

*СЛОВО*

*ГРАММАТИКА*

*РЕЧЬ*

*Выпуск XXI*

МОСКВА  
2021

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М.В. ЛОМОНОСОВА  
Филологический факультет

---

СЛОВО  
ГРАММАТИКА  
РЕЧЬ

ВЫПУСК XXI



---

МОСКВА – 2021

ДК 802/809.1

ББК 82.2 Р

С 48

*Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова*

Главный редактор:

*Е. А. Илюшин* – канд. филол. наук, ст. преподаватель

Редакционная коллегия:

*Н. В. Баландина* – ст. преподаватель;

*Е. Л. Бархударова* – д-р филол. наук, профессор;

*А. В. Величко* – д-р филол. наук, профессор;

*О. К. Грекова* – канд. филол. наук, доцент;

*Е. А. Илюшин* – канд. филол. наук, ст. преподаватель;

*Л. В. Красильникова* – д-р пед. наук, доцент;

*Е. В. Моргунова* – ст. преподаватель;

*Ф. И. Панков* – д-р филол. наук, профессор;

*Т. Г. Роцектаева* – канд. филол. наук, преподаватель;

*О. М. Сергеева* – канд. филол. наук, доцент;

*Е. С. Серова* – канд. филол. наук, преподаватель;

*О. В. Чагина* – канд. филол. наук, доцент;

*Т. Е. Чаплыгина* – канд. филол. наук, доцент

Рецензенты:

*Е. В. Полищук* – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка  
для иностранных учащихся филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова;

*В. Г. Кульпина* – д-р филол. наук, доцент кафедры славянских языков и культур факультета  
иностраннных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

**Слово. Грамматика. Речь** : Сборник научно-методических статей  
С48 по преподаванию РКИ / Гл. редактор: Е. А. Илюшин. – Москва : МАКС  
Пресс, 2021. – 312 с. – Выпуск XXI.

ISBN 978-5-317-06637-6

[https://doi.org/10.29003/m2429.WGS\\_XXI](https://doi.org/10.29003/m2429.WGS_XXI)

Авторы статей рассматривают вопросы описания и представления различных аспектов грамматики в иностранной аудитории, вопросы методики преподавания РКИ, интерпретации художественного текста, культурологии и страноведения. Предназначен для филологов-русистов, студентов, аспирантов и преподавателей РКИ – российских и зарубежных.

*Ключевые слова*: теория языка в аспекте преподавания русского языка как иностранного, межязыковые сопоставления, методика преподавания русского языка как иностранного, интерпретация художественного текста, коммуникативный анализ звучащей речи в аспекте преподавания РКИ.

ДК 802/809.1

ББК 82.2 Р

Опубликованные материалы отражают точку зрения авторов  
Мнение редколлегии может не совпадать с мнением авторов статей

ISBN 978-5-317-06637-6

© Авторы статей, 2021

© Оформление. ООО «МАКС Пресс», 2021

## ОТ РЕДАКЦИИ

В очередной выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» вошли статьи преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ, а также преподавателей других кафедр филологического факультета, других факультетов МГУ и других вузов, в том числе иностранных преподавателей и студентов, ранее обучавшихся или сейчас обучающихся на филологическом факультете.

В выпуске представлены традиционные рубрики «Теория языка в аспекте преподавания РКИ», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Интерпретация художественного текста», «Межъязыковые сопоставления», «Коммуникативный анализ звучащей речи в аспекте преподавания РКИ».

Данный выпуск сборника посвящен 100-летию Г.И. Рожковой, основателя направления «Русский язык как иностранный» на филологическом факультете МГУ. Наследию Г.И. Рожковой посвящены статьи А.В. Величко, О.К. Грековой, Е.М. Лазуткиной, В.А. Марковой, С.А. Хаврониной. В их статьях говорится о вкладе Г.И. Рожковой в развитие филологии, о значении ее трудов для современной работы кафедр русского языка как иностранного филологического факультета.

В статьях о теории языка, методике преподавания языка, интерпретации художественного текста и др. рассматриваются различные аспекты культуры, языкознания, литературоведения, страноведения в их связи с обучением русскому языку иностранных учащихся.

Среди статей сборника есть статья, посвященная интернет-сайту по редакторской правке разного рода текстов (Л.В. Крайильникова), статьи, посвященные кинематографу (А.А. Коростелева, О.В. Чалова), классической и современной литературе.

В качестве авторов и соавторов статей сборника выступают иностранные преподаватели и студенты: Му Ачжэнь, Лю Юань, Чэн Лян, Моаззензаде, Аштарани.

Очередной выпуск сборника «Слово. Грамматика. Речь» продолжает традиции, начатые и поддерживаемые более 20 лет его основателем О.В. Чагиной.

## К 100-летию профессора Г.И. Рожковой



*Величко Алла Васильевна  
доктор филологических наук, профессор кафедры  
русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ  
имени М. В. Ломоносова, Россия, Москва  
all\_velichko@mail.ru*

ОСМЫСЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК  
ИНОСТРАННОГО» В ТРУДАХ ПРОФЕССОРА Г.И. РОЖКОВОЙ

Цель статьи – представить в обобщенном виде основные положения учения профессора Г.И. Рожковой, объясняющие и аргументирующие лингвистические и методические основы дисциплины, «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного».

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, практическая грамматика, преподавание языка, методика преподавания

Известно, что в 1951 году на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова была основана первая в вузах СССР кафедра преподавания русского языка иностранным учащимся. Членами кафедры были в основном молодые выпускники филологического факультета МГУ. Возглавить кафедру было предложено Г.И. Рожковой. Она руководила кафедрой в течение семнадцати лет и всю жизнь работала на этой кафедре.

Практическая деятельность по обучению иностранных учащихся очень скоро показала, что обучение иностранных учащихся практическому владению русским языком имеет специфику, что это особый, новый, совсем неразработанный вид преподавательской деятельности. Возникла необходимость определить принципы, которых следует придерживаться в процессе обучения.

Преподаватели новой кафедры во главе с Г.И. Рожковой, образно говоря, стояли у истоков становления новой лингвистической и преподавательской дисциплины.

Г.И. Рожкова своей деятельностью по руководству кафедрой, своей преподавательской работой внесла большой вклад в

теоретическое осмысление этой дисциплины. В процессе обучения студентов и преподавателей из зарубежных стран и обобщения практического опыта Галина Ивановна осмысляла и закрепляла в своих трудах теоретические основы нового направления лингвистики.

Постепенно накапливался практический и теоретический опыт обучения иностранных учащихся, и в течение десятилетий сформировалась особая, самостоятельная дисциплина «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного».

Перу Г.И. Рожковой принадлежит свыше ста работ в вышеуказанной области. С этой сферой связана и ее докторская диссертация [Рожкова 1981].

Идеи и положения концепции Галины Ивановны Рожковой сохраняют свою актуальность и сейчас. К сожалению, ее работы на данный момент давно не переиздавались, поэтому не все они доступны для начинающих преподавателей, аспирантов. В этой связи цель статьи – представить в обобщенном виде основные положения ее учения, объясняющие и аргументирующие лингвистические и методические основы дисциплины, получившей название «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного». Этим обусловлено и включение в статью значительного количества цитат из работ Г.И. Рожковой.

В статье акцентируются три вопроса, проблемы: 1. Взаимосвязь, соотношение теоретической лингвистики и практической грамматики, 2. Методические положения этой дисциплины, 3. Основные положения, определяющие практическую грамматику русского языка как иностранного (РКИ).

Галина Ивановна Рожкова неизменно подчеркивает необходимость различать, с одной стороны, описание и исследование системы русского языка в научных целях и, с другой стороны, описание языковой системы в практических целях. Эти различия касаются как самого объекта описания (языка), так и характера его описания.

В теоретических, академических грамматиках русский язык является объектом научного изучения с целью познания его устройства, структуры, то есть он интересен сам по себе. Это получает свое выражение, воплощение в описательных, академических грамматиках.

В практических грамматиках язык описывается для того, чтобы дать в руки преподавателю (и иностранному учащемуся) сведения, позволяющие обучать (и обучаться) владению практическим русским языком, навыкам общения на нем. Это должно быть представлено в специальных грамматиках для иностранцев.

Примечательно, что Г.И. Рожкова в свое время неоднократно говорила о необходимости и важности написания такой практической грамматики, ориентированной на описание русского языка как иностранного [Рожкова, 1974].

В своих работах Г.И. Рожкова отмечает, что два вида грамматик связаны между собой. Она убежденно подчеркивает, что «задачи практического характера ни в коей мере не снимают первостепенной важности научных лингвистических исследований» [Рожкова 1978: 5].

Читая, анализируя работы Галины Ивановны, невольно обращаешь внимание, насколько серьезно и ответственно она относилась к разработке принципов, положений своей концепции. Это проявлялось в том, что она хорошо знала, изучала лингвистическую теоретическую литературу, работы теоретиков и соотносила представленные в них точки зрения со своим особым видением русского языка и целями и задачами практической грамматики. Во всех ее работах имеется большое количество чрезвычайно полезных ссылок.

Теоретическая грамматика была и сейчас остается теоретической основой практической грамматики. Все новые теоретические идеи, достижения, явления теоретической лингвистики используются в теории и практике обучения. При этом они рассматриваются, используются с учетом нужд обучения иностранных учащихся практическому языку, практическому владению русской речью.

Следующая идея, которая акцентируется Г.И. Рожковой, заключается в том, что практическая грамматика отличается способом и характером описания системы русского языка. Поэтому важной частью ее концепции являются рассуждения о сути методики преподавания РКИ.

Отмечая, что методика – это прикладная дисциплина и что она учитывает цели и задачи обучения, а также сроки обучения,



условия, в которых протекает обучение, и соглашаясь с этим, Галина Ивановна указывает, что зависимость методики от неязыковых факторов (перечисленных выше) ясна и понятна. Ясно и то, что они, эти факторы, в каждой стране, в каждом вузе различны и изменчивы. Она приходит к мысли, что важнее уяснить то общее, что определяет методическую систему обучения независимо от сроков и условий, в которых изучается русский язык. «Общим в данном случае является сам русский язык как предмет, то есть конкретный материал живого современного русского языка» [Рожкова 1967: 33].

Это важнейшее, основополагающее положение своей концепции Галина Ивановна Рожкова формулирует так: «методика преподавания русского языка иностранцам рассматривается нами как величина, зависящая и производная от всей языковой системы русского языка» [там же].

Она ставит во главу угла влияние на процесс обучения языку именно языкового материала, что определяет, по существу, всю методику преподавания языка. Выявляя связь методики с лингвистикой, Г.И. Рожкова ссылается на идеи С.Г. Бархударова и Л.В. Щербы, см. например, [Рожкова 1978: 6], [Рожкова (1976 б)]. И не случайно большинство ее работ посвящено описанию лингвистического обоснования методики.

Важный круг положений лингвометодической концепции Г.И. Рожковой посвящен выявлению специфики подхода и представления системы русского языка и принципам организации языкового материала. [Рожкова 1974], [Рожкова (1978 а.)], [Рожкова (1978 б.)].

Галина Ивановна подчеркивает, что эти принципы, положения отражают многолетний коллективный опыт работы кафедры русского языка для иностранцев гуманитарных факультетов (так тогда называлась эта кафедра) филологического факультета МГУ и аналогичных кафедр других вузов СССР, которые тогда уже имели определенный опыт. Она приводит солидный перечень работ, которые появились на основе исследований конкретного материала русского языка в связи с практикой обучения и которые сыграли решающую роль в формировании системы преподавания русского языка как иностранного. См. в частности, списки литературы в [Рожкова 1978: 7; 58–60], [Рожкова 1975].

В основе практической грамматики лежит принципиальный подход к русскому языку как самостоятельному объекту изучения «в особом разрезе», соответствующем нуждам и целям практического обучения иностранных учащихся. В соответствии с этим для теории и практики преподавания РКИ кардинальными являются понятия «функциональность», «коммуникативность», соотношение «язык» – «речь», активная и пассивная грамматика. [Рожкова (1978а.): 3].

Галина Ивановна говорит о целесообразности расчленять, различать понятия «язык» и «речь» и на этой основе разделяет два аспекта: 1) описательно-лингвистический, или языковой, который при анализе и описании языковых явлений предполагает учет всей языковой системы, то есть всего языкового инвентаря, и 2) функциональный, в основе которого лежит опора на речевой процесс, учет речевых закономерностей в рамках речевой деятельности.

Понятию «функциональный» Г.И. Рожкова уделяет особое внимание. Она отмечает, что понятия «функциональный», «функциональная грамматика» часто толкуются неоднозначно, приводит их понимание у разных исследователей теоретической лингвистики (Г.И. Золотова, А.В. Бондарко, Т.П. Ломтев и др.) и подчеркивает, что опыт обучения русскому языку иностранцев, практика преподавания с ее целями научить учащихся практическому владению языком, владеть речью обуславливает расширенное понимание функционального аспекта. При этом функциональный аспект основывается на традиционном лингвистическом определении функции как назначения, роли того или иного языкового факта в построении связной речи, то есть в процессе коммуникации («что – для чего»), но включает, помимо этого, учет внеязыковой действительности, а также показ норм употребления языкового средства в конкретных ситуациях, раскрывает стилистические границы употребления и сферу функционирования [Рожкова (1978 а.): 15]. Другими словами, функциональный аспект она характеризует как подход к языковым нормам с позиции «языка в действии, в динамике» [Рожкова (1978а.):16].

С положением о функциональной основе исследования и описания языка связаны вопросы организации языкового материала. Развивая, углубляя принцип функционального подхода,

Г.И. Рожкова подчеркивает, что при рассмотрении функциональных возможностей языковых единиц текста – слов, словосочетаний, предложений следует учитывать положение об органических, внутренних связях, отношениях лексики и грамматики в системе языка, которые проявляются как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях.

Парадигматические связи позволяют выделять группы, ряды слов, грамматические единицы, которые характеризуются общим элементом значения или семантическим инвариантом и которые различаются при этом с помощью дифференциальных признаков. Галина Ивановна приводит в качестве примера ряд глаголов: *идти, ехать, плыть, лететь*. Они объединяются по общему признаку перемещения в пространстве, а дифференцирующим их признаком является указание способа перемещения.

Учет парадигматических связей лежит в основе таких важных для практики обучения группировок, как лексико-семантическая группа (ЛСГ), например, *пользоваться, воспользоваться, применять, употреблять* или *стремиться, стараться, пытаться, пробовать*, тематическая группа лексики, например, слова, называющие предметы мебели, или слова, называющие животных. Сюда же можно отнести группы приставочных глаголов (*дать, выдать, отдать, сдать, передать* и др.). По признаку парадигматики выделяются слова, связанные отношениями синонимии, антонимии.

Важным является также учет синтагматических свойств языковых единиц, которые проявляются как синтаксический потенциал слова, словосочетания, предложения, то есть способность единиц сочетаться друг с другом. Так, синтагматические особенности позволяют определить значение многозначного слова (например: *согласен с кем/с чем – согласен на что; верить кому – верить в кого; работать со словарем – работать над словарем, играть что /во что/ на чем/ с кем*).

