятся на сочетании авторской иронии по отношению к французам и доброжелательного юмора при изображении гуся, который, даже пережив тяжелое испытание, не может преодолеть своего любопытства: залез в кусты, с любопытством и удивлением следит за солдатами. Автор шутливо отмечает: «Видать, и впрямь любопытный гусь» [1, с. 121].

Рассказам С. Алексеева о Великой Отечественной войне свойствен гуманизм и героика подвига. Эти рассказы С.Алексеева, по нашему мнению, очень близки поэме А.Твардовского «Василий Теркин». В них воссоздан образ советского солдата-фронтовика, проявившего волю к победе. Повествование часто пронизано юмором или иронией — в зависимости от темы рассказа. Поэтому иностранным военнслужащим эти произведения интересны, военная наука легче осваивается. В рассказе «Генерал Панфилов» воспроизводится героический образ выдающегося советского полководца, который проявил полководческий талант в битве за Москву. Автор использует шутливую манеру изложения, показывая отношения генерала и его подчиненных. Понимая, как тяжело солдатам биться с врагом, он всячески пытается их поддерживать. Генерал лично объезжает свои части, находит шутливые слова для того, чтобы их подбодрить: артиллеристы — «бомбардиры-кудесники», пулеметчики — «глаза молодые, острые», гранатометчики — «дрессировщики Дуровы, укротители фашистского зверя». Солдаты ощущают поддержку генерала и поэтому ведут себя геройски: «Скажешь «панфиловцы» — сразу героев рождает память» [1, с. 134]. Повествование в рассказе гармонично сочетает героику и юмор.

Автор, восхищаясь подвигом советских солдат, иронично изображает фашистов. На этом приеме построен рассказ «Плавучая батарея», в котором показан подвиг артиллеристов, защищавших Севастополь. Одна из батарей была установлена на якоре в открытом море и стреляла по гитлеровским самолетам, бомбившим город.

Повествуя о действиях фашистских летчиков, автор иронизирует по поводу их самонадеянности и бахвальства. Он иронически называет летчиков «асами», потому что ни один из них не сумел уничтожить советскую батарею. В то же время автор восхищается мужеством артиллеристов «плавучей» батареи, которую фашисты называли «квадратом смерти» [1, с. 54].

Теме формирования в солдатах военного опыта посвящен рассказ «На-а-ши!» [1, с. 57], где повествуется о снятии блокады Ленинграда. Автор с доброжелательным юмором изображает молодого бойца-разведчика Точилина, любит его храбростью, когда тот стремится совершить подвиг. В юмористическом ключе автор показывает, как огромное желание Точилина поймать «языка» привело к тому, что он принял советских разведчиков за фашистов. Когда читаешь этот рассказ, ощущаешь отношение автора к советским солдатам: он восторгается их подвигом, мужеством, выдержкой, взаимной поддержкой.

В рассказе «Ах!», который посвящен взятию Берлина, показано озорство молодого офицера. Его шутка не имеет военного значения, но ему хочется рассказать врагу о том, что он дошел до Берлина. Поэтому лейтенант Мельник самостоятельно отправил телеграмму в Берлин, напугав девушек-телеграфисток. Автор нашел нужную интонацию, чтобы показать огромное жизнелюбие советского солдата, не щадившего себя в сражении и нашедшего силы для розыгрыша. Автор как бы подчеркивает, что советские солдаты вынесли на своих плечах тяжелейшие испытания войны, но не утратили жизнелюбия и юмора.

Таким образом, рассказы Сергея Алексеева, благодаря позитивному настроению и использованию автором различных приемов комического, могут оказать ощутимую помощь в работе с иностранными военнослужащими, изучающими русский язык. Военная тематика рассказов этого писателя сама по себе интересна иностранным военнослужащим. Если же при изображении военных событий героика сочетается с элементами комического, интерес обучающихся к текстам данной тематики увеличивается.

## *Литература*

1. *Алексеев С. П.* Сто рассказов из русской истории. — Москва, 1991. 159 с.
2. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. — Москва, 1990. 246 с.
3. *Гришунин А. Л.* «Василий Теркин» А. Твардовского // А. Твардовский. Василий Теркин. Книга про бойца. — Москва, 1978.
4. *Мотышов И.* До восхода солнца // С. Алексеев. Рассказы из русской истории. — Москва, 1991.
5. *Самсонов А. М.* Народный подвиг и его увековечение // А. Твардовский. Василий Теркин. Книга про бойца. — Москва, 1978.
6. *Туркин А.* Так песня спелась // А. Твардовский. Избранные сочинения. — Москва, 1981.

УДК 81.161.1

*И. В. Малявкина,  
Санкт-Петербург, Россия  
I. V. Malyavkina,  
St. Petesburg, Russia  
irina\_teletrade@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПРОЗЫ А. С. ПУШКИНА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ PECULIARITIES OF PERCEPTION OF PUSHKIN'S PROSE BY CHINESE PHILOLOGY STUDENTS**

**Аннотация:** В работе публикуются результаты проведенного автором исследования рецепции прозы А. С. Пушкина в аудитории китайских студентов-филологов. Автор дает обобщенные ответы на вопрос: чем близок Пушкин, персонажи его прозы, современным китайским юношам и девушкам?

**Ключевые слова:** проза А. С. Пушкина; китайские студенты-филологи; рецепция творчества Пушкина; «Повести Белкина»; «Капитанская дочка».

**Abstract:** The work publishes the results of a study conducted by the author on the reception of A. S. Pushkin's prose among foreign Chinese philology students. The author



gives generalized answers to the question: how close is Pushkin and the characters of his prose to modern Chinese boys and girls?

**Keywords:** prose by A. S. Pushkin; Chinese philology students; Pushkin's reception; "Povesti Belkina"; "Kapitanskaya dochka".

«Универсализм мышления Пушкина порождает всемирную отзывчивость к нему. Этим определяется его резонанс в китайской культуре». Резюмирует авторский обзор переводов произведений А. С. Пушкина на китайский язык пушкинист Чжа Сяоянь [8, с. 99]. Появление в 1980-е новых, более качественных, по оценкам китайских литературных критиков, переводов пушкинских текстов во многом объясняет популярность Пушкина среди китайских читателей, знакомство с ним китайских школьников, интерес к его творчеству китайских студентов-филологов. Значительно возросшее число абитуриентов из Китая, поступающих в российские вузы на специальности, связанные с русской филологией, не может не радовать не только профессоров и преподавателей, но и всех любящих Пушкина русских людей. К сожалению, на родине поэта в публичных обсуждениях школьных программ всё громче слышны жалобы родителей младшеклассников на то, как трудно детям заучивать отрывки из пушкинской «Осени» или выучить «Зимнее утро», специалисты по музейной педагогике также стараются «привлечь» внимание к Пушкину эпатажными картинками-комиксами на выставке «Кто виноват? Пушкин!» [3],[6].

Чем близок Пушкин, персонажи его прозы, современным китайским юношам и девушкам? Как с помощью художественного текста возможно укрепление диалога культур между Китаем и Россией? Эти и другие лингвокультурологические и лингводидактические вопросы волнуют автора и коллег — преподавателей российских вузов, где обучаются китайские студенты-филологи. В частности, Е. С. Антипина в научной статье затрагивает проблемы формирования профессиональной культуры студентов-филологов; описывает стратегии современного процесса обучения иностранных студентов, предполагающие установку на то, что образовательная и воспитательная цели преподавания решаются параллельно с коммуникативной.

Антипина определяет место, которое занимает русская классическая литература в практике преподавания русского языка как иностранного и в китайской культуре. Автор раскрывает потенциал «аутентичного художественного текста, подчеркивает важность его изучения как фрагмента определенного культурно-языкового пространства, а следовательно, и как единицы, обладающей определенными лингвометодическими возможностями» [1, с. 34]. Нам представляется особенно актуальным принципиальный отбор аутентичных текстов, который базируется на коммуникативном подходе к обучению иностранному языку Е. И. Пассова [5, с. 51].

Серьезный интерес к изучению пушкинского творчества обнаруживают также современные китайские исследователи. Они публикуют научные статьи по данной теме, посвящают ей диссертационные сочинения. Для нас представляет интерес статья Ван Лие, в которой он исследует восприятие творчества А. С. Пушкина в Китае, его влияние на китайскую литературу, особенно на поэзию и драматургию, а также рассматривает эволюцию китайского пушкиноведения [2, с. 159]. Ван Лие пишет о том, что Пушкин является кумиром поэтов так называемого нового поколения (Цзян Хэ, Шу Тин, Жэнь Хунюань, Бэй Дао и др). Как представители нового Китая, они избирают своим учителем Пушкина [2, с. 161]. «Рецепция Пушкина в Китае имеет яркую и одновременно непростую историю. Но интерес и любовь китайских читателей к нему повышается с каждым днем. Его лирика, его проза, его драматургия, по словам Лян Жобина, «давно слились с кровью китайской литературы. Пушкин останется в сердце китайского народа и в китайской культуре навсегда», — заключает автор статьи [2, с. 166]. Цзюй Хайна утверждает, что «в Китае до сих пор никто из зарубежных писателей и поэтов не заслуживал такой продолжительной, глубокой любви, как Пушкин. Никакие произведения других авторов не имеют стольких переводов, не достигают таких тиражей, как произведения Пушкина. Этот феномен объясняется не только гением Пушкина, не только интересом и любовью к нему китайских переводчиков, ученых и почитателей, но и прочной дружбой между народами Китая и России» [7, с. 125].

Большой интерес представляет кандидатская диссертация Лю Янькуня, который в качестве темы обозначил «функционирование» творчества А. С. Пушкина в Китае. Однако в перечне задач масштабного многоаспектного исследования нет задачи выявить особенности рецепции пушкинских прозаических произведений у китайских студентов-филологов [4, с. 3].

Таким образом, проведенное нами исследование и публикация его итогов могут послужить отправной точкой для более масштабного исследования с целью выявления особенностей восприятия китайскими студентами-филологами произведений всемирно известных русских писателей.

На начальном этапе (2022/23 учебный год) автор проводил практические занятия по курсу «Аналитическое чтение» в двух группах китайских студентов II курса бакалавриата, обучающихся в Институте русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена. В результате был собран любопытный материал, дающий представление о рецепции русского фольклора и прозы русских классиков китайскими студентами сквозь призму их ценностных ориентиров. Автор резюмировал свое наблюдение следующим образом: русская классическая литература XIX–XX веков вполне созвучна духовно-нравственным ориентирам китайских студентов-филологов, что само по себе может послужить стимулом к овладению русским языком на более высоком уровне.

Следующим этапом исследования стал проведенный с помощью коллег масштабный опрос студентов. В нем приняли участие 84 респондента. Им предлагалось 8 вопросов о читательских впечатлениях и предпочтениях по шести повестям А. С. Пушкина — «Выстрел», «Метель», «Гробовщик», «Станционный смотритель», «Барышня-крестьянка» и «Капитанская дочка». Все повести оказались знакомы китайским студентам, однако заметно выделился читательский интерес к трем: «Станционный смотритель» — 41,7%, «Метель» — 38,1% и «Капитанская дочка» — 35,7%. Был также задан вопрос, какой именно вариант текста читали студенты. Здесь выявилась интересная особенность: больше половины респондентов познакомились с прозой Пушкина еще в Китае, не умея читать по-русски.

На вопрос «Каковы ваши общие впечатления от прочитанного?» мы предложили, наряду с готовыми вариантами ответов, вариант «свой ответ». Здесь наиболее красноречиво проявилось позитивное отношение к прочитанному: лишь шестеро из восьмидесяти четырех выбрали вариант «Я ничего не понял (а) и не дочитал(а) до конца».

Выбор литературных персонажей, в основном, соответствовал «лидерам» списка повестей: это герои «Станционного смотрителя» и «Метели», их дополнили Алексей Берестов, Лиза Муромская и другие персонажи «Барышни-крестьянки».

Вероятно, наибольший интерес вызывают самостоятельные ответы на вопрос: какие поступки, события в жизни этого персонажа вас взволновали, вызвали сочувствие, сопереживание. Приведем некоторые цитаты, с сохранением авторского написания.

➤ *Родители Марьи Гавриловны, они выражали по отношению к своей дочери, эта искренняя любовь родителей к своим детям тронула меня.*

➤ *Хотя Вырин изо всех сил старался найти свою дочь, он не смог воссоединиться со своей дочерью из-за власти Минского и препятствий и в конце концов умер от депрессии.*

➤ *Савельич не боится смерти и просит у грозного Пугачева сохранить жизнь Гриневу. Пугачев не казнил старика и пощадил Петра, потому что такая самоотверженность вызывает в нем чувство глубокого уважения.*

➤ *Любовь Вырина к дочери.*

➤ *Я сочувствую и грущу за Дуню, Дуня далека от настоящего счастья, она всего лишь игрушка, она не в силах сделать так, чтобы ее старый отец, выходец из скромной семьи, получил заслуженное уважение, и все, что она может дать, — это слезы, слезы, тайком пролитые на могилу старого отца. Здесь Пушкин правдиво описывает XIX век под властью самодержавной царской России, болезненные переживания маленького человека и его судьбу, которой суждено испытать на себе все тяготы трагической сцены.*

➤ *То, что Бурмин не может быть с Марией, потому что у него когда-то была жена, вызвало у меня сочувствие, но в конце я был очень рад узнать, что жена оказалась Марией.*

Мнения респондентов о положительных и отрицательных чертах характера любимых персонажей разделились так:

доброта — 59,5 %

смелость — 53,6 %

честность — 42,9 %

Из отрицательных черт:

беспечность — 25 %

высокомерие — 13,1 %

равнодушные — 11,9 %

жадность — 11,9 %

На вопрос: кого из персонажей вы осуждаете и за какие поступки, были даны самостоятельные ответы. Приводим наиболее, на наш взгляд, эмоциональные.

➤ *Лиза наряжается крестьянкой и выдает себя за дочь кузнеца Акулину. Она с корзиной отправляется «по грибы», чтобы посмотреть на молодого Берестова. Я вижу в ней храбрость женщины, осмелившейся разорвать цепи своего времени, и невинность маленькой девочки, которой все равно, что она дочь помещика, у которой хорошие отношения с крестьянами, которая бежит по лесу и радостно смеется со своей служанкой!*

➤ *Швабрин добивается своего хитростью, подлостью, предательством. Он высокомерен и злобен, не колеблясь нарушает присягу и переходит на сторону Пугачева.*

➤ *Лицемерие, невежество и чрезмерное влияние Дуни заставили ее забыть, кто ее вырастил изначально. Она сбегает из отчего дома, забыв своего одинокого отца, что в итоге приводит к страшной трагедии.*

➤ *Родители Марьи Гавриловны: Они не позволяли ей стремиться к собственному счастью.*

➤ *Дуня бросила своего отца из-за своей любви, заставив отца беспокоиться о ней, очень эгоистичную.*

➤ *Дуня плохая девушка. Она ушла от отца, чтобы жить богатой жизнью.*

Результаты проведенного исследования, на наш взгляд, красноречиво свидетельствуют о том, что китайские юноши и девушки, будущие филологи-русисты, читают Пушкина с искренним интересом, пониманием и сочувствием к судьбам вымышленных персонажей. Их волнуют и находят живой отклик в их сердцах взаимоотношения в семье, любовь, верность долгу и предательство. Это вселяет надежду на то, что в дальнейшем, став учителями русского языка, они сумеют увлечь Пушкиным своих учеников в Китае.

### ***Литература***

1. *Антипина Е. С.* Потенциал художественного текста в укреплении диалога культур: стратегии обучения китайских студентов-филологов // Российско-китайские исследования. 2018. № 3–4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potencial-hudozhestvennogo-teksta-v-ukreplenii-dialoga-kultur-strategii-obucheniya-kitayskih-studentov-filologov> (дата обращения 07.12.2023).

2. *Ван Лие.* Творчество Пушкина в Китае // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2012. № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-a-s-pushkina-v-kitae> (дата обращения 07.12.2023).

3. Кто виноват? Пушкин. Специальный проект фестиваля «Детские дни». — URL: <https://www.lenoblmus.ru/tekushchie-vystavki/kto-vinovat-pushkin> (дата обращения 14.11.2023).

4. *Лю Янькунь.* Функционирование творчества А. С. Пушкина в Китае : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. — Пермь, 2019. 20 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/funktsionirovanie-tvorchestva-as-pushkina-v-kitae> (дата обращения: 07.12.2023).

5. *Пассов Е. И.* Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. — Липецк: МУП Типография, 2011. 73 с.

6. *Тоня Пушкина.* Солнце в цветочек. — URL: <https://dzen.ru/a/Y02pd4lpQTwIPkAu> (дата обращения 14.11.2023).

7. *Цзюй Хайна.* Творчество А. С. Пушкина в Китае // Современные гуманитарные исследования. 2010. № 2. С. 124–125.

8. *Чжа Сяоянь*. Восприятие Пушкина в Китае: обзор переводов // Язык, сознание, коммуникация. 1999. Вып. 10. С. 96–99. Электронная копия доступна на сайте Филол. факультета МГУ. — URL: [https://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk\\_10\\_11\\_czasjaojan.pdf](https://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_10_11_czasjaojan.pdf) (дата обращения: 07.12.2023).

УДК 821.161.1

*Е. И. Гончарова,  
В. В. Павлова  
Санкт-Петербург, Россия  
E. I. Goncharova,  
V. V. Pavlova  
St. Petersburg, Russia  
ekaterina.goncharova1@mail.ru  
karabanovavictoria@mail.ru*

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ХРУПКОСТИ  
В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Г. ЦЫФЕРОВА «АХ, АХ!»)**

**PHRASEOLOGICAL IMAGE OF FRAGILITY  
IN RUSSIAN LINGUOCULTURE  
(BASED ON THE STORY “AH, AH!” BY G. TSYFEROV)**

**Аннотация:** В статье представлен анализ образа хрупкости в русской лингвокультуре на материале трех фразеологизмов с концептом хрупкости, также определен методический потенциал сказки Г. М. Цыферова «Ах, ах!» в иностранной аудитории как источника фразеологического образа хрупкости и его составляющих. Авторы приходят к выводу, что образ хрупкости имеет широкий спектр значений в детской авторской сказке и может быть эффективно использован в иностранной аудитории. Изучение образа хрупкости помогает лучше понять культуру и историческое развитие языка.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; авторская детская литература; фразеологический образ; фразеологизм; концепт хрупкости.

**Abstract:** The article presents an analysis of the image of fragility in Russian linguoculture based on the material of three phraseological units with the concept of fragility, and also defines the methodological potential of G. M. Tsyferov’s fairy tale “Ah, ah!” in a foreign audience as a source of the phraseological image of fragility and its

components. The authors come to the conclusion that the image of fragility has a wide range of meanings in a children's author's fairy tale and can be effectively used in a foreign audience. Studying the image of fragility helps to better understand the culture and historical development of the language.

**Keywords:** Russian as a foreign language (RFL); author's children's literature; phraseological image; phraseology; concept of fragility.

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью языка и представляют собой устойчивые выражения, которые отражают национальную специфику и картину мира. Одним из интересных и актуальных аспектов исследования фразеологизмов является изучение их образов, которые формируются на основе различных концептуальных метафор. В данной статье мы рассмотрим фразеологический образ «хрупкость» в русской культуре на примере произведения «Ах, ах!» Г. М. Цыферова.

Понятие фразеологического образа было введено лингвистом В. Н. Телия, который определяет его как устойчивый образно-перцептивный комплекс, который формируется в сознании людей в результате восприятия мира через призму национальной культуры. Фразеологический образ может быть основан на различных явлениях природы, бытовых предметах, абстрактных понятиях и т. д.[5].

Образ является неотъемлемой частью фразеологизма, который отражает определенное видение мира. Одни и те же концепты могут находить разное отражение в языках и культурах народов. Например, концепт «хрупкость» может трактоваться по-разному. Так, в китайской культуре хрупкость отождествляется со слабостью и невозможностью сопротивляться явлениям природы, например, ветру. В русской культуре образ хрупкости связан с непрочностью или ненадежностью, чем-то воздушным и легким. Образ хрупкости находит выражение в таких фразеологизмах, как «лопнуть как мыльный пузырь», «разлететься как карточный домик» и противоположном — «быть как за каменной стеной».

Фразеологизм «лопнуть как мыльный пузырь» имеет социальный подтекст и отсылает к старинной забаве надувания мыльных пузырей. Мыльный пузырь является символом пустого времяпрепровождения.



дения. Оболочка мыльных пузырей непрочная и пузыри легко лопаются [1]. Фразеологизм «разлететься как карточный домик» имеет историческую основу и происходит от игры в карты, где игроки строят домики из карт, которые легко рушатся. Фразеологизм используется для описания ситуаций, когда что-то кажется стабильным, но на самом деле может разрушиться в любой момент. Фразеологизм «быть как за каменной стеной» также связан с историей. В древности дома строили из дерева, и они были довольно уязвимы для пожаров. Каменные стены были более прочными и могли защитить жителей от врагов и стихийных бедствий. Поэтому фразеологизм «как за каменной стеной» стал ассоциироваться с чувством безопасности и надежности, которое дает каменный дом.

Для того, чтобы подтвердить популярность фразеологического образа «хрупкость» в русской культуре, обратимся к одному из ярких репрезентативных текстов авторской детской литературы, — сказке Г. М. Цыферова «Ах, ах!». На примере данного текста мы проследим, как именно будет происходить реализация фразеологического образа «хрупкость».

Далее мы рассмотрим методическую ценность работы с рассказом Г. М. Цыферова в иностранной аудитории, поскольку наблюдаем реализацию не только фразеологизма «лопнуть как мыльный пузырь», но и некоторых других составляющих образа хрупкости. Внимания заслуживают разные срезы языка: перенос значения слова (*розовый, надувать, лопнуть, рушиться* и др.) и устойчивые сочетания (*потерять дар речи, онеметь от восторга* и др.).

Колоритим *розовый* подтверждает романтичность и непрочность. Создание образа сказочного мира с помощью цветowych описаний продолжается на протяжении всего рассказа. Лексема «розовый» имеет значение не только цвета, но и переносное — «ничем не омраченный, заключающий в себе только приятное, радостное, светлое» [4, Т. 3, с. 728]. Отсюда выражения видеть *в розовом свете, смотреть сквозь розовые очки*, которые также отождествляются с легкостью и воздушностью. Обычно так говорят про ложное и сказочное видение ситуации, мы и встречаем этот колоритим в сказке. Здесь можно предложить обучающимся ответить на во-

просы: *Что люди могут видеть в розовом свете? На что ваш друг смотрел сквозь розовые очки?* Без обращения к фразеологическому фонду и словарным статьям понимание фрагмента текста, замысла автора остается незавершенным. Обращение к устойчивым выражениям, бытующим в речи носителя русского языка, помогает лучше понять ментальность народа страны изучаемого языка, пополнить свой словарный запас, развить коммуникативные навыки.

Обратим внимание на словосочетание *мыльная пена*. Здесь можно предложить два грамматических задания: поменять согласованное определение на несогласованное (*пена из мыла*) и определить значение второго падежа (материал). Слово *мыльный* (как и *розовый*) является многозначным, и для того, чтобы адекватно понять словосочетание в художественном тексте (где оно может приобретать дополнительные оттенки значения), необходимо обращаться к словарной статье и учитывать все значения слова. В контексте данного произведения *мыльный значит* непрочный, легко разрушающийся [6, С. 288]. Таким образом, в данном тексте *мыльные пузыри* — это, конечно, словосочетание, употребленное в прямом значении, но с отсылкой к такому компоненту значения, как непрочность ситуации. Обучающимся можно предложить ответить на вопрос: *Какие жизненные ситуации можно назвать мыльным пузырем?*

*А к нему через ров резной мост перекинулся. На том голубом мосту зелёная карета с золотыми колокольчиками.*

Очевидно, под мостом подразумевается атмосферное явление — радуга. В фольклоре радуга представляет собой чудесный мост для соединения неба и земли. Радуга (отметим, что она разноцветная) также соединяет явь и сказку. Мост именно голубого цвета, так как голубой может быть мечта — самая прекрасная и труднодостижимая. Карета также неслучайно зеленого цвета — это символ жизни и юности. Золотой цвет колокольчиков символизирует благоприятность. Создается образ сказочного труднодостижимого (только по мосту-радуге) мира, который является самой прекрасной мечтой юности.

Словесный образ этого мира весьма сложен, обучающийся, анализируя его вербальное воплощение, многократно обращается к словарям и культурологическим знаниям.

Текст детского произведения очень многослоен. Во-первых, мы уже замечаем, что появляется сказочный сюжет внутри рассказа. Во-вторых, каждый элемент не случаен. Он отражает специфику русского народа, русскую культуру и мышление. Анализ данного произведения поможет иностранному студенту лучше понять русскую ментальность. Возвращаясь к тексту, обратим внимание на следующий фрагмент:

*Тогда слонёнок просто онемел от восторга. А тигрёнок... Обошёл вокруг шарика, развёл лапами и вздохнул:*

*— Ах, ах! Как это прекрасно!*

*И шарик тут же лопнул, а сказочные картины исчезли совсем. Ни замка, ни музыкантов, ни кареты. И стало очень грустно. Тигрёнок закрыл лицо лапами, а добрый слонёнок, подумав, сказал:*

*— Ну конечно, ты не виноват! И всё-таки тебе не надо было вздыхать так громко. Ведь всё прекрасное так нежно и рушится от одного нашего «ах».*

В данном фрагменте текста мы видим противопоставление реакций: *онеметь от восторга* (что означает ‘потерять дар речи’) и *вздохнуть со словами «Ах, ах! Как это прекрасно!»*. Выражения *онеметь от восторга* и *потерять дар речи* в иностранной аудитории требуют отдельного анализа и комментария. Говоря о причинах того, что шарик лопнул, мы должны обратиться к паремийному фонду. В русской культуре молчание — золото. Можно проанализировать также другие паремии, например, *Кричи помалу, чтоб навек стало*. Однако и слоненок сыграл свою роль в этой ситуации, когда позвал тигренка, так как *добро не лихо, бродит по миру тихо*. Конечно, так как народные заповеди были нарушены — шарик, который в начале текста, как мы уже отметили, надували из мыльной пены розового цвета, тут же лопнул. Глагол *лопнуть* связан с полной неудачей, крахом. Действительно, «сказочные картины исчезли совсем», в том числе замок, музыканты, карета — типичные атрибуты сказки и мечты.

В последней реплике слоненка есть отсылки к тем культурным константам, которые мы называли. «Все прекрасное рушится». *Пушиться* и *лопаться* здесь синонимы. Такое завершение повествования является логичным, так как автор с самого начала на лексическом уровне готовил читателя, называя ситуацию мыльным пузырем.

Занятия, посвященные чтению и анализу подобных текстов, имеют и познавательный (связь языка и культуры, отсылки к литературным источникам, культурным константам), и развивающий (выполняя задания, обучающиеся развивают способности к овладению и осуществлению речевой деятельности), и воспитательный (мы говорили не только о лексике, но и о том, какие ценности народа, его национальные черты проявляются в поведении героев), и, безусловно, учебный потенциал [3].

После прочтения текста также можно предложить иностранным студентам составить таблицу с наиболее яркими лексическими элементами сказки, их значениями и уже собственными примерами употребления. Работа с лексикой позволяет лучше понять образы, которые присутствуют в рассказе [2]. Исследование также позволяет составить задания, которые направлены на разговорную практику. Материал исследования диктует реализацию таких упражнений для иностранных студентов в форме презентаций с иллюстрациями. Важно, что процесс восприятия текста требует использования словарей, паремийного и фразеологического фондов русского языка.

### *Литература*

1. *Бодрова Е. В.* Традиционные и новые «мыльные» образы в интернет-дискурсе // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2022. № 6 (111). С. 121–131.

2. *Ермина Е. А.* Работа над словесными образами художественного текста в иностранной аудитории (на примере стихотворения Н. Заболоцкого «Оттепель») // Русская литература в иностранной аудитории. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. С. 212–216.

3. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. — М., 2010. 640 с.

4. Словарь русского языка в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. — М., 1985–1988.

5. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М., 1996. 288 с.

6. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка. Т. 2. С — Ящурный. — М., 1938.

УДК 372.881.161.1

*Е. Н. Прусова*  
*г. Ярославль, Россия*  
*E. N. Prusova*  
*Yaroslavl, Russia*  
*timofeevalena76@yandex.ru*

## **УРОКИ ПРЕКРАСНОГО В РАССКАЗЕ В. М. ШУКШИНА «СОЛНЦЕ, СТАРИК И ДЕВУШКА»**

### **LESSONS OF BEAUTIFUL IN V. M. SHUKSHIN'S STORY «THE SUN, THE OLD MAN AND THE GIRL»**

**Аннотация:** Статья посвящена актуальным вопросам чтения и анализа художественного произведения русской литературы XX века в иностранной аудитории. Автором предложен вариант работы с рассказом В. М. Шукшина «Солнце, старик и девушка». Представленная в статье система заданий позволяет проанализировать текст комплексно: с точки зрения содержания и идейно-смыслового воплощения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; комплексный анализ; художественный текст; аутентичный текст; обучение чтению; коммуникативные умения.