Нередко лексические и грамматические единицы, группировки исследуются и описываются с учетом их и парадигматических, и синтагматических признаков. В качестве примера такой задачи языковых единиц Г.И. Рожкова приводит рассмотрение группы многовалентных глаголов «мысли и памяти» [Рожкова

1978: 33–34]. Такой же подход позволяет определить специфику паронимов, например: *дружеский – дружественный, искусный – искусственный, женский – женственный, зрительный – зрительский*.

Разрабатывая свою лингвометодическую теорию, Г.И. Рожкова использует идею академика Л.В. Щербы о разграничении «активной» и «пассивной» грамматики и толкует эти понятия применительно к обучению иностранцев русскому языку.

Она отмечает, что различие между ними заключается в том, что активная грамматика обеспечивает развитие рецептивно-продуктивных видов речевой деятельности и основной принцип подачи лексико-грамматического материала строится на основе анализа от смыслового содержания к форме выражения. Пассивная грамматика содержит материал, нужный для рецептивного вида речевой деятельности, и подача языкового материала может начинаться с формальных характеристик с последующим раскрытием его значения.

Что же касается роли этих подходов в обучении иностранных учащихся, то Г.И. Рожкова утверждает, что активный и пассивный аспекты грамматики объединяются общим функциональным подходом, так как соответствуют определенному целевому назначению (научить владеть конкретными видами речевой деятельности) и служат коммуникативным целям в широком понимании этого термина.

Таким образом, функциональная грамматика должна включать, сочетать и пассивный и активный аспекты обучения. Мало дать описание в одном направлении – от функции к средствам выражения; функциональная грамматика должна содержать также описание от формальных средств к функции [Рожкова (1978а.): 27–28].

Подводя итог, еще раз вспомним слова профессора Г.И. Рожковой о том, что научные основы обучения русскому языку как иностранному складывались и формировались постепенно, десятилетиями и развивались по пути, намеченному прежде всего в трудах известных лингвистов, при положительном воздействии современных лингвистических теорий, а также на основе обобщения и осмысления опыта преподавания русского языка как иностранного в вузах СССР.

Следует также констатировать, что за семьдесят лет своего существования «Теория и практики преподавания РКИ» как самостоятельная, специфическая отрасль лингвистики также сыграла свою роль в развитии современной лингвистики и русистики.

Она углубила, расширила понимание сущности русского языка, позволила увидеть новое в знакомом и известном языке. Выше уже говорилось о том, что теоретическая грамматика и грамматика РКИ тесно связаны. С позиций сегодняшнего дня следует отметить, что отношения между двумя типами грамматики многоплановы, это взаимосвязь, взаимоотношения, основанные на принципах пересечения, дополнения. Используя многие идеи, результаты, достижения академической грамматики, грамматики для русских, о чем уже шла речь, практическая грамматика РКИ в свою очередь обогащает теоретическую лингвистику, привлекает внимание к новым языковым объектам, поднимает новые проблемы. Так, в грамматику РКИ входит круг фактов, которые в академической грамматике не рассматривались или находятся на периферии ее интересов. Так, именно в грамматике РКИ выделены глаголы движения как особый лексико-грамматический класс слов, фрагмент русского языка, которые отличаются от глаголов перемещения. Именно грамматика РКИ разработала проблему функционирования в речи глаголов совершенного и несовершенного вида, по-новому исследует возвратные глаголы, ввела в лингвистический обиход понятие лексико-семантической группы и т.д.

Возвращаясь к работам, к теории профессора Г.И. Рожковой, подчеркнем, что теоретические основы ее концепции – это драгоценное наследие, которое досталось нам, подготовлено для нас, и мы должны воспринимать, изучать и развивать, углублять ее учение.

#### Литература

*Рожкова Г.И.* Вопросы лингвистического обоснования методики преподавания русского языка иностранцам // Материалы седьмого международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. С. 32–46. (1967 а)

*Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Лариохина Н.М.* Методика преподавания русского языка иностранцам. / Под ред. чл.-корр. АН СССР С.Г. Бархударова. М., 1967. (1967 б)

*Рожкова Г.И.* О разработке принципов написания практических грамматик русского языка для иностранцев // Русский язык для студентов-иностранцев, вып. 14, Сб. статей, М., 1974.

*Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Шмит Н.И., Буттке Х., Буттке К.* Учебник русского языка для лиц, говорящих на немецком языке. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1975.

*Рожкова Г.И.* Вопросы практической грамматики русского языка как иностранного – Изд-во Моск. ун-та, 1978. (1978 а.)

*Рожкова Г.И.* Очерки практической грамматики русского языка. – М.: Высшая школа, 1978. (1978 б)

*Рожкова Г.И.* Основы практической грамматики русского языка как иностранного. Автореф. дис.... докт. филол. наук. М., 1981.

*Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

*Рожкова Г.И.* Социальный заказ и насущные заботы практической русистики // Слово. Грамматика. Речь. Сборник статей. Выпуск 1., – М.: ПАИМС.1999. С. 8–15.

***Alla V. Velichko***

*Doctor of Philology, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*all\_velichko@mail.ru*

COMPREHENSION OF THE SPECIFICS OF THE DISCIPLINE "THEORY AND PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE" IN THE WORKS OF PROFESSOR G.I. ROZHKOVA

The purpose of the article is to present in a generalized form the main provisions of the teaching of Professor G. I. Rozhkova, explaining and arguing the linguistic and methodological foundations of the discipline, "Theory and practice of teaching Russian as a foreign language".

*Keywords:* Russian as a foreign language, practical grammar, language teaching, teaching methods

*Грекова Ольга Константиновна*  
*кандидат филологических наук, доцент кафедры*  
*русского языка для иностранных учащихся*  
*филологического факультета МГУ*  
*имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва*  
*olggre@list.ru*

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Г.И. РОЖКОВОЙ В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ

Статья посвящена реализации лингводидактической концепции проф. Г.И. Рожковой в организации учебных материалов аудиокурса, состоящего из трёх учебных пособий: «Я слышу и понимаю», «Слушаем лекции по теории литературы», «Слушаем лекции по истории литературы», вышедших на кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в 2010-2020 гг. В ней представлен принцип объединения различных содержательных аспектов учебного курса русского языка как иностранного на основе аудирования учебных лекций в целях интенсификации формирования профессиональной коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный – аудирование – закрепление профессиональных понятий и терминов – поэтапное усвоение умственных действий.

Г.И. Рожкова, обладая острым профессиональным взглядом на явления и тенденции развития РКИ в теории и практике, неоднократно в разные годы выражала в своих трудах идею взаимосвязанности аспектов обучения дисциплине [Рожкова 1964; Рожкова, Рассудова, Лариохина 1967]. Предметом обсуждения в её работах были и лингвистические, и методические проблемы, и как она считала перспективным рассматривать языковые явления в их взаимосвязи, так же декларировала и необходимость системности обучения РКИ с учетом языковых и внеязыковых факторов [Рожкова 2011: 60].

Рассматривая проблемы речевой деятельности (далее РД), она подчёркивала, что РД – это «синтетическое целое» [Рожкова 2011: 76] и постулировала необходимость устанавливать связи видов РД в процессе обучения.

Оглядываясь на историю РКИ, можно заметить, что наиболее проблемным из четырёх видов РД является аудирование. Именно оно получало и получает меньше всего учебных часов и никоим образом не контролируется на выпускных экзаменах, хотя, надо признать, стало контролироваться на экзаменах приемных (по программе магистратуры).

Однако был сделан ряд шагов по созданию как специальных пособий по аудированию [напр., Кузина 1978], так и по созданию пособий, включающих аудирование в совокупности с другими аспектами РКИ [напр., Савицкая, Амиантова 1984]. В целом отношению преподавателей РКИ к аудированию была свойственна цикличность: после выхода в свет в МГУ учебного пособия О.С. Кузиной наступила пауза. В 2010 г. в обиход иностранных учащихся было введено базовое пособие с CD-MP3 «Я слышу и понимаю» для иностранных лингвистов [Грекова, Кузьмина 2010], и через 10 лет после разносторонней апробации и подтверждения жизненности и эффективности этого материала в 2020 г. увидели свет аналогичные аудиокорсы для иностранных литературоведов «Слушаем лекции по теории литературы» [Балдина, Грекова, Евтихиева и др. 2020] и «Слушаем лекции по истории литературы» [Балдина, Грекова, Евтихиева и др. 2020] под редакцией Е.А. Кузьминовой.

Как осмысливается аспект аудирование сегодня?

Аудирование, являясь основой общения и исходной точкой устной коммуникации, представляет собой один из самых сложных видов речевой деятельности – рецептивно-реактивный. Оно имеет сложную структуру: она складывается из восприятия, различения звуков, сравнения их с имеющимися в сознании образцами. Смысловые комплексы, особым образом оформляемые во время так называемой внутренней речи, переходят в вероятностное прогнозирование звуковой, а затем смысловой цепи. Её достраивание слушающим даёт ему возможность уловить замысел говорящего. Достаточно весомым препятствием при этом является темп речи говорящего.

В учебных же программах российских вузов аудирование занимает самое скромное место, иногда вовсе не обозначенное в сетке учебных часов. Так, например, аспиранты-филологи первого и второго года обучения получают 2 часа в неделю на аспект



«Фонетика» [Учебная программа иностранных аспирантов филологического факультета МГУ], и не все преподаватели склонны выделять время именно на аудиокурс, отнимая время от курса собственно фонетического. В ряде других стран в университетских программах может быть обозначен курс именно аудирования, но в КНР, например, это может быть один час в две недели. Неудивительно поэтому, что при первой встрече учащиеся не узнают даже простых вопросов, обращённых к ним.

Но иностранные магистранты и аспиранты, приехавшие в МГУ, через короткое время приступают к слушанию лекций, поэтому пробел с аудированием в их подготовке необходимо ликвидировать в весьма короткий срок. Этим была вызвана необходимость создания интегративного аудиокурса по языку специальности. Ныне учебная программа иностранных магистрантов и аспирантов МГУ оснащена трехчастным комплексным аудиокурсом.

Как коррелирует новый аудиокурс с вызовами лингводидактической теории Г.И. Рожковой? Прежде всего, он отвечает её установке на ситуативность обучения, т.е. на создание учебных курсов, ориентированных на жизненные потребности учащихся [Рожкова 2011:64]. Аудиокурс, построенный на прослушивании и обсуждении фрагментов реальных учебных лекций по дисциплинам специальности «Филология», входящих в базовую часть программы филологического факультета МГУ для иностранных учащихся, обеспечивает формирование у иностранных учащихся умений и навыков, релевантных как для профессиональной коммуникации (в первую очередь), так, отчасти, и для коммуникации социально-бытовой.

Каждая книга комплекса открывается «Кратким корректировочным курсом русского произношения», построенным на глоссариях учебных лекций, реально читаемых учащимся ведущими лекторами филологического факультета и ИМЛИ РАН. Язык специальности представлен и терминологическими, и нетерминологическими единицами.

Основная часть каждой книги представляет собой разноплановую работу над звучащими фрагментами аутентичных лекций.

Краткий корректировочный курс:

- активизирует в памяти учащихся основные особенности русского произношения (редукцию гласных, оглушение/озвончение согласных, йотацию и др.);
- развивает слуховую память;
- позволяет проговорить частотные термины и нетерминологические словосочетания;
- прививает привычку контролировать собственное произношение, акцентуацию и ритмику.

Разнообразные задания по звучащему тексту:

- закрепляют в сознании систему понятий и терминов, введённых в ходе корректировочного курса;
- предоставляют возможность практики в употреблении профессиональных понятий, терминов, частотных нетерминологических словосочетаний, взятых из глоссариев тех же лекций.

Важной особенностью названных аудиокурсов является установка на поэтапное усвоение профессионально релевантных умственных действий [Гальперин, Талызина 1968], таких, как:

а) выделение смысловых частей лекции и реконструкция её композиции;

б) нахождение причинно-следственных связей явлений во фрагменте лекции;

в) выстраивание логической цепочки при комментировании упомянутых в лекции цифр; построение сообщения на основе цифрового ряда, встретившегося в лекции;

б) развитие темы и сокращение её материала до 2-3 предложений (последнее оказывается гораздо более сложным);

в) воспроизведение содержания фрагмента лекции устное и письменное с методической установкой на адаптацию материала для более слабой и более сильной группы (как введение в будущую преподавательскую деятельность).

Анализируемый аудиоконкомплекс – это многоцелевой курс, охватывающий такие области, как фонетика/акцентуация/ритмика в совокупности с лексикой/грамматикой/логикой/композицией/риторикой/анализом текста звучащего и письменного/развитием речи.

Интегративность аудиокурса заключается в многоканальном предъявлении учебного материала (аудитивном, визуальном разного рода), в целостности системы заданий, вовлекающих учащегося сразу в несколько видов речевой деятельности; в привитии навыка работы с разнородным материалом, представленном на разных носителях и в разной форме – цифровой, символической, текстово-письменной, текстово-устной; в ознакомлении учащихся с рядом универсальных деятельностных единиц - созданием моделей, дополнением и перекомпоновкой схем, выстраиванием иерархии, постановкой задачи; раскрытием противоречий; формулировкой общей и частных проблем; распознаванием аспектов проблемы.

Данные виды работы, кроме всего прочего, способствуют в дальнейшем более успешному прохождению учащимися курса учебного реферирования.

Анализируемый трёхчастный интегративный аудиокурс в целом не только формирует профессиональную коммуникативную компетенцию иностранных учащихся ускоренно, но и прививает им рациональные навыки учебной и исследовательской деятельности, необходимые не только тем, чьей специализацией является «Филология. Лингвистика» и «Филология. Литературоведение», но и обучающимся по другим гуманитарным специальностям.

*Вместо заключения.* Лингводидактические постулаты теории Г.И.Рожковой, ставшие классикой РКИ, сохранили свою актуальность и поныне. Они последовательно реализованы в организации учебного материала названного аудиокурса.

#### Литература

*Балдина Е.В., Грекова О.К., Евтихиева А.С., Илюшин Е.А., Кузьминова Е.А., Матюшенко А.Г.* «Слушаем лекции по теории литературы». Учебное пособие по аудированию с CD-MP3. / Под ред. Кузьминовой Е.А. – М., МАКС Пресс, 2020.

*Балдина Е.В., Грекова О.К., Евтихиева А.С., Илюшин Е.А., Кузьминова Е.А., Матюшенко А.Г.* «Слушаем лекции по истории литературы». Учебное пособие по аудированию с CD-MP3/ Под ред. Кузьминовой Е.А. – М., МАКС Пресс, 2020.

*Гальперин П.Я.* Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий /Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. – М., 1968.

*Грекова О.К., Кузьминова Е.А.* Я слышу и понимаю. Учебное пособие по аудированию с CD-MP3. / – М., Флинта – Наука.2010.

*Кузина О.С.* Обучение аудированию. М., 1978.

*Рожкова Г.И.* Вопросы лингвистического обоснования методики преподавания //Материалы VII Международного семинара преподавателей русского языка стран социализма. Июнь 1964 г. – М., 1964.

*Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Лариохина Н.М.* Методика преподавания русского языка иностранцам. / Под ред. чл.-корр. АН СССР С.Г. Бархударова. М., 1967.

*Рожкова Г.И.* Избранные труды. М., 2011.

*Савицкая В.И, Амиантова Э.И.* Говорите правильно! М., 1984.

Учебная программа иностранных аспирантов филологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова [<http://www.philol.msu.ru/graduatecourse/normativedocuments/>] (дата обращения 01.02.2020).

*Olga K. Grekova,*  
*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*olggre@list.ru*

#### THE LINGUODIDACTIC CONCEPT OF G.I. ROZHKOVA IN A MODERN CONTEXT

The article is devoted to the implementation of the linguodidactic concept of prof. G.I. Rozhkova in the organization of educational materials for an audio course, consisting of three textbooks: "I hear and understand", "Listening to lectures on the theory of literature", "Listening to lectures on the history of literature", published at the Department of Russian for foreign students of the Faculty of Philology M.V. Lomonosov in 2010-2020. It presents the principle of combining various substantive aspects of the curriculum of Russian as a foreign language based on listening to educational lectures in order to intensify the formation of professional communicative competence of foreign students.

*Keywords:* Russian as a foreign language; listening; consolidation of professional concepts and terms; gradual assimilation of mental actions.

*Лазуткина Елена Михайловна*  
*кандидат филологических наук,*  
*ведущий научный сотрудник Института русского*  
*языка им. В. В. Виноградова РАН, Россия, Москва*  
*lazutkelena@yandex.ru*

## **ЗНАЧЕНИЯ, СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ И МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ВЫРАЖЕНИЯ *НА САМОМ ДЕЛЕ***

Статья посвящена изучению употребительного в спонтанной разговорной речи выражения *на самом деле*, исследованию системы его значений, синтаксических свойств, морфологического статуса и парадигматических связей. Метод исследования основан на принципах функциональной лингвистики. В статье применяется когнитивно-прагматический подход, при котором показывается, что модели предложений существуют как речевые формулы «коллективного говорящего». Нюансы значений и модальные оттенки высказываний эксплицированы с опорой на модель речеобразования и онтологически присущие языку концепты ассерция и негация.

*Ключевые слова:* разговорная речь; активный словарь; полисемия; синтаксическая семантика.

**I. Введение.** Активный словарь современного русского языка был всегда в центре внимания Галины Ивановны Рожковой в ее исследовательской и преподавательской деятельности. Формирование у иностранных студентов основ хорошего владения русским языком неразрывно связано с изучением наиболее употребительных слов и всей палитры значений полисемантических слов и выражений, с правилами их уместного использования в речи. Вследствие этого, у Галины Ивановны методика преподавания русского языка как иностранного строится на основе теории функциональной лингвистики.

Одним из употребительных выражений в устной неподготовленной речи является словосочетание *на самом деле*. Рассмотрим особенности функционирования этого выражения в современном русском языке.

Традиционно в отечественном языкознании, начиная с «Российской грамматики» М.В. Ломоносова, проблема изучения

лексических элементов разрабатывается в связи с анализом их синтаксического окружения. Развитие семасиологии как науки связано с именем А.А. Потебни, который предложил синтаксически ориентированную общую теорию языка. Как правило, уровень словосочетания как элементарного контекста лексемы оказывается недостаточным для дифференциации ее значений. Однозначная трактовка значения лексической единицы всегда связана со значением модели предложения, в которой она употребляется, с закрепленным в системе определенным порядком слов в этой модели.

Для анализа значения выражения *на самом деле* недостаточно отдельного высказывания, взятого в его изолированном употреблении, поскольку это выражение нередко появляется не в монологической речи, не в инициальной реплике в диалоге или полилоге, а в ответной реплике. Сравним три примера:

1) *Я расскажу, как это было на самом деле.*

2) *Вы давно хотели завести кошку? – На самом деле я всегда мечтал иметь собаку. Но так получилось, что этой кошке нужен был дом, хозяин.*

3) *Вот такая емкость стоит в комнате. Она на самом деле забита игрушками для собак.*

Судя по этим высказываниям, *на самом деле* может быть выражением с конкретным значением, выполнять функцию лексемы полнозначительной части речи, или быть нереферентным словом, элементом модусного плана, выражать отношение говорящего, нюансы его оценки – утверждения / отрицания, согласия / несогласия с собеседником, или быть средством заполнения речевых пауз (пауз гезитации). Наиболее часто выражение *на самом деле* играет роль компонента модусной части высказывания и стоит перед рематической частью предложения.

Оценки разного рода, нюансы значений и модальные оттенки высказываний с этим выражением могут быть эксплицированы с опорой на модель речеобразования и онтологически присутствующие языку концепты ассерция и негация. Хотя процесс речи мгновенный, симультанный, в психолингвистике сформулированы теоретические постулаты о природе речепорождения. Приведем те из них, которые являются отправными в наших рассуж-

дениях. В соответствии с положениями теории речевой деятельности, которая сформировалась в первой половине XX века, коммуникативный замысел говорящего, обогащенный оценочной палитрой, его желание заявить о своей точке зрения обуславливает организацию грамматической структуры и выбор лексических единиц. В замысле говорящего содержится его отношение к теме высказывания и к адресату сообщения; это отношение образует **стилистический модус** высказывания (говорящий осознает, что описываемое «положение дел» зависит от его взгляда на вещи). В конце XX века это теоретическое положение было подтверждено экспериментально: социальная, диалоговая природа языка неразрывно связана с диалогическим характером сознания и человеческого мышления [Харитонов 1988; Радзиховский 1988].

М.М. Бахтин подошел к таким же выводам в рамках своей общей теории языка – металингвистики, «теории выражения». Бахтин ввел в теорию языкознания и в лингвокультурологию понятие «диалог» как феномен мысли-речи и такие постулаты: «высказывание – речевой поступок»; «речевое общение – социальное событие коммуникативного взаимодействия»; «оценка – обязательный компонент высказывания». Ср.: «Высказывание без оценки не построишь. Каждое высказывание есть прежде всего оценивающая ориентация»; «оценка будет определять выбор и размещение всех основных значащих элементов высказывания» [Бахтин 1996: 303 – 323].

Современная функциональная лингвистика, в полном согласии с этими положениями, предложила свои термины для исследования особенностей «жизни языка». Ср.: «активная грамматика», «грамматика говорящего» (Л.В. Щерба), «антропоцентрическая лингвистика», «описание языка в модальности субъекта речи» (Ю.С. Степанов). Функциональная лингвистика ставит «задачу построения объяснительной науки о языке, вместо процедур открытия речевых регулярностей моделирование деятельности носителя языка» [Алпатов 2018: 148].

Оценочные элементы и ценностные установки говорящих и в приоритете современных научных исследований. В.З. Демьянков замечает: «Субъективность в употреблении языка сама проблематизируется и становится объектом исследования» [Демьянков 2016: 79].

Для исследования семантики выражения *на самом деле*, которое часто употребляется в диалоге, в споре с собеседником, актуальны слова Э. Бенвениста о том, что смыслообразующим элементом любого высказывания является ассерция: «К грамматической связи, объединяющей члены высказывания, имплицитно добавляется «это есть!», которое устанавливает связь между языковым рядом и системой действительности» [Бенвенист 1974: 170]. Это согласуется с положением когнитивной лингвистики, в соответствии с которым концепт «отрицание» в онтогенезе существует вкуче и во взаимодействии с концептом «утверждение»; «ассерция» и «негация» - бинарный концепт.

В качестве методологического конструкта используем такую схему: концепты «отрицание» и «утверждение» работают как операторы при речеобразовании. В актах речи строение конструкции показывает зону действия того или иного члена этой пары - в диктумной части (в пропозиции) или в модусной части высказывания, поскольку язык изначально служит способом постижения мира, осмысления его, выражением отношения говорящего к качеству этого осмысления и способом общения. Следовательно, каждое высказывание представляет собой коммуникативный образец, который скрывает сложную структуру отношений: а) отношения преддицируемого и преддицирующего компонента; б) отношения семантико-синтаксической структуры высказывания к действительности - с оценкой говорящего; в) отношение говорящего к свойствам пропозиции и к способу выражения. Оценка говорящего может относиться к любому из названных аспектов высказывания, при этом она проецируется в грамматические категории и отражается в линейном устройстве предложения.

Термин «концепт» в нашей работе имеет следующее значение: мыслительная категория, служащая операционным элементом в когнитивно-коммуникативных процессах и выражающаяся в языковых структурах разного уровня; например: *В основе значения собирательных существительных лежит концепт «множество»*; *Концепт «действие лица» представляют разные модели предложения*. Если понятие представляет собой логически определенный вид знания, очевидный для всех носителей языка, то концепт – квант коллективного языкового сознания, феномен



операционной системы, часто не осознаваемый носителями языка. «Он является результатом и теоретического, и обыденного сознания, фрагментом любого познавательного опыта» <...> «может включать как любые, и существенные и несущественные, характеристики объекта» [Болдырев 2018: 170]. Ср. похожее суждение: Концепты можно считать феноменом «познания интуитивного, или когниции <...> когниция и концепт лежат в сфере «интуитивного предпознания» [Демьянков 2005: 4-5]. Слово *концепт* сохраняет перевод своей внутренней формы: его первичное (этимологическое) значение - «схватывание». *Представление* и *концепт* часто употребляются как синонимы. Можно предположить, что концепты на начальном (довербальном) этапе создания высказывания сосуществуют в его содержательном ядре, входящим в интенцию говорящего, соседствуют с другими оценочными шкалами, образуя стилистический модус высказывания.

**II. Выражение *на самом деле* в качестве полнозначительного** слова является синонимом наречия *действительно* - ‘истинно’, ‘так оно и есть’, предложного сочетания *в действительности*. Говорящий, употребляя это выражение, противопоставляет содержание своего высказывания утверждению другого собеседника – пропозициональному содержанию предыдущего высказывания, другому факту, другому «положению дел»; например: *На самом деле мы должны задуматься о путях дальнейшего развития; В рамках проекта американцев на самом деле торможение развития других; На самом деле не важно, оппозиционер вы или нет, важно то, к чему приведет ваша деятельность; Надо узнать, кто он на самом деле.*

**III. *На самом деле* в роли союзного средства в сложносочиненном предложении.**

1) *На самом деле* выступает как синоним сочинительного союза *а* в предложениях, выражающих присоединительно-распространительные отношения. В таких предложениях «вторая часть служит факультативным примечанием по поводу того, о чем сообщается в первой части» [Русская грамматика 1980 II: 622]; например: *Пес быстро выполнил команду, на самом деле это очень легкая команда; Он не занимается этим вопросом, на самом деле его интересуют другие вещи.*

2) В сложносочиненном предложении с союзным средством **на самом деле** в роли синонима союза **а** может доминировать такая экспрессивная оценка говорящего, как вердикт о несоответствии описываемых фактов, их несовместимости. Речь идет о сопоставлении предизирующих частей предложений; например: *Сам вызвался помочь с оформлением документов, **на самом деле** оказался совершенно несведущим в юридических делах; Человек проник в тайны глубин морей и небес, **на самом деле** он не разбирается в земных делах, в проблемах человека и общества.*

3) Сложносочиненное предложение со словосочетанием **на самом деле** в роли противительного союза **но** имеет значение противопоставления. «Союз **но** акцентирует противоположность, противоречие, совмещенность несовместимого и семантически соотносится с союзами уступительного значения» [Русская грамматика 1980 II: 623]. Наличие союза **на самом деле** сигнализирует о сопоставлении говорящим двух фактов и его мнении об их противоречии. Противительное значение может осложняться уступительным значением; например: *Восхождение на гору отняло много сил, **на самом деле** этот день принес им незабываемые впечатления; Она шла очень быстро, почти бежала, **на самом деле** ей не нужно было спешить: ее сегодня дома не ждали; Мать знала о желании сына завести собаку, **на самом деле** у нее были другие планы.*

4) К ослаблению противительного значения у союзного средства **на самом деле** могут привести разнообразные оценки говорящего. Как правило, оценка описываемой ситуации в первой части предложения становится очевидной во второй части предложения; например: *Неожиданное сочетание лимонного и серого цвета в костюме, **на самом деле** (хотя) это оригинально; Не пришел на общее собрание коллектива, **на самом деле** (но ведь) это трусость; Вы его ругали, **на самом деле** (а ведь) он прекрасный человек.*

5) **На самом деле** в роли аналога союза в сложносочиненных предложениях со значением противопоставления. В этом случае выражение **на самом деле** выступает как синоним таких аналогов союзов, как *однако, однако же, зато, просто, только*, выражающих различные оттенки противительного значения. Ср.: *Ирония, антитеза – это художественные приемы, **на самом***

*деле* (как синоним слов *однако*; *однако же*; *только*) *эта образность есть и в устройстве грамматической системы языка, как свидетельство метафоричности нашего мышления.*

б) Выражение ***На самом деле*** может выступать в функции рамочного союзного соединения с уступительным значением *хотя - но*; например: ***На самом деле он старался, но у него ничего не получилось.***

7) ***На самом деле*** может выполнять функцию союза *да* - синонима ограничительного союза *но*. И.Н. Кручинина сравнивая значение союзов *да* и *но*, определяет союз *да* как смягчительно-ограничительный [Кручинина 2009: 129-130].

Употребление выражения *на самом деле* делает возражение в высказывании некатегорическим, сообщает адресату дополнительную информацию относительно темы разговора; например: *Попробую бросить кольцо еще раз. – На самом деле Вы уже исправили три свои попытки, разрешенные правилами этой игры.*

IV. ***На самом деле*** в функции конкретизирующей частицы *ведь* усиливает утвердительное значение пропозиции. Таким образом, в данном отрезке линейного потока речи ассерция очевидна, а негация относится к предыдущему высказыванию или подразумевается участниками общения как фоновая информация; например: ***На самом деле вы повторяете старые истины, ничего нового; На самом деле он прекрасный человек; На самом деле мы хотели этого.***

V. ***На самом деле*** как средство категории выделения в простых и сложных предложениях.

В диалоге тема каждого фрагмента разговора служит основой сравнения фактов, их сопоставления и противопоставления. На это сопоставление указывает выражение *на самом деле*; ср. реплику: ***На самом деле руки беспокойство выдают.*** Выражение *на самом деле* направляет внимание собеседника на уже известную тему, положение дел или на предшествующие высказывания по поводу этого положения дел. Ср. также: *Что касается ответственного редактора... На самом деле у сборника два ответственных редактора; На самом деле здесь спорного много будет; На самом деле продвижение по службе не идет.*

Нередко в разговоре необходимо подчеркнуть утверждение, повторить уже известное, сказанное ранее, но неочевидное в

данной речевой ситуации; например: *На самом деле пандемия показала разность внутренней политики двух стран; На самом деле проблема значительно сложнее; На самом деле прежние критерии здесь не работают.*

**VI. Выражение *на самом деле* как сигнал включения в разговор** - в репликах участников диалогов и полилогов. В данном случае можно условно назвать употребление этого выражения как «заявительное»: говорящий начинает фразу с этого выражения, не противопоставляя ее содержание реплике предыдущего оратора и не споря с точкой зрения кого бы то ни было. Фраза может начинаться с обозначения темы выступления – с именительного темы или представления; например: *Народные промыслы. На самом деле мы должны представить более конкретные планы развития отрасли.*

**VII. Выражение *На самом деле* в качестве сигнала паузы** гезитации не связана с обозначаемым, имеет слабую смысловую связь с семантикой данного высказывания и с ситуацией речи, поэтому оно может быть включено в высказывание как в тематической, так и в рематической части; например: *Я не думала, что я на лыжи встану на самом деле; На самом деле мы ожидали вас после обеда.*

**Вывод.** Употребительное в разговорной речи выражение *на самом деле* многозначно и полифункционально. Оно участвует в создании сложных грамматических форм; встречается как в простых предложениях, так и в сложносочиненных предложениях со значением сопоставления, противопоставления. Высказывания с данным выражением показывают возможности говорящего выразить широкую палитру смысловых оттенков и оценочных значений. При этом выражение *на самом деле* может выполнять роль наречия или лексемы неполнознаменательной части речи – входить в парадигматические ряды частиц и союзных средств (союзов и аналогов союзов).