**Abstract:** The article is devoted to topical issues of reading and analyzing works of art of Russian literature of the 20 th century in a foreign audience. The author has proposed a version of working with V. M. Shukshin's story "The Sun, the Old Man and the Girl." The system of tasks presented in the article allows you to analyze the text comprehensively: from the point of view of content and ideological and semantic implementation.

**Keywords:** Russian as a foreign language; complex analysis; literary text; authentic text; reading instruction; communication skills.

Текст как обучающий материал незаменим на занятиях по русскому языку как иностранному. Текст становится поводом для коммуникации, организует коммуникацию, активизируя все виды рече-

вых навыков учащихся. Работа с художественным текстом — еще более сложный вид учебной деятельности в иностранной аудитории, поскольку требует от учащихся хорошего уровня языковой подготовки, навыков комплексного анализа содержания текста, а также его идейно-художественного воплощения, понимания образности и метафоричности, заложенных в произведении.

В качестве объекта для чтения и анализа на уроке русского языка как иностранного выбран рассказ писателя XX века В. М. Шукшина «Солнце, старик и девушка».

В. М. Шукшина принято относить к писателям-деревенщикам, однако в его рассказах нет поэтизации природы и воспевания народной жизни, что характерно для произведений «деревенщиков». В центре внимания писателя находится человек, его проблемы, заботы, мысли, поступки, его метания, борьба с невзгодами и с самим собой; Шукшину интересна уникальность, индивидуальность каждого персонажа, даже если он тот самый «маленький человек», знакомый нам по произведениям русской литературы XIX века. Важнейшим принципом творчества писателя является «человекоцентричность» [1]. Персонаж Шукшина должен обладать главным качеством: быть живым и жить. Поэтому его произведения наполнены жизнью, движением, светом. Один из его рассказов так и называется «Охота жить».

Одним из ключевых образов художественного мира В. М. Шукшина является солнце [2]. Образ солнца символизирует начало: нового дня, нового дела, нового этапа человеческой жизни, поэтому закат солнца сопряжен с завершением, покоем, со смертью. Солнце в произведениях писателя часто олицетворяется, характеризуется яркими эпитетами. Образ солнца возникает в рассказе «Солнце, старик и девушка» уже на уровне заголовка.

Сюжет рассказа «Солнце, старик и девушка» лишен динамичных событий, но при этом наполнен воздухом жизни. В основе композиции — беседа девушки-художницы и старика, который каждый вечер садится любоваться закатом над Катунью. Два вечера девушка рисует портрет старика, а на третий вечер он не приходит. Девушка пытается разыскать его в деревне и узнаёт, что он умер.

Смерть старика предсказана закатом светила: *«Ушло солнышко»* [3].

Эпизод смерти потрясает юную художницу. В этот момент девушка постигает тайны смысла человеческой жизни и взрослеет как личность и как художник. Главная идея этого рассказа — понимание красоты человеческой жизни, красоты природы, красоты человека, живущего в гармонии с миром и с самим собой. Писатель предлагает увидеть прекрасное в самых простых вещах жизни: в закате солнца над рекой, в морщинистых руках старика, в осознании смысла его нелегкой трудовой жизни, в понимании ценности своей профессии.

Опишем систему заданий к рассказу *«Солнце, старик и девушка»*. В ходе чтения и анализа рассказа учащимся могут быть предложены следующие вопросы и задания.

### **Вопросы и задания к тексту**

1. Прочитайте название рассказа. Как вы думаете, почему в одном предложении с существительными, обозначающими людей, соседствует солнце? Попробуйте предположить, о чем этот рассказ.

2. Кто действующие лица рассказа? Как вы думаете, почему у них нет имен?

3. Почему девушка познакомилась со стариком? Какая у нее профессия? В чем она видит смысл своей профессии?

4. Прочитайте портретное описание старика: *«Старик сидел неподвижно. Руки лежали на коленях — коричневые, сухие, в ужасных морщинах. Лицо тоже морщинистое, глаза влажные, тусклые. Шея тонкая, голова маленькая, седая. Под синей ситцевой рубахой торчат острые лопатки»* [3]. Почему девушка считает старика красивым? О какой красоте говорит читателям автор?

5. Расскажите о жизни старика, сколько ему лет, с кем он живет. Обратите внимание на его речь; что можно о нем сказать по его речи?

6. Какая догадка «поразила» девушку? Почему она не сразу догадалась о физическом недуге старика? Почему старику было необходимо ежедневно наблюдать закат солнца, несмотря на недуг?

7. Что случилось со стариком? Как воспринимают уход старика его близкие? Почему? А как восприняла это событие девушка? Почему?

8. Объясните смысл названия рассказа. Можно ли считать солнце одним из героев этого произведения? Почему? Проследите, как меняется тема солнца на протяжении всего рассказа. Что вы заметили? Как связана тема заката солнца с человеческой жизнью?

9. Обратите внимание на «солнечную» лексику в этом рассказе: *солнце, солнышко, большое, огромное, закат, дни горели белым огнем, горячие, красный, ровно крови подбавили, красноватый сумрак, стремительный веер ярко-рыжих лучей, угас, пошла полыхать заря, садилось, село, ушло*. Какое из этих выражений можно отнести и к человеческой жизни?

10. Какой камешек заинтересовал девушку? Почему? Как связан этот камень с темой солнца? О каких людях говорят: человек — кремь?

11. Чему учит этот рассказ? Какие уроки мы получили?

12. Прокомментируйте следующее высказывание: *«Солнце — оно тоже просто встает и просто заходит, — думала девушка. — А разве это просто!»* Как вы его понимаете?

13. Прокомментируйте высказывание В. М. Шукшина: *«Нам бы про душу не забыть, нам бы чуть добрее быть, нам бы с нашими скоростями не забыть, что люди мы»*. Как вы понимаете эти слова? Напишите небольшое рассуждение на эту тему.

14. Как принято относиться к солнцу в культуре вашего народа? Какие выражения, пословицы и поговорки о солнце вы знаете? Каких людей обычно сравнивают с солнцем? Почему? Подготовьте небольшое сообщение на тему «Образ солнца в культуре моей страны».

В заключение отметим, что предложенная система заданий к художественному тексту позволит проанализировать его комплексно, в единстве содержательного аспекта и языкового воплощения. Работа с рассказом В. М. Шукшина «Солнце, старик и девушка» в иностранной аудитории интересна и важна, поскольку погружает в своеобразие идиостиля автора, раскрывающего богатство русского литературного языка, совершенствует речевые, коммуникативные,



эстетические компетенции учащихся, а также решает воспитательные цели, предлагая задуматься о смысле человеческого существования и духовно-нравственной красоте человека.

### *Литература*

1. *Кукуева Г. В.* Деталь в текстах рассказов-очерков В. М. Шукшина // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. 2020. № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detal-v-tekstah-rasskazov-ocherkov-v-m-shukshina> (дата обращения 30.10.2023).

2. *Чепорнюк Е. Н.* Особенности художественного мира романов В. М. Шукшина. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Череповец, 2008. — URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-khudozhestvennogo-mira-romanov-vm-shukshina> (дата обращения 31.10.2023).

3. *Шукишин В. М.* Солнце, старик и девушка. — URL: <http://lib.ru/SHUKSHIN/starik.txt> (дата обращения 30.10.2023).

УДК 81.161.1

*Д. А. Лукуша*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*D. A. Lukusha*  
*St. Petersburg Russia*  
*dianalukusha@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЭСТЕТИКИ**

### **FEATURES OF RUSSIAN AND CHINESE AESTHETICS**

**Аннотация:** Данная статья посвящена рассмотрению особенностей китайской и русской эстетики, в ней определяются эстетические идеалы в Китае и России, описываются морально-этические и философско-религиозные направления, которые сформировали нравственные ценности китайцев.

**Ключевые слова:** эстетический идеал; эстетическое сознание; познавательная философия; биотическая философия; категории человеческой жизни; гуманность; конфуцианство; даосизм.

**Abstract:** This article is devoted to the consideration of the features of Chinese and Russian aesthetics; it defines aesthetic ideals in China and Russia, describes moral and

ethical philosophical and religious trends that have shaped the moral values of the Chinese.

**Keywords:** aesthetic ideal; aesthetic consciousness; cognitive philosophy; biotic philosophy; categories of human life; humanity; Confucianism; Taoism.

В современных условиях процесс обучения иностранным языкам должен не только снабжать обучающихся знаниями и формировать их речевые умения, но оказывать такое воздействие на личность, в результате которого она преобразуется в саморазвивающийся организм, способный справляться с различными культурно-обусловленными ситуациями общения. Учащиеся, приезжающие в Россию, являются носителями определенной культуры. Культура определяет систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности. Национальные культуры формируются в различных природных и социальных условиях. Сопоставительное изучение культур возможно только через механизм изучения культурных универсалий. Задача преподавателя подготовить учащихся к межкультурному общению и создать для участников общения общий культурный компонент значения. Создание такого значения возможно в ходе совместной деятельности преподавателя и учащихся, учащихся разных национальностей. Для того чтобы обрести умение создавать общее культурное значение при общении участников различных культур, необходимо знать, какие культурные ценности представлены в языке. Рассмотрим вопросы манифестации китайской культуры в сопоставлении с русской.

Философская наука, позволяющая определить общие принципы освоения мира по законам красоты в процессе деятельности человека — эстетика. Пути развития китайской и русской эстетики были разными. Эстетическим идеалом в Китае стали гармония Неба и человека, стремление к скрытому намеку и старание. Русская эстетика делает упор на опыт эстетического восприятия, чувства, эмоции, наслаждения.

Первые эстетические высказывания об этом в России можно найти в работе Александра Ивановича Галича «Опыт науки изящного» (1825). По его мнению:

- эстетика связана с философией;
- прекрасное — это истина, она является ее чувственным проявлением;
- человек вмещает в себя два мира: чувственный и духовно-нравственный;
- сущность художественного творчества заключается в раскрытии прекрасного.

Как считает философ, человек должен определить цель своего предназначения и построить жизнь, в которой основой являлись бы любовь, справедливость.

По мнению русского философа Ивана Ивановича Давыдова (1792–1863), человек должен быть добродетельным. Истоки его добродетели лежат в христианстве.

Находим подтверждение этой идеи и в русских пословицах о доброте:

*доброму Бог помогает; добрый добру учит; кто любит добрые дела, тому и жизнь мила; учись добру, так худое на ум не пойдет; в ком добра нет, в том и правды мало.*

С точки зрения китайских ученых XIX века эстетическое сознание в Китае является наивысшей степенью сознания в жизни человека и играет ту же роль, что религия на Западе и в России. «В Китае жизнь человека и космос рассматриваются как единое целое, некий поток радости. В душе китайца господствует Небо и Земля и все сущее, которое находится за пределами материального мира, и, развиваясь, проникает в мир космической жизни. Космос наполнен особым музыкальным ритмом, где время и пространство представляет собой единое целое. Это не пространство, о котором рассуждает наука, а мир души, находящийся за пределами человеческой жизни и за пределами шести направлений (стороны света, верх, низ). Это и есть суть китайской философии — предела не существует, есть непрерывные трансформации» [1, с. 173–175]. В жизни, искусстве есть стереотипы, которые должны повторяться, видоизменяясь. И если русская философия является познавательной, умозрительной, китайскую можно назвать живой, биотической. Биотическая форма является формой внутреннего подсознательного мышления.

Таким образом, в китайской философии большое значение придается не познанию, а существованию. Важно поместить существование человеческой жизни в мироздание и найти ее смысл.

Категорий, которые отражают существование человеческой жизни, несколько. Человеку необходимо:

1. Вникать в суть явлений. В китайском языке есть идиома «Проглотить финик целиком» [2, с. 76], которая имеет негативное значение. В ней говорится о ситуации, когда человек не анализирует вещи и явления и воспринимает их в общих чертах.

2. Не бояться критики. Человек, который боится критики, не в состоянии исправить свои ошибки. Идиома «Скрывать болезнь и бояться лечения» [2, с. 85] описывает ситуацию, в которой боящийся критики человек скрывает собственные недочеты и ошибки.

3. Вместе обдумывать важные вопросы и узнавать мнения разных людей. Идиома «Ум хорошо, а два лучше» [2, с. 89] отражает эту категорию.

4. Заботиться о долгосрочных интересах государства, каждому человеку думать о своем будущем. Идиома «Осушить пруд, чтобы выудить рыбу» [2, с. 95] имеет негативное значение, так как характеризует человека, который живет одним днем и не заботится о своем будущем.

5. Самозабвенно трудиться. Идиома «Отдать все силы» [2, с. 101] характеризует человека, который с почтением отдает все свои моральные силы выполнению каких-либо дел.

6. С уважением относиться к опыту пожилых людей. Идиома «Старый конь дорогу знает» [2, с. 123] подразумевает, что опытные люди смогут сыграть в жизни ключевую роль.

7. Заимствовать положительный опыт, чтобы восполнить недостатки. Идиома «Заимствовать достоинства для восполнения недостатков» [2, с. 161] дает совет — учиться у других людей.

8. Глубоко анализировать проблемы. Идиома «Тушь пропитала доску на глубину трех фэней» [2, с. 164] характеризует человека, который глубоко анализирует проблемы.

9. При возникновении проблем необходимо как можно быстрее придумать способ решить их. Идиома «Чинить загон, когда овцы

убежали» означает: «потеряв овцу, никогда не поздно починить загон» [2, с. 216].

10. Перед началом любого дела в голове необходимо иметь готовый план. Идиома «В уме иметь готовый бамбук» (прежде чем нарисовать его) [2, с. 233] напоминает, что человеку перед тем, как он начнет дело, надо иметь готовый план.

11. Коллектив играет ключевую роль в обществе при решении сложных ситуаций. Идиома «Стоять как скала против течения» [2, с. 264] характеризует эту ситуацию.

12. Сила народа в его единстве. Идиома «Единство народа — что крепость» [2, с. 267] говорит о том, что сила заключается в единстве.

Значительное влияние на китайскую эстетику оказали такие морально-этические и философско-религиозные направления, как конфуцианство, даосизм и буддизм, которые сформировали нравственные ценности китайцев. Эти направления оказали влияние на все сферы жизнедеятельности китайского общества. Поведение нынешних китайцев во многом опирается на мораль, заложенную Конфуцием. В центре эстетических воззрений Конфуция находятся проблемы этики и воспитания. Главным понятием для Конфуция выступает гуманность. Гуманность — это закон, который определяет социальные отношения людей в обществе и этические взаимоотношения людей между собой. Этот закон звучит так: «Чего не желаешь себе, того не делай и другим». «Коротко учение Конфуция можно выразить одной фразой: «Мастер преподает ученикам четыре дисциплины: культуру, поведение, верность и веру» [3, с. 208]. Конфуций пропагандировал нравственные качества личности, отторжение любых проявлений зла и насилия, создание образовательной системы и системы психологии, направленной на воспитание в человеке чувства социальной ответственности и повышенной требовательности к себе и на обучение приемам внутреннего самоконтроля. Конфуций выдвинул множество принципов образования — например, «образование для всех». Он считал, что все люди на земле имеют право учиться. Конфуций придерживался мнения, что учитель должен обучать других, не зная усталости, постепенно и систематиче-

ски давать знания ученикам, обучать учащихся в соответствии с их особенностями. Конфуций говорил, что он не направляет на правильный путь того, кто не стремится к знанию. Он не обучает того, кто не испытывает затруднений в выражении своих мыслей. Он не повторяет тому, кто не способен по одному углу определить три остальных.

Таким образом, метод обучения Конфуция заключается в направляющей роли учителя и инициативе ученика.

Конфуций всегда выступал за индивидуальный подход к ученикам. Это позволяло максимально использовать достоинства и минимизировать недостатки каждого из учащихся, добиваясь наилучшего их развития.

Конфуций говорил о себе, что получил свои знания благодаря самообразованию и постоянному обучению у других.

Благодаря конфуцианству произошло утверждение в национальной культуре письменной традиции. Однако конфуцианские каноны мешали развитию индивидуально-художественного творчества и способствовали утверждению формализованного официального искусства.

Второе учение — даосизм. Оно компенсировало то, чего не было в конфуцианстве.

Даосизм предназначался для удовлетворения духовных потребностей именно индивида.

Последним учением стал в Китае буддизм. Благодаря его проникновению в страну сложились китайско-буддийские традиции. В китайской культуре появился божественный пантеон, а также культовое зодчество и изобразительное искусство. Для светской художественной культуры влияние на нее китайско-буддийской традиции сказалось в появлении новых тем, мотивов, образов.

Существование в одном культурном пространстве столь различных по всем показателям идеологических систем, как конфуцианство, даосизм и буддизм относится к числу главных специфических особенностей китайской цивилизации.

Таким образом, мы видим, что пути развития русской и китайской эстетики различны. Основными источниками эстетических идей рус-

ской нации являются: христианство, чувственный опыт, воображение, воспитание в людях добродетели, справедливости, любви. Китайские эстетические идеи связаны с гармонией Неба и человека, источниками эстетических предпочтений стали учения: конфуцианство, даосизм и буддизм.

### *Литература*

1. *Спешнев Н. А.* Китайцы: особенности национальной психологии. — СПб., 2011. 336 с.
2. *Сунь Чжичжэн.* Китайские идиомы. — М., 2021. 279 с.
3. *Томпсон М.* Восточная философия. — М., 2000. 384 с.

УДК 372.881.161.1

*С. А. Петрова,  
Санкт-Петербург, Россия  
S. A. Petrova,  
St. Petersburg, Russia  
sverstl@yandex.ru*

## **ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ А. Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»)**

### **EXPERIENCE OF HOLDING THE OLYMPIAD ON RUSSIAN LITERATURE IN A FOREIGN AUDIENCE (BASED ON THE MATERIAL OF THE PLAY BY A. N. OSTROVSKY «THE THUNDERSTORM»)**

*Аннотация:* В статье рассматриваются возможности и реализация проекта по проведению олимпиады по творчеству А. Н. Островского в учебных группах, изучающих русский язык как иностранный. Специфика такой внеаудиторной работы определяется необходимостью учитывать и уровень владения языком, и общекультурную обстановку в стране и в мире. Предметные олимпиады дают возможность изучать язык профессиональной среды, развивают коммуникативную компетенцию. В работе приводятся полностью задания олимпиады и анализируются итоги.

*Ключевые слова:* внеаудиторная работа; русский язык как иностранный; А. Н. Островский; коммуникативная компетенция; олимпиада по литературе.

**Abstract:** The opportunities and realization of the project to hold the Olympiad on the works of A. N. Ostrovsky in groups studying Russian as a foreign language are being considered in the article. The specific character of such extracurricular work is determined by the need to take into account both the level of language proficiency and the general cultural situation in the country and in the world. Subject Olympiads provide an opportunity to study the language of a professional environment and develop communicative competence. The work provides the complete tasks of the Olympiad and analyzes the results.

**Key words:** extracurricular work; Russian as a foreign language; A. N. Ostrovsky; communicative competence; Literature Olympiad.

Цель интернационализации российского образования, курс на популяризацию русского языка в мире, процессы интенсивного международного взаимодействия — все это определило необходимость поиска инновационных методов обучения иностранных студентов русскому языку. Сейчас одной из популярных образовательных форм стали предметные олимпиады для обучающихся-инофонов. С. Н. Юсупова пишет: «Такая деятельность способствует как популяризации университета, так и мониторингу уровня языковой подготовки иностранных студентов» [5, с. 212]. Предметные олимпиады привлекают внимание к русскому языку, способствуют адаптации в русской культуре и в образовательной среде [1; 2], повышают уровень коммуникативной компетенции учащихся [3]. Олимпиады по творчеству русских авторов открывают возможность и проверить навыки чтения, понимания текста, его анализа, и мотивируют на дальнейшее изучение русской культуры.

В 2023 году в России отмечали 200-летие со дня рождения Александра Николаевича Островского, в связи с чем в ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (далее СПбГИК) проводилась олимпиада, посвященная его творчеству, в частности, пьесе «Гроза». Учредителем олимпиады в СПбГИК стал библиотечно-информационный факультет, преподаватели кафедры медиалогии и литературы.

Целью олимпиады были обозначены следующие аспекты: популяризация искусства литературы и театра, русского языка и культуры, развитие познавательного интереса у обучающихся, воспитание



чувства уважения и бережного отношения к русскому языку и к лучшим произведениям отечественной художественной литературы.

Задачи Олимпиады были сформулированы следующим образом:

- совершенствование культуры студенчества и развитие интереса к русской литературе и русскому языку;
- укрепление традиций искусства русского театра;
- развитие творческого потенциала обучающихся путем вовлечения их в активную творческую деятельность;
- повышение роли литературы и театра в патриотическом и нравственно-эстетическом воспитании молодежи;
- создание условий творческого соревнования и сотрудничества между обучающимися;
- укрепление корпоративной культуры студенческого сообщества;
- стимулирование интереса абитуриентов к поступлению в СПбГИК.

Последняя задача была обусловлена тем, что олимпиада проводилась и среди иностранных обучающихся подготовительного отделения института.

Задания Олимпиады имели практический, исследовательский и творческий характер. Практические задания направлены были на выявление глубины знаний обучающихся по предмету и полноты их использования в рамках программы обучения. Исследовательские и творческие задания выявляли широту мышления (начитанность, навыки письменной речи, репродуктивно-продуктивные навыки построения речевого высказывания) и художественные способности [4].

В рамках практического задания обучающиеся должны были ответить на следующие вопросы:

1. Как представлен образ грозы в пьесе А. Н. Островского «Гроза»?
2. Какой реально живший изобретатель стал прототипом Кулигина в пьесе А. Н. Островского «Гроза»?
3. Чей племянник Борис Григорьевич в пьесе А. Н. Островского «Гроза»?
4. Герой пьесы А. Н. Островского «Гроза» Кулигин представляет собой образ прогрессивного человека, интересующегося наукой. Именно в речи

этого персонажа звучит фамилия также вышедшего из народа реального исторического деятеля, который внес огромный вклад в развитие русской науки; о ком идет речь?

5. О чем вспоминает Катерина в начале пьесы «Гроза» А. Н. Островского?

Данный блок вопросов был направлен на мониторинг понимания текста, внимательность прочтения и память.

Творческое задание предполагало ответы на следующие вопросы:

1. Какой вопрос Вы задали бы А. Н. Островскому о пьесе «Гроза»?
2. Как Вы можете одним предложением объяснить значение фразеологизма из речи Катерины: «Камнем ляжет на душу»?

Цель данного задания — формирование коммуникативных навыков.

Наконец, исследовательское задание заключалось в ответах на такие вопросы:

1. Главная достопримечательность города Калинова в пьесе А. Н. Островского «Гроза» предполагает прогулки, в то время как герои жалуются, что никто здесь не гуляет. Что это за место?
2. Эта старинная русская запряжка лошадей была придумана для быстрой езды. На ней уезжает Кабанов в пьесе А. Н. Островского «Гроза». Как называется этот транспорт?
3. Название этого вечнозеленого дерева с пирамидальной кроной проносит Катерина, рассказывая о жизни у матери в детстве. Символика этого образа связана с темой печали и смерти; какое дерево упоминает героиня?

Последний блок можно определить как лингвострановедческий и культурологический.

Жюри Олимпиады оценивает олимпиадные работы по следующим критериям:

- уровень знания литературного материала;

- количество верных ответов;
- уровень владения русским языком;
- творческий подход.

В олимпиаде участвовало двадцать обучающихся: двенадцать человек с уровнем А2, и восемь человек с уровнем В2-С1. Перед проведением мероприятия прошли занятия по чтению и изучению пьесы.

В первой группе (уровень А2) основной интерес в итоге вызвали практические и творческие задания. Успешнее всего была сделана именно творческая часть. Среди вопросов, которые задавали обучающиеся драматургу были, например, такие:

- Какие методы Вы использовали, чтобы создать пьесу?
- Что Вы хотели отразить в этой драме?
- Как связана история пьесы с российским обществом?
- Почему Катерина так поступила?
- Почему Вы написали историю с таким количеством эмоций?

Во второй группе интерес вызвали творческие и исследовательские задания. Среди вопросов, заданных автору, были такие:

- Что повлияло на автора при написании образа Кулигина?
- Где и когда Кулигин узнал о Ломоносове?
- Какие обстоятельства повлияли на создание образа Катерины?
- Если бы пьеса не закончилась на смерти Катерины, какие могли бы быть отношения между Кабанихой и Тихоном?
- Как Катерина может любить двоих?

По итогам олимпиады из сильной группы три человека ответили правильно на все вопросы. Из слабой группы максимальное количество правильных ответов было восемь у одного участника, двое ответили правильно на семь вопросов.

Олимпиада по творчеству А. Н. Островского вызвала живой интерес у обучающихся, они активно обсуждали итоги и радовались достижениям. В целом данный вид внеаудиторной работы также повлиял на общую психологическую атмосферу в группах, создал

творческое настроение в рамках такого соревнования. Итак, предметные олимпиады представляют многоаспектный опыт в рамках преподавания русского языка как иностранного.

### *Литература*

1. *Попов А. И.* Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой самостоятельной работы в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. № 5. 2013. С. 166–170.

2. *Попов А. И.* От студенческих олимпиад — к олимпиадному движению // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2012. № 2. С. 13–16.

3. *Попов А. И.* Теоретические основы формирования кластера профессионально важных творческих компетенций в вузе посредством олимпиадного движения: Монография. — Тамбов, 2011. 80 с.

4. *Привалова Г. Ф., Ткаченко Л. А., Ткаченко А. В.* Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов вуза культуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 160–165.

5. *Юсупова С. Н.* Из опыта проведения предметной олимпиады по РКИ // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 212–215.



**РАЗДЕЛ V**  
**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО**  
**ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**



УДК 372.881.161.1

*Н. А. Костюк, Е. О. Двинова,*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*N. A. Kostiuik, nkostiouk@hotmail.com*  
*E. O. Dvinova, deo1601@mail.ru*  
*St. Petersburg, Russia*

**КРИТЕРИИ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУ-**  
**ЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ А2–В1)**

**CRITERIA FOR THE SELECTION OF LITERARY TEXTS**  
**FOR TEACHING RUSSIAN TO FOREIGNERS (LEVEL A2–B1)**

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению вопроса о роли текста и о специфике текстоцентрической модели в преподавании РКИ, а также о преимуществах использования на занятиях по русскому языку как иностранному аутентичных текстов по сравнению с текстами учебными. Авторы выделяют основные критерии отбора художественных (аутентичных) текстов для обучения русскому языку (уровень А2–В1), позволяющих развивать у иностранных учащихся навыки инициативного говорения.

*Ключевые слова:* РКИ; текстоцентрическая модель обучения; аутентичный текст; критерии отбора текстов; инициативное говорение.

*Abstract:* The article is devoted to the consideration of the role of text and the specifics of the text-centric model in teaching Russian as a foreign language, as well as the advantages of using authentic texts in Russian as a foreign language classes compared with educational texts. The authors identify the main criteria for the selection of artistic (authentic) texts for teaching Russian to foreigners (level A2–B1), which allow students to develop initiative speaking skills.

*Keywords:* RCT; text-centric learning model; authentic text; text selection criteria; proactive speaking.

В современном преподавании русского языка как иностранного вырабатываются новые формы общения с аудиторией, новые стратегии и тактики обучения, утверждается текстоцентрический подход в преподавании РКИ, при котором обучение всем видам речевой деятельности происходит на основе одного и того же текста; все шире используются возможности разных технологических типов упражнений, функциональный статус которых повышается от грамматического до условно-речевого. Все эти изменения порождены эволюционными процессами в обществе, в частности, появлением учащегося нового типа [2:5;5:2], для которого получение знаний не является абсолютным и единственным критерием эффективности обучения, поскольку они становятся легкодоступными благодаря Интернету. От занятий учащиеся ждут равноправного сотрудничества и сотворчества с преподавателем, вследствие чего повышается роль самостоятельной работы и творческого характера обучения. Приверженность учащихся нового типа к экспрессивным формам искусства заставляет преподавателя совершенствовать учебные материалы, обращая в первую очередь особое внимание на критерии отбора текстов и их характеристики.

Именно текст, являясь основной единицей общения, становится единицей обучения языку [4:30; 6: 9; 3: 108]. К. А. Рогова рассматривает текст с лингвистической и методической точки зрения: «Текст <...> становится посредником между филологической наукой и практикой обучения языку — и родному, и иностранному» [6:6], в то время как Михаил Бахтин определяет понятие текста с философских позиций: «Текст — это первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [1: 484]. В более широком культурном контексте текст выполняет функцию посредника между человеком и определенным культурным кодом нации. Гипотетически все тексты могут быть представлены в качестве родового понятия: как единый универсальный текст, раскрывающий национально-культурные особенности определенного этноса. Идея о неразрывном единстве таких понятий, как человек, текст и культура, находится в фокусе современных взглядов на образование.

В связи с этими положениями в практике преподавания РКИ аутентичный или учебно-аутентичный художественный текст приобретает все большее значение, при этом преимущества аутентичного текста перед учебным очевидны. Если учебный текст ограничен исключительно планом содержания, то художественный аутентичный текст позволяет выйти на более высокий уровень, на уровень смысла. И тот, и другой тип текста может отвечать критерию информативности, то есть содержать некую информацию. Однако даже при наличии информации, заключенной в тексте, после чтения учебных текстов нечего обсуждать, в то время как любой аутентичный или учебно-аутентичный текст провоцирует обсуждение, которое основывается на анализе, сравнении и обобщении — мыслительных категориях самого высокого уровня.

Понимание текста как основополагающей категории обучения в методике преподавания РКИ выдвигает на первый план существенный методический вопрос о критериях отбора текстов для обучения русскому языку. К традиционным требованиям, предъявляемым к отбору текстов для обучения РКИ, относятся следующие, наиболее существенные:

1. При обучении иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному, текст по возможности должен быть аутентичным или учебно-аутентичным, то есть адаптированным в соответствии с требованиями Государственного Стандарта к разным уровням владения иностранным языком (русским как иностранным). Информативность текста должна опираться на моделирование реальных условий коммуникативного процесса.

2. Текст должен отвечать критерию информативности, то есть содержать информацию о речевом поведении в ситуациях повседневного общения; на уровне А2 и В1 владения русским языком дискурс любого типа призван демонстрировать узнаваемость ситуации в силу ее мультикультурного (кросс-культурного) характера, а это значит, что в фокусе преподавания находится бытовая сфера общения, а также общение социально-ориентированное.

3. Вместе с тем текст должен содержать полезный оригинальный контент, в том числе и страноведческий. Однако страноведческий

контент не должен служить препятствием для чтения, поэтому в реальности наличие страноведческого контента целесообразно начиная с уровня В1. До этого уровня учебно-аутентичные тексты в идеале не должны иметь привязки к определенным временным параметрам, в связи с чем адаптированные тексты современной детской литературы или же философские рассказы-притчи как нельзя лучше соответствуют этому критерию.

4. В тексте должен присутствовать подтекст, скрытый смысл, побуждающий к размышлению, стимулирующий желание высказаться, то есть активизирующий инициативное говорение в противовес репродуктивному или реактивному его типу. В случае инициативного говорения обучаемый самостоятельно создает речевой продукт, определяя содержание высказывания и отбирая необходимые для высказывания речевые средства.

5. В тексте обязательно наличие познавательного и ценностно-смыслового компонентов, используемых в обучении при формировании коммуникативной компетенции. Ценностно-смысловой компонент текста может апеллировать как к общечеловеческим ценностям, т.е. к базовым ценностям представителей любой культуры, так и к ценностям разных этносов. Реализовать данное положение в процессе преподавания РКИ возможно при отборе и чтении текстов, начиная с базового уровня владения русским языком, т.е. с уровня А2.

6. С языковой точки зрения текст должен служить одновременно текстом-демонстратором и текстом-образцом для порождения аналогичного или собственного, творческого высказывания.

Очевидно, что обращение к детской литературе, к жанру притчи и литературной сказки, а также к философским сказкам-притчам как к материалу для преподавания РКИ с методической точки зрения обусловлено целым рядом факторов, в первую очередь культурологических, во вторую – лингвистических (при этом тексты должны обладать лексико-грамматической доступностью для учащихся обозначенного уровня). Использование в качестве материалов для чтения уже на уровне А2 адаптированных рассказов для детей, авторских сказок с философским подтекстом, содержащих ценностно-мировоззренческие взгляды этноса, в наибольшей степени отвечает



как критериям отбора текстов, так и принципам современного преподавания РКИ.

### *Литература*

1. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи.– М., 1986. 543 с.
2. *Безбогова М. С., Ионцева М. В.* Социально-психологический портрет современной молодежи // Интернетжурнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6. 10 с. — URL: [http://mir-nauki.com/PDF/35\\_PSMN616.pdf](http://mir-nauki.com/PDF/35_PSMN616.pdf). (дата обращения 5.12.2023)
3. *Золотова Г. А.* Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 107–113.
4. *Леонтьев А. А.* Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному// Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов/ Под ред. А. А. Леонтьева. – М.: «Русский язык»,1988.
5. *Симонович Н. Е.* Психологические черты современной молодежи // Психологические науки. 2016. № 55–3. 2 с. — URL: <https://novainfo.ru/article/9037> (дата обращения 5.12.2023).
6. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб. науч. пос. / Под ред. проф. К. А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.

УДК 372.882

*Ю. А. Кумбашева*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*J. A. Kumbasheva*  
*St. Petersburg, Russia*  
*Kumbacheva@mail.ru*

## **КРИТЕРИИ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ АНАЛИЗА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

## **CRITERIA FOR SELECTING LITERARY TEXTS FOR ANALYSIS IN LITERATURE LESSONS IN A FOREIGN AUDIENCE**

*Аннотация:* В статье рассматриваются проблемы отбора художественных текстов для чтения на занятиях по русской литературе в иностранной аудитории,

принципы их адаптирования и создания пред-, при- и послетекстовых упражнений. Предпочтение отдается законченным небольшим по объему текстам. При изучении произведений крупной формы для чтения выбираются фрагменты текста, а также используются такие приемы адаптирования текстов, как сокращение, комментирование, пересказ.

**Ключевые слова:** отбор; адаптирование; сокращение; комментирование; пересказ; аутентичный текст; фрагмент текста.

**Abstract:** The article deals with the problems of selecting literary texts for reading in Russian literature classes in a foreign audience, the principles of their adaptation and the creation of pretext exercises, textual exercises and posttext exercises. Preference is given to completed short texts. When studying large-form works, fragments of the text are selected for reading, and such methods of adapting texts as reduction, commenting, and retelling are also used.

**Keywords:** selection; adaptation; reduction; commenting; retelling; authentic text; text snippet.

Как известно, при изучении русской литературы в иностранной аудитории возникает целый ряд проблем. Прежде всего, это небольшое количество часов, отведенных для изучения литературы, но большой объем материала, который необходимо дать студентам за это ограниченное время. Поэтому закономерно возникает вопрос, чему же все-таки отдать предпочтение — изучению истории и теории литературы (биографии писателей, общее направление их творчества) или чтению текстов художественных произведений.

Вторая важная проблема — низкий уровень владения языком наших студентов, который не позволяет им не только анализировать тексты с точки зрения их художественных особенностей, но и просто в достаточной степени понимать их. Поэтому возникает проблема отбора текстов для чтения и анализа в иностранной аудитории, а также и проблемы адаптирования этих текстов — так, чтобы эти тексты могли, с одной стороны, отражать основные особенности авторского стиля и передавать сюжет в общих чертах, но в то же время были доступны для понимания и анализа студентам с довольно низким уровнем языковой подготовки (A2 — B1).

Существуют разные точки зрения на проблему использования аутентичных или адаптированных текстов при изучении литературы.

Конечно, чтение оригинального текста — это идеальный вариант, к которому следует стремиться. Но в реальной ситуации все-таки необходимо обращаться к текстам обработанным, адаптированным. Однако, как справедливо пишут А. В. Романенко, О. Г. Глазова и Р. А. Арзуманова, «большое внимание должно быть уделено выбору оптимальных приемов адаптации аутентичного текста, поскольку чрезмерная адаптация лишает текст присущего ему художественного своеобразия, но и отказ от адаптации препятствует пониманию текста, замедляет учебный процесс» [4, с. 294].

При отборе художественных текстов и подготовке хрестоматии по литературе возникает вопрос о том, какие именно тексты отбирать для чтения — наиболее «показательные» и типичные для данного автора, наименее трудные — или следует руководствоваться другими критериями и выбирать, например, небольшие по объему произведения? Так как речь идет об изучении литературы, то в хрестоматии должны быть представлены тексты всех изучаемых авторов, и такие критерии, как выбор только реалистического направления или наиболее современных текстов (как это рекомендуется делать на уроках русского языка) здесь не работают. Задача преподавателя выбрать такие тексты, которые отражают стиль и манеру писателя, но в то же время могут быть в достаточной мере поняты студентами.

На наш взгляд, наиболее закономерным будет выбор (конечно, если есть такая возможность) произведений небольших по объему, законченных рассказов или повестей, которые можно прочитать и обсудить на одном уроке.

Если речь идет о поэтических текстах, то, конечно же, адаптировать такие тексты не представляется возможным, и, следовательно, нужно отбирать наиболее доступные для понимания и относительно легкие в интерпретации тексты. Так, при изучении творчества Пушкина это может быть всем известное стихотворение «Я вас любил...», у Лермонтова — «Парус». Весьма спорный момент — это пересказ поэтического текста в прозе, в упрощенном виде (как это делается в пособиях для российских школьников типа «Вся русская литература в кратком изложении» или на сайте Briefly [5]), однако

нам представляется возможным в определенных ситуациях прибегать и к такому приему: так студенты смогут получить общее представление о содержании поэмы или романа в стихах. На сайте Briefly приводятся как очень краткие, так и более развернутые пересказы произведений, в частности, «Евгений Онегин» представлен в кратком пересказе так: «Пресыщенный и скучающий франт отказал влюбленной в него девушке-провинциалке и унизил ее. Через несколько лет она стала женой князя, светской дамой. Франт влюбился в нее, но она осталась верна мужу» [5]. Отметим, что даже эта трактовка требует разъяснений в иностранной аудитории (пресыщенный франт, светская дама). Возможно, не стоит использовать именно этот пересказ, но можно пойти по его модели и создать свой вариант, чуть более развернутый и лексически упрощенный и дать студентам представление о содержании романа, сопровождая текст лингвострановедческим комментарием. А вот ключевые моменты романа могут быть проработаны (прочитаны в оригинале с комментариями преподавателя) на уроке. Еще один прием — составить прозаический пересказ ключевых моментов текста и читать и оригинальный текст, и его условный «перевод», сопоставляя их:

Оригинальный текст	Прозаический адаптированный текст
<p>Я к вам пишу — чего же боле?          Что я могу еще сказать?          Теперь, я знаю, в вашей воле          Меня презреньем наказать.          Но вы, к моей несчастной доле          Хоть каплю жалости храня,          Вы не оставите меня.          Сначала я молчать хотела;          Поверьте: моего стыда          Вы не узнали б никогда,          Когда б надежду я имела          Хоть редко, хоть в неделю раз          В деревне нашей видеть вас,          Чтоб только слышать ваши речи,</p>	<p>Я пишу вам (письмо) —          что я могу еще сказать.          Я знаю, вы можете          Презирать меня.          Но если у вас есть немного жалости          ко мне,          Вы не оставите меня.          Сначала я хотела молчать,          И вы никогда бы не узнали (о моей          любви)          Если бы у меня была надежда          Редко, раз в неделю          Видеть вас в нашей деревне          Слышать вас (ваши речи),</p>

Вам слово молвить, и потом  
Все думать, думать об одном  
И день и ночь до новой встречи.

Говорить с вами, и потом  
Думать об одном и том же  
Все время (день и ночь)  
до следующей встречи.

Как можно заметить, «адаптирование» этого фрагмента в основном заключается в замене экспрессивных конструкций, которые могут быть незнакомы студентам, на более нейтральные и в изменении порядка слов. В более сильной группе подобного адаптирования и не требуется, а всю работу по поиску синонимических конструкций и трактовке оттенков их значений (молвить = говорить, день и ночь = всегда, постоянно и т. д.) можно проделать и на уроке.

Если же говорить о прозе, то здесь также предпочтительным, конечно же, является оригинальный текст, но все-таки чаще всего приходится работать с текстами, адаптированными целиком (если это небольшой рассказ), либо прибегать и к адаптированию, и к пересказу, и к сокращению (если это большие произведения и на занятии мы можем анализировать лишь небольшой фрагмент из них).

Основные приемы адаптации текстов — «трансформация и комментирование. Трансформация включает в себя сокращение некоторых фрагментов текста для формирования четкой и динамичной сюжетной линии, чтобы читатель следил за событиями, понимая языковую структуру текста» [1, с. 556]. Трансформация предполагает также упрощение некоторых сложных грамматических конструкций, а сокращение — это выделение ключевых моментов и краткий пересказ некоторых сюжетных «связок», второстепенных сюжетных линий. Об этом говорится в работе А. В. Брыгиной: «Ведущая тенденция учебного адаптирования — это сокращение объема оригинального текста, которое достигается благодаря приемам редукции и исключения» [3, с. 185].

Довольно сложными для чтения представляются произведения древнерусской литературы, но это лишь на первый взгляд. В действительности они написаны простым языком, лишены или почти лишены образов, синтаксис их достаточно прост. Студентам следует предлагать тексты уже в переводе на русский язык, при адапти-

ровании этих текстов нужно просто сократить их объем и заменить в самом тексте устаревшие слова на более современные. Это можно сделать также или в предтекстовых упражнениях или в притекстовых комментариях. Рассмотрим для примера фрагмент «Повести временных лет» — для анализа здесь можно выбирать законченные по смыслу фрагменты — летописные легенды, например, сказание о Вещем Олеге:

Текст в переводе	Варианты работы с текстом	
	Притекстовые комментарии	Адаптированный текст
<p>И пришла осень, и вспомнил Олег коня своего, которого <u>прежде</u> поставил кормить, решив никогда на него не садиться, <u>Ибо</u> спрашивал он <u>волхвов и кудесников</u>: «От чего я умру?» И сказал ему один кудесник: «Князь! От коня твоего любимого, на котором ты ездешь, — от него тебе и умереть!» <u>Запали слова эти в душу Олегу</u>, и сказал он: «Никогда не сяду на него и не увижу его больше».</p>	<p>прежде = раньше</p> <p>ибо = потому что волхв = кудесник = человек, который знает, что случится в будущем</p> <p>Слова запали в душу (Олегу) = Олег запомнил эти слова</p>	<p>И пришла осень, и вспомнил Олег своего коня, которого приказал кормить, решив никогда на него не садиться, потому что спрашивал он <u>волхвов и кудесников</u>: «От чего я умру?» И сказал ему один кудесник: «Князь! От коня твоего любимого, на котором ты ездешь, — от него тебе и умереть!» Олег запомнил эти слова, и сказал он: «Никогда не сяду на него и не увижу его больше».</p>

В адаптированном тексте, как можно заметить, все равно невозможно избежать устаревших слов или экспрессивных конструкций,

поэтому нам представляется, что оптимальным вариантом будет предлагать студентам текст, адаптированный лишь в минимальной степени, но к тексту должен прилагаться целый комплекс упражнений, преимущественно лексических: на поиск синонимов, антонимов, подбор синонимичных выражений к фразеологизмам, идиомам, другим экспрессивным конструкциям. Также на начальном уровне должны сниматься и грамматические трудности, в частности, причастия и деепричастия можно заменять в самом тексте на конструкции с глаголами, а по мере того, как студенты на уроках русского языка будут изучать этот раздел грамматики, упражнения на замену причастных и деепричастных оборотов конструкциями со словом «который» можно предлагать в качестве послетекстовых упражнений. То есть и на уроках литературы «возможно совмещение полноценного анализа художественного текста, для которого используется «бережная» адаптация, с определенными элементами работы над языковым материалом» [2, с. 298].

При изучении творчества таких писателей, как Чехов, Бунин, Набоков, студентам можно предложить законченные, цельные и лишь немного трансформированные рассказы и повести; у Пушкина это могут быть некоторые из «Повестей Белкина», у Гоголя — одна из «Петербургских повестей».

При работе в иностранной аудитории с большими текстами (текстами романов и более крупных повестей) следует обращаться к фрагментам: это могут быть описания внешности героев, отдельные эпизоды, однако в этом случае необходимо прибегать к краткому пересказу основного содержания всего произведения. Таким образом, здесь будет использоваться и адаптация текстов, и сокращение, и пересказ.

Что касается системы предтекстовых и послетекстовых упражнений при работе с художественным текстом, то предтекстовые упражнения предполагают снятие лексических и грамматических трудностей. Это могут быть задания на поиск современных синонимов к устаревшим словам, причем варианты ответов можно и не давать, а можно давать их в качестве слов для справок или в упраж-

нениях на поиск соответствий (примеры взяты нами из «Повестей Белкина» Пушкина):

Найдите соответствия:

- |             |                                   |
|-------------|-----------------------------------|
| 1. Лекарь   | 1. Спать                          |
| 2. Почивать | 2. Заболеть                       |
| 3. Занемочь | 3. Может быть                     |
| 4. Авось    | 4. Легкомысленный молодой человек |
| 5. Сени     | 5. Прихожая                       |
| 6. Повеса   | 6. Врач                           |

Таким же образом могут строиться и упражнения на снятие трудностей при восприятии фразеологизмов:

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Бог знает                        | 1. Разговориться                    |
| 2. Развязать язык — язык развязался | 2. Этого никто не знает             |
| 3. Держать язык за зубами           | 3. Идет маленький дождик            |
| 4. Вымокнуть до нитки               | 4. В состоянии страха, шока         |
| 5. Накапывать (накапывает)          | 5. Тяжело болеть, быть без сознания |
| 6. Ни жив ни мертв                  | 6. Молчать                          |
| 7. Лежать без памяти                | 7. Сильно вымокнуть                 |

Также значительно облегчает понимание и лингвострановедческий комментарий, в котором следует указывать на реальные исторические события и фигуры политических и общественных деятелей, если они упоминаются в художественном тексте. Так, при чтении повести Пушкина «Метель» необходимо указать, что ее действие разворачивается до, во время и сразу после войны 1812 года.

Послетекстовые упражнения нацелены на закрепление новой лексики и на контроль понимания содержания прочитанного текста,



а также — в идеале — предполагают и стилистический анализ текста, выявление в нем тропов, фигур речи, композиционных особенностей.

Упражнения на закрепление лексики — это подбор синонимов, антонимов, упражнения на подстановку (заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу словами). Закрепить знание и понимание грамматических конструкций помогают, например, упражнения на замену причастных и деепричастных оборотов придаточными предложениями со словом «который»:

Замените причастные и деепричастные обороты придаточными предложениями:

— Мать, не отходившая от ее постели, могла понять только то, что дочь ее была смертельно влюблена.

— Несколько месяцев спустя, увидев его имя в списке раненных под Бородином, она упала в обморок.

— Офицеры, ушедшие в поход почти мальчиками, возвращались взрослыми мужчинами.

Для контроля понимания текста студентам можно предложить как пересказ текста по вопросам с элементами рассуждения (перед студентами ставятся также и вопросы на осмысление философского содержания текстов, авторского мировоззрения), так и тесты на множественный выбор. Рассмотрим фрагмент такого теста на примере повести Пушкина «Метель»:

1) Марья Гавриловна соглашается бежать с Владимиром, так как

А. он очень богатый наследник;

Б. она влюблена в него как романтическая барышня;

В. больше никто не сватается к ней;

2) Владимир опаздывает в церковь к венчанию, потому что

А. он передумал жениться на Марье Гавриловне;

Б. он должен срочно ехать в армию;

В. он заблудился из-за плохой погоды.

Наиболее сложный аспект при чтении художественного текста — это анализ композиции текста, тропов, других художественных средств выразительности. Так, например, при изучении поэзии рубежа XIX–XX веков студентам можно предложить найти тропы в поэтических текстах (при условии, что студенты уже имеют представление об этих образах из лекций или текста учебника):

Найдите соответствия (соотнесите троп или фигуру речи с названием):

1. Кроме любви твоей мне нету моря (В. Маяковский)	1. Гипербола
2. О, как ты красив, проклятый (А. Ахматова)	2. Метафора
3. Ночь, улица, фонарь аптека / Аптека. Улица. Фонарь (А. Блок)	3. Оксюморон
4. Я лунатик / двух темных лун (М. Цветаева)	4. Кольцо

Итак, для работы на уроках литературы в иностранной аудитории отбирать следует

1) поэтические тексты, которые доступны для восприятия — с притекстовыми комментариями или даже (в исключительных случаях) в сопровождении прозаического пересказа;

2) прозаические тексты небольшого объема, которые требуют минимальной адаптации (сокращения и упрощения) и которые могут быть целиком прочитаны на уроке;

3) фрагменты крупных текстов (романов) в адаптированном виде, причем сам сюжет романа или его опущенные эпизоды даются в кратком пересказе.

Художественные тексты должны сопровождаться системой пред-, при- и послетекстовых упражнений — только тогда они могут быть восприняты иностранными студентами комплексно: и с языковой, и с содержательной, и с философской, и с формальной точки зрения.

## *Литература*

1. *Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилёва И. Б.* Адаптированная художественная литература в обучении иностранных студентов и студентов-билингвов русскому языку // Полилингвильность и транскультурные практики. 2020. Т. 17. № 4. С. 553–560.

2. *Барышникова Е. Н., Саидов З. З.* Актуальные принципы и критерии отбора художественного текста при работе с таджикскими учащимися // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 3. С. 295–299.

3. *Брыгина А. В.* О проблеме адаптации художественных текстов для учебных целей // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 179–185.

4. *Романенко А. В., Глазова О. Г., Арзуманова Р. А.* Критерии отбора художественных текстов в обучении русскому языку как иностранному // Сборник материалов Первого международного форума молодых русистов Terra Rusistica. Псков, 2020 г. С. 291–294.

5. Русская литература в кратком изложении. — URL: <https://briefly.ru/cultures/russian/> (дата обращения 12.09.2023).

УДК 821.161.1

*Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева,  
С. С. Владимирова, Е. О. Двинова,  
Н. С. Федотова, Т. Г. Шарри  
Санкт-Петербург, Россия  
kafarki@mail.ru  
T. G. Arkadeva, M. I. Vasileva,  
S. S. Vladimirova, E. O. Dvinova,  
N. S. Fedotova, T. G. Sharri  
St. Petersburg, Russia*

## **«ХЛЕБНАЯ» ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **ABOUT “BREAD” VOCABULARY IN THE WORKS OF RUSSIAN LITERATURE**

*Аннотация:* Статья посвящена актуальной проблеме восприятия иностранными учащимися лексических единиц, включающих историко-культурный фон и относящихся к группе «хлебной» лексики в русском языке и русской литературе.

В статье приводятся и комментируются фрагменты произведений русской литературы, включающих указанную лексику.

**Ключевые слова:** лексика русского языка; историко-культурный фон; обучение русскому языку как иностранному; русская литература.

**Abstract:** The article is devoted to the actual problem of perception by foreign students of lexical units that include a historical and cultural background and belong to the group of “bread” vocabulary in Russian language and literature. The article presents and comments the fragments of works of Russian literature, including the specified vocabulary.

**Keywords:** Russian vocabulary; historical and cultural background; teaching Russian as a foreign language; Russian literature.

В учебные планы подготовки студентов, прежде всего филологов, включены дисциплины, связанные с изучением произведений русской литературы. Это занятия по индивидуальному и аналитическому чтению, истории русской литературы и др. Читают обучающиеся произведения русских писателей и на других занятиях.

Преподаватели, реализующие указанные дисциплины, сталкиваются с проблемой отсутствия или недостаточностью у обучающихся фоновых знаний, необходимых для адекватного восприятия и понимания характера героев произведения, их поступков, обстоятельств, в которых герои оказываются.

Неотъемлемой частью материальной и культурной жизни людей является питание. Читая романы, повести, рассказы русских писателей, в которых описываются разнообразные блюда, можно проследить гастрономические предпочтения героев и по трапезам, в которых участвуют герои произведений (А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова), составить представление об их еде.

Основу питания русских людей издавна составляют *хлеб* и различные печеные изделия из муки. Отсюда и разнообразие «хлебной» лексики, которая упоминается в произведениях художественной литературы.

Появился хлеб на Руси в глубокой древности и занял важнейшее место в жизни русских. К хлебу обращались как к живому существу и почтительно называли *хлеб-батюшка* [3, с. 135]. У русских

*хлеб — кормилец, хлебом и солью провожают на войну, встречают дорогих гостей, хлеб стоит на столе на почетном месте. О том, что хлеб издавна главная еда русских, свидетельствуют многочисленные пословицы:*

*Хлеб — всему голова.*

*Хлеба ни куска, так и в доме тоска.*

*Хлеб на столе, так и стол — престол, а хлеба ни куска, и стол — доска.*

*Без соли невкусно, а без хлеба несытно.*

Народы разных стран мира с древности пекут хлеб, относятся к нему бережно и с большим уважением. У каждого народа существует исторически сложившийся ассортимент хлеба, разнообразного по форме и составу ингредиентов: фокачча, чабатта в Италии, тортилья в Мексике, рейкялейня в Финляндии, пумперникель в Германии, бриошь и багет во Франции.

Для иностранных учащихся, имеющих свой сложившийся образ хлеба, «хлебная» лексика, занимающая центральное место в лексиконе русских, часто является новой, им не знаком историко-культурный фон, присутствующий в сознании носителей русского языка, а обратившись к толковому словарю, они не получают объем знаний, которым обладают русские люди.

Авторы настоящей статьи в опубликованных ранее материалах об отборе и описании словарных единиц в Русском лингвострановедческом словаре, ориентированном как на иностранцев, так и на современных российских школьников, отмечали необходимость представления слова с тем объемом знаний, которыми должен владеть современный носитель русского языка. Эти знания накоплены в нашей истории, культуре, быту русского народа, русской литературе [2, с. 8]. В текстах описания слов в Русском лингвострановедческом словаре приводятся фрагменты текстов из произведений русских прозаиков, поэтов, дополняющие картину бытования слова в русском языковом сознании [1, с. 94–102].

В современном русском языке выделяются по различным основаниям наименования хлеба: общие названия хлеба, названия по зерну, по отличительным особенностям муки, по рецептуре, по спо-

собу и качеству выпечки, по форме и по иным физическим свойствам изделия.

В группу «хлебной» лексики, включены слова *баранка, блин, бу-блик, буханка, ватрушка, калач, каравай, кулебяка, кулич, оладья, пирог, пряник, расстегай, сочень, сушка, хлеб*.

Рассмотрим слово *хлеб* как основное и важное слово в жизни русских людей.

В Словаре русского языка в 4-х томах [6, т. 4, с. 601–602] для слова *хлеб* указаны 4 значения:

*ХЛЕБ, -а, мн. х л е б ы и хлеба 1. только ед. ч. Пищевой продукт, выпекаемый из муки, || (мн. хлебы) Такой продукт в виде изделия какой-л. определенной формы.*

*2. только ед. ч. Зерно, из которого готовится мука, идущая на выпечку такого продукта, // обычно мн. ч (хлеба, -ов) Зерновые (рожь, пшеница и т. п.) на корню.*

*3. (мн. хлеба) перен. Разг. Пища, пропитание.*

*4. перен, только ед. ч. Разг. Средства к существованию.*

Слова *хлеб — хлебец* известны в русской письменности с XI века. Основным мотивирующим признаком наименования хлеба было название зерна, из которого готовили муку [7, с. 117].

Ржаной хлеб — главный крестьянский продукт, поэтому в народных поговорках и присловьях он является главным на столе русского человека и противопоставляется любой другой еде:

*Гречневая каша — матушка наша, а хлебец ржаной —  
отец наш родной.*

*Ржаной хлебушко пшеничному калачу дедушка.*

*Сколько ни думай, а лучше хлеба да соли не придумаешь.*

*Хлеб наш насущный — хоть чёрный, да вкусный.*

Хлеб часто является показателем достатка или его отсутствия в семье, в жизни человека. Герои рассказа А. И. Куприна «Белый пудель» — старик-шарманщик Лодыжкин играет на старой шарманке, мальчик Сережа и пудель Арто выступают перед публикой, за-

рабатывая таким образом на жизнь. Обходя с шапкой зрителей после выступления, они надеялись даже на небольшую плату, которой хватало лишь на краюху хлеба. В *холицовом* мешке было немного соли в тряпочке сомнительной чистоты, разломанная на три части краюха хлеба: для Сережи, для собаки и самая маленькая часть для шарманщика. Так описывает писатель трудную жизнь героев рассказа.