Предпочтения «коллективного говорящего», которые обуславливают образование новых синтаксических образцов, показывают направление семантического развития системных единиц в сторону усиления модальных компонентов значения, появления «оценочного плана» (ср. аналогичные выводы в [Traugott, Dasher 2005]).

## Словари

- Большой академический словарь современного русского языка. Т. 1–25. 3-е изд. – Санкт-Петербург: «Наука РАН». 1991–2019.
- Словарь русского языка в четырех томах. Т. I – IV. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык. 1981–1984.
- Словарь современного русского литературного языка в 17-ти томах. Т. 1–7. М. – Л.: АН СССР, «Наука», 1950–1965.
- Толковый словарь русского языка. С включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. ак. РАН Н.Ю. Шведова. – М.: «Азбуковник». 2007.

## Литература

- Алпатов В.М.* Структурализм и современная лингвистика // Вестник Института востоковедения РАН. 2018, № 5. С. 146–150.
- Бахтин М.М.* Полн. собр. соч. Т. 6. – М.: 1996. С. 303–323.
- Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М., 1974.
- Болдырев Н.Н.* Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. – М.: Изд. Дом ЯСК, 2018. 480 с.
- Виноградов В.В.* О категории модальности и модальных словах // Виноградов В. В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука. 1975. 560 с. – С. 53–87.
- Демьянков В.З.* Когниция и понимание текста. // Вопросы когнитивной лингвистики. М., Тамбов, 2005. № 3. С. 5–10.
- Демьянков В.З.* Языковые техники «трансфера знаний» // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии. – М.: Культурная революция. 2016. 500 с. С. 61–85.
- Кручинина И.Н.* Структура и функции сочинительной связи в русском языке. Изд. 2-е, испр. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. 212 с.
- Радзиховский Л.А.* Диалог как единица анализа сознания. // Познание и общение. – М.: Наука, 1988.
- Русская грамматика. Т. II. М.: Наука, 1980.
- Харитонов А.Н.* Переопосредствование как аспект понимания в диалоге // Познание и общение. М.: Наука, 1988.
- Traugott E.C., Dasher R.B.* Regularity in Semantic Change. – Cambridge University Press. V. 97. 2005. – 341 pp.

*Elena M. Lazutkina*  
*PhD, Vinogradov Institute of Russian*  
*language RAS, Russia, Moscow*  
*lazutkelena@yandex.ru*

MEANINGS, SYNTACTIC FUNCTIONS AND MORPHOLOGICAL  
STATUS OF AN EXPRESSION ACTUALLY

The article is devoted to the study of the expression *на самом деле* used in spontaneous colloquial speech, the study of the system of its meanings, syntactic properties, morphological status and paradigmatic connections. The research method is based on the principles of functional linguistics. The article uses a cognitive-pragmatic approach, which shows that sentence models exist as speech formulas of the "collective speaker". The nuances of meanings and modal shades of utterances are explicated based on the model of speech formation and the ontologically inherent concepts of assertion and negation.

*Keywords:* colloquial speech; active vocabulary; polysemy; syntactic semantics.

*Маркова Валентина Алексеевна*  
*кандидат филологических наук, доцент кафедры*  
*русского языка для иностранных учащихся филологического*  
*факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва*  
*v.a.markova@hotmail.com*

ТЕОРИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ОРИЕНТИРОВ КАК РАЗВИТИЕ И  
КОНКРЕТИЗАЦИЯ ИДЕЙ ЗАСЛУЖЕННОГО ПРОФЕССОРА  
МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Г.И. РОЖКОВОЙ

В статье излагаются основные положения теории коммуникативных ориентиров – осязаемых показателей, которые может использовать иностранный учащийся при построении высказывания на русском языке. Теория, разработанная автором статьи, развивает идеи выдающегося ученого-методиста, заслуженного профессора Московского университета Г.И. Рожковой. В статье определяется понятие коммуникативного ориентира, дается классификация коммуникативных ориентиров и характеризуются иерархические отношения между ними, формулируются критерии использования коммуникативных ориентиров при составлении правила в курсе русского языка как иностранного.

*Ключевые слова.* Русский язык как иностранный, высказывание, контекст, ориентир, правило.

В этом году мы отмечаем 100-летие со дня рождения Галины Ивановны Рожковой – заслуженного профессора Московского университета, выдающегося ученого-методиста, человека, стоявшего у истоков преподавания русского языка как иностранного.

В своих работах Г.И. Рожкова дала лингводидактическое обоснование новой учебной дисциплины – русского языка как иностранного [Рожкова 1965, 1974, 1978 и др.]. Работы Г.И. Рожковой, написанные во второй половине XX века, сегодня остаются современными и актуальными. В то время, когда в лингвистике еще господствовала структурная парадигма, Галина Ивановна писала о необходимости функционального подхода в описании грамматической системы в прикладных целях. В понятие «функциональный подход» Г.И. Рожкова включала рассмотрение

«формы и значения в их взаимной связи», охват разных «языковых и речевых уровней», учет экстралингвистических факторов (сфера употребления, речевая ситуация) [Рожкова 1978: 11].

Очень важной Галина Ивановна Рожкова считала адаптацию материала, отбор и интерпретацию языковых фактов с учетом возможностей целевой аудитории (иностранцы учащиеся): «материал классифицируется так, чтобы он был посилен учащимся для самостоятельных заключений индуктивным путем» [Рожкова 1978: 12].

Многие идеи Галины Ивановны Рожковой получили развитие в более поздних работах методистов РКИ, многие идеи требуют развития, более детальной разработки. К числу последних относится мысль об осязаемых, зримых ориентирах, на которые должно опираться правило для иностранных учащихся. Г.И. Рожкова пишет: «Формулировки ... правил должны быть четкими, и, что особенно важно для нерусских, они должны опираться на «осязаемые», «зримые» для учащихся ориентиры в выборе нужных языковых средств, обеспечивающих речевое общение в конкретной сфере деятельности» [Рожкова 1978: 8].

В данной статье излагается разработанная нами теория коммуникативных ориентиров, основанная на идеях Г.И. Рожковой, конкретизирующая эти идеи. Под коммуникативным ориентиром мы понимаем легко осознаваемый показатель, на который иностранный учащийся может опираться, выбирая языковое средство при построении высказывания на русском языке. Коммуникативные ориентиры могут использоваться при выборе как грамматических, так и лексических средств. Полагаем, что могут быть выделены следующие основные типы коммуникативных ориентиров.

**1. Лексические показатели** – лексемы, определяющие выбор языкового средства. Например, показатели многократности (*обычно, часто, всегда* и др.) помогают сделать выбор в пользу глагола несовершенного вида.

**2. Семантика** – значение имеющегося в выстраиваемом контексте языкового средства или целого фрагмента контекста. Так, использование предлогов *благодаря* и *из-за* определяется характером следствия (положительное/негативное).



**3. Словообразовательные показатели** – наличие словообразовательной мотивации между единицами языка. Например, предлог *с момента*, в отличие от предлога *с*, используется только в сочетании с существительными, образованными от глагола (*с момента подписания контракта*, но: *с понедельника*).

**4. Морфологические показатели** – частеречная принадлежность (например, в сочетании с существительным используется имя прилагательное: *веселый смех*, а в сочетании с глаголом – наречие: *весело смеяться*, т.е. выбор атрибута зависит от частеречной принадлежности определяемого слова); форма слова (в причастном обороте форма причастия зависит от формы определяемого существительного).

**5. Синтаксические показатели** – синтаксическая функция (роль в предложении). Например, если прилагательное является определением, оно употребляется только в полной форме: *Новая книга писателя выйдет в свет в следующем году*.

**6. Характер ситуации общения** (официальная/неофициальная) – стилистический ориентир. Этот ориентир регламентирует выбор книжного или разговорного средства.

**7. Тип контекста**, жанровая характеристика – стилевой ориентир. Определяет использование средства в тексте с определенной функционально-стилевой или жанровой характеристикой. Например, определительно-личные предложения часто используются в заявлениях, деловых письмах, а также в диалогах общедоходно-бытового характера.

**8. Характер воздействия на адресата** – прагматический ориентир. Например, в деловой речи при желании смягчить воздействие на адресата рекомендуется использовать бессубъектную пассивную конструкцию: *Товар должен быть доставлен в порт отгрузки* (ср. нежелательную формулировку: *Вы должны доставить товар в порт отгрузки*). При самопрезентации предпочтительнее, наоборот, активная конструкция, представляющая адресанта как активного, дееспособного субъекта: *Мы доставляем товар в место, указанное покупателем*.

Все выделенные нами ориентиры можно разделить на три группы:

1) **формальные ориентиры** (лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические);

2) **смысловые (семантические) ориентиры;**

3) **экстралингвистические ориентиры** (характер ситуации общения, тип контекста, характер воздействия на адресата).

Между группами ориентиров устанавливаются иерархические отношения по степени удобства использования в правиле для иностранных учащихся. Самыми простыми и удобными являются формальные ориентиры, использование которых требует относительно несложных когнитивных действий (см. [Изаренков, 2002]) – идентификации языкового средства, определения его формы в ходе выполнения «аналогового» действия.

Более сложными в использовании являются экстралингвистические ориентиры, так как их использование требует определенных теоретических знаний (представления о стилях, жанрах).

Наконец, самыми трудоемкими являются смысловые (семантические) ориентиры, поскольку они требуют анализа, а значит, больших мыслительных усилий со стороны учащегося. Однако у семантики есть и важное преимущество: она позволяет компактно объединить неограниченное количество языковых средств.

Понятие коммуникативного ориентира удобно использовать как при составлении правила, так и при его оценке с позиций методики преподавания русского языка как иностранного: возможны качественный, количественный и качественно-количественный критерии оценки.

1) Качественный критерий. Оптимальным является правило, в котором используется наиболее простой ориентир (в соответствии с установленной шкалой ориентиров: формальные – экстралингвистические – семантические).

2) Количественный критерий. Оптимальным является правило, опирающееся только на один коммуникативный ориентир: такое правило легко запоминается и легко применяется.

3) Качественно-количественный критерий. При необходимости сочетать в правиле несколько ориентиров, желательно, чтобы их было не больше двух и при этом они были разнородными. Например, правило использования союза *раз* может быть сформулировано следующим образом: *Союз «раз» используется в неофициальном общении в тех случаях, когда говорящий убежден в реальности события-условия (в том, что это событие*

*имеет место или точно будет иметь место): Раз пришел, заходи. Раз у тебя завтра выходной, поедem на дачу.* В приведенной формулировке используются два разных ориентира: экстралингвистический (характер ситуации общения) и семантический (реальность события-условия).

Таким образом, теория коммуникативных ориентиров позволяет создать алгоритм формирования содержания правила (выделение и отбор коммуникативных ориентиров) и задает объективные критерии его оценки.

#### Литература

*Изаренков Д.И.* Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи // Вестник МАПРЯЛ. Ежеквартальный дайджест №36. – М., 2002. С. 30–40.

*Маркова В.А.* Использование коммуникативных ориентиров при составлении грамматического правила в курсе русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Том 12. Выпуск 10. – Тамбов, 2019. С. 369–374.

*Маркова В.А.* Ощутимые моменты коммуникации как ориентир при выборе языковых средств в ходе построения высказывания на иностранном языке // Электронный научный журнал. 2016. №3 (6). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://co2b.ru/docs/enj.2016.03.pdf> – Ар-Консалт. С. 273–277.

*Рожкова Г.И.* Значение и место грамматики в системе обучения иностранцев активному владению русской речью // Материалы V Международного методического семинара. –М., 1965.

*Рожкова Г.И.* О разработке принципов написания практических грамматик русского языка для иностранцев //Русский язык для студентов-иностранцев. Вып. 14. –М., 1974.

*Рожкова Г.И.* Очерки практической грамматики русского языка. – М., 1978.

***Valentina A. Markova***  
*candidate of Philology, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*v.a.markova@hotmail.com*

THE THEORY OF COMMUNICATIVE REFERENCE POINTS AS  
THE DEVELOPMENT AND CONCRETIZATION OF THE IDEAS OF  
HONORED PROFESSOR OF MOSCOW UNIVERSITY G.I. ROZHKOVA

The article outlines the main provisions of the theory of communicative reference points – tangible indicators that a foreign student can use when constructing an utterance in Russian. The theory develops the methodological ideas of Honored Professor of Moscow University G.I. Rozhkova. The article defines the concept of a communicative reference point, gives a classification of communicative reference points and characterizes the hierarchical relationships between them, formulates the criteria for using communicative reference points when drawing up a rule in the course of Russian as a foreign language.

*Keywords:* Russian as a foreign language, statement, context, reference point, rule.

*Хавронина Серафима Алексеевна  
кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры русского языка и методики его  
преподавания Российского университета  
дружбы народов, Россия, Москва  
khavronina@yandex.ru*

## К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИКЕ И МЕТОДИКЕ

В статье говорится о лингводидактике как о направлении в изучении русского языка, ориентированном на преподавание в иностранной аудитории; о соотношении лингводидактики и методики как науки о технологии преподавания, о существенных различиях в их содержании и функциях; рассматриваются примеры лингводидактического описания языковых единиц разных уровней.

*Ключевые слова:* лингводидактика, русский язык как иностранный, описание языка в учебных целях, технология управления учебным процессом.

В 1969 году вышла в свет книга академика Н.М. Шанского «Русское языкознание и лингводидактика». С того времени в наш теоретико-методический обиход вошло слово *лингводидактика* и производное от него прилагательное *лингводидактический* в составе словосочетаний *лингводидактический подход, лингводидактический аспект, лингводидактические основы, лингводидактическое тестирование* и многих других.

В настоящее время нет однозначного понимания термина *лингводидактика* и единого его определения. В «Новом словаре методических терминов и понятий» лингводидактика трактуется как «общая теория обучения языку» [Азимов, Щукин 2009]. Такого же взгляда на лингводидактику придерживаются методисты, опирающиеся на исследования зарубежных специалистов в области преподавания иностранных языков: «Лингводидактика интересуется основными закономерностями процесса овладения иностранными языками, в том числе в условиях обучения» [Гальскова, Гез 2009: 95].