*«Он вынул из холицового мешка хлеб, десяток красных томатов, кусок бессарабского сыра «брынзы» и бутылку с прованским маслом. Соль была у него завязана в узелок тряпочки сомнительной чистоты. Перед едой старик долго крестился и что-то шептал. Потом он разломил краюху хлеба на три неровные части: одну, самую большую, он протянул Сергею (малый растет — ему надо есть), другую, поменьше, оставил для пуделя, самую маленькую взял себе».*

О трудной, часто голодной жизни говорится в поговорке *«перебиваться с хлеба на квас»* — жить плохо, бедно.

Хлеб как доступная каждодневная еда простых людей упоминается во фрагменте рассказа Н. С. Лескова «Однодум». Герои питались преимущественно хлебом, наряду с овощами, которые можно вырастить в огороде, или грибами, которые собирались в лесу.

*«Чаю они не пили и не содержали его в заводе, а мясо ели только по большим праздникам — в остальное же время питались хлебом и овощами, квасными или свежими со своего огорода, а более всего грибами, которых росло в изобилии в их лесной стороне».*

*«... ест кашу не всякий день и льет в нее не коровье масло, а постное; хлеб подает на стол черствый и солит похлебку не во время варки ее (соляных частиц много улетучивается), а тогда, когда она уже стоит на столе».* (М. Е. Салтыков-Щедрин, «Мелочи жизни»)

Хлеб-соль — многозначное сочетание. Хлеб — символ хлебосољства, основа и званого обеда, и повседневного, будничного стола: *Будет хлеб — будет и обед*. Прежде всего оно означает «угощение»

(*Без соли, без хлеба — худая беседа*). Выражение *хлеб да соль* издавна служило приветствием людям, сидящим за столом. Хлебом-солью встречали самых почетных гостей [5, с. 91].

Если словосочетания *ржаной (черный) хлеб* и *пшеничный (белый) хлеб* известны иностранным студентам, потому что печеные изделия из ржаной и пшеничной муки продаются в настоящее время в магазинах, то прилагательные *житный, ситный, решетный, мякинный хлеб* вызовут у них трудности.

Так, *жито* — общее название ячменя и всякого хлеба в зерне или на корню, образовано от той же основы, что и слово *жить*. *Жито* — то, что позволяет жить.

*«Показавшаяся в двух местах нива с вызревающим житом давала знать, что скоро должна появиться какая-нибудь деревня (Н. В. Гоголь, «Вий»).*

Основу жизни *жито* добывали с большим трудом, его берегли, старались собрать выращенное зерно как главную ценность, пропавет урожай — наступит голод.

*Встали — небужены,*

*Вышли — непрошены,*

***Жита*** по зернушку

*Горы nanoшены!* (Н. А. Некрасов, «Кому на Руси жить хорошо»)

Простой, небогатый хлеб из житной муки — *житники*, из овсяной муки — *овсяники*, из гречневой муки — *гречневики* пекли и ели бедные люди [7, с. 118].

В современном хлебопечении ячменная, овсяная и гречневая мука высоко ценится, и хлебопеки включают ее в качестве добавки, считая, что это обогащает и улучшает хлеб. При этом свой продукт относят к категории ПП — продукта (полезного питания).

Качество хлеба несомненно зависело от качества муки, которую перед выпечкой просеивали через специальные приспособления. Из муки, просеянной через *сито*, получался *ситный хлеб*, а через *решето* — *решетный хлеб*. Ситный хлеб, преимущественно пшеничный,



считался вкуснее, качественнее и дороже по сравнению с *решетным*, поскольку сетка в сите имела более мелкие ячейки. В этом случае мука получалась тонкого помола, хлеб — воздушным, пышным, а в муке, просеянной через решето, попадали частицы оболочки зерна, поэтому она была более грубая. *Решетный* хлеб был дешевле *ситного*. Существовала пословица *Ситный съел, так и решетный цел*. Ситники пекли для ежедневного обеда только богатые люди. В повседневном рационе простых людей чаще всего был черный хлеб [4, с. 187–189].

Героиня романа Л. Н. Толстого «Воскресение» Катюша Маслова во время пересылки заключенных по этапам оказалась на одной из остановок среди торговки продуктами. На столах лежали продукты, вкус которых был давно забыт, в том числе *ситный хлеб* и *пирог*.

*«Катюша с Марьей Павловной, обе в сапогах и полушубках, обвязанные платками, вышли на двор из помещения этапа и направились к торговкам, которые, сидя за ветром у северной стены, одна перед другой предлагали свои товары: свежий ситный, пирог, рыбу, лапшу, кашу, печенку, говядину, яйца, молоко; у одной был даже жареный поросенок».*

Актуализацию семантического компонента «невысокое качество» в словосочетании *решетный хлеб* как хлеб, выпеченный из муки грубого помола, имеющий после выпечки не гладкую, а шероховатую поверхность, которая получается от включения в муку крупных фрагментов зерна при помоле, видим в описании внешности горничной Марфуши у М. Ю. Лермонтова в романе «Княгиня Лиговская»:

*«...терпеть не могу толстых и рябых горничных, с головой, вымазанной чухонским маслом или приглаженной квасом, от которого волосы слипаются и рыжеют, с руками шероховатыми, как вчерашний **решетный хлеб**, с сонными глазами, с ногами, хлопающими в башмаках без ленточек, тяжелой походкой и (что всего хуже) четверугольной талией, облепленной пестрым домашним платьем, которое внизу уже, чемверху...».*

*Мякинный* хлеб включает отходы, которые остаются при обмолоте хлебного зерна — *мякину*, поэтому *мякинный* хлеб — хлеб очень простой, невысокого качества.

*«Долго они бродили по острову без всякого успеха, но, наконец, острый запах мякинного хлеба и кислой овчины навел их на след. Под деревом, брюхом кверху и подложив под голову кулак, спал громаднейший мужичина и самым нахальным образом уклонялся от работы. Негодованию генералов предела не было».* (М. Е. Салтыков-Щедрин, «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил»)

О пустых щах и мякинном хлебе читаем у М. Е. Салтыкова-Щедрина в романе «Пошехонская старина». Пустые щи готовили на овощном или грибном отваре: пустые, значит, постные.

*«Прошло немного времени, и Николай Абрамыч совсем погрузился в добровольно принятый им образ столяра Потапа. Вместе с другими он выполнял барщинскую страду, вместе с другими ел прокислое молоко, мякинный хлеб и пустые щи».*

В русском языке существует выражение *на мякине не проведешь* кого — не обманешь, не одурачишь; о бывалом, знающем человеке. Отличить мякинный хлеб (хлеб плохого качества) от ситного хлеба (хлеба высокого качества) можно без труда, что и послужило основой переноса значения в данном выражении.

Среди мастеров хлебного дела в XVI–XVII веках различали: хлебников, ситников, саечников, калачников, крендельщиков, бараночников, блинщиков, пряничников. Производным от слова *хлеб* является слово *хлебник*, имевшее широкое употребление и обозначавшее человека, который печет и продает хлеб.

*А Петербург неугомонный  
Уж барабаном пробужден.  
Встает купец, идет разносчик,  
На биржу тянется извозчик,  
С кувишином охтенка спешит,*

*Под ней снег утренний хрустит.  
Проснулся утра шум приятный.  
Открыты ставни; трубный дым  
Столбом восходит голубым,  
И хлебник, немец аккуратный,  
В бумажном колпаке, не раз  
Уж отворял свой васисдас.* (А. С. Пушкин, «Евгений Онегин»)

*«Хлебники <...> ночные извозчики, дворники, метущие тротуары, мелькали в его глазах, и он наблюдал все это, стараясь заглушить в себе мысль о том, что ожидает его и чего он не смеет желать и все-таки желает».* (Л. Н. Толстой, «Анна Каренина»)

— *Еще сто двадцать один рубль восемнадцать копеек хлебнику да зеленичку. <...> — От мясника, от зеленичка, от прачки, от хлебника: все денег просят.* (И. А. Гончаров, «Обломов»)

В Словаре русского языка [6, т. 4, с. 602] в толковании слова *хлебник* указано значение с пометой *устар.* Тот, кто печет и продает хлеб; // Тот, кто ведет оптовую торговлю зерном, хлеботорговец.

В русских народных говорах существует значительное количество слов с корнем *хлеб-*, неизвестных литературному языку или исчезнувших из него. Широко распространено в говорах, например, слово *хлебник* «нож для резания хлеба» [3 с. 136].

В настоящее время слово *хлебник* можно встретить в названии современной пекарни-магазина «Хлебник», где выпекается и продается хлеб.

*«Из-за изб тянулись во многих местах рядами огромные клады хлеба, застоявшиеся, как видно, долго; цветом походили они на старый, плохо выжженный кирпич, на верхушке их росла всякая дрянь, и даже прицепился сбоку кустарник. Хлеб, как видно, был господский. Из-за хлебных кладей и ветхих избяных крыши возносились и мелькали на чистом воздухе, то справа, то слева, по мере того как бричка делала повороты, две сельские церкви, одна возле другой: опустевшая деревянная и каменная, с желтенькими стенами, испятнанная, истрескавшаяся».* (Н. В. Гоголь, «Мертвые души»)

Во фрагменте из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» слово хлеб реализуется в двух словарных значениях: во втором значении — зерновые на корню — *хлеб везде застоял в поле*; в четвертом значении — средства к существованию — *есть хлеб мужа*.

*«<...> по дороге приказчик узнал, что хлеб везде застоял в поле, так что неубранные свои 160 копен было ничто в сравнении с тем, что было у других. Если вы хотите употребить это слово, то подлость — это. бросить мужа, сына для любовника и есть хлеб мужа!»*

*Блокадный хлеб...* Как может понять иностранный обучающийся это словосочетание, не зная о тяжелых и трагических днях жизни ленинградцев в годы Великой Отечественной войны?

Все долгие месяцы блокады жители города получали по карточкам сниженные нормы хлеба, а с 20 ноября по 25 декабря 1941 года — самую низкую норму: рабочие по 250 граммов, а служащие, иждивенцы и дети — по 125 граммов хлеба. Он был приготовлен из ржаной муки, которой в блокадном хлебе было очень немного, и примесей: подсолнечного жмыха, отрубей, мучной пыли и т. д. Люди умирали от голода, но не сдали врагу свой прекрасный город. Именно поэтому *хлеб* для жителей Ленинграда и теперь Санкт-Петербурга — слово, включающее информацию о бессмертном подвиге и жизни ленинградцев во время Блокады.

Всю блокаду пережила вместе с жителями города замечательная поэтесса Ольга Берггольц, написавшая пронзительные строки о блокаде, о неизмеримом мужестве жителей блокадного Ленинграда и людей, доставлявших хлеб для ленинградцев.

О хлебе, как главной ценности для человека, сравнимой с жизнью, читаем в поэме О. Берггольц «Ленинградская поэма».

*«И было так: на всем ходу  
машина задняя осела.  
Шофер вскочил, шофер на льду.  
— Ну, так и есть — мотор заело.  
Ремонт на пять минут, пустяк.  
Поломка эта — не угроза,*

да рук не разогнуть никак:  
их на руле свело морозом.  
Чуть разогнешь — опять сведет.  
Стоять? А хлеб? Других дожидаться?  
А **хлеб** — две тонны? Он спасет  
шестнадцать тысяч ленинградцев.—  
И вот — в бензине руки он  
смочил, поджег их от мотора,  
и быстро двинулся ремонт  
в пылающих руках шофера.  
Вперед! Как ноют волдыри,  
примерзли к варежкам ладони.  
Но он доставит **хлеб**, пригонит  
к хлебопекарне до зари.  
Шестнадцать тысяч матерей  
пайки получают на заре—  
сто двадцать пять блокадных грамм  
с огнем и кровью пополам».

Выражение «**посадить человека на хлеб и воду**» — наказывать лишением пищи, ограничениями в еде.

*«Гарнизонная жизнь мало имела для меня привлекательности. Я старался вообразить себе капитана Миронова, моего будущего начальника, и представлял его строгим, сердитым стариком, не знающим ничего, кроме своей службы, и готовым за всякую безделицу сажать меня под арест на хлеб и на воду. Между тем начало смеркаться».*

<...>

*«Иван Кузмич! Что ты зеваешь? Сейчас рассади их по разным углам на хлеб да на воду, чтоб у них дурь-то прошла; да пусть отец Герасим наложит на них эпитимию, чтоб молили у бога прощения, да каялись перед людьми. Иван Кузмич не знал, на что решиться. Марья Ивановна была чрезвычайно бледна».* (А. С. Пушкин, «Капитанская дочка»)

Самым древним и популярным долгие годы хлебом из белой пшеничной муки является *калач*. *Калачи* упоминаются с XIII века. Хлебное изделие необычной формы, похожее на замок с дужкой-

ручкой. Такая форма калача объясняется способом его хранения — нанизыванием калачей на деревянные шесты, которые закреплялись под потолком избы. Таким образом *калачи* долго сохранялись, их снимали по мере необходимости. *Калачи* пекли в разных городах, но особенно славились *калачи* Москвы, Саратова и Мурома. Изображение *калача* включено в герб Мурома, там же установлен памятник калачу. В Коломне создан музей «Калачная», где посетителей знакомят с процессом приготовления калачей по рецепту XIV века.

Во второй половине XIX века славились хлебные изделия династии Филипповых.

Калач можно назвать старинным видом уличной еды: его можно было есть на улице, держа за ручку, которую не съедали, а отдавали нищим людям или животным.

В языке существуют пословицы и поговорки о калаче, например, *калачом* не заманишь (кого?) — никакими уговорами, ничем не заставить человека сделать что-либо; *дойти до ручки* — съесть калач весь и ручку тоже — о человеке, который оказался в крайне тяжелом материальном положении; *тертый калач* — о человеке умелом, упорном, с богатым жизненным опытом, которого трудно ввести в заблуждение, обмануть. Выражение произошло от способа подготовки теста для выпечки. Тесто готовили методом холодного брожения и долгого замеса на холодном (ледяном) столе. Чтобы тесто получилось качественным, его долго месили на холодном столе — терли о стол.

*Каравай* — вид обычно пшеничного хлеба, как правило, круглый, украшенный красивым декором из теста. В России существует традиция выпекать каравай на свадьбу — свадебный каравай, и выпекали его обычно замужние женщины, которые таким образом передавали молодоженам пожелания достатка в семье, счастья и благополучия.

Часто слово каравай употреблялось в отношении *вообще круглого хлеба*. «*На чужой каравай рот не разевай, а пораньше вставай да свой затевай*». Данный семантический компонент — *простой*

хлеб — в слове каравай актуализирован во фрагменте из романа И. А. Гончарова «Обрыв». Обычная, простая, небогатая еда русских — хлеб и квас:

*«Дальше набрел он на постройку дома, на кучу щепок, стружек, бревен и на кружок расположившихся около огромной деревянной чаши плотников. Большой **каравай** хлеба, накрошенный в квас лук да кусок красноватой соленой рыбы — был весь обед».*

*«У кого осталось нетронутым подполье, и по этому поводу выражалась радость, что уцелел квас и вчерашний **каравай** хлеба; у кого каким-то чудом пожар обошел хлевушок, в котором была заперта буренушка».* (М. Е. Салтыков-Щедрин, «История одного города»)

*Пирог* — любимое выпечное изделие из муки с начинкой: несладкий — с мясом, рыбой, грибами, капустой, картошкой; сладкий — с яблоками, вишней, клубникой, брусникой, лимоном, клюквой и т. д. Пироги бывают открытыми и закрытыми.

У русского народа существует поговорка *«Не красна изба углами, а красна пирогами»*. Раньше *пироги* пекли не только в качестве угощения для гостей; семейные обеды и ужины часто сопровождалась *пирогам*. Семейные традиции и рецепты пирогов берегли и передавали детям.

Сегодня *пироги* обычно пекут к праздничному столу, если пирог на столе, значит, в доме достаток и благополучие. О достатке, размеренной жизни и благополучии в жизни героев читаем в рассказе А. П. Чехова «Душечка».

Оленька — добродушная и наивная барышня, которую знакомые называют «душечка», и ее муж Пустовалов ходят *по субботам в церковь ко всенощной, по праздникам — к обедне*, лицо героини выражает *умиление*, приятно шумит *шелковое* платье, дома готов *сдобный хлеб* с вареньями и *пирог*... Все говорит об удовольствии, размеренности, достатке и благополучии в их жизни.

*«По субботам Пустовалов и она ходили ко всенощной, в праздники к ранней обедне и, возвращаясь из церкви, шли рядышком, с умиленны-*

*ми лицами, от обоих хорошо пахло, и ее шелковое платье приятно шумело; а дома пили чай со **сдобным хлебом** и с разными вареньями, потом кушали **пирог**».*

*Кулебяка* — пирог с начинкой закрытый, продолговатый по форме. Отличие кулебяки от простого пирога с начинкой — в сложности начинки, которая была разнообразной: мясной, грибной, рыбной. Начинки были только сытные, со сладкими начинками кулебяку не пекли.

Количество начинок в кулебяке тоже разное: две начинки — кулебяка на два угла, три начинки — на три угла, четыре начинки — на четыре угла. Выкладывались начинки на нижний слой теста под косым углом. Чтобы вкус начинок кулебяки не смешивался, они отделялись друг от друга тонкими блинчиками. Из-за большого количества начинки кулебяка была высокой, пышной, а сверху пирог закрывался слоем теста и «запечатывался» по краям.

*«Да **кулебяку** сделай на четыре угла. В один угол положи ты мне щетки осетра да визигу, в другой запусти гречневой кашицы, да грибочков с лучком, да молок сладких, да мозгов, да еще, знаешь, там эдакого... Да чтобы с одного боку она, понимаешь, зарумянилась бы, а с другого пусть ее полегче. Да <...> пропеки ее так, чтобы рассыпалась, чтобы всю ее проняло, знаешь, соком, чтобы и не услышал во рту — как снег бы растаяла...».* (Н. В. Гоголь, «Мертвые души»)

*«Кофе подавался ему так же тщательно, чисто и вкусно, как вначале, когда он, несколько лет назад, переехал на эту квартиру. Суп с потрохами, макароны с пармезаном, **кулебяка**, ботвинья, свои цыплята — все это сменялось в строгой очереди одно другим и приятно разнообразило монотонные дни маленького домика».* (И. А. Гончаров, «Обломов»)

*«— Вы все изволите шутить, батюшка Кирилла Петрович, — пробормотал с улыбкою Антон Пафнutyч, — а мы, ей-богу, разорились, — и Антон Пафнutyч стал заедать барскую шутку хозяина жирным куском **кулебяки**».* (А. С. Пушкин, «Дубровский»)



«Кушанье подавалось хоть и не изысканное, но обильное, **кулебяки** готовились превосходные, а вина хоть и не блистали качеством, зато брали количеством» (Ф. М. Достоевский, «Братья Карамазовы»).

Печеный открытый пирог — *расстегай* — пирожок средних размеров, обычно удлиненной формы в виде лодочки (редко круглый) с открытой серединой. По размеру пирожки были самими разными: от маленьких, съесть которые можно было за несколько укусов, до крупных пирогов на всю тарелку. Середина пирога, как бы слегка «расстегнутая», и подарила ему название *расстегай*. Подаются *расстегаи* часто к супам или бульонам вместо хлеба. Раньше *расстегаи* пользовались большой популярностью, пеклись с рыбой, а после выпечки в отверстие сверху *расстегая* наливали рыбный бульон или клали кусочек масла.

«В руках его был последний кусок десятого **расстегая**, который он в глазах же господина Голядкина отправил в свой рот, чмокнув от удовольствия». (Ф. М. Достоевский, «Двойник»)

*Бублик, баранка, сушка* — виды изделий в форме кольца из крутого теста. Кольца из теста сначала обваривают в горячей воде или обдают паром, потом отправляют в печь. *Бублик* получался пышный, мягкий, более влажный, больший по размеру, чем *баранка* и *сушка*, поэтому хранился *бублик* меньшее время, чем *баранка* и *сушка*. В старину *сушки* давали детям для прорезывания зубов.

*Сушки* и *баранки* часто нанизывали на жгут и развешивали по стенам дома. Такие связки *баранок* и *сушек* можно видеть на картинах русских художников, например, Бориса Михайловича Кустодиева в серии картин «Русь. Русские типы».

Каждый вид этих изделий хорош по-своему: *сушка* маленькая, твердая, сухая, легкая, может долго храниться; *баранка* больше по размеру, тоже сухая, хрустящая, сильнее крошится; *бублик* мягкий, вкусный, который обычно съедали полностью. Выражение *дырка от бублика* имеет значения нуля, пустоты (того, что осталось от бублика, когда его съели).

*«Каждый день в полдень во дворе и за воротами на улице вкусно пахло борщом и жареной бараниной или уткой, а в постные дни — рыбой, и мимо ворот нельзя было пройти без того, чтобы не захотелось есть. В конторе всегда кипел самовар, и покупателей угощали чаем с **бубликами**».* (А. П. Чехов, «Душечка»)

Пекли пироги с творогом — *ватрушки*. Разные по размеру, но всегда вкусные ватрушки — любимое лакомство русских людей.

*«За бараньим боком последовали **ватрушки**, из которых каждая была гораздо больше тарелки, потом индюк ростом в теленка, набитый всяким добром: яйцами, рисом, печенками и невесть чем, что все ложилось комом в желудке»* (Н. В. Гоголь, «Мертвые души»).

*«Вон оно как! — подумал про себя Чичиков. — Хорошо же, что я у Собакевича перехватил **ватрушку** да ломоть бараньего бока».* (Н. В. Гоголь, «Мертвые души»)

Группа слов, относящихся к «хлебной» лексике, богата наименованиями выпечных изделий, историей их появления и бытования в жизни русского человека. В художественной литературе компонентный состав значения слова проявляется по-разному: может соответствовать словарному толкованию, а чаще всего, получает дополнительные признаки, обнаруживающиеся благодаря его лексическому окружению в тексте произведения.

### **Литература**

1. Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Двинова Е. О., Проничев В. П., Шарри Т. Г. О хлебе (материалы для «русского лингвострановедческого словаря»). // Сб. Слово и предложение: исследования по русскому языку и методике преподавания. Сб. науч. ст. в честь 70-летия проф. В. П. Проничева / СПбГУ, филологический факультет. —СПб., 2007. С. 94–102.

2. Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Двинова Е. О., Проничев В. П., Шарри Т. Г. Русский лингвострановедческий тематический словарь // Сб. Обучение русскому языку как средству формирования поликультурной языковой личности в условиях глобализации. Сб. науч. ст.

Международной научно-практической конференции / Представительство Россотрудничества в Аргентине (Парагвае, Уругвае). 2010. С. 7–13.

3. Балахонова Л. И. Хлеб — всему голова // Русская речь. № 4. 1982. С. 134–138.

4. Виноградова П. П. Словарь хлебной лексики Костромского края (Перспектив) // Вестник КГУ. № 2. 2018. С.187–189.

5. Синячкин В. П., Брагина М. А., Дронов В. В., Красс Н. А., Тарасов Е. Ф. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка / под ред. В. М. Филиппова: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. 364 с.

6. Словарь русского языка: в 4 т. 3-е изд. — М.: Рус. яз., 1985–1988.

7. Судаков Г. В. История русского слова: монография. 2-е изд., доп. — Вологда: ВоГУ, 2015. 360 с.

УДК 81.161.1

*О. В. Лаврова,  
Санкт-Петербург, Россия  
O. V. Lavrova,  
St. Petersburg, Russia  
olgalavrova59@mail.ru*

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ  
СТИХОТВОРНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

**PHILOLOGICAL ANALYSIS OF A POETIC LITERARY TEXT  
IN RFL (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE) CLASSES**

**Аннотация:** В статье рассматриваются способы обучения иностранных студентов филологическому анализу стихотворного художественного текста.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; русская литература; художественный текст; анализ; языковые художественные средства.

**Abstract:** The article discusses ways of teaching philological analysis of poetic literary texts to foreign students.

**Keywords:** Russian as a foreign language; Russian literature; literary text; analysis; linguistic artistic means.

Объектом филологического анализа текста (ФАТ) на занятиях по РКИ является, в основном, стихотворный художественный текст. Такой выбор обусловлен, с одной стороны, дефицитом учебного времени, а с другой стороны (и это главное), тем, что русская поэзия обладает высоким лингвокультурологическим потенциалом.

Стратегии ФАТ включают в себя соответствующее носителям русского языка понимание глубинного смысла прочитанного, преобразование, интерпретацию и оценку информации. Все это можно назвать составными частями многоаспектного анализа текста [4].

Проблема понимания и интерпретации текстов является ключевой в филологии на современном этапе (Н. С. Болотнова, А. Б. Есин, Г. Г. Борискина и др.). Традиционно выделяют: филологический, лингвистический, стилистический, литературоведческий анализы. Однако порой исследователи смешивают различные виды анализа художественного текста: «Лингвистическое толкование — один из видов лингвистического анализа текста. Лингвистическое толкование ставит задачи показать, как использует писатель материалы языка, в чем своеобразие его стиля. Это и отбор лексики, и особое словопотребление, и использование различных синтаксических конструкций, и поэтических фигур» [3, с. 259 –260].

Говоря о терминологическом аппарате ФАТ, необходимо отметить, что наиболее значимыми терминами для анализа стихотворных произведений в иностранной аудитории представляются такие, как «ритмическая организация текста», «стилистика языка» и «стилистика текста».

Тематическая группа терминов «Ритмическая организация текста», нацеленная на изучение фонетического уровня стихотворного произведения, имеет значение для развития произносительных навыков обучающихся.

Выделение групп терминов «Стилистика языка» и «Стилистика текста» позволяет говорить о некотором уравнивании филологического, лингвистического и стилистического видов анализа, связанных с изучением стилистических тропов и фигур, рассмотрением видов связей стихотворного текста.

Следует отметить, что в научной литературе языковые стилистические средства, выполняющие изобразительно-выразительную роль, часто являются отдельным предметом изучения и используются для изучения содержательно-смыслового плана текста, системы персонажей и т. д.

Анализ языковых единиц дотекстового уровня (фонетического, лексического, грамматического) может привести к пониманию только отдельного художественного приема или смыслового компонента. Когнитивный же анализ требует выявления целостного смысла текста, разбора текстовых связей, находящих свое выражение в семантике.

Полный содержательный филологический анализ текста предполагает выявление форм взаимодействия всех языковых уровней текста в их соотношении с идейно-тематическим содержанием произведения: «...любой текст прямо или косвенно связан с культурой вообще и словесной культурой в частности. Объектом же филологического анализа в сфере обучения должны быть прежде всего тексты высокой культурологической значимости... *Филологический анализ* текста вбирает в себя *лингвистический* и *стилистический* анализ, а также литературоведческий, включая освещение культурно-исторических аспектов изучения текста» [2].

Рассмотрим на конкретном примере, как осуществляется аттестационная работа по комплексному анализу поэтического текста на лекционных и практических занятиях в курсе дисциплины бакалавриата «Филологический анализ текста». В процессе работы над текстом художественной литературы в качестве основного практического учебного материала был использован сборник поэтических текстов с упражнениями и заданиями «В мире русской поэзии»: учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста: в 2 ч. [1, с. 10–18]. Следует оговорить, что каждый раздел данного пособия, помимо стихотворных текстов, включает биографический очерк, историко-литературный комментарий, а также разнообразные фонетические, лексические, грамматические задания с ключами, цель которых – проникновение в образную систему и выявление глубинного смысла и авторской идеи произведения.

Таким образом, для проверки усвоения студентами теоретических знаний и практических навыков анализа поэтического текста в общую схему филологического анализа текста были включены следующие параметры.

1. Время и обстоятельства написания произведения; 2. Место произведения в творчестве автора; 3. Литературный род (эпос, лирика, драма); 4. Жанр произведения; 5. Основная проблематика произведения; 6. Тема; 7. Композиция; 8. Основной пафос произведения и эмоциональная тональность; 9. Образный строй; 10. Идея; 11. Художественные особенности (тропы, фигуры, приемы) [5].

Особую трудность представляло выявление изобразительно-выразительных средств, которое требовало от студентов знания теоретических основ литературоведения. На наш взгляд, разнообразие художественных средств и их пояснение целесообразно наглядно продемонстрировать студентам на примерах, взятых из произведений русской литературы, с комментарием к названиям выразительно-художественных средств. Например:

Примеры	Названия выразительно-художественных средств	Комментарии к названиям выразительно-художественных средств
<p>1. «Всё моё», — сказало злато; «Всё моё», — сказал булат; «Всё куплю», — сказало злато; «Всё возьму», — сказал булат.</p>	<p>анафора</p> <p>эпифора</p>	<p>Анафора — стилистическая фигура, заключающаяся в повторении одних и тех же элементов в начале каждого параллельного ряда (стиха, строфы, прозаического отрывка). Эпифора — одинаковая концовка нескольких предложений, усиливающая значение образа, понятия и т. д.</p>

После изучения основных художественных особенностей различных текстов, студентам предлагается (сначала вместе с преподавателем, а впоследствии самостоятельно) произвести филологи-

ческий анализ изучаемого текста с опорой на предварительно выполненные задания и упражнения из учебника [1, с. 10 –18].