Во многих работах – статьях, диссертациях лингводидактике приписывают не свойственные ей функции – разработку основ обучения, формулирование целей и задач, принципов и методов, средств обучения иностранному языку и таким образом фактически приравнивают лингводидактику к методике.

Методика – это педагогическая наука, исследующая учебный процесс преподавания какого-либо предмета, все его составляющие в их единстве и взаимосвязи, совокупность которых А.А. Леонтьев назвал технологией управления учебным процессом [Леонтьев 1988: 6]. Методика изучает цели обучения, в данном случае, русскому языку как иностранному, содержание обучения, приемы, средства, организационные формы и методы обучения. Важнейшей задачей методики является выработка и формулирование научно обоснованных рекомендаций к дальнейшему совершенствованию всех сторон учебного процесса.

Перечисленные методические категории применительно к преподаванию иностранных языков универсальны, они относятся к преподаванию любого языка как неродного, независимо от его генетической и типологической природы, в силу универсальности психологических закономерностей процессов речемыслительной и познавательной (когнитивной) деятельности, свойственной человеку как виду *Homo sapiens*.

Так, цели обучения русскому языку как неродному, иностранному, такие же, как и французскому, и японскому, и любому другому – общение на изучаемом языке, свободное владение языковыми средствами в устной и письменной форме, то, что сегодня называют коммуникативной компетенцией.

При работе над языковыми средствами любого языка – фонетическими, лексическими, грамматическими могут использоваться одни и те же приемы, например, при постановке согласных и русского, и немецкого, и всех других языков звук демонстрируется, сравнивается с соответствующим звуком родного языка, объясняется его артикуляция, показывается положение органов речи на схеме, корректируется его произношение учащимися.

Одинаковыми могут быть и способы семантизации лексических единиц, например, такие, как перевод, толкование, включение слова в контекст, наглядность при обучении и испанскому

языку как иностранному, и польскому, и корейскому, и всем другим языкам.

Система тренировочных упражнений для выработки прочных лексико-грамматических навыков едина как для обучения английскому, так и русскому языку, и не случайно в практике преподавания русского языка иностранцам в процессе работы над грамматикой и сегодня широко используются типы упражнений (подстановочных, дифференцирующих, трансформационных), разработанных известным английским методистом Гарольдом Пальмером для преподавания английского языка японцам еще в 30-е – 40-е годы прошлого века.

Применение различных средств обучения, в том числе наглядных, технических, а также современных цифровых технологий зависит не от особенностей преподаваемого языка, а лишь от методических предпочтений преподавателя, избранного им метода обучения.

Из перечня вышеназванных методических категорий выпадает один компонент, а именно – содержание обучения. В самом общем виде методика определяет содержание обучения как «формирование языковых навыков и речевых умений», но методика не занимается рассмотрением фактов и явлений преподаваемого языка – звуков, ударения, интонации, слов, словоформ, конструкций, закономерностей их функционирования, т.е. того, что составляет содержание обучения и подлежит усвоению учащимися для общения на изучаемом языке. Описанием языка занимается лингводидактика.

Автор термина Н.М. Шанский определил лингводидактику как «описание языка в целях его преподавания как родного, как неродного, как иностранного». В отличие от лингвистики, науки объективной и «безадресной», изучающей язык как феномен, лингводидактика рассматривает язык не только как феномен, но и как объект усвоения и предмет преподавания. Лингводидактика не только описывает, но и оценивает факты и явления изучаемого языка со стороны сложности /простоты их устройства, значения, функционирования и соответственно со стороны легкости/ трудности их усвоения, в данном случае носителями языка; определяет их коммуникативную значимость и степень необходимости

в процессе общения, определяет содержание и объем учебного материала и последовательность его изучения.

Первые работы лингводидактического характера были выполнены уже в начале 50-х годов прошлого века преподавателями первой в стране кафедры русского языка для иностранных студентов, основанной в 1953 году в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова. Вначале это были разработки трудных для иностранцев тем для занятий в аудитории, постепенно по мере накопления и расширения языкового материала, углубления его анализа и осмысления они становились основой для научных статей и диссертационных исследований. Практика преподавания стимулировала создание учебных пособий для иностранцев и изучение фонетики, лексики и грамматики русского языка в учебных целях.

В 1963 году вышла книга Е.А. Брызгуновой «Практическая фонетика и интонация русского языка». Она опиралась на «Фонетику современного русского литературного языка» Р.И. Аванесова (1956), но не была его повторением, копией, сокращенным вариантом. Это было самостоятельное, оригинальное произведение, в котором фонетическая система русского языка представлялась и интерпретировалась с ориентацией на обучение русской речи нерусских. В книге были детально описаны артикуляции всех звуков, указаны возможные отклонения от произносительной нормы, сформулированы практические рекомендации, предложены приемы постановки и коррекции произношения, предупреждения ошибок и способы их устранения.

В аспекте преподавания была описана и интонационная система русского языка. По словам известного лингвиста В.А. Белошапковой, впервые объектом анализа стали не типы предложения с их интонационным рисунком, т.е. синтаксические единицы, а сами интонационные средства языка – мелодика, паузы, ударение, комбинации которых образуют разные интонационные конструкции. Интонационные конструкции как единицы обучения интонации были описаны со стороны их структуры, коммуникативного значения, функционирования в речи.

В последующие годы на кафедрах русского языка были составлены фонетические курсы – вводные, сопроводительные, корректировочные для разных этапов и профилей обучения, для



носителей разных родных языков. Теоретико-лингвистическое и теоретико-методическое обоснование практические курсы фонетики получили в кандидатских и докторских диссертациях и монографиях (Ю.Г. Лебедева, Н.А. Любимова, П.С. Вовк и другие).

Стимулом к изучению лексической системы русского языка с позиций преподавания в иностранной аудитории послужили ошибки студентов-иностранцев в употреблении лексических единиц в устной и письменной речи. Ошибки в словоупотреблении, по наблюдению преподавателей, имели регулярный характер и заключались главным образом в неразличении слов близких, но не тождественных по значению. Исправление ошибок требовало выяснения причин их возникновения, выявления и объяснения норм, нарушением которых они являются. Обращение к теоретической литературе по лексикологии и к имеющимся толковым словарям, даже самым авторитетным, не помогало: ни в одном издании не было ответов на вопросы, чем различаются в значении и употреблении «сходные», семантически близкие лексические единицы, например, такие, как глаголы *пользоваться, использовать, употреблять, применять*, и почему неправильны предложения *\*В работе над дипломом я применял разные словари. \*Сестра еще не умеет использовать компьютер.*

Ответы на эти и подобные вопросы дали преподаватели-практики, которыми был собран и проанализирован большой объем «отрицательного языкового материала» (Л.В. Щерба), т.е. реальных лексических ошибок иностранцев в речи на русском языке. На основе анализа, классификации, интерпретации ошибок была выделена такая единица лексической системы как лексико-семантическая группа (ЛСГ), которая объединяет слова одной части речи, имеющие один общий компонент значения (одну сему) и различающиеся частными компонентами, что определяет сочетательные возможности слов, входящих в группу.

Использование ЛСГ как инструмента анализа и описания лексики позволило установить, что именно наличие разных сем в словах, сходных, но не тождественных по значению, является причиной лексических ошибок в речи иностранцев.

С начала 60-х годов издаются сборники упражнений для работы над семантически близкими словами, употребление кото-

рых вызывало трудности у иностранных студентов; выходят пособия «Лексические ряды трудных для иностранцев слов» (Г.Ф. Воробьева и др., 1971), «Сборник упражнений по лексике русского языка» (Э.И. Амиантова и др., 1975), «Когда не помогают словари» (Э.В. Аркадьева и др., 1997), «Трудные случаи употребления семантически близких слов» (С.И. Дерягина, Е.В. Мартыненко, 2003) и другие. В пособиях были представлены лексико-семантические группы существительных, прилагательных, глаголов, наречий с комментариями, объяснением разницы в значении, сочетаемости и употреблении слов, входящих в группу. В названных пособиях и в таких изданиях, как «Словарь сочетаемости слов русского языка» (1983) и «Лексическая основа русского языка» (1984), а также в работах П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, Л.А. Новикова, В.И. Половниковой, И.П. Слесаревой лексика русского языка предстала в лингводидактическом освещении.

Грамматическая система русского языка в силу флективного характера, высокой степени морфологизации знаменательных частей речи, многообразия структурных типов простого предложения представляет значительные трудности для всех иностранцев, изучающих русский язык. По этой причине «грамматика занимает центральное место и играет ведущую роль в обучении русскому языку» [Захава-Некрасова 1973: 13], и не только на начальном этапе, работа над грамматикой продолжается в течение всего периода обучения.

Уже первые занятия русским языком в иностранной аудитории показали, что ни школьные, ни университетские учебники русского языка, ни даже Академическая грамматика не соответствуют целям преподавания русского языка иностранцам; «существующие описания языка как родного не всегда и не во всем оказываются пригодными при изучении того же языка в качестве иностранного [Новиков 2000: 8].

Грамматика для иностранца – это не «раздел языкознания, исследующий грамматический строй языка», и не «совокупность правил изменения слов, образования словоформ и объединения их в предложения» [Азимов, Щукин: 2009], ибо правила суть сформулированные лингвистами представления об устройстве, значении и функционировании языковых единиц.

Исходя из положения о том, что грамматика – это «объективная языковая действительность, управляющая нашей речью» [Щерба 1974: 33], грамматику следует понимать как совокупность не правил, а языковых средств для выражения обобщенных значений (в другой терминологии – общих понятий, смыслов, понятийных категорий), таких как субъект, объект, адресат, действие, состояние, наличие, отсутствие, качество, количество, время, место, причина, условие и др. Грамматика – это и способы объединения слов и построения целостных в структурном и смысловом отношении коммуникативных единиц – предложений-высказываний.

С самого начала в практике преподавания русского языка иностранцам грамматика понималась как функционирующая система, и постепенно сложился особый подход к ее описанию – функционально-коммуникативный, предполагающий внимание не только к формально-структурной организации языка, но и к закономерностям функционирования его единиц, рассмотрение фактов и явлений русской грамматики по принципу от содержания к форме, от значения к средствам выражения.

С позиций функционально-коммуникативного подхода были всесторонне изучены структурные типы простого предложения (С.И. Кокорина), односоставные предложения (Д.И. Фурсенко), употребление падежей в разных стилях речи (О.М. Аркадьева, Т.А. Вишнякова), употребление видов глагола (О.П. Рассудова), возвратные глаголы (Н.А. Лобанова, О.С. Чагина), глаголы движения (Л.С. Муравьева, Л.П. Юдина), порядок слов в предложении (О.А. Крылова, С.А. Хавронина), синтаксис научной речи (Н.М. Лариохина, О.Д. Митрофанова) и др.

В работах преподавателей-русистов были вскрыты, осмыслены и описаны многие явления грамматической системы русского языка, остававшиеся вне поля зрения ученых-лингвистов.

В полной мере функционально-коммуникативный подход был реализован в «Практической грамматике русского языка для зарубежных преподавателей-русистов» (под ред. Н.А. Метс, 1985) и в «Книге о грамматике» (под ред. А.В. Величко, 2003, 2019).

Таким образом в целях преподавания в лингводидактическом аспекте, который Г.И. Рожкова определила как взгляд на

русский язык глазами иностранца, русский язык был изучен, описан и представлен в практических пособиях и научных исследованиях.

Лингводидактика и методика неразделимы, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Лингводидактика «поставляет» методике целесообразно интерпретированный языковой материал, методика организует процесс работы над этим материалом, определяет его группировку, последовательность подачи, приемы и способы презентации и тренировки.

Наш первый учитель, основоположник практики и теории преподавания русского языка иностранцем, И.М. Пулькина, консультируя начинающих преподавателей, говорила, что обучение иностранцев русскому языку может быть успешным, если преподаватель четко понимает, *чему* обучать и *как* обучать. В этом смысле весьма показательным представляется название книги И.П. Слесаревой «Проблемы описания и преподавания русской лексики» (1980): проблемами описания языка занимается лингводидактика, проблемами преподавания – методика.

#### Литература

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь понятий и терминов методики. – М., 2009.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2009.
- Захава-Некрасова Е.Б.* Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе. // Русский язык и методика его преподавания нерусским. – М., 1973.
- Леонтьев А.А.* Методика. Зарубежному преподавателю русского языка. – М., 1988.
- Новиков Л.А.* Избранное. – М., 2000.
- Шанский Н.М.* Русское языкознание и лингводидактика. – М., 1969.
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

*Serafima A. Khavronina,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Peoples' Friendship University of Russia, Russia, Moscow.  
khavronina@yandex.ru*

## ON THE QUESTION OF LINGUODIDACTICS AND METHODOLOGY

The article deals with linguodidactics as a direction in the study of the Russian language, focused on teaching in a foreign audience; the relationship of linguodidactics and methodology as a science of teaching technology, significant differences in their content and functions; examples of linguodidactic descriptions of language units at different levels are considered.

*Keywords:* linguodidactics, Russian as a foreign language, language description for educational purposes, technology of educational process management.

# Теория языка в аспекте преподавания РКИ

*Вавулина Анастасия Владимировна*  
кандидат филологических наук, доцент кафедры  
русского языка для иностранцев гуманитарных  
факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
avavulina@mail.ru

*Кольцова Наталья Зиновьевна*  
кандидат филологических наук, доцент кафедры  
нашей русской литературы и современного русского  
языка МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
koltsovaru1@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МИНИМУМА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматриваются особенности методики отбора единиц для создания литературного лингвокультурологического минимума для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. Необходимость в создании минимума подобного типа, а впоследствии электронного словаря на его основе объясняется логоцентричным характером русской культуры, а также ключевой ролью литературы в формировании русской языковой картины мира. Авторы отмечают важность сохранения представления о базовой единице минимума, литературном прецедентном феномене, как о культуреме, а не об условном знаке национальной самоидентификации, в роли которого он выступает в языке современных масс-медиа. Знакомство с материалом минимума важно в процессе обучения инофонов при ориентации на формирование общекультурных компетенций вторичной языковой личности, а также может быть полезно при работе со школьниками, носителями языка, для сохранения преемственности в наследовании этических концептов и эстетических традиций русской культуры.

*Ключевые слова:* прецедентный феномен, культураме, языковая картина мира, прецедентное имя, прецедентное высказывание.

Страноведческий компонент является важнейшей составляющей коммуникативной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного. Чем выше уровень сформированности коммуникативной компетенции, тем значительнее и сложнее его роль. На начальном этапе обучения работа с явлениями русской культуры носит ознакомительный характер. Эти явления представлены как нечто наглядное, конкретное (биографии великих людей, тексты об известных местах, фрагменты из произведений классической литературы). Полученная информация позволяет учащимся минимально ориентироваться в общественно-культурной сфере при элементарном знакомстве со СМИ, социокультурной сфере при посещении туристических объектов, выставок, концертов, и наконец позволяет учитывать в иллокутивных актах общения в социально-бытовой сфере особенности русской культуры, истории.