Рассмотрим полученные ответы студентов на примере стихотворения М. В. Ломоносова «Кузнечик дорогой...» (Стихи, сочиненные на дороге в Петергоф):

1. Время и обстоятельства написания произведения

*Стихи, сочиненные на дороге в Петергоф, когда Ломоносов в очередной раз в 1761 году ехал просить о подписании привилегии для Академии.*

2. Место произведения в творчестве писателя.

*Это вольное переложение оды древнегреческого поэта Анакреонта (Анакреона) (VI–V век до н. э.) «К цикаде». Последние две строчки отсутствовали в оригинале, они принадлежат М. В. Ломоносову.*

3. Род: лирика.

4. Жанр: стихотворение.

5. Тема: вечная (свобода).

6. Проблематика: философская.

7. Композиция: линейная (отражает естественную последовательность фактов).

8. Пафос (эмоциональная тональность) минорная.

9. Образы: персонажа — кузнечика, лирического героя.

10. Идея: личная свобода.

11. Художественно-выразительные средства:

— риторическое обращение и инверсия (*Кузнéчик дорогóй*)

— эпитеты: *меж мя́гкою травóю, медвя́ною росóю, презрénна тварь*

— антитеза: *тварь — царь; áнгел во плоти́ — бесплóтен*

— фразеологизм: *áнгел во плоти́*

— анафора, аллитерация: *Ты áнгел во плоти́, иль, лу́чше, ты бесплóтен!*

После завершения анализа студентам предлагается написать сочинение на тему счастья и свободы с опорой на текст стихотворения и свой личный опыт.

### *Литература*

1. *Богданова Л. И.* Михаил Васильевич Ломоносов // В мире русской поэзии: учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста: в 2 ч. Ч.1. — СПб., 2016, с. 10 — 18.

2. *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста, 2016. — URL: <https://studfile.net/preview/5850495/page:3/> (дата обращения 19.09.2023).

3. *Борискина Г. Г.* Лингвистический анализ текста на уроках литературы // Молодой ученый. 2019. № 42 (280). С. 259–260.

4. *Дьяченко О. А.* Лингвистический анализ художественного текста. Материалы к урокам по русскому языку. — URL: <http://olgadyachenko.ru/lingvisticheskij-analiz-teksta.html?ysclid=lmhy7aszwl5165> (дата обращения 12.09.2023).

5. *Сизых О. Л.* Введение в теорию литературы // Учебно-методические рекомендации к выполнению литературоведческого анализа художественного текста (для организации самостоятельной деятельности студентов, 2014. — URL: <https://studfile.net/preview/3283100/> (дата обращения 12.09.2023).

УДК 378.143

*Р. В. Костицина, Е. С. Лопатенко*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*R. V. Kostitsina, rkostitsina@mail.ru;*  
*E. S. Lopatenko, lopatenko.e.s@mail.ru*  
*St. Petersburg, Russia*

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ СТРАНЫ ПЕРВОГО ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА»**

## **PROJECT METHOD IN THE PRACTICE OF TEACHING THE DISCIPLINE «HISTORY OF LITERATURE OF THE COUNTRY OF THE FIRST LANGUAGE STUDIED»**

**Аннотация:** Статья описывает опыт использования проектного метода в рамках дисциплины «История литературы страны первого изучаемого языка». Авторами



рассматриваются все этапы самостоятельной работы обучающихся над индивидуальными исследовательскими проектами; особое внимание уделяется типичным ошибкам и их предупреждению, что позволяет сформировать умения и навыки поиска, анализа и работы с научными источниками с последующей презентацией полученных результатов в форме устных сообщений и раскрывает потенциал проектной деятельности для самореализации.

**Ключевые слова:** метод проектов; история русской литературы; устное сообщение; самореализация; методика преподавания РКИ.

**Abstract:** The article describes the experience of using the project method within the discipline «History of Literature of the Country of the First Language Studied». The authors consider all stages of students' independent work on individual research projects; special attention is paid to typical errors and their prevention, which allows them to develop skills in searching, analyzing and working with scientific sources, followed by presentation of the results obtained in the form of oral communications and reveals the potential of project activities for self-realization.

**Keywords:** project method; history of Russian literature; oral communication; self-realization; methods of teaching Russian as a foreign language.

Образовательный процесс каждый год претерпевает ряд изменений в связи с непостоянной внешней средой. Ужесточение конкуренции на рынке труда сказывается на основных требованиях к профессиональной подготовке конкурентноспособных и квалифицированных специалистов с высшим образованием, что влечет за собой обновление требований к учебным программам и перечню компетенций, участвующих в формировании знаний, умений и навыков обучающихся, появление различных форматов работы (удаленного и смешанного обучения), — всё это способствует пересмотру многих концептуальных подходов к высшему образованию, заключающихся в объединении традиционных образовательных технологий с инновационными. Система высшего образования постоянно находится в поисках новых эффективных форм и методов подготовки кадров высшего образования, а преподаватели постоянно самосовершенствуются, рефлексиируют, отбирают наиболее эффективные технологии обучения из используемых, корректируют методы и приемы, ставят перед собой новые задачи, решение которых не всегда очевидно, но зачастую просто и лежит на поверхности. Примером

использования метода проектов — инновационного и достаточно востребованного среди технологий обучения в системе профессионального образования — и его усовершенствования в ходе многолетнего опыта преподавания дисциплины «История литературы страны первого изучаемого языка» может послужить работа над подготовкой устного сообщения.

Дисциплина «История литературы страны первого изучаемого языка» входит в модуль «Литературоведческий» и относится к вариативной части «Основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавра (программа академического бакалавриата)» по направлению 45.03.02 Лингвистика, направленность «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» [5]. В программе дисциплины «История литературы страны первого изучаемого языка» в 2015 году были утверждены следующие компетенции:

- владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала (ОПК-16, ПК-26);

- способность оценивать качество исследования в своей предметной области, соотносить новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представлять результаты собственного исследования (ОПК-17, ПК-27) [4].

К 2020 году образовательные стандарты снова изменились в связи с внесением изменений и дополнений в федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, утверждения так называемого ФГОС ВО (3+++), в результате в программе дисциплины обновился перечень компетенций:

- формирование у обучающихся способности осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1);

- определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (УК-2);

- воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5) [3].

Общим посылом данных компетенций является формирование умений и навыков поиска, анализа и работы с научными источниками с последующей презентацией полученных результатов, что отвечает всем требованиям проектной методики и помогает более эффективно организовать самостоятельную работу обучающихся.

Технология проектного обучения «для преподавателя — это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, то есть целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации» [2, с. 51], что позволяет «осуществлять дифференцированный подход к обучению, повышать активность и самостоятельность» обучающихся [1, с. 226].

Нужно отметить, что проектная деятельность также привлекательна для студентов, так как позволяет им раскрыть свои способности. Более того, современные социологические исследования среди русских студентов в области проектной деятельности показывают, что современные обучающиеся готовы принимать в ней участие, хотя, конечно же, существуют гендерные различия, связанные с разным отношением и пониманием самого слова «самореализация»: «для юношей проектная деятельность — это возможность решить интересную проблему, сформулированную самостоятельно в виде цели и задач. Для девушек проектная деятельность — это прежде всего возможность публично показать достигнутый результат и самоутвердиться [6, с. 85]. Среди иностранных студентов такого исследования не проводилось, однако все обучающиеся с удовольствием включаются в разработку своих исследований и единогласно считают такого рода задания эффективным средством для саморазвития [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, решение ими конкретной проблемы в течение определенного периода времени и предполагает оформление результатов в виде некоего конечного продукта [7, с. 367; 2, с. 51]. А также метод проектов направлен на «развитие познавательных способностей обучающихся, умений

ориентироваться в справочном материале, развитие критического и творческого мышления студентов» [7, с. 366].

В связи с вышесказанным в ходе освоения дисциплины «История литературы страны первого изучаемого языка» оказалось целесообразным организовать подготовку обучающихся к устному сообщению в формате индивидуальных исследовательских проектов. Необходимость пересмотра подхода к традиционным заданиям по дисциплине и формам контроля возникла в связи с сокращением часов на так называемую контактную работу с преподавателем, предполагающую лекционные и практические занятия, и увеличением часов на самостоятельную работу обучающихся. В частности, претерпело изменение содержание вариативной составляющей самостоятельной работы обучающихся — подготовка устного сообщения по теме из предложенного списка.

Традиционно работа над проектом включает в себя три стадии: планирование, подготовка к исполнению проекта, в том числе отбор литературы, и последний, включающий в себя знакомство с результатом своей исследовательской деятельности, — обсуждение и оценка проекта [1, с. 227].

На каждой стадии в ходе многолетней работы в области преподавания истории русской литературы иностранным студентам был выявлен ряд проблем, на которые следует обратить особое внимание.

Так, на стадии планирования сложности возникали с выбором темы для мини-исследования, хотя изначально обучающимся предлагался готовый список тем, рекомендуемых для устных сообщений, который ежегодно корректировался преподавателем. На данный момент он включает 80 тем, отражающих становление и развитие русской литературы с Древнерусского периода до начала XX века. Около 15 % обучающихся выбирают тему самостоятельно, при затруднении преподаватель на консультации помогает обучающимся определиться с выбором, ориентируясь на языковой уровень обучающегося и его интересы. Практика показала несостоятельность как свободного выбора темы для подготовки к выступлению, так и обзорных тем по типу «Романное творчество Л. Н. Толстого» или тем,

предполагающих сравнение и сопоставление творчества разных писателей одной или разных эпох, например: «Европейский и русский романтизм». Также оказалось, что многие темы сформулированы неудачно, и обучающиеся, ориентируясь при подготовке на Интернет-источники, забывали, что в центре внимания должна быть русская литература. Например, очень часто тему «Что такое Барокко и формы его проявления. Зарождение классицизма» раскрывали, описывая особенности стилей барокко и классицизма в европейской живописи, архитектуре и литературы. Тему «События Отечественной войны 1812 года в русской культуре» часто выбирают студенты, которым нравится история. Они обычно делают акцент именно на описании исторических событий, опять же забывая о литературе. Таким образом, формулировки были уточнены и откорректированы, например: «Появление и развитие поэзии. Проблема барокко в русской литературе (Симеон Полоцкий)»; «Понятия «авторство» и «личность» в древнерусском литературном периоде»; «Символизм сновидений в лирике В. А. Жуковского»; «Воплощение комического в произведении Н. В. Гоголя «Ревизор»»; «Семья и семейные ценности в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы».

На этапе подготовки к устному сообщению обучающиеся могли проконсультироваться с преподавателем, если у них возникали вопросы или проблемы, например, обратиться за помощью в составлении плана, обсудить ключевые моменты, на которые следует обратить особое внимание. Подбор литературы и структурирование информации изначально не регламентировались и оставались на откуп докладчика. В рамках обучения в высшей школе данное задание не является сложным для обучающихся и ограничено только временными рамками. Однако на практике выявился ряд проблем как с точки зрения постановки задач со стороны преподавателя, так и качества его выполнения обучающимися. Например, трудности возникали уже на этапе поиска информации, отбора основных научных источников. Нужно отметить, что, опираясь на источники, находящиеся в рекомендуемых списках литературы по дисциплине (основном и дополнительном), можно было приготовить доклад на любую из предложенных препода-

давателем тем. Несмотря на то, что обучающиеся получали необходимые рекомендации по работе с научными источниками, касающиеся проблем научности, достоверности, авторства, правил цитирования и перефразирования и т. д., только 13 % обучающихся при подготовке устных сообщений прислушивались к рекомендациям преподавателя и вообще обращались к списку рекомендуемой литературы. Чаще всего ими использовались непроверенные и не отвечающие требованиям научности источники, такие, как Википедия, Образовака и другие подобные ресурсы. Исходя из вышесказанного, перед преподавателем встает задача показать, какие научные источники можно использовать и почему, на что следует обращать внимание при их отборе. Таким образом, для формирования информационных умений, в том числе умения правильно находить информацию, было принято решение добавить в список тем ссылки на готовые научные источники (не менее двух для каждой темы), разрешая при этом добавлять обучающимся при необходимости и свои дополнительные источники, в том числе и на родном языке обучающихся.

Таким образом, следующим шагом при корректировке списка стало не столько добавление новых тем, сколько подбор к каждой из них основообразующих научных источников. И это не просто список учебников или учебных пособий, а ссылки на электронные ресурсы, доступные студентам, в том числе и дистанционно, с указанием страниц для каждой темы, а также на статьи в научных журналах, что значительно облегчило, с одной стороны, задачу при подготовке к устному сообщению, с другой стороны, позволило избежать неправомерного использования ненаучных источников, а также дало возможность обучающимся сконцентрироваться именно на формировании навыков работы с научными текстами, предполагающими отбор информации по теме, ее анализ и последующую презентацию результатов своей работы. Нужно отметить, что такой подход позволяет осуществить предоставленные библиотекой РГПУ им. А. И. Герцена преподавателям и обучающимся Герценовского университета возможности удаленного доступа к электронным ресурсам для авторизованных пользователей, а также настройки бесшовного доступа по ссылкам со страницы своего курса на

образовательной платформе Moodle для чтения всем записанным на курс слушателям.

В самом начале работы над проектами обучающиеся знакомятся с критериями оценивания, к которым относятся: 1. Ограничение по времени. Регламент выступления с учетом объема информации до 5 минут. 2. Структура сообщения, логичность изложения и выводов. 3. Соответствие научному стилю речи, правильность использования научной терминологии. 4. Корректность и обоснованность научных источников. Наличие списка литературы. 5. Соответствие оформления презентации рекомендуемым требованиям, эстетика. 6. Ответы на вопросы. Вместе с заданием и критериями оценивания обучающиеся получают шаблон презентации и рекомендации по размещению информации на слайдах: каждая страница должна включать заголовок, изображение или график и текст объемом до двух–трех предложений, оформленные цитаты и список литературы на последней странице. Подобные рекомендации помогают задать жесткий формат и облегчить процесс оценивания. Отсутствие списка литературы в презентации или цитат могут стать решающими в ходе оценивания, однако качество содержания играет не последнюю роль, так как требуется не конспект статей, а продукт их осмысления, дополненный аргументами и более объемным материалом. В результате обучающиеся самостоятельно формируют каркас устного выступления с необходимыми, с их точки зрения, дополнениями и уточнениями, а также выводы. Так, для подготовки темы «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина» необходимо не только прочитать тексты произведений, познакомиться со статьями, новыми определениями (которые необходимо вынести в презентацию и познакомить с ними одноклассников), передать общие мысли и сделать выводы, но и расширить данный изначально список литературы.

На последнем этапе — этапе знакомства с результатами своего исследования — обучающиеся предоставляют свои устные сообщения с опорой на подготовленные ими презентационные материалы, отвечают на вопросы слушателей. На данном этапе отмечались следующие ошибки: несоблюдение временного регламента, отсутствие иллюстраций в самих презентациях, при этом слайды представляют

собой сплошной текст мелким шрифтом, нечетко сформированные цели и задачи, отсутствие выводов у многих выступающих, а также отсутствие синхронизации содержания слайдов и озвученного в этот момент текста. Таким образом, планомерная работа в рамках проектного метода обучения помогает сформировать навыки по созданию презентации, а также по отбору главной информации в рамках темы исследования из большого объема имеющейся информации, коротко и ясно продемонстрировать результаты.

«Опыт последних лет показал, что проектная деятельность способна в полной мере подготовить ответственного, целеустремленного, креативного человека, умеющего полученные знания, навыки и умения воплощать на практике» [6, с. 82]. Подобный формат работы учит аккуратно относиться к используемому научному тексту, более уважительно к результатам научных исследований других авторов, готовит к более серьезным самостоятельным исследованиям, таким, как курсовая и дипломная работы. Наряду с этим продолжается работа над усовершенствованием навыков по отбору материала, его презентацией, проверкой и оцениванием. Результаты, представленные обучающимся на практических занятиях, не раз доказывали состоятельность выбранного подхода, а также гендерные различия в выборе средств для самореализации.

### *Литература*

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. Борискова И. В. Метод проектов как средство разработки и внедрения педагогических инноваций // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4–2. С. 51–53. — URL: <https://expeducation.ru/article/view?id=3958> (дата обращения: 28.08.2023).

3. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика» (с изменениями и дополнениями). — URL: [https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (дата обращения: 28.08.2023).



4. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33786). — URL: [https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf) (дата обращения 12.09.2023).

5. Рабочая программа дисциплины вариативная часть Б. 1.7.2 Модуль «Литературоведческий». История литературы страны первого изучаемого языка. — URL: [https://herzen-documents.acrodis.ru/programs\\_show-program.html?pid=7805&yr=2020&lvl=1&sgroup=55](https://herzen-documents.acrodis.ru/programs_show-program.html?pid=7805&yr=2020&lvl=1&sgroup=55) (дата обращения 12.09.2023).

6. *Таланов С. Л., Березин Д. Т.* Отношение студентов к проектной деятельности // Социально-политические исследования. 2019. № 2. С. 81–92. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-studentov-k-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 20.09.2023).

7. *Цыплакова С. А., Быстрова Н. В., Сундеева М. О.* Метод проектов в системе профессионального образования // Проблема современного педагогического образования: [электронная версия]. 2018. № 60–2. С. 366–369. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.09.2023).

УДК 81–139

*А. И. Кислун,  
Санкт-Петербург, Россия  
A. I. Kislun,  
St. Petersburg, Russia  
alexander\_kislun@mail.ru*

## **КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

### **CRITERIA FOR SELECTING TEXTS FOR TEACHING SPECIALIZED LANGUAGE IN RFL LESSONS**

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы выбора текстов для обучения языку специальности на занятиях по РКИ. Дается обзор различных принципов и критериев пригодности текстового материала, анализируются и подчеркиваются наиболее важные из них.

**Ключевые слова:** текст; критерий; чтение; отбор; язык специальности.

**Abstract:** The article deals with the issues of selecting texts for teaching specialized language in RFL classes. It gives an overview of various principles and criteria of text material suitability, analyzes and emphasizes the most important of them.

**Keywords:** text; criterion; reading; selection; specialized language

При обучении иностранному языку ведущую роль играет чтение, поскольку оно позволяет получить доступ к различным источникам информации и тем самым служит одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей студента. Практика преподавания РКИ показывает, что чтение является целью и средством изучения языка. С помощью чтения можно познакомиться как с системой языка, так и приемами выражения мыслей посредством письменного текста. Будучи целью обучения, чтение позволяет, во-первых, удовлетворить реальные жизненные потребности студента; во-вторых, познакомить со страной и культурой изучаемого языка; в-третьих, помочь в овладении будущей профессией. Сочетание этих факторов делает актуальным вопрос отбора текстов для обучения языку специальности.

Текст — это стандартная единица обучения чтению, следовательно, выбор соответствующего цели занятия текста будет являться главным условием поддержки мотивации в изучении языка и залогом успешного обучения чтению.

Проблемы отбора и структурирования учебного материала отражены в научных трудах ряда исследователей, анализ современной методической литературы позволяет выделить различные критерии, используемые при отборе текстового материала. Например, А. Н. Щукин в качестве основных принципов отбора текстов для чтения называет «доступность, информативность (познавательная ценность), четкость изложения материала, связь с грамматическим материалом, изучаемом на занятиях, соответствие уровню владения языком» [5, с. 477–478].

Если применить данные принципы к обучению языку специальности, то на первое место целесообразно поставить соответствие

текста по степени сложности языковому уровню студентов. Это могут быть специально составленные учебные тексты из области бытового общения, тексты со страноведческой информацией, а также отрывки из произведений художественной литературы, которые адаптируются с учетом уровня владения учащимися языком. Например, по мнению специалистов, художественный текст будет легко читаться, если для него будут характерны следующие параметры:

- информативная содержательность;
- единая простая и последовательная сюжетная линия;
- логика изложения;
- соответствующий содержанию заголовков;
- введение (включающее основную информацию о сюжете) и заключение;
- легко выделяемая семантическая связь между смысловыми частями текста.
- смысловая и лексико-грамматическая доступность текста учащимся [2, с. 238].

На продвинутом этапе следующим критерием пригодности текста можно назвать соответствие профессиональным и коммуникативным интересам и потребностям обучающихся, поскольку выбор специальности является одним из факторов мотивации для изучения языка. Соответственно, текст должен содержать интересную информацию, желательно для каждой возрастной группы обучающихся. Здесь уместно вспомнить о признаках пригодности учебных текстов, перечисленных Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым в их классическом пособии «Язык и культура». По нашему мнению, эти признаки не утратили своей актуальности, поскольку их можно применить и к текстам для обучения языку специальности, расширив их содержание. В частности, перечисляя признаки пригодности учебных текстов, исследователи выделили две главных функции содержательного аспекта — познавательную и воспитательную, отметив, что «познавательное насыщение текстов существенно в профессиональном отношении», поскольку «позитивная установка к стране изучаемого языка — это фактическое условие успеха при

изучении данного языка» [1, с. 115]. При этом высшим критерием оценки содержательного плана учебных текстов исследователи признали учебно-методическую целесообразность, включающую в себя четыре более конкретных критерия:

1. *Содержательная ценность.* Характеризуется страноведческим контентом текста. Если в текстах будет больше страноведческой информации, а сами они будут доступными для восприятия и запоминания, то содержательная ценность увеличивается. Данный критерий исследователи свели к правилу «чем эффективнее в познавательно-воспитательном отношении, тем лучше» [1, с. 116]. В контексте страноведческого наполнения это мнение косвенно поддерживается другими исследователями, в частности, И. Д. Попова отмечает, что «основными факторами, стимулирующими познавательный интерес к овладению навыками чтения, являются страноведческая насыщенность и профессиональная направленность учебного материала» [4, с. 114].

2. *Страноведческая ценность.* Следует из первого пункта, характеризуется также уровнем современности текстов, которые должны отражать актуальную культуру страны изучаемого языка.

3. *Актуальный историзм.* Тексты должны содержать общеизвестные исторические сведения, которые также помогают лучше понять страну изучаемого языка.

4. *Типичность фактов.* Учебные материалы должны отражать типичные и прогрессивные черты современного образа жизни. Критерием пригодности текста будет являться его способность сообщить обучающимся новую информацию, неизвестную им ранее. Следует отметить, что если содержание текста будет являться абсолютно новым, то это может привести к трудностям при усвоении материала. Поэтому в качестве возможного решения следует оптимально соотносить известное и новое содержание, а также выстраивать логические связи между фактами для лучшего усвоения нового материала.

Реализация в комплексе данных критериев сделает текст ценным в страноведческом плане. При этом Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отметили, что неправильно как выделять один из признаков

и ставить его на первое место за счет остальных, так и игнорировать какой-либо из них. Каждый текст, оцениваемый в его содержательном плане, необходимо проверять по всем четырем критериям [1, с. 117].

Еще одним важным критерием отбора текстов для обучения языку специальности является аутентичность, под которой понимается «оригинальность, заимствование из подлинных источников, созданных носителями языка и не преследующих учебных целей» [3, с. 62]. Исследователи не подвергают сомнению пользу применения аутентичных текстов, поскольку такие тексты поддерживают и повышают мотивацию обучающихся, они развивают мышление, сопоставительный анализ, познавательные способности и формируют отношение к изучению языка для профессиональных целей. При этом содержание текста, способное мотивировать обучающихся, является одним из самостоятельных критериев отбора.

В заключение следует отметить, что отсутствие учебных пособий с текстами, полностью удовлетворяющими перечисленным критериям, продолжает оставаться актуальной проблемой. Практически невозможно найти идеальный учебник или пособие, содержащий учебные материалы профессиональной направленности, которая соответствовала бы специализации определенной категории студентов. В таком случае отбор текстов следует осуществлять, прежде всего, исходя из цели обучения, поскольку требование целесообразности является универсальным и в то же время гибким.

### *Литература*

1. *Верещагин Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М., 1990. 246 с.

2. *Гальскова Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М., 2006. 336 с.

3. *Горюнова Е. С.* Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 2(104). С. 60–64.

4. *Попова И. Д.* Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Камчатского государственного технического университета. 2012. № 22. С. 113–117.

5. *Щукин А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — М., 2015. 784 с.

УДК 372.881.161.1

*Н. М. Сергеева,  
г. Ярославль, Россия  
N. M. Sergeeva,  
Yaroslavl, Russia  
nadezhda171@rambler.ru*

**РАБОТА С РАССКАЗАМИ  
О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ  
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. И. ПАНТЕЛЕЕВА «МАРИНКА»)**

**WORK WITH STORIES ABOUT  
THE GREAT PATRIOTIC WAR  
IN A FOREIGN AUDIENCE (BASED ON THE MATERIAL  
OF A. I. PANTELEYEV'S STORY «MARINKA»)**

**Аннотация:** В статье представлен пример анализа в иностранной аудитории истории о жизни ребенка в блокадном Ленинграде. На материале рассказа А. И. Пантелеева «Маринка» предложена система заданий, направленных на понимание идейно-художественного содержания произведения, на воспитание уважительного отношения к России, ее истории.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; комплексная работа; художественный текст; рассказы о Великой Отечественной войне; обучение чтению.

**Abstract:** The article presents an example of analysis in a foreign audience of a story about the life of a child in besieged Leningrad. Based on the material of A. I. Panteleyev's story «Marinka», a system of tasks is proposed aimed at understanding the ideological and artistic content of the story, at fostering a respectful attitude towards Russia and its history.

**Keywords:** Russian as a foreign language; complex work; literature text; stories about The Great Patriotic War; teaching reading.

В свете современных событий в России и мире особенно актуальным представляется обращение на занятиях с иностранцами к художественным произведениям, освещающим страницы истории нашей страны, связанные с Великой Отечественной войной. Опыт показывает, что иностранные обучающиеся либо совершенно не знакомы с теми трагическими событиями, либо имеют о них искаженное представление. Восполнить эти лакуны, помочь лучше понять русский характер, способствовать формированию у инофонов положительного образа России призваны в том числе и занятия по чтению и анализу произведений, посвящённых событиям Великой Отечественной войны.

В нашей практике в условиях военного вуза для комплексного анализа мы используем, например, следующие рассказы: «Землянка» (А. Митяев), «Похождения жука-носорога» (К. Паустовский), «Маленький солдат» (А. Платонов) и др. Система заданий для работы по этим произведениям представлена в ранее опубликованных наших статьях и статьях наших коллег [2, с. 319–322], [3, с. 278–281], [4, с. 156–159].

Незабываемой трагической страницей в истории Великой Отечественной войны, безусловно, является блокада Ленинграда. Истории жизни ребенка в это тяжелое время посвящен рассказ А. И. Пантелеева «Маринка» [1, с. 187–193]. Представим один из возможных вариантов аудиторной работы с ним при обучении русскому языку как иностранному.

После первоначального чтения текста учащиеся отвечают на вопросы по содержанию рассказа:

1. Кто является героями рассказа?
2. Когда и где произошло знакомство героев?
3. Какой была Маринка? Что она любила и чего боялась?
4. Когда произошла вторая встреча рассказчика с Маринкой?
5. Что изменилось в жизни и характере Маринки с момента первой встречи с рассказчиком?
6. Чем заканчивается рассказ?

Далее преподаватель предлагает учащимся задания, направленные на выявление идейно-художественной проблематики произведения.

**Задание 1.** Обратите внимание на композицию рассказа: на какие части его можно разделить?

**Задание 2.** Проанализируйте начало рассказа. Какой увидел рассказчик Маринку? Опираясь на текст, нарисуйте ее словесный портрет.

Как вы понимаете фразу: *«ещё немножко, и можно было бы сказать про неё: вылитая кукла»*? Что отличало Маринку от куклы? Обратите внимание на следующие слова: *«Но от полного сходства с фарфоровой куклой её спасали живые глаза и живой, неподдельный, играющий на щеках румянец»*. Как вы думаете, почему автор использует при описании внешности героини глагол *спасать*. В каком значении использовано прилагательное *живой* в словосочетаниях *«живые глаза»*, *«живой румянец»*? Как эти детали помогают раскрыть характер Маринки?

**Задание 3.** Опишите отношение рассказчика к Маринке. Обратите внимание на его действия, обращение к маленькой девочке при их первой встрече: *«Я поклонился и сказал: “Здравствуйте, красавица”*».

Как вы думаете, рассказчик относится к Маринке как к равной, или в его словах и поступках чувствуется ирония, снисходительное, покровительственное отношение взрослого к ребенку?

**Задание 4.** Найдите в тексте строки, которые описывают характер Маринки. Какие противоположные черты сочетались в ее характере? Почему?

Как вы понимаете строки: *«Однако девочка была сделана из крепкого материала и порче не поддавалась»*. О каких человеческих качествах говорит автор?