На продвинутом уровне изучения языка реалии культуры вторгаются уже практически во все сферы общения (учебно-профессиональную, общественно-политическую, социокультурную, политическую, социально-бытовую), исключая административно-правовую. И работа с ними носит иной характер. На данном этапе инофоны должны понимать не только прямое содержание аудио и визуального текста, но и подтекст, культурные коннотации, очевидные для носителя языка.

Культурная коннотация, базовое понятие лингвокультурологии прямо или косвенно соотносит образ идиомы, языкового выражения с базовой метафорой, неким знаковым образом, а этот последний интерпретируется «коллективным бессознательным» носителей языка в пространстве категорий или установок их культуры. Таким образом, на продвинутом уровне обучения можно говорить о том, что страноведческий компонент коммуникативной компетенции сменяется его лингвокультурологическим аспектом. Представители лингвокультурологии, такие как В.Н. Телия, Д.Б. Гудков, В.В. Красных, считают, что лингвокультурологический подход предполагает концептуальное осмысление категорий культуры, реализующееся в системе образов, которые «кумулируют» мировидение народа. Отличие страновед-

чески ориентированных описаний при изучении языка от лингвокультурологического подхода в том, что первые описывают специфические для России реалии, выявляют перечень единиц-фактов национальной культуры, но не рассматривают культурные феномены как языковую сущность.

Как точно замечают в своих работах Д.Б. Гудков и В.В. Красных, лингвокультурология изучает «живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа», т.е. синхронно-функциональное воплощение культурной «доли значения» в «языковую сущность», в то время как лингвострановедение ориентировано на исторический план фонового значения. Проще говоря, если лингвострановедение пытается описать некие элитарные знания, то что «нужно знать» (биография С. Ковалевской, история создания Третьяковской галереи), то лингвокультурология оперирует тем, что знает практически каждый социализированный представитель «национально-лингво-культурологического сообщества», понятие Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, (С. Ковалевская - женщина-математик, Третьяковская галерея – музей-коллекция русских картин в Москве).

На продвинутом этапе возникает необходимость в представлении базовых русских культурем учащимся 2,3 уровня владения языком не как реестра реалий, специфических для России, а как культурного минимума прецедентных феноменов русского культурного пространства.

Здесь мы понимаем под прецедентным феноменом вслед за Д.Б. Гудковым и В.В. Красных, уточнивших и углубивших понятие «прецедентного текста» Ю.Н. Караулова, феномен, хорошо известный всем представителям национально-лингво-культурного сообщества (всем им близок минимизированный инвариант его восприятия), которые регулярно апеллируют к этому феномену в речи.

Культурный минимум может быть представлен прецедентными феноменами, иллюстрирующими области в первую очередь высокой культуры, сокровищницы народа: литература (Обломов, «Война и мир», Анна Каренина, «Человек – это звучит гордо!»), живопись («Три богатыря» В. Васнецова, «Утро в сос-



новом лесу» И. Шишкина, «Девятый вал» И. Айвазовского), музыка («Щелкунчик», «Лебединое озеро» П.И. Чайковского, «Князь Игорь» А.П. Бородина, «Аквариум», «Кино», Вертинский, Высоцкий), кино («Я шагаю по Москве», «Брильянтовая рука», «Асса», «Брат 1»)

Бесспорно, понятие культуры включает более широкий спектр составляющих, помимо культуры как искусства (элитарного или массового), это и фольклор, и культура бытия, и др. Но мы сознательно сужаем круг составляющих, в первую очередь, потому что прецедентные феномены, представляющие фольклор и культуру бытия, были блестяще представлены в работах Д.Б. Гудкова и В.В. Красных, в частности, в лингвокультурном словаре «Русское пространство» и разработке-справочнике «Можно–нельзя».

Сложность создания культурного минимума заключается в условности, зыбкости границ, очеркивающих круг явлений, которые представляют эти аспекты культуры. Наименьшую сложность, на наш взгляд, и наибольшую важность представляет описание литературного сегмента. Наименьшая сложность выявления литературного культурного минимума определена тем, что он органично очерчен школьной программой, обязательной для всех. Уже существует некий минимум миниморум прецедентных текстов, имен и высказываний (на этих понятиях мы подробнее остановимся позднее), который представляет золотой и серебряный век русской литературы. Важность обращения именно к литературе объясняется «литературоцентричностью» русской культуры.

Именно литература для русских в первую очередь закрепляет в коллективном бессознательном своеобразный семиотический код, или «вторичный язык», который, по мнению З.Г. Минц, обладает определенным «словарем» – набором основных мифологем. Под мифологемой Минц подразумевает «метонимический символ» – знак и «свернутую программу целостного сюжета», или мифа. Мифологема как знак-заместитель мифа служит «кодом», «шифром», проясняющим смысл того или иного «высказывания».

В качестве мифа в современном мире выступают как античные, библейские и фольклорные сюжеты, так и историко-культурные и историко-литературные источники, образы и сюжеты которых определяют стереотипы массового сознания. Историко-культурные сюжеты Е.М. Мелетинский относит к мифам нового времени, подчеркивая, что их герои – Фауст, Гамлет, Робинзон и др. – в сознании современного человека живут как некие универсальные обобщения, или «вечные» типы, воплощение тех или иных свойств человеческой природы, а также прообразы современных литературных героев. Своеобразные сколки историко-культурных мифов – культураны – по функциям и структуре, как подчеркивает З.Г. Минц, сближаются с мифологемами. В роли и мифологема, и культураны могут выступать не только образ, но и деталь, и фабульная схема, и сюжетные коллизии – словом, все элементы художественной структуры, проявляющие себя на различных уровнях поэтики произведения – при условии, что они будут «опознаны» реципиентом.

Соотнесение понятий «культураны» и «прецедентный феномен» представляется необходимым, поскольку составление лингвокультурологического словаря предполагает ориентацию на достижения как лингвокультурологии, так и литературоведения. Однако существующие литературные словари (прежде всего словари литературных героев) в силу своей специфики ориентированы не столько на исследование бытования того или иного образа в коллективном бессознательном, сколько на рассмотрение языка художественных средств, способов создания образа, особенностей поэтики произведения. Тем не менее именно в рамках современного литературоведения досконально изучено такое явление, как «городской текст», или «городской миф». Так, «петербургскому мифу», или «петербургскому тексту», посвящены работы Л. Долгополова, Ю.М. Лотмана, Д.Е. Максимова, З.Г. Минц, Р.Д. Тименчика, В.Н. Топорова, в поле зрения которых находится именно литература XIX-XX вв. (живущая, разумеется, в диалоге с архитектурой, живописью, музыкой и другими видами искусства). При всей сложности такого явления, как «петербургский текст», носители языка безошибочно определяют его «элементы» в современной культуре: мотивы «призрачности», «эфемерности» города, темы стихии и катастрофы, а также

– с другой стороны – представления о «культурной столице» как о городе, живущем на стыке русской и европейской культуры.

В конце XX – начале XXI вв. «петербургский миф» продолжает существовать и развиваться благодаря, может быть, не столько литературе, сколько рок-поэзии (рок-композициям Б. Гребенщикова, Ю. Шевчука, А. Башлачева и др.), а также кинематографу и телевидению (сериалы «Улицы разбитых фонарей» и др.). Однако методологической основой для анализа современного бытования «петербургского мифа» и – шире – городского текста служат именно литературоведческие труды. Безусловно, исследование категории «прецедентности» немислимо без рассмотрения общекультурных (наднациональных) мифологем (Золушка, Мальчик-с-пальчик, Шерлок Холмс и др.), обретающих в национальной культуре свою специфику. Однако основная их часть входит в коллективное бессознательное благодаря не столько школьной программе по литературе, сколько сказкам (часто в адаптированном варианте), мультфильмам, песням и пр. Таким образом, при составлении словаря национальных культурем, «заданных» литературной традицией, имеет смысл сосредоточиться именно на произведениях русской классической литературы.

Связь культуремы и прецедентного феномена может быть представлена так: в языке культурема проявляет себя как прецедентный феномен, т.е. опознавательный знак культурного кода конкретной нации.

На наш взгляд, список ключевых литературных прецедентных феноменов может быть представлен в виде словаря-справочника, включающего 4 раздела, посвященных 4 группам феноменов: «Имена», «Топонимы-символы», «Прецедентные высказывания», «Прецедентные тексты». Представим указанные феномены подробнее. Под прецедентным именем мы понимаем «самостоящее», «овеществленное», по Д.Б. Гудкову, имя собственное, связанное с широко известным «хрестоматийным» художественным текстом, ситуацией (сюжетом), фиксированным комплексом качеств, регулярно употребляющееся денотантно.

За каждым из прецедентных имен закреплено общенациональное инвариантное представление. Это представление является «свернутым мифом», выявить который, а зачастую и сформировать помогает литературоведение. Важно, что в инварианте

происходит вычленение некоего сгущенного смысла, который может даже отторгаться эстетическим вкусом конкретного носителя языка, но невольно им разделяться в обыденном употреблении, по мнению И.М. Кобозевой.

Яркими примерами прецедентных литературных имен являются Плюшкин (скупость), Сонечка Мармеладова (жертвенность), Обломов (лень), Раскольников (убийца «старушки»).

Под топонимами-символами мы понимаем некие топографические единицы со значением, образованным в результате метафоризации и метонимизации, в котором наименование конкретного места выступает в качестве обозначающего для абстрактного значения. Здесь мы воспользовались трактовкой символического значения О.Г. Пестовой.

Примерами символов-топонимов могут стать оппозиция Москва–Петербург (Палата № 6, «нехорошая квартира», Дом на набережной, Вишневый сад). Ощутимое всеми символическое значение делает возможным игру слов, понятную носителю языка. В частности, торговая корпорация «Bosco de Chillegi» проводила в Москве благотворительные акции с участием богемы и светской элиты под названием «Черешневый лес». В названии участники позиционировались как новая русская аристократия, с юмором сознающая свою вторичность и искусственность, придуманность по сравнению с подлинной (Вишневый сад – символ уходящего русского дворянства).

Под прецедентными высказываниями вслед за В.М. Костомаровым и Н.Д. Бурувиковой мы понимаем языковые единицы, возникшие в результате текстовой редукции. В них известный художественный текст сворачивается до слова, словосочетания или фразы.

Мы условно разделяем прецедентные высказывания на понятийные словосочетания («лишний человек», «дворянское гнездо», «тургеневская барышня», «герой нашего времени») и ставшие прецедентными афоризмы («Коня на скаку остановит, в горящую избу войдет», «Я пришел к вам, чтобы сообщить вам пренеприятное известие...»). Наиболее сложным из представляемых феноменов является прецедентный текст.

Прецедентный текст – некий сложный знак, сумма компонентов которого не равна его смыслу, имеющий инвариант восприятия знакомый большинству членов национально-лингво-

культурного сообщества. Прецедентные тексты, по точному замечанию Д.Б. Гудкова и В.В. Красных, могут быть рассмотрены как прототексты национальной культуры, фундамент всех остальных текстов. Поэтому без знакомства с ними фактически невозможно ни знакомство с языком СМИ, ни понимание русской литературы XX-XXI веков, многочисленных аллюзий, реминисценций, постмодернистской игры.

К базовым прецедентным текстам относятся «Война и мир», «Преступление и наказание», «Отцы и дети» и т.д.

«Вторичный язык», или культурный код нации, – это подвижная система: при сохранении своего инвариантного значения литературный прецедентный феномен с изменением исторических реалий теряет часть своих смысловых оттенков и в то же время «обрастает» новыми. Так, в современном сознании «маленький человек» – уже не чиновник (пусть и мелкий), но представитель т.н. «офисного пролетариата» («офисного планктона»), а «герой времени» воспринимается лишь как представитель эпохи – без учета смысловых коннотаций слова «герой». Более того, наряду с размыванием семантических границ национальных культурем намечается тенденция их исчезновения и замещения новыми, чаще всего заимствованными из иной культуры: для современного школьника архетипическим воплощением тех или иных свойств женской природы являются уже не «тургеневская барышня» или некрасовская героиня (которая «коня на скаку оставит...»), но Барби и Зена – королева воинов. На смену дяде Степе приходят супермен, человек-паук или грозный спаситель человечества Терминатор-1, а рефлектирующий герой печоринского склада вытесняется собирательным образом «лузера», который, однако, может со временем превратиться как в супермена, так и в злодея.

Таким образом, тенденция исчезновения, размывания национальных литературных прецедентных феноменов очерчивает образ ещё одного адресата словаря – русского школьника, которому необходимо «напоминать» о содержании того или иного прецедентного феномена, воссоздавая историко-культурный контекст как появления соответствующего произведения, так и его бытования в коллективном бессознательном.

На настоящий момент уже реализованы на практике учебно-просветительские проекты, которые позволяют дешифровывать прецедентные литературные феномены иностранцам, владеющим языком настолько, чтобы можно было говорить применительно к ним о формировании вторичной языковой личности. Развитие вторичной языковой личности с точки зрения межкультурной коммуникации предполагает овладение тем минимумом лингвокультурологической информации, который известен каждому русскому, знакомому со школьной программой. К данным проектам в первую очередь относятся мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия», созданный Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина, и учебное пособие для иностранных учащихся И.В. Ребровой «А судьи кто?». Представление в них литературных прецедентных феноменов предполагает как культурологическое знакомство с литературным источником (словарная статья о произведении включает афористические цитаты, а также имена героев, топонимы, антропонимы, которые сделали текст прецедентным), так и овладение лингвокультурной адаптацией, а именно умением считывать и интерпретировать прецедентный литературный код.

При том, что первый из названных проектов, безусловно, может быть полезен и носителям русского языка для знакомства с базовыми литературными прецедентными феноменами, все же в нем связь между языком и литературой представлена несколько опосредованно, а именно как с одной из составляющих национального культурного бэкграунда, наряду с аудио и визуальными источниками.

Стоит также отметить, что знакомство с данными прецедентными феноменами ориентировано в первую очередь на узнавание рассматриваемых прецедентных феноменов в рамках СМИ и СМК, а также в разговорной речи, то есть дает представление о прецедентном феномене не столько как о культуре, объекте интертекстуальных переключек, ключу к культурному коду, сколько как об условном знаке национальной самоидентификации, средстве языковой игры. К сожалению, зачастую медиа, в частности сфокусированные на рекламе, опрощают и даже нивелируют сложный культурный ореол прецедентного феномена

(Приведем в качестве типического примера название статьи, содержащей скрытую рекламу ресторанов, «Не́бо в алмазах»).<sup>1</sup> Если в литературе или в элитарной речевой культуре интертекстуальный знак (прецедентный феномен) «неизбежно вносит приращение смысла», то в современном медиатексте «происходит формализация приема», как считает Н. Кузьмина. Еще более категоричен М. Кронгауз: «Легко назвать с ходу несколько газет, где практически все заголовки устроены подобным образом. Сидит там ... человек ... находит подходящую цитату... и искажает её до неузнаваемости. Конечно, ни о какой многомерности смыслов речи уже нет, задача состоит в том, чтобы чем-то известным привлечь внимание».