**Задание 5.** Скажите, чего боялась Маринка.



Перечитайте фрагмент, в котором рассказывается о возможной встрече Маринки с немцем. О чем говорит эта «увлекательная словарная игра»? Кем представлялись Маринке немцы? Считает ли Маринка немца реальной угрозой? Почему вы так думаете?

**Задание 6.** Опишите, как изменился город к январю 1942 года.

**Задание 7.** Проанализируйте фрагмент рассказа, в котором описана вторая встреча рассказчика с Маринкой.

Сравните внешность Маринки в начале войны и при второй встрече с рассказчиком. Какие изменения в ней произошли? Подтвердите свое мнение примерами из текста.

Сравните, что любила Маринка до войны и чему радовалась теперь.

Как война изменила характер Маринки? Подтвердите свое мнение примерами из текста.

Обратите внимание на следующие строки:

*«Бабушка опустилась на стул, заплакала.*

*— Боже мой, — сказала она. — Когда это всё кончится только?!*

*Тут произошло нечто неожиданное. Маринка резко повернулась, подняла голову над подушкой и со слезами в голосе закричала:*

*— Ах, бабушка, замолчи, ты мне надоела! «Когда это кончится?!» Вот всех немцев перебьют, тогда и кончится...*

*Силёнки изменили ей. Она снова упала на подушку.*

*Бабушка продолжала плакать».*

Как вы думаете, почему Маринка закричала на бабушку, которая ее так любила? Что поняла и чему научилась Маринка за время блокады?

Как изменилось отношение Маринки к немцам? Найдите в тексте строки, подтверждающие ваше мнение.

Как изменилось отношение рассказчика к Маринке?

**Задание 8.** Проанализируйте финал рассказа.

Какие чувства испытывали Маринка и рассказчик при встрече весной 1942 года? Почему Маринка захотела сплясать для рассказчика?

Обратите внимание на последнее предложение. Почему рассказчик считает свои слова о скорой победе не игрой и не простым обещанием, а *присягой*?

Вспомните значение слова *присяга* — официальное торжественное обещание, клятва соблюдать верность, какие-либо обязательства, поступать согласно с законом.

Как вы думаете, почему автор именно так завершает свой рассказ?

**Задание 9.** Сформулируйте основную мысль рассказа. О чем заставляет нас задуматься это произведение?

**Задание 10.** Познакомьтесь с высказыванием русского советского поэта А. Т. Твардовского: «Дети и война — нет более ужасного сближенья...» Согласны ли вы с ним? Аргументируйте свою точку зрения. Напишите сочинение-рассуждение на данную тему.

В заключение отметим, что произведения художественной литературы — самый сложный для восприятия и осознания иностранцами материал. Особенно это касается таких эмоционально насыщенных текстов, как рассказы о Великой Отечественной войне. Нельзя не согласиться с И. И. Толстухиной: подходить к этому материалу следует деликатно, «нужно избегать резкости, категоричности, навязчивости в раскрытии дорогой для нас темы, не спешить, терпеливо искать новые, актуальные подходы к ее освещению» [5, с. 87]. Это поможет обучающимся лучше узнать историю России, понять русский характер, а также объективнее оценивать события современности.

### **Литература**

1. *Пантелеев А. И.* Маринка // Пантелеев А. И. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. — М., 1972.

2. *Прусова Е. Н.* Языковые способы выражения русского культурного кода в рассказе А. В. Митяева «Землянка» (организация внеаудиторного чтения с курсантами-иностранцами) // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : материалы IV Международной научно-методической конференции. — Омск, 2018. С. 319–322.

3. Прусова Е. Н., Сергеева Н. М. Аутентичный художественный текст при обучении русскому языку иностранных военных специалистов // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : сборник материалов V Международной научно-методической конференции. — Омск, 2019. С. 278–281.

4. Сергеева Н. М. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе (работа с рассказом А. Платонова «Маленький солдат») // Русская литература в иностранной аудитории: сб. науч. ст. Вып. 7. — СПб., 2018. С. 156–159.

5. Толстухина И. И. Как говорить со студентами-иностранцами о Великой Отечественной войне? // Русская литература в иностранной аудитории : сб. науч. ст. Вып. 9. — СПб., 2020. С. 77–88.

УДК 81.161.1

*А. Ю. Тираспольская,  
Санкт-Петербург, Россия  
A. Yu. Tiraspol'skaya,  
St. Petersburg, Russia  
tiraspol'skaja-77@yandex.ru*

**РАССКАЗ АЛЕКСАНДРА ВОЛОДИНА  
«ПОХОЖДЕНИЯ ЗУБНОГО ВРАЧА»  
В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ**

**ALEXANDER VOLODIN'S SHORT STORY  
«THE ADVENTURES OF A DENTIST» IN THE COURSE  
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
FOR DENTAL STUDENTS**

*Аннотация:* В статье рассматриваются принципы анализа рассказа (пьесы) А. Володина «Похождения зубного врача» на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов-стоматологов. Анализируются высокий воспитательный потенциал произведения о профессиональной судьбе молодого специалиста, в котором поднимается ряд серьезнейших этических вопросов, а также языковое содержание текста, важное для овладения иностранными учащимися профессиональной коммуникацией на русском языке.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; русская литература; А. Володин; воспитательный потенциал.

**Abstract:** The article deals with the principles of analyzing A. Volodin's story (play) «The Adventures of a Dentist» in Russian as a Foreign Language classes for dental students. The article analyzes the high educational potential of the work about the professional fate of a young specialist, which raises a number of serious ethical issues, as well as the linguistic content of the text, which is important for foreign students to master professional communication in Russian.

**Keywords:** Russian as a foreign language (RFL); Russian literature; A. Volodin; educational potential.

Русская литература, классическая и современная, богата произведениями, героями которых становились медики, но при этом редко обращалась именно к профессиональной жизни стоматологов. В рассказе (пьесе) Александра Володина «Похождения зубного врача» можно найти самый разнообразный материал для работы в иностранной аудитории от непосредственно лексики стоматологической специальности до философии данной профессии и размышлений о самой сути всякого призвания. Безусловно, произведение Володина затрагивает проблемы, выходящие далеко за рамки «радостей и трудностей» одной конкретной профессии: оно и о непостижимой природе таланта, и о неизбежных сомнениях и страхах, сковывающих силы специалиста, и их преодолении, о профессиональном энтузиазме и выгорании, о духе соперничества, который возникает в любом коллективе, о славе и ее влиянии на человека, о зависти коллег, о профессиональном вдохновении и необходимости ежедневно выполнять свою работу, невзирая на боль и разочарование, формальном и неформальном, живом подходе к делу, о примере и авторитете учителя и многом другом.

И всё же в рассказе присутствует немало аспектов, которые могут стать особенно важными для изучения именно в аудитории будущих стоматологов. Следует отметить, что в рамках курса русского языка как иностранного студентам предлагается ознакомиться с сокращенным текстом произведения, в котором максимально сохранена преимущественно профессиональная «зубоврачебная» линия

повествования (соответственно, опущены довольно подробное описание маленького провинциального города, в котором разворачиваются события, любовная линия Маши и Кости, пространные фрагменты, в которых действует местный энтузиаст Мережковский, подробности приезда семьи главного героя и Жени и т. п.).

Начать анализ следует с высокого воспитательного потенциала рассказа Володина, обращение к которому представляется крайне важным для будущего специалиста, выбравшего в качестве своей профессии служение людям, заботу об их здоровье и жизни. Глубокие размышления студентов над рассмотренными ниже тремя аспектами «существования в профессии», по мысли и наблюдениям автора данной работы, должны способствовать, в числе прочего, саморазвитию и утверждению позитивной Я-концепции личности обучающегося (подробнее см.: [3] и [4]).

Первое, о чем необходимо беседовать со студентами-иностранцами в процессе прочтения «Похождений зубного врача», несомненно, этическая составляющая содержания произведения («этические ценности как таковые», подробнее об этом см.: [1]), представленная в первую очередь темой **врачебного долга**, который заключается, как следует из профессиональной литературы, «в выполнении врачом всех требований, связанных с его работой и достижением главной цели — успеха в лечебной деятельности и оздоровлении больного, в независимости от условий и времени оказания медицинской помощи, от состояния врача и его отношения к личности больного». В данной связи интересно обратиться к образу главного героя произведения, начинающему стоматологу Чеснокову — специалисту, безусловно, одаренному, обладающему уникальной (и даже фантастической) способностью удалять зубы абсолютно безо всякой боли, но при этом излишне впечатлительному и чересчур зависимому от своих эмоций. Эта зацикленность на собственном эмоциональном состоянии и нескольких (неизбежных в практике всякого молодого врача) неудачах в какой-то момент становится для Чеснокова непреодолимой преградой для осуществления профессиональной деятельности — оказания помощи пациентам (такое поведение героя у Володина представляется характерным для творчества писателя: «он,

в отличие от героя трагического, проявляет пассивность, не пытаюсь изменить обстоятельства» [5, с. 6]). Больше всего дискуссий в данном случае у учащихся вызывает вопрос: должен ли врач, помня о врачебном долге, продолжать лечебную деятельность вопреки собственному чувству неуверенности в успехе или даже страху навредить пациенту своими неуверенными действиями?

Следующий момент, на котором необходимо заострить внимание студентов при обращении к произведению — **темы профессионального выгорания и разочарования в профессии**. Если о профессиональном выгорании будущие стоматологи могут рассуждать пока в основном теоретически, то с проблемой разочарования в выбранной профессии студенты периодически сталкиваются еще в период вузовского обучения, чаще всего, вследствие ряда неудач в теоретической и практической сферах учебной и учебно-научной подготовки. Здесь знакомство с историей отчаяния, апатии и последующего возрождения молодого коллеги из рассказа Володина может способствовать выработке у учащихся профессионального «иммунитета» — психологической устойчивости, способности эмоционально и рационально справляться с кризисами, а также целеустремленности и вере в возможность преодоления трудностей в процессе обучения и работы.

В качестве еще одной темы, вызывающей живой отклик у студентов, следует назвать вопрос о **наличии профессионального таланта и зависти к таланту среди коллег в медицине**. Толчком к этим размышлениям служит представленная в рассказе история взаимоотношений Ласточкиной и Чеснокова (коллега сама признается в «плохих чувствах»), которые она испытывает к главному герою), поведение пожилого врача Рубахина в аналогичной ситуации, когда тот не выдерживает конкуренции с молодым «чудо-доктором», а также искренние радость и гордость самого Чеснокова за свою ученицу Карпову, у которой открывается талант удаления зубов без боли.

Помимо обсуждения общечеловеческих философских, этических и профессиональных тем, на которые читателей наталкивает рассказ автора, студенты-стоматологи могут также почерпнуть для себя из

текста, возможно, гораздо менее серьезные и глобальные, но при этом очень важные с практической точки зрения «методы» тренировки профессиональных навыков. Так, например, в «Похождениях...» описывается простой и доступный способ, как будущему стоматологу-хирургу «набить руку» на удалении зубов: Чесноков тренируется удалять зубы, вырывая плоскогубцами или клещами гвозди и шурупы из стен или мебели.

Наконец, важной частью работы над текстом «Похождений...» представляется работа непосредственно с **языковым содержанием**: изучение присутствующих в нем лексики специальности и соответствующих грамматических конструкций, без которых немислим анализ литературного произведения в иностранной аудитории. В рассказе основная часть стоматологической лексики представлена, во-первых, в предложениях, повествующих о нюансах работы зубного врача. В частности, детализированные действия стоматологов даются в те моменты, когда они готовятся к лечению или удалению зубов, например, описывается настройка медицинского оборудования или характерные для дантиста движения:

« — Потерпите, — сказал врач и включил бормашину» [2, с. 4];

« — Так, — сказал Чесноков и опустил кресло. Затем он повернул лампу, снова приподнял кресло и еще поправил свет» [2, с. 5];

«Чесноков наклонился к больному и выпрямился в странном изнеможении, держа в щипцах удаленный зуб» [2, с. 5];

«Она снова наложила щипцы, но от волнения у нее не ладилось» [2, с. 27];

«Завальнюк взяла со столика инструмент и стала позади больного лицом вперед» [2, с. 27].

Во-вторых, в рассказе присутствуют фрагменты, содержащие стоматологическую терминологию в предложениях собственно научного и учебно-научного стиля речи (преимущественно в период преподавания главного героя в зубоврачебном училище):

«Я сломал человеку зуб, и преподаватель у меня на глазах вынужден был выдалбливать корень!» [2, с. 7];

«В прошлый раз мы говорили про аномалии прорезывания зубов» [2, с. 22];

«Радикальное хирургическое вмешательство в этих случаях применяется только при...» [2, с. 22];

«... перечислите мне виды зубной боли» [2, с. 26];

«[боль при пульпите] Усиливается ночью, при горизонтальном положении» [2, с. 26].

В-третьих, в диалогах и прямой речи врачей с пациентами и в разговорах между врачами-коллегами на профессиональные темы в «рабочие» моменты:

« — На какой зуб вы жалуетесь, на этот?» [2, с. 12];

« — Итак, поднимаем кресло настолько, чтобы удаленный зуб находился на уровне плечевого сустава врача» [2, с. 29];

« — Вот так надо располагать пальцы. Тогда одной рукой легко сдвигать и раздвигать щипцы» [2, с. 29];

« — Ей надо новокаин вколоть, — посоветовала Завальнюк, — а то уже все прошло» [2, с. 28].

Комплексная работа, направленная на разносторонний и разноуровневый анализ текста о непростом пути одаренного зубного врача, в аудитории стоматологов-иностранцев поможет студентам не только успешно овладеть нормами профессиональной коммуникации на русском языке, но и углубить свои представления о предназначении врача, открыть новые грани в собственном профессиональном «Я» и задуматься над способами повышения его уровня.

### ***Литература***

1. *Вешинский Ю. Г.* Аксиология культурного пространства-времени (в границах постсоветского культурного пространства) // Мир психологии. 2005. № 4. С. 226–235.

2. *Володин А. М.* Похождения зубного врача // Володин А. М. Фокусник. Избранное: В 2 кн. Кн. 2. — СПб., 1995. С. 4–29.

3. *Драндров Г. Л., Богослова Е. Г.* Характеристика воспитательного потенциала художественной литературы в формировании позитивной Я-концепции подростков // Современные проблемы науки и образования.



2015. № 2–2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21787> (дата обращения: 5.12.2023)

4. *Лоренц В. В., Карабинерова К. В.* Формирование самооценки и самосознания обучающихся на основе художественных произведений // Педагогика, психология, общество. — Чебоксары, 2023. С. 119–121.

5. *Малахова Т. И.* Система жанров в драматургии А. М. Володина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2011. 19 с.

УДК 811.161.1'243

*А. С. Крайнова,  
Санкт-Петербург, Россия  
A. S. Krajnova,  
St. Petersburg, Russia  
krajnova\_alla@mail.ru*

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ АНАТОЛИЯ АЛЕКСИНА КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

### THE ARTISTIC HERITAGE OF ANATOLY ALEXIN AS A SUBJECT OF STUDY FOR FOREIGN STUDENTS

**Аннотация:** В статье рассматривается важность изучения художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному на примере повестей и рассказов советского детского писателя Анатолия Алексина. Подчеркивается актуальность тем, которые отражены в прозе писателя, освещаются способы работы с текстами в иностранной аудитории на продвинутом этапе обучения.

**Ключевые слова:** язык; культура; русский как иностранный; художественный текст; советский период; подростки; рассказы; продвинутый этап обучения.

**Abstract:** The article examines the importance of studying literary text in classes on Russian as a foreign language using the example of novels and short stories by the Soviet children's writer Anatoly Aleksin. The relevance of the themes that are reflected in the writer's prose is emphasized, and ways of working with texts in foreign audiences at an advanced stage of education are highlighted.

**Keywords:** language; culture; Russian as a foreign language; artistic text; Soviet period; teenagers; stories; advanced stage of training.

Последние тридцать лет главной парадигмой в методике обучения русскому языку как иностранному является изучение его во взаимосвязи с культурой. Это, прежде всего, связано с тем, что эффективность общения иностранцев на русском языке невозможна без понимания и учета национально-культурной специфики страны, включающей традиции, обычаи, нормы и правила национального коммуникативного поведения и т. п.

Для понимания и формирования представлений о картине русского мира (языковой и культурной) как нельзя лучше подходят произведения художественной литературы, через которые иностранные обучающиеся узнают факты русской истории, изучают особенности русского национального характера и российского менталитета, выбирают оптимальную стратегию для собственного речевого поведения и эффективные речевые тактики для коммуникации с русскими людьми в разных речевых ситуациях. Кроме того, что произведения художественной литературы позволяют формировать представления о русском мире, полагаем, также они способны влиять и на интерпретацию представлений о мире собственном.

При этом мы знаем, что работа с текстами художественной литературы представляет собой один из самых трудных видов работы для иностранных обучающихся, поскольку требует у них значительных усилий по извлечению информации из текста, ее пониманию и интерпретации.

Ценность текстов художественной литературы состоит еще и в том, что они, как никакие другие, обладают предикативностью, т. е. способностью реализовывать языковую интенцию адресанта [4]. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, художественный текст является *проективным*, так как новая информация в нем выражается «обиняками, косвенно, через указание на близкие или смежные явления и факты, на причинно-следственные связи» [4, с. 688], что позволяет рассматривать его через несколько проекций, т. е. многоаспектно, под разными углами зрения, что, в свою очередь, дает объемность его понимания и объективность интерпретирования. Такое объемное восприятие художественного текста в дальнейшем будет способствовать, на наш взгляд, формированию у иностранных

обучающихся навыка восприятия чужого текста и продуцирования собственного текста, с одной стороны, и умений речевого взаимодействия, с другой.

Художественная литература советского периода, под которой обычно понимается совокупность литературных произведений, изданных в Советском Союзе в период с 1922 по 1991 годы, это благодатная почва для понимания подлинной проективности художественного текста, что видно даже из перечня литературных направлений того времени: ранняя советская проза; поэты Серебряного века — Н. Гумилев, О. Мандельштам, А. Ахматова, М. Цветаева и др.; поэты, писавшие о революции — А. Блок, К. Бальмонт, В. Маяковский и пр.; представители социалистического реализма (М. Горький, А. Фадеев, Н. Островский и др.); литературные группы советского времени (ОБЭРИУ, Серапионовы братья, Леф, Кузница, Перевал и пр.); писатели-эмигранты (Г. Иванов, И. А. Бунин, Г. Газданов и др.); поэзия «шестидесятников» (А. Вознесенский, Б. Ахмадулина, Е. Евтушенко и др.); писатели, разошедшиеся с советской властью (В. Шаламов, В. Гроссман, А. Солженицын и пр.). И многое другое и другие.

И, конечно, нельзя обойти вниманием детскую поэзию и прозу советского периода, не менее важную, а, возможно, и более значимую — для формирования личности человека двадцатого века.

Среди таких известных всем советским детям имен, как С. Я. Маршак, А. Барто, Б. Заходер, М. Прилежаева, А. Рыбаков, К. Булычев и др. выделяется имя замечательного детского писателя — Анатолия Георгиевича Алексина (1924 –2017), ушедшего от нас всего шесть лет назад...

Его произведения не входят в число обязательных для школьной программы, но предлагаются для внеклассного изучения.

А. Г. Алексин родился в 1924 году в Москве, в семье участника Гражданской войны, репрессированного в 1937 году. Детство будущего писателя прошло в Москве и на даче в Серебряном бору. В юном возрасте его представили известному детскому поэту С. Я. Маршаку.

Первые стихи А. Алексин написал уже в школе, а после ее окончания в 1941 году работал литературным сотрудником газеты «Кре-

пость обороны». После войны, в 1950 он окончил индийское отделение Московского института востоковедения и тогда же было опубликовано первое произведение — повесть «Тридцать один день». К. Г. Паустовский назвал Анатолия Алексина создателем «юношеской повести».

В 1950–60-е годы А. Алексин писал, в основном, для младшего школьного возраста (повести «Саша и Шура», «Коля пишет Оле, Оля пишет Коле», «В стране вечных каникул» и другие), для юношества («Мой брат играет на кларнете», «Безумная Евдокия», «Третий в пятом ряду», «А тем временем где-то...», «Раздел имущества», «Действующие лица и исполнители» и др.). Однако в дальнейшем в его творчестве появляется новый адресат — взрослые читатели, которые учат, воспитывают, формируют юных людей.

Чем же хороши, замечательны рассказы и повести Анатолия Алексина? И почему они могут быть интересны и полезны иностранцам, изучающим русский язык?

В одном интервью на вопрос: «Что для вас главное в книге для подрастающего поколения?», он ответил: «Утверждать добро и обличать зло» [6]. И этому своему посылу он следует в каждой повести, в каждом рассказе.

Повести Анатолия Алексина населены добрыми, честными людьми. Зачастую они мудры не по возрасту. Иногда — мудрее своих родителей.

«Со страниц его произведений мы видим светлый мир, наполненный поэзией, романтическими порывами, первыми серьезными жизненными открытиями, то радостными, то печальными. На страницах его повестей и рассказов бушуют страсти, сталкиваются жизненные представления, возникают важные нравственные проблемы, решая которые, герои мужают и учатся быть достойными людьми» [6]. Важно отметить, что и взрослые, и подростки являются равноправными партнерами в произведениях А. Алексина.

На наш взгляд, творчество Анатолия Алексина интересно с той точки зрения, что темы, поднимаемые или аккуратно затрагиваемые писателем, никогда не потеряют своей актуальности по причине того, что они всегда обращены к молодому поколению, у которого

как раз и формируются представления о таких вечных категориях, как добро и зло, честность и справедливость, долг и мужество, любовь и предательство. Это то, о чем можно и нужно говорить всегда, особенно в настоящее время, такое непростое и для взрослого поколения, и для юношеского.

Так, например, две повести А. Алексина «Раздел имущества» и «Сердечная недостаточность» [2], на наш взгляд, вне времени, поскольку писатель затрагивает в них вопросы отсутствия чуткости к людям, равнодушия и эгоизма в угоду собственным желаниям и намерениям. Название «Сердечная недостаточность» глубоко метафорично: от диагноза, явившегося причиной смерти одного из героев, автор проводит мысленную дорогу к бессердечию человеческого, обусловившему трагический конец. Но как важно показать, что подросток, для которого в повести взрослыми совершались как будто бы добрые поступки, понимает, что именно они привели к тому, что другой взрослый умер, не получив необходимого ему лечения. И девочка Галя вступает в конфликт со своими близкими, которые в угоду ей, но обманным путем, смогли организовать путевку в санаторий, лишив этой возможности больного человека, многолетнего отца, страдавшего сердечным заболеванием. Галя не боится противопоставить себя своей семье ради правды, и в этом — ее взросление, развитие характера, ее становление как личности.

Интересна для понимания психологии подростка и повесть «Коля пишет Оле, Оля пишет Коле» [3], в которой автор рассказывает о том, как с переписки двух бывших одноклассников, абсолютно разных на первый взгляд, настороженно и даже с неприятием относящихся друг к другу, начинается их совместная деятельность, даже совместное творчество, которое приводит к возникновению настоящей крепкой дружбы. Оба героя преодолевают стереотипы, сложившиеся в отношении друг друга, чтобы стать по-настоящему близкими людьми. И нельзя не отметить роль взрослых, находящихся рядом с главными героями, которые мягко, неназойливо, иногда на собственных примерах, иногда — при помощи придуманных заданий, направляют их к совершению добрых поступков, к осознанию через эти поступки самих себя.

В каждой повести Анатолия Алексина рядом с каждым маленьким героем стоит герой взрослый — как помощь, как защита, как ориентир, но иногда — как пример, который разочаровывает, обескураживает, но, возможно, именно этим и оказывает нужное воздействие на душу подростка, у которого формируются представления о человечности, сердечности, милосердии и других важных категориях.

Необходимо отметить, что повести и рассказы Анатолия Алексина написаны понятным, доступным языком: их легко читать и обсуждать. Поэтому нам представляется, что с ними можно работать как в аудитории обучающихся из стран ближнего зарубежья, так и дальнего. Безусловно, что для иностранцев-«дальников» будет больше работы, связанной с языком.

Некоторые реалии, присутствующие на страницах рассказов А. Алексина, нужно комментировать, поскольку они являются лакунарными: такие слова, как «колхоз» и «совхоз», «пионер» и однокоренные «пионерлагерь», «пионервожатый»..., не являются частотными и, скорее всего, будут незнакомы для обучающихся. Также нужно будет объяснить, почему школьники так любили ходить в кино, что даже могли пропустить из-за этого занятие в школе; почему девушки зимой ходили на танцевальные мероприятия в туфлях на высоком каблуке, а не в сапогах; что значит «работать под польку»; что такое обмен и размен квартиры, и многое другое. Однако такие моменты, являющиеся сейчас не совсем актуальными, легко объяснить по ходу чтения текста, не делая на этом особенного акцента, а иногда обучающиеся и сами догадываются о них из контекста.

Одним из произведений Анатолия Алексина, обязательным, на наш взгляд, для знакомства и чтения, является его повесть, написанная в 1974 году и экранизированная в 1984, — «Третий в пятом ряду» [1]. Мы уже рассказывали об алгоритме работы над этим произведением в аудитории иностранных обучающихся из стран ближнего зарубежья (II сертификационный уровень), которая происходит комплексно — и на основе просмотра фильма, и с обязательным чтением неадаптированного оригинального текста [5]. Работа включает: 1) семантически-структурный этап (на котором опре-

деляется тема фильма, микротемы, тезис, аргументы), 2) просмотр фильма, 3) послепросмотровый этап, который включает анализ содержания (ответы на вопросы, обмен мнениями, дискуссия), 4) лингвопрагматический этап (анализ речевого поведения героев фильма: определение целей, задач общения, социального статуса коммуникантов, использование ими речевых стратегий и тактик и проч.); 5) языковой этап, во время которого иностранные обучающиеся выполняют работу по словообразованию, употреблению вводных слов, лексико-синтаксическим заменам. Кроме того, на данном этапе проверяется и владение обучающимися стилистическим анализом текста (предлагаются такие задания, как: «Найдите в тексте эллиптические синтаксические конструкции. Для чего они используются в речи и к какому функциональному стилю относятся?», «Определите стилистическую принадлежность текста, заполнив таблицу» и др.). Текст повести «Третий в пятом ряду» богат разными средствами выразительности, например, синонимами, контекстуальными антонимами, восклицательными предложениями, риторическими вопросами, инверсиями и другими, что позволяет проводить в учебных условиях художественный анализ текста. Справедливости ради нужно отметить, что каждое произведение Анатолия Алексина отмечено стилистическим богатством.

Тексты повестей и рассказов Анатолия Алексина — это благодатное поле для работы над развитием умений речевой деятельности у иностранных обучающихся, для совершенствования их лексических, грамматических, стилистических навыков, навыков прагматической коммуникации, и, в результате, для эффективности формирования коммуникативной (языковой, социокультурной, социолингвистической и дискурсивной) компетенции.

### *Литература*

1. Алексин А. Собрание сочинений в 3 т. Т. 1. — М., 1979. 464 с.
2. Алексин А. Собрание сочинений в 3 т. Т. 2. — М., 1980. 448 с.
3. Алексин А. Собрание сочинений в 3 т. Т. 3. — М., 1981. 464 с.
4. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. — М., 2005. 1040 с.

5. *Крайнова А. С.* Языковой и лингвопрагматический потенциал повести Анатолия Алексина «Третий в пятом ряду» как один из способов формирования коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся медико-биологического профиля // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. Материалы III Межвузовской научно-методической конференции 16 декабря 2021 года. — СПб., 2021. С. 207–215.

6. О людях лет тринадцати и о каждом из нас (к 90-летию Анатолия Алексина). — URL: <http://csdb62.ru/blog/yubilei-pisatelej/:5110?ysclid=loagpwlfp7429440797> (дата обращения 12.09.2023).

УДК 81.161.1

*Ю. А. Кашеварова,  
Санкт-Петербург, Россия  
Yu. A. Kashevarova,  
St. Petersburg, Russia  
kashev-yuliya@yandex.ru*

**САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ (ДОМАШНЕЕ) ЧТЕНИЕ  
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
INDEPENDENT (HOME) READING WHEN TEACHING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Аннотация:** В статье рассматривается самостоятельное (домашнее) чтение как форма работы по оптимизации учебного процесса. Описываются основные методические задачи, факторы, влияющие на успешность самостоятельного чтения текстов, критерии отбора текстов. Предлагается комплекс заданий для понимания языкового материала текста, его запоминания и воспроизведения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; самостоятельное (домашнее) чтение; понимание прочитанного; учебные тексты; профессионально-ориентированные тексты; художественная литература.