На наш взгляд, перспективно было бы составление словаря литературных ПФ, предполагающего толкование литературного прецедентного феномена именно как лингвокультураны, которая определяет неповторимую языковую картину мира носителей русского языка той или иной эпохи. Ведь именно благодаря литературоцентризму обрел окончательное языковое воплощение миф русского национального характера. Русская классическая литература, представляющая собой так называемые облигаторные тексты, то есть тексты обязательные к прочтению, закрепила базовые концепты русского национального самосознания («тоска», «удаль», «загул» и др.), а зачастую и участвовала в их создании («лишний человек», «отцы и дети», «надрыв»). Ключевую роль в этом процессе сыграли в первую очередь, по мнению А. Левонтиной, тексты Ф. Достоевского, а также А. Пушкина, Н. Гоголя, А.П. Чехова, И. Тургенева, И. Гончарова и др.

Бесспорно, мы сознаем, что даже знакомство с рассматриваемыми нами прецедентными феноменами у большинства современных людей зачастую происходит с помощью икониче-

---

<sup>1</sup> В последние годы материализация метафоры, к которой прибегают в названиях многочисленных ювелирных магазинов окончательно дискредитирует оборот, лишает его не только высокой патетики, но и ироничной амбивалентности. Интересно, что уже заложенная в чеховском обороте, ставшем символом недостижимой гармонии, декоративность, заданная с банальной ассоциативной связью «небо» – «алмазы», скрывала его внутреннюю девальвацию. Вероятно, именно она определила судьбу фразеологизма в разговорной речи и в языке медиа и рекламы.

ского источника-посредника, а именно экранизации и даже комиксов, или посредством краткого содержания, статьи в Википедии. Но нам представляется, что интерес к слову, органичный для современной эпохи массовых коммуникаций, повышенная языковая рефлексия по поводу непереводаемости, уникальности русских слов и понятий, равно как и формат будущего словаря в виде цифровой книги с гиперссылками поможет сделать «близким» культурный код литературоцентрической эпохи для представителей эпохи логоцентризма, а, возможно, вернуть интерес к чтению первоисточника. В данном контексте хочется отметить, что согласно исследованиям антрополога М. Алексеевского на настоящий момент чтение классической литературы воспринимается русскими как сложное чтение, хотя и чтение нужное, полезное и важное, то есть как некий сознательный духовный труд.

Благодаря словарю такого типа у носителей русского языка XXI века может сократиться дистанция между «музейным» представлением о лингвокультурах русской литературы, должествованием знакомства с ними и живым ощущением своей культуры, естественным осознанием уникальности национального мировосприятия.

Инофонам же подобный словарь поможет приобщиться к языковой картине мира, которая отражает русскую ментальность в ее ориентации на духовный идеал. В.В. Колесов, один из главных исследователей национальной ментальности, писал: «Формирование русской ментальности происходит на пути к идеалу, обозначенному идеей и выраженному в слове». Ученый неоднократно отмечал специфическую языковую модель национальной ментальности, вербальный характер русской культуры. Именно названная ее специфика, явленность в слове, в том числе идейная закреплённость в литературных лингвокультурах, и может стать отправной точкой для постижения инофонами «загадки русской души».

#### Литература

- Брилева И.С., Вольская Н.П., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Красных В.В.* Русское пространство. Лингвокультурологический словарь. Вып.1. – М.: ГНОЗИС, 2004.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.



*Костомаров В.Г., Буровикова Н.Д.* Как тексты становятся прецедентными. РЯЗР.1994, №1.

*Кобозева И.М.* Немец, англичанин, француз и русский: выявление стереотипов национальных характеров через анализ коннотаций этнонимов. Вестник МГУ. Серия 9. Филология.1995, № 3.

*Мелетинский Е.М.* Поэтика мифа. – М.Наука, 1976.

*Мицц З.Г.* Блок и русский символизм: Избранные труды. Искусство. Кн.3.: Поэтика русского символизма. – СПб, 2004.

**Anastasiya V. Vavulina**

*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow  
avavulina@mail.ru*

**Nataliya Z. Koltsova**

*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow  
koltsovaru1@yandex.ru*

THE PECULIARITIES OF INTRODUCING LITERARY  
CULTUROLOGICAL MINIMUM AT THE ADVANCED STAGE OF  
TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The peculiarities of the methods of selecting units for creating literary linguistic culturological minimum for foreign students of the advanced stage of teaching are examined in this article. The necessity of working out the minimum of such kind and making electronic glossary of the basis of it later is determined by unique description of Russian culture as well as the key role in forming Russian language picture of the world. The authors mark the importance of preserving the notion of the basic unit of the minimum, literary precedent phenomenon as cultureme but not as a conventional sign of the national selfidentification which role it takes in the language of modern mass media. The introduction of the material of minimum is important in the process of teaching foreign students when they are oriented towards forming common cultural competence of a secondary language person, it also can be used in working with school children, native speakers to keep continuity in inheriting ethical concepts and aesthetic traditions of Russian culture.

*Keywords:* precedent phenomenon, cultureme, language picture of the world, precedent name, precedent statement.

*Красильникова Лидия Васильевна  
д-р пед. наук, зав. кафедрой русского языка  
для иностранных учащихся филологического факультета  
Московского государственного университета  
имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
likras@mail.ru*

ВСЕГДА ЛИ ПРАВ «ГЛАВРЕД»?  
(К ВОПРОСУ О ЧИСТОТЕ НАУЧНОГО СТИЛЯ)

В статье оценивается возможность редактирования научных текстов на основе предложений интернет-сервиса «Главред» (автор Максим Ильяхов). Рассмотрены некоторые критерии оценки информативности текстов. Сделан вывод о том, что предназначенный для копирайтеров сервис «Главред» пока не применим к научным текстам. В то же время отмечается, что стиль научных статей меняется под влиянием общезыкового процесса демократизации.

*Ключевые слова:* интернет-сервис «Главред», критерии оценки, информативность текстов, копирайтер, научный текст

Меняется жизнь, меняется язык, меняется стиль общения, в том числе и в научном сообществе, соответственно меняется и научный стиль. Однако не так быстро, чтобы это кардинальным образом сказалось на базовых основах обучения иностранных учащихся языку специальности. Написание научных исследований происходит в русле общих языковых процессов, поэтому мы остановимся на работе интернет-сервиса «Главред», авторы которого декларируют, что их сервис создан для улучшения текста: «Главред помогает находить в тексте стоп-слова: языковой мусор, рекламные и журналистские штампы, признаки плохого синтаксиса и канцелярит. Без этих слов текст становится понятным, коротким и информативным. Мы называем это информационным стилем» [Главред: Электронный ресурс].

Сервис направлен прежде всего на правку текстов, создаваемых копирайтерами, т.е. текстов, написанных с целью рекламы или других форм маркетинга, где, собственно, и представлен информационный стиль. Но не только. Максим Ильяхов (современ-

ный российский писатель, дизайнер, редактор, окончил факультет иностранных языков МГУ в 2010 году) пишет: «Зачем нужен информационный стиль? Информационный стиль помогает читателю разобраться в сложных вещах, а компаниям – построить доверительные отношения с клиентами. Информационный стиль используется в хороших журналах, рекламе, технической и профессиональной литературе. Информационный стиль не подходит для дешевой рекламы, рассчитанной на лохов, финансовых пирамид и инфобизнеса: рекламы диет, таблеток для похудения и курсов «Как заработать миллион» [Главред: URL]. М. Ильяхов с коллегами ограничивает использование данного стиля «серьезными» изданиями. Анна Кузнецова, одна из пользователей сервиса «Главред», объясняя, как сделать проверку текста в Главреде, начинает статью так: «Привет, дорогой читатель! Официозные, заумные тексты больше никому не нужны» [Кузнецова URL].

Максим Ильяхов и Людмила Сарычева выпустили ставшую популярной книгу «Пиши, сокращай» [2016, 2017], содержащую советы по правке текста, по которым работает и сайт «Главред», поэтому используемые нами примеры мы брали именно из этой публикации.

На первом месте в списке недостатков текстов стоят штампы. Штампы – «это все, что знакомо», например, избитое выражение «Жизнь бьет ключом» предлагается заменить вариантами типа «Жизнь тарахтит всеми клапанами» или «Жизнь цветет, как дикий боярышник» [Ильяхов, Сарычева 2017: 81]. Вместо другого штампа «Раскрасил всеми цветами радуги» предпочтение отдается оригинальному выражению «Раскрасил всеми цветами из набора детских красок “Гамма”». Авторы пишут: «Человеку интересно всё новое и скучно от всего обыденного. Штампы по определению обыденные. Это только кажется, что выражение «всеми цветами радуги» интересное и творческое – на самом деле оно настолько затерто, что еще при Брежневе вызывало зевок. Если текст перегружен штампами, читатель быстро потеряет интерес» [Там же: 81].

Сервис также ведет войну со средствами выражения неопределенности и местоимениями. Авторы выступают против неопределенно-личных и безличных предложений, отглагольных существительных как средств выражения неопределенности,

слов и оборотов типа *современный, в настоящее время*. В частности, дается совет заменять отглагольное существительное глаголом: вместо «*Мы занимаемся продажей фильмов и музыки – Мы продаем фильмы и музыку*» [Там же: 140]. Пользователи «Главреда» пишут: «Сервис дико ненавидит неопределенности. Если напишете «много», «мало», «через несколько лет», он потребует конкретики. Главред борется и со штампами вроде «на сегодняшний день», “всем известно”»; «Даже из устойчивого словосочетания «Мир вашему дому», которым пользовались многие классики, он требует убрать “вашему”» [Кузнецова URL].

Еще одна любопытная цитата из Рунета:

«Сервис «Главред» [...] подчеркивает слово «**всего**» в обороте «прежде всего». Видимо, создатели сервиса не знакомы с оборотами речи в русском языке. Также сервис не способен понимать смысл предложений, а просто выхватывает слова из контекста, причем он почему-то негативно настроен против наречий. Например, если вы написали в тексте «когда-то в 90-е», он вам выделит слово **когда-то** под тем предлогом, что надо добавить конкретики. А «90-е» он просто не поймет – к чему это относится! И таких примеров – масса» [Кузнецова URL].

Безусловно, некоторые советы могут быть полезны авторам текстов.

М. Ильяхов выделяет рубрику «**С уважением**» – «**Без уважения**» и предлагает писать не «Курить на площадке строго запрещается», а «Не курите на площадке. Сигаретный дым по вентиляции попадает в офисы, спортзал и детский центр. Дым вредит нашим гостям. Удобные места для курения на улице» [Ильяхов, Сарычева 2017: 104]. Действительно, императивный тон советского периода ушел из коммуникации между государством и гражданами, хотя время от времени и возвращается. Однако возникает вопрос о соразмерной краткости объявлений.

Авторы выделяют и другую рубрику «**Не в ущерб точности**»: «Заумно просто так: *Вы подходите нам по необходимому набору навыков и компетенций – Термины по делу: Для развития социокультурной компетенции на английском мы разработали серию заданий “В гостях у королевы”*» [Там же: 114].

Следует отметить, что Максим Ильяхов и его единомышленники постоянно улучшают свой сервис. Конечно, некоторые

замечания по правке текстов можно принять, но далеко не все, а ведь многие работодатели проверяют тексты с помощью «Главреда». Во многих фирмах и компаниях работу копирайтера не примут, если она наберет мало баллов в «Главреде». И получается, что популярный сервис в определенной мере влияет на стиль современной рекламы и даже деловых бумаг.

Посмотрим, как работают советы «Главреда» относительно научного текста.

Советы под рубрикой **«Не в ущерб точности»**: «Перегружено заумным – *В коммуникативном акте всегда участвуют отправитель и реципиент. Причем отправитель должен демонстрировать осознанность акта коммуникации с реципиентом.* Нормально – *В общении всегда участвуют отправитель и получатель. И отправитель должен понимать, что он с кем-то общается*» [Там же: 115]. Действительно, можно сделать замечания по исходному научному тексту. Напр., для термина **отправитель** стилистически корректным выступает парный термин **получатель**, хотя используется и слово *реципиент*. В то же время предложение *И отправитель должен понимать, что он с кем-то общается* выглядит по-детски беспомощным.

Однажды случайно в компьютере открылся текст, я с удивлением узнала в нем отрывок из моей научной статьи и, естественно, заинтересовалась внесенной в него правкой.

Текст получил 7,6 балла из 10 по шкале «Главреда», что считается неплохим результатом. Если текст набирает 10 баллов, то авторы приравнивают его к дистиллированной воде. «Главред» определил основные проблемы моего текста: необъективная оценка, неопределенность, подтвердив это следующими примерами:

Антропоцентрический подход современной [**Необъективная оценка. Лучше удалить или доказать фактами**] лингводидактики заключается в пристальном внимании к человеку – мыслящему и говорящему – как к носителю определенного [**Неопределенность. Если имеется в виду неопределенная величина, уточните или попробуйте убрать**] языка и соответствующей культуры в их тесной взаимосвязи. И, естественно, особую [**Усилитель. Чаще всего такими словами пытаются усилить**

оценку. Но сама по себе оценка не убеждает, если не подкреплена фактами или иллюстрациями. Поработайте с оценкой] актуальность [Необъективная оценка. Читателю может быть непонятно, что означает это определение] приобретает вопрос о структуре языковой личности, проявляющей себя в речемыслительной деятельности [Фраза с отглагольным существительным. Замените на глагол] на основе сложившейся у нее совокупности [Канцеляризм. Похоже на язык чиновников. Попробуйте сформулировать проще, дружелюбнее и более простым языком] знаний и представлений о концептуальной картине мира и с использованием тех или иных языковых средств.

Один из наиболее [Неопределенное. Попробуйте добавить определенности] перспективных [Необъективная оценка. Лучше удалить или доказать фактами] подходов к анализу понятия «языковая личность» дан в лингводидактической концепции Ю.Н. Караулова. [Назывное предложение из одного слова. С такой экспрессией вам не нужен Главред.] Он [Личное местоимение. Проверьте, можно ли удалить это местоимение без потери смысла] выделяет 3 уровня языковой личности: 1) вербально-семантический, или структурно-системный [Фичеризм. Если описываете новые возможности продукта, описывайте их в мире клиентов], предполагающий естественное владение родным языком, а для инофона – овладение формальными средствами выражения определенных [Неопределенность. Если имеется в виду неопределенная величина, уточните или попробуйте убрать] значений (нулевой уровень); 2) когнитивно-тезаурусный, единицами которого являются [Слабый глагол. Обозначает состояние, а не действие. Попробуйте убрать или замените на глагол действия] понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более [Обобщение. Скорее всего, текст не пострадает, если это слово удалить] или менее упорядоченную, более [Обобщение. Скорее всего, текст не пострадает, если это слово удалить] или менее систематизированную «картину мира»...

Возможно, сервис может быть полезен начинающим авторам, но в то же время, чтобы не принять бездумно его сомнительные советы, нужна «голова на плечах».

В настоящее время прослеживается тенденция использовать более «живой», «человеческий» язык даже при обсуждении научных проблем. Это связано с общей «демократизацией» общения, а также с тем, что наука стремится обращаться к более широкому адресату, чем только специалисты.