**Abstract:** The article examines independent (home) reading as a form of work to optimize the educational process. The main methodological tasks, factors influencing the success of independent reading of texts, and criteria for selecting texts are described. A set of tasks is proposed for understanding the linguistic material of the text, memorizing it and reproducing it.



**Keywords:** Russian as a foreign language; independent (home) reading; reading comprehension; educational texts; professionally oriented texts; fiction.

В процессе обучения русскому языку как иностранному преподаватель сталкивается с проблемой оптимизации учебного процесса. Для ее решения используются разные формы работы. Самостоятельное (домашнее) чтение является одной из них.

Чтение — рецептивный вид речевой деятельности, который развивает и совершенствует речевые навыки иностранных учащихся, помогает получать необходимую информацию из прочитанных текстов, расширяет лексический запас. Чтение является способом получения новой информации с помощью перекодировки графического изображения текста в смысл [1, с. 347] и средством формирования и развития речевых умений.

При планировании занятия по чтению выделяются основные методические задачи: управление процессами понимания прочитанного, осмысления и переработки полученной информации.

По мнению Е. И. Пассова, чтению необходимо обучать как основному источнику получения информации, активному и самостоятельному [4, с. 194]. На данном этапе мы понимаем необходимость разделения организации самостоятельного чтения на две группы: во-первых, формирование и развитие навыка чтения, во-вторых, формирование и развитие организации самостоятельного чтения.

При анализе навыка / умения чтения необходимо учитывать технические навыки чтения: соотношение зрительного образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом и его значением [4, с. 195], а также умение понимать текст. Любой текст есть новое сочетание речевых единиц, использованных в других ситуациях, составляющих новый смысл и содержание. На начальном этапе чтение выступает как средство обучения, формирующее фонетические, лексические, грамматические навыки.

Самостоятельное чтение организуется во время аудиторных занятий под руководством преподавателя, который контролирует процесс самостоятельной работы с текстом, или вне аудитории без непосредственного участия преподавателя, с использованием его за-

даний. Самостоятельное (домашнее) чтение формирует и развивает коммуникативно-речевые компетенции учащихся.

Успешный результат самостоятельного чтения текстов на иностранном языке зависит от прошлого опыта учащихся в изучении иностранных языков, индивидуальных особенностей учащихся, их мотивированности (внешней и внутренней), достаточного уровня знания языка для понимания текста (текст соответствует уровню владения языком), а также психофизиологических особенностей: внимания, мышления, памяти, способности к изучению иностранных языков.

Для организации самостоятельной работы необходимы следующие умения учащихся: умение рационального умственного труда, самоорганизации учебной деятельности, справочно-информационные умения. Учащихся можно разделить на тех, кто хорошо ориентирован на выполнение самостоятельной работы, обладает универсальными компетенциями, необходимыми для выполнения заданий, и других, которые имеют низкую ориентацию на выполнение самостоятельной работы и слабые навыки самоорганизации [6, с. 8].

Большинство групп, изучающих РКИ, имеют интернациональный состав и разную степень подготовленности к выполнению заданий по самостоятельному чтению, поэтому мы считаем важным обратить внимание на следующие параметры: период, в котором организуется самостоятельное чтение, цель чтения, критерии отбора текстов для самостоятельного чтения, последовательность заданий, которые соответствуют достижению цели самостоятельного чтения, контроль понимания прочитанного текста.

Задания по самостоятельному чтению нужно вводить поэтапно: от простого — к сложному, от известного — к неизвестному. На начальном этапе самостоятельного чтения рекомендуются тексты с информацией по темам «Моя семья», «Страна», «Родной город», «Свободное время» и другие. Объем текстов для чтения может расширяться с расширением лексического запаса обучающихся. При дальнейшем изучении языка в текстах используются более сложные конструкции, вводятся произведения литературы.

В методике РКИ актуален вопрос подбора текстов для самостоятельного чтения: тексты по профессиональной подготовке или художественные произведения. На начальном этапе мы предлагаем использовать учебные тексты для развития грамматических навыков, активизации лексики, усвоения синтаксических конструкций, далее целесообразно органично сочетать профессионально-ориентированные тексты, художественные произведения [2] и продолжить использование учебных текстов. Тексты для самостоятельного чтения должны создавать положительный мотивационный настрой и не должны страдать избыточной информацией [5]. На начальном этапе могут использоваться адаптированные художественные тексты небольшого объема: литературные сказки, короткие рассказы, песни и другие. Содержание текстов должно соответствовать интересам обучающихся: «чтобы они могли сопоставить содержание прочитанного со своим опытом» [4, с. 203];

На начальном этапе обучения ведущими видами чтения являются изучающее и ознакомительное. Цель изучающего чтения представляет собой полное понимание языкового материала текста, его запоминание и воспроизведение. Ознакомительное чтение нужно для восприятия главной информации текстов, основных фактов, которые в них представлены.

Несмотря на разный уровень подготовленности обучающихся к выполнению самостоятельной работы по чтению текста, преподаватель предлагает одинаковый алгоритм для самостоятельного чтения, который выражен в последовательности заданий: прочитать текст; перевести незнакомые слова; подготовить ответы на вопросы; составить свои вопросы к тексту; подготовить пересказ текста: с заданной степенью трансформации (подробно, сжато, комбинаторно); охарактеризовать главного героя и другие. При чтении профессионально-ориентированного текста включаются задания на определение и использование в речи терминологии, составление плана текста, конспектирование текста.

Задания к текстам делятся на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. Предтекстовые задания предназначены для снятия трудностей понимания, формирования механизма языковой догадки.

Цель притекстовых заданий — обучение пониманию содержания текста. Послетекстовые задания обеспечивают проверку понимания содержания текста, развивают навыки самоконтроля.

В настоящей статье на примере китайской народной сказки «Желтый аист» [3] рассматривается система возможных заданий, направленных на развитие умения читать и выделять нужную информацию из прочитанного. Волшебная китайская сказка «Желтый аист» о чудесной нарисованной птице, которая могла сходить со стены и танцевать, — это грустная история, наполненная восточной мудростью и утонченностью. Как и большинство сказок мира, она рассказывает о том, как важно держать данное слово, уважать и ценить окружающих людей.

**Задание 1.** Прочитайте текст. В процессе чтения найдите ответы на вопросы: Как зовут студента? Почему он нарисовал аиста на стене?

**Задание 2.** Найдите в тексте фразу, в которой говорится о неисполнении хозяином данного студенту обещания.

**Задание 3.** Соедините части предложений [7, с. 10–11].

1. Он был такой бедный, что...	1. ... аист сошел со стены.
2. И он вынул из кармана кусок желтого мела и...	2. ...он будет танцевать в последний раз.
3. Если вы будете заставлять его танцевать для одного человека,...	3. ...нарисовал на стене чайной желтого аиста.
4. Он хлопнул три раза в ладоши, и...	4. ... не мог заплатить даже за чашку чая.

**Задание 4.** Прочитайте предложения: подтвердите или опровергните информацию.

- 1) Студент Ми был богатым человеком.
- 2) Он жил в России.
- 3) Ми умер бы от голода, если бы хозяин чайной не жалел его.

- 4) Студент Ми хочет быть неблагодарным.
- 5) Он вынул из кармана кусок мела и нарисовал на стене чайной красного аиста.
- 6) Каждый раз, когда в вашей чайной соберутся люди, вы должны три раза хлопнуть в ладоши.

**Задание 5.** Найдите в тексте информацию, которая подтверждает следующие фразы: следует платить добром за добро, не следует преувеличивать значимость денег, любое чудесное обретение может исчезнуть.

**Задание 6.** Разделите текст на части. Скажите, о чем говорится в каждой части.

Таким образом, самостоятельное (домашнее) чтение развивает навык работы с текстами для получения нужной информации, навык организации самостоятельной работы.

### *Литература*

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009. 448 с.
2. *Воронцова Ю. А.* Внеаудиторное чтение как часть образовательной стратегии при обучении РКИ / Ю. А. Воронцова, Е. Ю. Хорошко // Проблемы современного филологического образования: сб. науч. ст. 19 апреля 2017 г. Вып. XV. — Москва — Ярославль: МГПУ, 2017. С. 90–94. — EDN YIXCHF.
3. *Карасик В. И., Ли Инин.* Аксиологическая специфика китайских сказок // Сибирский филологический журнал. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskaya-spetsifika-kitayskih-skazok> (дата обращения: 30.10.2023).
4. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузвлева. — М., 2010. 568 с.
5. *Сычева Л. В.* Домашнее чтение как одно из направлений обучения РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2015. № 3 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-chenie-kak-odno-iz-napravleniy-obucheniya-rki> (дата обращения: 30.10.2023).

6. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: [учеб.-метод. пособие] / [А. В. Меренков, С. В. Куньшиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова] — Екатеринбург, 2016. 80 с.

7. *Финагина Ю. В.* Русский язык как иностранный. Пособие по чтению: Учеб. пособие / под ред. Н. А. Дмитренко. — СПб, 2014. 81 с.

УДК 81.161.1

*А. В. Меньшенина,  
Санкт-Петербург, Россия  
A. V. Menshenina,  
St. Petersburg, Russia  
arnalin@yandex.ru*

**О МЕТОДАХ УСТРАНЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ  
НАРУШЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
(НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА В. ДРАГУНСКОГО «ДРУГ ДЕТСТВА»)**

**ON METHODS OF ELIMINATING  
AND PREVENTING DISRUPTIONS OF THE PERCEPTION  
OF FOREIGN LANGUAGE FICTIONAL TEXT  
(ON THE EXAMPLE OF «CHILDHOOD FRIEND»  
BY V. DRAGUNSKY)**

**Аннотация:** Статья посвящена вопросам межкультурной интерпретации рассказа В. Драгунского «Друг детства», а именно нарушениям интерпретации и методам их предотвращения и устранения. Предлагается классификация таких нарушений на основе проведенного эксперимента и соответствующие им пути работы с текстом.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ); русская литература; межкультурная интерпретация; восприятие художественного текста; методика изучения иноязычного художественного текста.

**Abstract:** The article is devoted to issues of intercultural interpretation of «Childhood friend» by V. Dragunsky: disruptions of the interpretation and methods of eliminating and preventing them. The author proposes the classification of these disruptions and appropriate methods of studying text.

**Keywords:** Russian as a foreign language (RFL); Russian literature; intercultural interpretation; perception of fictional text; methodology of studying foreign language fictional text.

Чтение литературы на иностранном языке — это одна из наиболее сложных разновидностей диалога культур. По словам С. Г. Тер-Минасовой, «чтение иностранной литературы неизбежно сопровождается и знакомством с чужой, иной страны культурой, и конфликтом с ней» [6, с. 24]. Для такого чтения характерны все трудности межкультурной коммуникации, но, с одной стороны, литература может быть источником культурной информации и способствовать снятию культурного барьера. А с другой стороны, такому чтению сопутствуют специфические трудности, потому как эстетика формируется культурой. Вопросы понимания и интерпретации исследовала В. Я. Задорнова в связи с переводом художественного текста. Она пишет о предшествующей переводу и необходимой для него правильной интерпретации текста. При переводе должен использоваться метод филологического контекста, который объединяет методы узкого (внутри произведения или отрывка) и широкого контекстов. Широкий контекст представляет собой собственно филологический контекст и требует от переводчика знаний истории литературы, культуры, общества. Это же актуально не только для перевода, но и для любого чтения иноязычной литературы [3].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, затрагивая вопрос восприятия художественного текста на иностранном языке, писали о том, что корректное восприятие заключенной в художественном произведении информации требует от читателя готовности к этому, которая состоит из трех равно необходимых частей: 1) владение языком данного искусства, понимание специфики его образов; 2) знание эпохи, к которой относится воспринимаемое произведение искусства; 3) установка на чувственное погружение в произведение и на обнаружение требующих дополнительных размышлений и расшифровок мест. Так, художественное произведение — не только исключительно эффективный способ познания культурной информации о стране, но и особенно сложный способ, требующий дополнитель-

ной подготовки и базовых знаний, которые призваны не допустить ошибок в интерпретации или ее неполноты. Задача преподавателя здесь — помочь обучающемуся самостоятельно максимально полно осмыслить художественный образ, для чего должен использоваться «наводящий метод», по происхождению являющийся «сократическим» [2].

Полезным для работы с нарушениями восприятия будет привести уровни понимания иноязычного художественного текста, выделенные Д. Бончани: 1) уровень общего содержания; 2) уровень понимания лексических и синтаксических единиц; 3) уровень погружения в смысл художественного произведения и анализа его формы; 4) уровень глубинного восприятия художественного текста и его освоения, то есть «способности читателя “войти” в текст, увидеть, услышать и пережить все, что рассказывается в нем, поговорить с ним» [1].

Для обеспечения корректного понимания текста на всех уровнях Д. Бончани предлагает особую систему предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы. Предтекстовая работа заключается в создании мотивации для чтения и в изучении лексики. В притекстовой работе тоже актуальны идентификация неизвестных слов, а также стратегии применения к тексту знаний читателя, обнаружение внутритекстовых смысловых связей и проч. Послетекстовая работа призвана достигнуть «углубления понимания текста и расширения его культурного фона» [1, с. 23] и предполагает диалог учащихся друг с другом и с учителем, дискуссию, выражение мнений, анализ прочитанного, причем обучающийся должен ощущать себя в главной роли первооткрывателя смысла текста, а это значит, что традиционный класс должен стать интерактивным. Эта работа направлена на достижение двух целей: 1) корректное восприятие изучаемого художественного текста в результате собственной интеллектуальной деятельности; 2) усвоение стратегий чтения, которые позволят студентам в будущем самостоятельно читать оригинальные русскоязычные художественные произведения. В основу модели восприятия текста у Бончани положена коммуникативная схема «автор — текст — читатель», поэтому свой подход исследовательница называет комму-



никативно-интерактивным [1]. Эту модель мы возьмем в качестве основной.

Ранее нами был проведен эксперимент среди студентов второго и третьего курсов, обучающихся русскому языку как иностранному, с целью выявить возможные проблемы в восприятии иноязычного художественного текста. Нарушения интерпретации, обнаруженные при анализе студенческих работ по рассказу «Друг детства» В. Ю. Драгунского и в ходе бесед в учебных группах, можно разделить на три части: 1) нарушения, которые связаны с неправильным толкованием или полным непониманием составляющих элементов произведения (например, характеристика отца Дениски как «взрослого и вечно занятого», обвинения Дениски в непостоянстве); 2) нарушения, связанные с неполным пониманием произведения и упущением значимых элементов (например, детско-родительские отношения в рассказе, непонимание символизма медведя); 3) нарушения, относящиеся к идейно-тематическому плану произведения (например, определение идеи как «важности неизменности принципов» или «трагизма забвения прошлого»).

Предложим методы предотвращения и устранения различных нарушений восприятия на примере рассказа «Друг детства».

Нарушения интерпретации первой части могут происходить по нескольким причинам, и все они, конечно, требуют различной работы над их предотвращением. Наиболее очевидное решение имеют трудности, связанные с языковым, логически-понятийным, непониманием, — проведение лексической работы на предтекстовом этапе. В такую работу следует включить следующие группы лексики: 1) специальную тематическую лексику (в рассказе «Друг детства» это тема бокса, а также названия профессий); 2) культурно-специфическую лексику, включая историзмы («картуз»); 3) встречающиеся в тексте произведения фразеологизмы («сколько душе угодно»). Некоторые слова могут быть вынесены в притекстовую работу, как с помощью комментирования, так и с применением стратегий понимания лексических единиц, предложенных Н. В. Кулибиной: анализ по частям речи, по морфемному составу слова, языковая догадка по контексту с опорой на знакомые слова в тексте, на «здра-

вый смысл» или на тему текста [4]. Здесь же возможно применить описанные этой исследовательницей стратегии постижения смысла художественного словесного образа: 1) подбор синонимов; 2) анализ различий в значениях синонимов; 3) «выявление смысла единицы языкового выражения с опорой на художественный контекст (ситуацию или тему художественного текста)» [4, с. 86]; 4) «привлечение фоновых (экстралингвистических, внетекстовых) знаний для уточнения смысла слова» [4, с. 87]. Преподаватель может не только непосредственно руководить работой студентов с применением данных стратегий, но и также обучить студентов их самостоятельному применению в дальнейшем.

Некоторые другие нарушения восприятия из этой части могут быть предотвращены культурно-историческим комментарием. Так, рассказ «Друг детства» может быть сопровожден комментарием о том, насколько велика цена груши, названная Дениской, для времени написания рассказа. А подчеркивание возраста Дениски может предотвратить обвинение героя в «непостоянстве». Такой комментарий целесообразно включать в предтекстовую работу в качестве погружения в культурный контекст произведения.

Опишем теперь возможные пути устранения и предотвращения неполного понимания каких-либо элементов художественного текста. Корень таких проблем кроется в неготовности воспринять какие-либо элементы художественного образа или неспособности обозначить для себя эти элементы как важные. Трудность состоит в том, что довольно сложно заранее предсказать, какой отрывок текста останется без должного внимания. Во-первых, преподаватель может провести предтекстовую беседу с обучающимися, в которой затронет идейно-тематический аспект предлагаемого к изучению произведения. Во-вторых, во время послетекстового обсуждения может быть выявлен недостаток внимания к чему-то либо благодаря другим студентам группы, которые более успешно справились с задачей, либо с помощью преподавателя, который может вступить в дискуссию и предложить объяснить конкретный отрывок или дополнить свои рассуждения им.

Кроме того, преподаватель обязан не просто обеспечить корректное восприятие текста на уроке, но и научить самостоятельному чтению. Нам представляется, что одним из решений этой задачи может являться накопление учащимся опыта внимательного чтения произведения. Студент должен понимать возможность допущения ошибок, быть готовым размышлять и менять первоначальное мнение. Это может стимулировать более внимательное чтение и помочь сознательно избегать неполного понимания.

Устранение данных ошибок интерпретации на идейно-тематическом уровне представляется нам наиважнейшей частью работы. Именно этот уровень понимания является наиболее значимым, определяющим целостное впечатление от произведения и сохранившиеся знания о нем, и требует особого внимания.

В целом все проблемы интерпретации на идейно-тематическом уровне представляется возможным разделить на три группы: 1) толкование идейно-тематической основы произведения, исходя из собственных ожиданий, а не из самого текста произведения; 2) выделение читателем побочной темы как основной; 3) смещение акцентов на воспитательный аспект при игнорировании эмоционального и эстетического плана произведения.

Опишем сначала возможные способы работы с первой группой. Перед началом чтения художественного текста неизбежно формирование каких-либо читательских ожиданий от него. Эти ожидания могут быть обусловлены: 1) контекстом чтения (по заданию преподавателя, по совету друга, по собственному желанию; с целью развлечься, чему-то научиться, ознакомиться с культурным феноменом и т. д.); 2) паратекстом (личность автора, жанр произведения, название, оформление книги и проч.); 3) культурным контекстом. Последний создает наиболее серьезную задачу. Во-первых, у носителей разной культуры могут быть разные пути формирования ожиданий. Во-вторых, в разных культурах могут в принципе по-разному относиться к чтению художественного текста, особенно — текста на иностранном языке.

Создание и корректирование ожиданий может быть частью предтекстовой работы с произведением. Во-первых, преподаватель может

дать обучающимся корректную информацию об авторе произведения, его жанре, культурно-историческом контексте написания произведения, а также предупредить о наличии интертекстуальных связей и т. д.. Говоря о «Денискиных рассказах», и в частности о приводимом в пример рассказе «Друг детства», уместно 1) дать информацию об авторе и времени создания произведения; 2) обозначить, что это детские рассказы, которые в то же время печатались и в журналах, адресованных взрослой аудитории (в зависимости от аудитории можно упомянуть о феномене двойной детской-взрослой адресации, для которой не характерен тот тип, «при котором диалог с читателем-взрослым происходит при полном игнорировании читателя-ребёнка» [5, с. 98]); 3) рассказать краткую историю их создания; 4) заранее обозначить круг затрагиваемых автором тем и проблем.

Перейдем теперь к нарушениям, связанным с выведением побочной темы в качестве основной. Здесь также может быть предложен не один путь. Первый предлагаемый мы обозначим как теоретико-литературоведческий. Образованный читатель должен владеть базовыми теоретическими знаниями относительно тематики литературно-художественных произведений, это должно сформировать готовность ее восприятия при чтении конкретного произведения. Второй путь можно назвать путем практического опыта. В соответствии с ним обучающийся на практике должен увидеть, как сочетаются друг с другом и переплетаются темы внутри одного произведения, получить указания на свои ошибки и их объяснение. Такая работа может проводиться как на предтекстовом, так и на послетекстовом этапе. В предтекстовой работе могут быть заранее даны вопросы для обсуждения на темы, заданные текстом, а также вопросы к тексту, которые помогут учащимся обратить внимание на нужные моменты. Так, перед чтением рассказа «Друг детства» может состояться беседа с актуализацией детских воспоминаний студентов, а также могут быть заданы вопросы по названию рассказа. На этапе послетекстовой работы исключительно полезны обсуждения в учебных группах, которые обычно являются разноуровневыми. Аргументированные дискуссии могут помочь посмотреть на произ-

ведение под разными углами, увидеть упомянутое выше многообразие тематики и корректно выделить основную тему.

Наконец, наиболее трудны случаи, связанные со смещением акцента на воспитательную функцию текста в ущерб эмоционально-эстетической. Мы называем эти случаи наиболее трудными и выносим в отдельную группу, так как, в отличие от описанных выше, в их устранении мало поможет рациональное осмысление текста. Художественное творчество является сложным и разносторонним феноменом, не поддается исключительно рациональному осмыслению и требует также и глубокого чувственного восприятия.

Проблема готовности читателя к восприятию художественного образа может возникать и при чтении текста на родном языке, однако для иноязычного текста она наиболее серьезна. Дело по большей части в том, что текст на изучаемом иностранном языке часто воспринимается в первую очередь как средство изучения этого языка, то есть как учебный текст, позволяющий нарастить словарный запас и натренировать понимание языка, при этом эстетическая функция текста легко может отойти на второй план. Здесь также представляется нам уместным выделить теоретический и практический подходы.

Теоретический подход заключается в том, что подготовленный читатель должен иметь знания о природе художественного творчества, о неизбежной полифункциональности художественного произведения и о превосходстве его эстетической функции. Теоретические представления об эстетическом могут развить готовность воспринять эстетическую функцию произведения, не сосредоточиваясь исключительно на информативной и воспитательной.

Практический путь к формированию эстетической готовности читателя также базируется на создании у обучающегося релевантного читательского опыта. Во-первых, нам кажется уместным обращение к уже имеющемуся опыту чтения произведений на родном языке студента и особенно — к их эмоциональному восприятию. Такой опыт студентов может быть актуализирован путем бесед о литературе в учебных группах, докладах о любимых произведениях, проведением эмоциональных параллелей между изучаемым произ-

ведением и прочитанными ранее и проч. Во-вторых, преподаватель может намеренно обращаться к эмоционально-чувственной сфере читательского восприятия, стремясь к созданию учащимся образных представлений поверх уясненных понятий. Говоря о рассказе «Друг детства», мы можем предложить следующие типы вопросов: 1) направленные на актуализацию и вербализацию читательских эмоций; 2) вопросы о характеристике персонажей — мамы, папы и Дениски — с подкреплением ответов текстом; 3) о значении медведя в рассказе; 4) о разнице в восприятии рассказа взрослым и ребенком. Кроме того, могут быть уместны такие работы, как: 1) задания к тексту, направленные на работу читательского воображения; 2) прослушивание аудиозаписей выразительного чтения текста актерами; 3) подготовка обучающимися собственного выразительного чтения отрывков текста и различных творческих работ.

Таким образом, мы видим, что основная задача в предотвращении и устранении ошибок интерпретации — не только обеспечить правильное понимание данного произведения, но и сформировать навык самостоятельной работы с иноязычным художественным текстом, имеющей особую специфику.

### *Литература*

1. *Бончани Д.* Теоретические основы совершенствования умений чтения и анализа художественного текста у итальянских учащихся. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2006. 18 с.
2. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб. и доп. — М., 1990. 246 с.
3. *Задорнова В. Я.* Восприятие и интерпретация художественного текста. — М., 1984. 152 с.
4. *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке: художественный текст при изучении русского языка как иностранного. — СПб., 2001. 263 с.
5. *Михайлова О. О.* Типология конфликтов в «Денискиных рассказах» В. Ю. Драгунского: рецептивно-функциональный аспект. Детские чтения. 7 (1). 2015. С. 94–112.
6. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2008. 264 с.

*М. Н. Елисеева,  
Москва, Россия  
M. N. Eliseeva,  
Moscow, Russia  
eliseeva.marianna21@yandex.ru*

**РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ  
НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Ф. И. ТЮТЧЕВА «К.Б.»  
(«Я ВСТРЕТИЛ ВАС, И ВСЕ БЫЛОЕ...»)**

**WORKING WITH A LITERARY TEXT IN THE PROCESS  
OF TEACHING RFL ON THE EXAMPLE  
OF F. I. TYUTCHEV'S POEM «К.В.»  
(«I MET YOU, AND ALL THE PAST... »)**

**Аннотация:** В статье рассматриваются разнообразные способы работы с художественным текстом, предлагается система заданий к стихотворению, направленная на развитие коммуникативной компетенции с учетом подготовки студентов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; русская литература; стихотворение; предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания; диалог; романс.

**Abstract:** The article discusses various ways of working with a literary text, offers a system of tasks for a poem aimed at developing communicative competence, taking into account the preparation of students.

**Keywords:** Russian as a foreign language (RFL); Russian literature; poem; pre-text, text and post-text tasks; dialogue; romance.

В документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (2003) говорится, что национальная художественная литература — это «ценный общий ресурс, который необходимо охранять и развивать», и что чтение художественной литературы «преследует не только и не столько эстетические, сколько образовательные, интеллектуальные, духовные и эмоциональные цели», поэтому, ориентируя учащихся на понимание художественного текста, поможет «сделать цели и методы обучения более прозрачными» [4, 12].

Чтение иностранными студентами художественных текстов имеет большое значение для расширения их словарного запаса, развития лингвокультурологической компетенции, расширения общего кругозора, углубления знаний о культуре нашей страны [6, с. 111].

В программе «Русский как иностранный» (РКИ) понимание художественных текстов входит в число умений, которые обязательно должны быть сформированы у учащихся.

Научить иностранных студентов читать художественные тексты — задача непростая. Легче читаются адаптированные, учебные тексты, но ни один даже самый хороший учебный текст не сможет заменить художественный, благодаря которому можно показать всю красоту и богатство русского языка, выразить многообразие чувств и переживаний авторов, которых мы так любим.

Восприятие и понимание текста иностранными студентами во многом зависит от правильно подобранного художественного произведения с учетом уровня подготовки группы, авторского стиля изложения, используемых технологий, творческих заданий.

Рассмотрим работу со стихотворением Ф. И. Тютчева «К. Б. (Я встретил вас, и все былое...)» с учащимися уровня А-2.

Перед преподавателем русского языка как иностранного всегда возникает проблема: читать произведение полностью или в сокращенном виде [6, с. 112]. Из пяти четверостиший в учебных целях было отобрано три (в таком сокращении это стихотворение можно часто увидеть в разных изданиях).

Для работы со стихотворением были подготовлены презентация, романс «Я встретил Вас...», фрагмент художественного фильма С. Соловьева «Мелодии белой ночи» (1976).

В методике преподавания иностранных языков традиционно выделяются три этапа работы над текстом: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый [2, с. 135].

I. *Предтекстовая подготовка* необходима, чтобы создать у учащихся мотивацию к чтению текста несмотря на возможные трудности [2, с. 137].

Для создания эмоционального настроения была использована мелодия романса «Я встретил Вас...».



Учащиеся вспомнили, что такое стихотворение, как пишется, читается стихотворение.

— Сегодня мы прочитаем самое известное стихотворение Фёдора Ивановича Тютчева.

— Как вы понимаете слово СТИХОТВОРЕНИЕ?

(Стихотворение произошло от греческого «строка» — художественная речь в определенном порядке. В стихотворении обязательно есть ритм, часто рифма (созвучные строки), размер (чередование ударных и безударных слогов); строка — это стих, несколько слов, в которых есть ритм).

Чтобы заинтересовать студентов чтением стихотворения, был подготовлен небольшой биографический текст о Ф. И. Тютчеве. Преподаватель читает текст. Задает вопросы учащимся.

Фёдор Иванович Тютчев родился 23 ноября 1803 года. Как дипломат он работал в Германии и Италии.

Но для нас Тютчев, в первую очередь, большой поэт, автор замечательных стихов о любви, о жизни, о природе.

Сам Фёдор Иванович к своим литературным успехам и к известности (быть знаменитым) был равнодушен (спокоен, спокойствие).

Первые стихи Тютчева, которые появились в печати, издал Александр Сергеевич Пушкин в своём журнале «Современник» в 1836 году. А первая книга стихов появилась в 1854 году.

Умер поэт в 1873 году.

— Кто такой Федор Иванович Тютчев?

— Что вы еще узнали о Тютчеве?

— Придумайте, пожалуйста, свой вопрос по тексту. Задайте друг другу вопрос по тексту.

II. *Притекстовая подготовка* — вопросы и задания, направляющие читательскую деятельность учащегося [2, с. 145].

Учащиеся вспомнили, что такое «название», описали (с помощью преподавателя) возможную ситуацию по названию стихотворения.

Чтение было построено по методике Н. В. Кулибиной, которая предлагает читать стихотворение по строкам, останавливаясь на непонятных словах. Был использован несложный прием — подбор синонимов — выстраивание цепочки языковых единиц, близких по значению, но отличающихся оттенками [2, с. 102].

Видеоряд наглядно представил значение новых трудных слов, чтобы студенты, благодаря ассоциативным связям, смогли понять смысл текста. Вопросы, направленные на формирование верного понимания идейно-тематического содержания произведения, стимулировали высказывания учащихся [3, с. 3].

1) Читаем первые две строки.

Я встрéтил вас – и всё былóе  
В отжívшем сёрдце ожилó;

- Объяснение слова СТРОКА.
- Как вы думаете, кто это говорит? (лирический герой)
- Постарайтесь понять, от какого слова произошло слово БЫЛОЕ? (было, быть; то, что было раньше)

БЫЛОЕ – прошédшее, прóшлая жизнь; то, что бýло рáньше в жízни  
В ОТЖÍВШЕМ СÉРДЦЕ — сёрдце, котóрое кóнчило жить, онó óчень стáрое;  
ничегó не хóчет

ОЖИЛÓ — нáчало жить опять, снова

2) Читаем следующие две строки.

Я вспóмнил врéмя золотóе —  
И сёрдцу стáло так теплó...

- Как вы думаете, от какого слова произошло слово ВСПОМНИЛ?
- Когда у человека «золотое время», когда ему 5 лет, 25 или 75 лет?
- В вашей культуре, языке есть понятие «золотое время»?

ВСПОМНИЛ — память, помнил, что было

ВРЕМЯ ЗОЛОТОЕ — счастливое, дорогое для вас

Далее был показан небольшой фрагмент художественного фильма С. Соловьева «Мелодии белой ночи» (1976), в котором исполняется (со словами) первый куплет романа «Я встретил Вас, и все былое...». Этот прием переключил внимание учащихся с текста, разрядил возможное напряжение. Фильм учащимся был знаком, так как они смотрели его в начале учебного года. В фильме мало слов, но много прекрасной музыки Исаака Шварца. Учащиеся, которые еще не очень хорошо знали и понимали русский язык, смотрели и понимали язык чувств, язык любви героев, язык культур — Японии и СССР.

Вопросы к учащимся после просмотра фрагмента фильма:

- Вы узнали стихотворение Федора Ивановича Тютчева?
- Вам понравилось, как звучало (звук) это стихотворение?
- Музыка добавила чувств. Как вы понимаете слово ЧУВСТВА? Где они живут? Какие бывают чувства? Какие чувства вызывает эта мелодия?

3) Читаем первые четыре строки.

- Прочитайте, пожалуйста, четыре строки.

Я встрéтил вас — и всё былóе  
В отжívшем сёрдце ожилó;  
Я вспóмнил врéмя золотóе —  
И сёрдцу стáло так теплó...

- Что герой говорит о своем сердце? (во второй строке отжившее сердце «ожило», в четвертой строке — «сердцу стало ...тепло»)
- Как вы понимаете слова «сердцу стало так тепло»? (сердцу стало хорошо)
- Почему сердцу автора стало тепло? (автор «вспомнил время золотое»)
- Назовите все глаголы. (встретил — ожило — вспомнил — стало тепло)
- О чём говорит поэт?

4) Читаем следующие четыре строки.

Как пóзdney óсени порóю  
Бывáют дни, бывáет час,

Когда повеёт вдруг весною  
И что-то встрепенётся в нас

— О каких временах года здесь говорит герой? (герой говорит об осени и о весне)

ПОРА — время года

— Какие времена года (сезоны) вы знаете?

— А какая у вас сейчас пора?

— Чем она отличается от осени?

— Как вы думаете, можно ли сказать: «осень в сердце», «весна в сердце»? Как вы это понимаете: была «осень в сердце», а стала «весна в сердце»? (было сердце, как осень, холодным, без чувств, а стало, как весна, тёплым сердцем, которое может любить)

— Почему автор повторяет слово «бывает», «бывают»? (в значении иногда; автор хочет сказать о своих чувствах)

ПОВЕЕТ ВЕСНОЮ — холод в сердце пройдет, придет весна — пора надежд

ЧТО-ТО — это то, о чем я не знаю, не понимаю, не могу сказать точно  
ВСТРЕПЕНЕТСЯ — может быть, проснется любовь?

— Вам понятен глагол СРАВНИВАЕТ? (маленький–большой, тихий–громкий)

— Как герой говорит о своих чувствах, с чем он их сравнивает? (с весной)

5) Читаем следующие две строки.

Тут не одно воспоминанье,  
Тут жизнь заговорила вновь, —

ВОСПОМИНАНЬЕ — помнит, вспомнит то, что было раньше

ВНОВЬ — снова, опять

ЗАГОВОРИЛА — начала говорить

— О чём, о ком вспоминает поэт?

— Скажите, пожалуйста, жизнь умеет разговаривать? В каком смысле поэт пишет об этом?

6) Читаем следующие две строки.

И то же в вас очарованье,  
И та ж в душе моей любовь!..

ОЧАРОВАНИЕ — прелесть, шарм

В ДУШЕ — в сердце

— Что для автора значит любовь? Как Тютчев говорит о любви?

— Как вы понимаете слово ЛЮБОВЬ?

7) Читаем последние четыре строки.

8) Читаем стихотворение Ф. И. Тютчева «К. Б. (Я встретил Вас, и все былое...)»

III. *Послетекстовая работа* — углубление учащимися понимания самого текста. Преподаватель направляет деятельность учащихся следующим вопросом:

Стихотворение «К. Б. («Я встретил вас..., и все былое)» Фёдор Иванович Тютчев написал в 1870 году.

— Сколько лет было Тютчеву, когда он написал это стихотворение?

Преподаватель читает текст:

В юности (когда поэт был молодым человеком) Ф. И. Тютчев полюбил молодую девушку Амалию Крюденер. Он дарил ей свои первые стихи, мечтал на ней жениться. Но родители Амалии решили, что у нее будет другой муж.

Прошло очень много лет. И вот случайно встретились два немолодых человека. Так появилось стихотворение «К. Б. (Я встретил вас, и все былое...)».

— Давайте прочитаем это стихотворение еще раз.

— О чем это стихотворение?

— Что случилось с героем?

Овладение языком — это формирование коммуникативной компетенции, умения решать коммуникативные задачи речевыми средствами [1, с. 27].

Несомненный интерес представляет метод проигрывания ролей (инсценировки), чтобы воссоздать перед аудиторией социально-психологическую ситуацию [5, с. 56].

Преподаватель предлагает студентам учебную речевую ситуацию: разыграть диалог.

Ему 66 лет, ей 62 года. И вот встреча с любимой женщиной, с любимым мужчиной!

— О чем могут говорить мужчина и женщина, которые любили друг друга и очень давно не виделись?

Возможные ответы учащихся:

— Я Вас так давно не видел...

— Да...

Студенты разыгрывают диалоги в парах, преподаватель помогает обучающимся сохранить стилистику времени Ф. И. Тютчева.

Преподаватель читает текст, предлагает ответить на вопросы.

Тютчев был благодарен Амалии за то, что его чувство любви никогда не умирало, а продолжало жить глубоко в душе.

Лучше всего чувства любви передаёт (даёт) музыка, особенно музыка романса. Многие композиторы писали романсы.

Романс — это песня о любви, которая передаёт очень личные переживания. Поэзия и музыка рассказывает нам о чувствах человека, о его любви, радости, счастье.

— В культуре вашего народа есть романсы?

— Какая музыка в вашей стране может рассказывать о любви?

Послетекстовые задания расширили знания студентов о поэте. Они узнали, кому Ф. И. Тютчев посвятил свое стихотворение, разыграли диалоги на тему «Я встретил Вас...», поразмышляли о любви. Учащиеся познакомились с музыкальным жанром — романсом.

Прекрасным завершением урока стало заранее подготовленное выступление студентки группы Чан Цзинь, исполнившей романс «Я встретил Вас...».

Рефлексия урока показала, что студентам урок понравился. Особенно им понравились диалоги, которые они разыграли практически без подготовки. Было интересно, как они представляли себя пожилыми людьми. Это задание сняло небольшое напряжение в работе над текстом. Понравилась музыка, романс.

Домашняя работа включала два задания: выучить стихотворение наизусть и написать небольшое сочинение «Мое любимое стихотворение о любви» (по родной литературе).

Работать с художественным текстом в процессе обучения РКИ было очень интересно, но и очень трудно. Преподавателю необходимо использовать различные методические приемы и педагогические технологии, чтобы урок прошел легко и интересно, а самое главное, чтобы учащимся захотелось взять томик стихов и самостоятельно его прочесть.

### *Литература*

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. — М., 2002. 256 с.

2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — СПб., 2015. 224 с.

3. Мохань Е. Н., Самойлова И. Ю. Русский язык как иностранный. Работа с художественным текстом. Учебное пособие. — Минск, 2015. 168 с.

4. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка»: [монография] / [пер. с англ. Под ред. К. И. Ирисхановой; Совет Европы]. — М., 2003. 256 с.

5. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. — М., 2009. 192 с.

6. Подколзина Т. В. Лингвокультурологическая ценность литературного произведения на уроке РКИ. — Наука и школа. № 2. 2019.

*О. В. Бувич*  
*Санкт-Петербург, Россия*  
*O. V. Buevich*  
*St. Petersburg, Russia*  
*ovb86@yandex.ru*

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ С ПОЗИЦИИ НЕЙРОСЕТИ: PRO ET CONTRA

### RUSSIAN LITERARY TEXT FROM THE PERSPECTIVE OF A NEURAL NETWORK: PRO ET CONTRA

**Аннотация:** В статье рассматривается дидактический потенциал нейросети при адаптации, генерировании новых текстов на основе оригинальных художественных текстов русской литературы. Проводится анализ различных интеллектуальных систем, демонстрируются конкретные примеры оригинального авторского текста и сгенерированного текста нейросетью, анализируются достоинства и недостатки полученных материалов, предлагается ряд методов по совершенствованию работы с нейросетью при изучении русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** нейросеть; оригинальный текст; сгенерированный текст; искусственный интеллект; художественный текст.

**Abstract:** The article examines the didactic potential of a neural network in adapting and generating new texts based on original literary texts of Russian literature. An analysis of various intelligent systems is carried out, specific examples of the original author's text and text generated by the neural network are exposed, the advantages and disadvantages of the obtained materials are analyzed, and a number of tips are offered for improving work with the neural network when studying Russian as a foreign language.

**Keywords:** artificial neural network; original text; generated text; artificial intelligence; literary text.

Современный процесс образования включает в себя новые информационные технологии, способствующие интерактивной деятельности, персонализации учебного процесса, быстрой смене траектории корректировки навыков и умений обучающихся. Но следует помнить о приоритетной роли личности педагога. Именно педагог транслирует культурные коды того народа, чей язык он преподает.



Цифровизация образования включает новые подходы и методы в обучении русскому языку как иностранному (далее — РКИ). Поэтому актуальные педагогические технологии предполагают такую траекторию построения педагогической деятельности, где все этапы логически выстроены и могут быть контролируемыми с позиций педагога и обучающегося, когда выполнение в определенной последовательности и целостности этих действий ведет к результату, имеющему прогнозируемый характер всей совокупности образовательной деятельности [3, с. 43]. Конечно, здесь возникает проблема корреляции «технологии обучения» и «технологий в обучении», в которой четкая грань уже фактически потеряна. Обращаясь к искусственному интеллекту (далее — ИИ), мы сталкиваемся с целым комплексом смежных дисциплин, таких как лингвистика, нейролингвистика, психолингвистика, а также устанавливаем междисциплинарные связи с такими предметами, как информатика, программирование, нейрофизиология, философия и др [4, с. 43].

По указу президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» было поставлено несколько задач: создать комплекс технологических решений, которые позволяли бы имитировать когнитивные функции человеческого мозга, самообучение, анализ собственной интеллектуальной деятельности, сопоставимой с умственной деятельностью человека. Здесь же можем увидеть дефиниции ИИ. В понятие «ИИ» входят компьютерное зрение, обработка естественного языка, распознавание и синтез речи, интеллектуальная поддержка принятия решений и перспективные методы искусственного интеллекта [5].

Исследователь К. Гавковский приводит наиболее популярные определения ИИ: «1) область исследований, которая пытается объяснить интеллектуальное поведение и подражать ему в терминах вычислительных процессов; 2) решение проблем методами, смоделированными на основе естественной человеческой деятельности и когнитивных процессов с помощью компьютерных программ, их имитирующих; 3) попытки моделировать аспекты человеческого рассуждения (мышления) и решать такие проблемы, которые человек может решить быстрее при помощи компьютера» [6, с. 28].

На сегодняшний день мы можем увидеть, как ИИ стал частью не отдельно взятого профессионального сообщества, а стал неотъемлемой частью повседневной деятельности большинства людей. Поисковые системы (Яндекс, Google), голосовые помощники (Алиса, Siri), чат-боты, системы «антиплагиат», интернет-переводчики, фэйс-айди, системы «умный дом», автопилоты, программы, позволяющие писать тексты и моделировать картинку — это всё продукты «жизнедеятельности» ИИ. А может ли ИИ заменить педагога в процессе обучения? В данном случае необходимо говорить о полном отсутствии конфликта интересов. ИИ не может конкурировать с человеком, его эмоциональным, культурным и интеллектуальным потенциалом, который развивается и множится каждую секунду. Обратимся к художественному тексту, чтобы продемонстрировать минусы и плюсы в использовании нейросети для подготовки к урокам РКИ.

Художественные тексты русской литературы многофункциональны с одной стороны, а с другой — сложны для восприятия, понимания инофонами. Использование художественных текстов в образовательном процессе способствует комплексному развитию навыков монологической и диалогической речи, обогащает лексический запас, помогает расширению кругозора читателя, а также способствует улучшению навыков чтения, понимания текста и возможности его интерпретации. Все эти навыки регламентированы в «Образовательном стандарте» и в «Требованиях владения русским языком как иностранным на разных уровнях», и в профессиональной деятельности в частности.

Согласно «Государственному образовательному стандарту» допускается наличие в тексте не более 5–7% незнакомых слов при чтении художественных текстов. Фактически материал русской литературы диктует нам необходимость адаптации текстов ввиду их сложности, богатства лексики, многообразия лингвокультурем, оригинального авторского стиля и слога. Под адаптацией художественного текста следует понимать «упрощение, приспособление, облегчение... текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, с. 34]. В. Н. Бачерикова выделяет следующие

приемы: деление текста на части, сокращение абзацев и предложений, замена одного слова или словосочетания другими словами или оборотами, пересказ содержания или отдельных его частей, в которых имеются языковые, композиционные или другие трудности [2, с. 87]. Рассмотрим адаптивное художественных текстов русской литературы с точки зрения нейросети.

Если поисковые системы при конкретном запросе выдают определенные ссылки на материалы, то нейросеть генерирует собственный ответ на основе имеющегося опыта, корпуса интернет-текстов и объема знаний, на которых она была обучена. Одним из самых распространенных видов нейросети является Chat GPT, Функция «Придумаем» от Яндекса (YandexGPT 2), GigaChat от Сбербанка, Perplexity ai, Rytr, Writesonic и др.

Нейросети способны создавать тексты по вашему запросу, где вы можете указать сложность, объем, тему, жанр, вид (монолог, диалог). Но следует помнить, что нейросеть еще не может качественно писать тексты на русском языке, она допускает логические, стилистические, грамматические ошибки, поэтому следует дополнительно использовать программу Текстомер. К сожалению, нейросеть также не может генерировать тексты по уровням изучения языка, в таком случае нужно указывать, например, «написать текст для человека, который только начал изучать русский язык на 100 слов». В нейросети Rytr можно дополнительно указывать стилистику ответа (tone) и выбирать формат текста, например, веселый, жизнеутверждающий, формат интервью, подкаста для Ютуб-канала и т. п. Нейросеть Writesonic дает возможность выбирать лицо, от которого идет повествование (учитель, комик, тренер, поэт и др.). Следует помнить, при генерировании текстов можно задавать четкий план или указывать пункты из «Требования владения РКИ на разных уровнях», так возможно получить текст более качественный и актуальный.

При адаптации и трансформации текстов мы можем указывать уровень сложности: от простого до более продвинутого уровня. Но необходимо обращать внимание, что художественный язык нейросеть воспринимает буквально, она не в состоянии отличить некоторые лексические единицы и литературные приемы, используемые автором.

При корректировании текстов нужно учитывать и тот факт, что поэтические тексты нейросеть трансформирует хуже, чем прозаические. Приведем пример из телеграм-канала «DigitalPushkin» рабочей группы Института Пушкина. Они взяли известный фрагмент из произведения Л. Н. Толстого. Проанализируем оригинал и адаптированный текст.

*Оригинал:*

Все смешалось в доме Облонских. Жена узнала, что муж был в связи с бывшею в их доме француженкою-гувернанткой, и объявила мужу, что не может жить с ним в одном доме. Положение это продолжалось уже третий день и мучительно чувствовалось и самими супругами, и всеми членами семьи, и домочадцами.

*Адаптация:*

В доме Облонских произошел скандал. Жена узнала, что ее муж имел связь с бывшей гувернанткой из Франции, которая жила с ними в доме. Она объявила мужу, что больше не может жить с ним под одной крышей. Эта ситуация продолжалась уже третий день и была мучительной для супругов, членов семьи и слуг.

Еще один собственный пример работы с упрощением текста А. П. Чехова «Хирургия». В строке заданий видим следующее: работа с текстом — упростить текст — ввести оригинальный текст. Посмотрите на полученный результат.

*Оригинал:*

В приемную входит дьячок Вонмигласов, высокий коренастый старик в коричневой рясе и с широким кожаным поясом. Правый глаз с бельмом и полузакрит, на носу бородавка, похожая издали на большую муху. Секунду дьячок ищет глазами икону и, не найдя таковой, крестится на бутылку с карболовым раствором, потом вынимает из красного платочка просфору и с поклоном кладет ее перед фельдшером.

*Адаптация:*

В приемную входит дьячок с бельмом на глазу и бородавкою на носу. Он крестится на бутылку с карболовым раствором и отдает фельдшеру просфору.

В первом примере видим яркое проявление непонимания нейросетью слова «бывшая». Воспринимает его как явление, которое было в прошлом, тем самым нарушая логику повествования. Во втором примере при сокращении и упрощении текста наблюдается непонимание стилистически окрашенной лексики, авторского юмора, сокращение объема текста, игнорирование тех важных лексических и сюжетных единиц, которые помогают в формировании читателем литературного портрета героя, а также стирается отношение автора к персонажу, его позиция становится завуалирована.

Обратите внимание на пример поэтического фрагмента из произведения А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

*Оригинал:*

«Мой дядя самых честных правил,  
Когда не в шутку занемог,  
Он уважать себя заставил  
И лучше выдумать не мог.  
Его пример другим наука;  
Но, боже мой, какая скука  
С больным сидеть и день и ночь,  
Не отходя ни шагу прочь!  
Какое низкое коварство  
Полуживого забавлять,  
Ему подушки поправлять,  
Печально подносить лекарство,  
Вздыхать и думать про себя:  
Когда же черт возьмет тебя!»

*Адаптация:*

Мой дядя всегда придерживается честных правил, особенно когда заболел. Он приучил себя уважать себя и не мог придумать ничего лучше. Его действия являются примером для других, но сидеть с больным и заботиться о нем целый день и ночь очень скучно. Злое удовольствие в забаве с полуживым, поправление подушек и грустная доставка лекарств только усугубляют ситуацию. В такие моменты остается только вздыхать и думать: когда же придет конец этой муке?

Безусловно, нейросеть не смогла сделать из оригинального поэтического текста такой же поэтический, но более упрощенный вариант. Адаптированный текст выглядит прозаично, в некоем роде даже комично, если сравнивать с исходным пушкинским текстом. Наблюдаем и грамматические ошибки, когда в рамках одного предложения встречаются глаголы разного вида, но являющиеся однородными сказуемыми. Отсутствует понимание лексики, синтаксических конструкций, но нейросеть ChatInfo уловила главное — это смысловой компонент, что можно считать плюсом.

Таким образом, нейросеть служит прекрасным инструментом для подготовки к занятиям по РКИ, но на сегодняшний день ни ИИ, ни нейросети не могут заменить педагога, его живое общение, включенность в образовательный процесс, где доминируют субъект-субъектные отношения. Конечно, нейросеть — это только модель человеческого мозга, которую обучаете вы при каждом взаимодействии с ней, а также она способна к самообучению. Неоспоримые достоинства в использовании нейросети: создание иконографии, картинок, фото, презентаций, уроков, бланков контроля, рабочих листов, текстов разных жанров, видов, форм, стилей и т. д.; адаптация художественных текстов с учетом сложности и объема; прочтение (аудио) различных текстов, подкастов; самообучение; если существует страх «белого листа», то это хорошее начало для самого педагога; составление упражнений по грамматике, лексике и др. К недостаткам можно отнести: неточность понимания запроса; отсутствие понимания методической терминологии; фактические, грамматические, стилистические ошибки, которые допускает нейросеть при генерировании текстов; почти всегда обязательная корректура полученного материала; невозможность работы с поэтическим текстом; необходим примерный план ответа, который хотим получить; всегда нужно указывать для кого (аудитория) создается материал, его цель, от кого ведется повествование; затрудненная работа с иностранными продуктами, так как вопрос лучше формулировать на английском языке, а ответ получать на русском; долгое самообучение.

## *Литература*

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009. 448 с.
2. *Бачерикова В. Н.* Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: чтение и принципы отбора: автореф. ... канд. пед. наук; Моск. Гос. пед. инст. им. В. И. Ленина — М., 1966. 16 с.
3. *Гурова Е. П.* Использование технологий искусственного интеллекта в практике преподавания РКИ // Русский тест: теория и практика. 2022. Т. 8. № 1. С. 43–47.
4. *Кожевникова М. Н.* Искусственный интеллект — помощник или конкурент преподавателя русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2022. № 6. С. 23–28.
5. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490.
6. *Gawkowski K.* Cyberkolonializm: Poznaj świat cyfrowych przyjaciół i wroguw. — Gliwice, 2018. 231 s.



## АВТОРЫ СТАТЕЙ

**Абрамова Вероника Игоревна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

**Аркадзева Татьяна Григорьевна**, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Байгарина Герта Петровна**, канд. филол. наук, доцент кафедры филологии, Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, Астана, Казахстан

**Богданова Людмила Ивановна**, д-р филол. наук, профессор кафедры сопоставительного изучения языков, МГУ им. М. В. Ломоносова

**Брыгина Анна Владимировна**, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, МГУ им. М. В. Ломоносова

**Бувеч Ольга Владимировна**, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

**Васильева Марина Ивановна**, канд. пед. наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Владимирова Светлана Семеновна**, канд. ист. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Вологова Татьяна Сергеевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург



**Гончарова Екатерина Ивановна**, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Двинова Евгения Олеговна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Доманский Валерий Анатольевич**, д-р пед. наук., профессор, зав. кафедрой педагогических инноваций и филологии, Санкт-Петербургский институт бизнеса и инноваций

**Евсеева Екатерина Юрьевна**, магистрант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет

**Елисеева Марианна Николаевна**, магистрант факультета филологии, Московский педагогический государственный университет

**Захарова Людмила Васильевна**, канд. филол. наук, зав. кафедрой русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

**Игнатьева Дарья Сергеевна**, преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

**Кашеварова Юлия Александровна**, преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

**Кислун Александр Игоревич**, старший преподаватель кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Коломейцева Екатерина Борисовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Костицина Раиса Владимировна**, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Костюк Нина Александровна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, СПбГУ

**Крайнова Алла Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, Санкт-Петербург

**Кривошапова Татьяна Васильевна**, д-р филол. наук, профессор кафедры филологии, Казахстанский филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, Астана, Казахстан

**Кумбашева Юлия Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент, Высшая школа международных образовательных программ, Политехнический университет, Санкт-Петербург

**Кунникова Ольга Андреевна**, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Лаврова Ольга Владимировна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Лопатенко Екатерина Сергеевна**, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Лукуша Диана Александровна**, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Макаричева Наталья Александровна**, д-р филол. наук, профессор кафедры общественных наук, Санкт-Петербургский государственный экономический университет

**Макеева Елена Вячеславовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет

**Малышкина Ирина Вадимовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Маслова Валентина Авраамовна**, д-р филол. наук, профессор, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

**Меньшенина Анна Владимировна**, ассистент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Милованова Ольга Викторовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

**Митрофанова Ирина Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, СПбГУ

**Михедова Ольга Сергеевна**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка, Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург

**Некрасова Анна Вячеславовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Тверской государственной медицинской университет

**Николаева Наталья Владимировна**, канд. культурологии, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет

**Павлова Виктория Валерьевна**, магистр филологии, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Петрова Светлана Андреевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Северо-Западный институт управления филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург

**Петухова Елена Николаевна**, канд. филол. наук, профессор, независимый исследователь, Санкт-Петербург

**Пойнтнер Эрих**, Phd, преподаватель русского языка и литературы гимназии, Клостернойбург, Австрия

**Прусова Елена Николаевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

**Сергеева Надежда Михайловна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

**Сидорова Елена Юрьевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Старовойтова Ольга Альбертовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, СПбГУ

**Стрельникова Наталья Данииловна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка СПбГЭТУ «ЛЭТИ»

**Тираспольская Анна Юрьевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов, СПбГУ

**Файе Марго**, студентка кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, СПбГУ

**Федотова Надежда Сергеевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Хлебович Наталья Ивановна**, учитель-методист средней школы № 482, Санкт-Петербург.

**Шарри Татьяна Германовна**, канд. истор. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Шурупова Ольга Сергеевна**, д-р филол. наук, профессор кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского





Научное издание

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА  
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ:

Материалы XV международной  
научно-практической конференции  
«Язык русского художественного текста  
как инструмент межкультурного диалога  
на занятиях в иностранной аудитории»  
17 ноября 2023 г.

Под общей редакцией *Т. Г. Аркадьевой*

Вып. 12

Печатается в авторской редакции

Верстка *М. Г. Столяровой*

Дизайн обложки *О. В. Гирдовой*

Подписано в печать 07.02.2024. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

22,75 печ. л. Тираж 45 экз.

Заказ № 43к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Отпечатано в РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

*Достоевский помогает нам понять, что наше сердце болит из-за боли другого человека тоже.*

*(Минами Имазу, Япония)*

*Своими поступками герои рассказа «Скуки ради» убили человека, но продолжают жить, как будто ничего не случилось. Они становятся низкими, бездуховными существами в своем эгоизме, своей глупости и бессовестности. Смерть Арины как резкий звонок, который должен был бы пробудить заблуждающихся... Но не пробудил...*

*(Тхай Чам)*

*Счастье и смысл жизни Сокол видит в полетах, ему дорого небо. Он ранен, но все еще борется, проливает кровь. Он хочет изменить свою и другие жизни. Он сжигает себя и освещает путь другим.*

*(Чжань Цзятун)*

*Народ не мог жить вне искусства — возникли сказки. В сказках все было возможным, это был побег из реальности. Побег из скудной, тяжелой и стесненной жизни. В волшебных сказках мужчины добрые, умные, сильные, мужественные и честные. Молодые девушки красивые, услужливые, трудолюбивые, уютные и нежные.*

*(Нина Кярккяйнен)*

*Искренний плач Дуни на могиле отца говорит, что в ее сердце есть раскаяние. У нее добрая душа, ее сердце полно вины. Но у нее уже нет шанса получить прощение отца.*

*(Ян Лисинь)*

*Какой была жизнь пустынников? Я через иконопись, живопись, литературные произведения чуть-чуть взглянула на них. Художник Нестеров ценил тихое эмоциональное состояние пустынников. В блеклом пастельном фоне природы он утверждал в «Пустыннике» мировой покой, радость и счастье, как умиленную старческую улыбку.*

*(Кунг Ай-Линг)*

ISBN 978-5-8064-3456-3



9 785806 434563