Сравним два отрывка, связанные с термином «языковая картина мира».

1) Анна Зализняк, Ирина Левонтина, Алексей Шмелев «Ключевые идеи русской языковой картины мира»

«Почему говорящий на данном языке должен обязательно разделять эти взгляды? Потому что представления, формирующие картину мира, входят в значения слов в неявном виде; человек принимает их на веру, не задумываясь, и часто даже сам не замечая этого. Пользуясь словами, содержащими неявные смыслы, человек, сам того не замечая, принимает и заключенный в них взгляд на мир» [Зализняк, Левонтина, Шмелев: ULR].

2) Интернет-источник «Сочинение: Теория лингвистической относительности Сепира – Уорфа»

«В дальнейшем Уорф занимался языком хопи (юто-ацтекская ветвь тано-ацтекских языков), и именно на его материале сформулировал основы теории лингвистической относительности.

Согласно этой теории имеющаяся у человека картина мира в значительной степени определяется системой языка, на котором он говорит. По Уорфу, грамматические и семантические категории языка служат не только инструментами для передачи мыслей говорящего, они также формируют его идеи и управляют его мыслительной деятельностью. Тем самым люди, говорящие на разных языках, будут иметь разные представления о мире, а в случае значительных структурных расхождений между их языками при обсуждении некоторых тем у них могут возникать трудности с пониманием. В своей сильной форме теория лингвистической относительности утверждает, что индивиды членят мир на фрагменты, предопределяемые структурой их родного языка [Сочинение: URL].

Авторы первого текста, хотя и прибегают к книжным деепричастиям, стремятся к живому и понятному объяснению термина, во втором тексте используется более сухой «научный стиль».

Ирина Фуфаева в своей книге «Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция» пишет:

– на с. 143: В документах этого времени *телеграфистки* и *женщины-телеграфисты* встречаются друг с другом, **как зима с весной в течение одного мартовского дня.**

– на с. 148: Даже в **лучшие времена** семантика феминитива не включала возвышенных оттенков семантического спектра мужского слова.

– на с. 156: Массовое применение мужских обозначений к женщине, в общем, совпадает с ростом равноправия, укороченных волос и юбок, **дейнековских физкультурниц** в белых трусах и майках и **метростроевок** в комбинезонах – одним словом, со сближением в картине мира этих, оказывается, не диаметрально противоположных объектов.

– на с. 159: Во второй половине века XX и в нашем XXI веке **тренд** сохраняется [Фуфаева 2020].

Конечно, диссертации таким стилем еще не пишут, однако ясно, что общая тенденция или, как сегодня говорят, тренд склоняется к более живому и увлекательному изложению результатов научных исследований. Стремление создавать не сухие и скучные, а яркие научные тексты, отличающиеся индивидуальным авторским стилем, можно увидеть уже в работах А.А. Реформатского, М.В. Панова, Д.С. Лихачева и других известных филологов.

Конечно, концепция «Главреда» не подходит для правки и оценки текстов художественной литературы.

Это понимают и пользователи сайта. Вот мнение одного из них: «Многие жалуются, что Главред оценил творчество Достоевского, Толстого менее чем на 6 баллов. Так, господа, он и не предназначен для художественной литературы. Об этом даже на сайте написано. Главред необходим, когда вы пишете продающие, информативные статьи. Он помогает сделать их убедительными, понятными и читабельными» [Кузнецова URL].

Многие считают, что «в художественной и в научной литературе Главред бесполезен». Но, на наш взгляд, вопрос остается открытым и многое из того, о чем пишут М. Ильяхов и Л. Савичева, вполне может пригодиться начинающим авторам.



## Литература

*Зализняк Анна, Левонтина Ирина, Шмелев Алексей* «Ключевые идеи русской языковой картины мира» [Электронный ресурс] ж. «Отечественные записки», номер 3, 2002; URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2002/3/klyuchevye-idei-russkoj-yazykovej-kartiny-mira.html>.

*Кузнецова Анна* «Как сделать проверку текста в Главреде» [Электронный ресурс] URL: <https://iklife.ru/wp-content/uploads/2019/11/glavred-proverka-teksta.png>.

*Сервис «Главред»* [Электронный ресурс] URL: <https://glvrd.ru/>

Сочинение: Теория лингвистической относительности Сепира – Уорфа [Электронный ресурс] URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-45673.html>

*Фуфаева Ирина* «Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция» М., 2020, 304 с.

***Lidia V. Krasilnikova***

*Doctor of Pedagogical Sciences,*

*Lomonosov MSU, Russia, Moscow*

*likras@mail.ru*

### IS THE "GLAVRED" ALWAYS RIGHT?

(TO THE QUESTION OF THE PURITY OF SCIENTIFIC STYLE)

The article assesses the possibility of editing scientific texts based on suggestions of the Internet service "Glavred" (author Maxim Ilyakhov). Some criteria for evaluation the informativeness of texts are reviewed. It was concluded that the Glavred service intended for copywriters is not yet applicable to scientific texts. At the same time, it is pointed out that the style of scientific articles is changing under the influence of the general language process of democratization.

*Keywords:* Internet service "Glavred", evaluation criteria, informative texts, copywriter, scientific text

*Стародубова Ольга Юрьевна,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры РКИ МГЛУ, Россия, Москва  
oystarodubova@mail.ru*

*Столетова Екатерина Константиновна,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры РКИ МГЛУ, Россия, Москва  
ekstoletova@yandex.ru*

*Чубарова Ольга Эдуардовна,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры РКИ МГЛУ, Россия, Москва  
olchubaro@yandex.ru*

#### О СТРАТЕГИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ

В статье представлена педагогическая стратегия интерпретации текста художественного произведения на занятии по РКИ, которая призвана помочь учащимся преодолеть целый ряд трудностей, возникающих при чтении. В соответствии с данной стратегией, работа над художественным текстом проводится на трех уровнях - языковом, уровне пресуппозиции и концептуальном. В процессе работы происходит распремечивающее понимание текста, и основой работы над заложенными в нем смыслами становится рефлексия.

*Ключевые слова:* художественный текст, интерпретация, РКИ, пресуппозиция, рефлексия.

Всякий текст, в том числе и текст художественного произведения, коммуникативен по своей природе, и его автор «должен исходить из того, что комплекс применяемых им кодов – такой же, как и у его возможного читателя» [Эко 2016: 20]. Последний занимает позицию активного интерпретатора, и в этом смысле чтение есть сотрудничество автора и реципиента. Как отмечает А.А. Сабинина, «деятельность общения актуализируется в текстовой деятельности, которая

рассматривается как процесс порождения и интерпретации текстов» [Сабинина 2009: 141].

В то же время именно тексты художественной литературы «открыты для всевозможных ошибочных декодирований» [Эко 2016: 23]. Читатель, являющийся представителем другой этнокультуры, носителем иной ментальности, оказывается неспособен понять национально детерминированные единицы, культурно обусловленные смыслы. При чтении произведений русских писателей и поэтов иностранцами не всегда происходит соприкосновение уникальных миров – мира произведения и мира читателя. Адекватному пониманию, декодированию художественного произведения инофоном в значительной степени препятствуют разница «опыта проживания жизни» [Васильева 2000: 149], читательского опыта и интерференция культур.

На занятиях по интерпретации художественного текста зачастую возникают неожиданные, вариативные трактовки образов и оценки поступков персонажей. Например, *змея*, традиционно являющаяся символом коварства в русской культуре, превращается в олицетворение мудрости с точки зрения носителя китайской национальной идентичности. В китайской аудитории образ *мотылька* (при чтении стихотворения Арсения Тарковского «Посредине мира») был связан не с идеей мимолетности и хрупкости, а с идеей смерти. О.Ф. Васильева описывает восприятие дождя студентами-старшекурсниками из Иордании (при чтении рассказа А.П. Чехова «Ионыч»): при анализе эпизода, в котором Старцев вспоминает свое бывшее увлечение Екатериной Ивановной («А помните, как я провожал Вас на вечер в клуб? Тогда шел дождь, было темно...») у студентов не возникло сентиментального чувства, которое появилось бы у русского читателя, поскольку дождь для иорданцев – это совсем не то же самое, что дождь для русских, а долгожданный праздник, некое радостное действо, торжество. «Он идет обязательно крупными каплями с обилием тепла. И люди празднуют дождь, особенно если он идет после урожая» [Васильева 2000: 150].

Трудности при чтении художественного произведения возникают также из-за отсутствия пресуппозиций, связанных с

особенностями культурного кода определенной исторической эпохи, часто имеющей неповторимые отличительные черты в стране изучаемого языка. Такое «наложение» национальной специфики на специфику ушедшей, то есть не наблюдаемой и не воспринимаемой непосредственно эпохи значительно затрудняет для инофонов процесс понимания русскоязычных текстов XIX–XX веков. Каждое десятилетие несет с собой новые реалии, научно-технический прогресс существенно влияет на бытовую и – шире – бытийную сферу.

Значительным изменениям подвергается, в частности, темп жизни. Ускорением темпа жизни называют увеличение с течением времени числа событий и ситуаций, происходящих за единицу времени. С ростом числа происходящих событий интенсифицируется поток сообщений о них, который воспринимается и с возрастающим напряжением перерабатывается сознанием человека [Жеребин 2014: 78]. Именно привычка к восприятию (возможно, вынужденно поверхностному) большого числа событий затрудняет для сегодняшних учащихся, в том числе инофонов, восприятие текстов с определенным типом темпоральности, предполагающих медленное, вдумчивое чтение и внимание к деталям, каждая из которых в качественном художественном тексте является значимой. Если остросюжетный рассказ, насыщенный большим количеством ярких образов, удерживающих внимание читателей (например, «Битки “Толстовец”» Дмитрия Быкова), соответствует «темпоральному настрою» современного человека, то повествование медленное, неспешное (см. рассказ Алексея Варламова «Как ловить рыбу удочкой») требует от наших современников определенного усилия, чтобы сонастроиться с принципиально иным ритмом жизни. Неспешность повествования соответствует преобладающему темпу той эпохи, события которой отражены в произведении. Удачным приемом по созданию пресуппозиций является, по нашему опыту, предварительное (до чтения рассказа) погружение читателей в атмосферу позднесоветского времени. В нашем случае созданию пресуппозиции способствовал личный (непосредственный) опыт преподавателя. Что касается произведений далеких от нас эпох (не прожитых

непосредственно преподавателем, являющимся посредником между художественным текстом и учащимися) – остается полагаться на опосредованное глубокое знакомство преподавателя с ушедшими эпохами, сформированное, в частности, в процессе чтения художественной литературы.

Художественный текст является ценнейшим учебно-методическим материалом для нас как преподавателей русского языка как иностранного. В процессе чтения мы должны помочь учащимся преодолеть все вышеописанные трудности и достичь необходимой глубины понимания художественной ткани произведения, помочь проникнуть в замысел автора, понять русский менталитет. В этом смысле «работа с текстом – это постепенное многоуровневое восхождение от незнания к знанию» [Сабина 2009: 142].

Работа над художественными текстами в инокультурной аудитории проводится нами на трех уровнях. Первый из них мы называем **языковым**: в его рамках студенты, опираясь на свое знание лексики и грамматики, правил и языковых единиц, стараются понять содержание текста. На втором уровне, уровне **пресуппозиции**, учащиеся знакомятся с единицами культурного фона и узнают, как прочитывают данные смыслы представители русской культуры. На третьем, **концептуальном уровне**, происходит глубокое погружение в иноязычный текст, аналогичное погружению в художественный текст, читаемый на родном языке.

При работе на первом уровне происходит, по терминологии О.Ф. Васильевой [Васильева 2000], «семантизирующее» понимание текста, при котором значимым становится соответствие норме как при узнавании значений, так и при функционировании» [там же: 124–125]). На втором имеет место когнитивное понимание, когда «приходится работать с иными единицами – единицами объективной реальности. Переживание «я знаю/не знаю слово» заменяется переживанием «я знаю/не знаю явление» [там же: 132]. На третьем уровне мы говорим о распремечивающем понимании, при котором осуществляется рефлексия над текстом. На этом уровне понять текст – значит «восстановить аналог мыследеятельности продуцента» [там же: 137]. При установке на

распредмечивающее понимание основной работы над смыслами, в том числе и «национально ориентированными», становится рефлексия – «связка между наличествующим опытом реципиента и новым гносеологическим образом» [там же: 138–139].

В настоящее время в практике преподавания РКИ художественный текст чаще всего расшифровывается на уровне семантизирующего и когнитивного понимания (причем второе рассматривается зачастую слишком узко – как знакомство со специфически российскими реалиями, требующими комментария), в то время как распредмечивание эксплицитно не выраженных смыслов относится обычно к области, которая предположительно должна была быть сформирована при чтении текстов на родном языке.

Рефлексия над художественным текстом, независимо от особенностей его темпоральной структуры, невозможна без замедления темпа восприятия текстового материала и его детального лингвистического анализа. При этом нет необходимости (за исключением тех случаев, когда мы работаем со специалистами-филологами) использовать сложный терминологический аппарат. Достаточно при чтении привлекать внимание учащихся к ключевым словам и образам, реализуемым в деталях, зачастую – в повторах, и показать, как они связаны с содержательным планом текста.

Педагогическую стратегию, при которой происходит «продвижение» читателей-инофонов от языкового к концептуальному уровню, мы использовали, в частности, при чтении рассказа А. Варламова «Как ловить рыбу удочкой» (работа проводилась в интернациональных группах уровня В2–С1), который представляет собой повествование о первом пробуждении чувств у молодых людей, о безответной любви и «умудренного опытом в сердечных делах» студента Артура. Потрясение, осознание неразделённой любви, чувство отверженности, боязнь за судьбу любимой девушки, страдания и унижения – все это переживает главный герой.

При работе в аудитории до чтения текста произведения были выполнены предтекстовые задания: проведена работа с лексикой, фразеологией, предложены задания на лексическую

сочетаемость, подбор синонимов, антонимов (работа на языковом уровне).

Далее следовал рассказ преподавателя о духе того времени, в которое развёртываются события рассказа. На данном этапе – на уровне знакомства с пресуппозицией – необходимо было создать психологический настрой читателей, обращаясь к их воображению, фантазии, «погружая» в обстановку произведения, в «ритм эпохи». Так, перед чтением текста было рассказано о том, как, в каком ритме жили люди в «позднесоветские» годы, какую роль играли дачные поселки в организации быта. Обсуждалась продолжительность летних каникул и особенности быта старшеклассников того времени, отношения в семье и распределение обязанностей между ее членами.

Следующим этапом было аналитическое чтение текста, помогающее осуществить распредмечивание – выделить значащие переживания, скрытые смыслы путем анализа языковых средств: фонетических, лексических, синтаксических (см. подробнее [Стародубова 2020: 173]). При чтении мы обращались к ключевому образу – «рыбалке», понимаемому как буквально, так и метафорически (рыбалка ассоциируется с системой выстраивания личных отношений, удачей, счастливой либо несчастной любовью). Важно обращать внимание учащихся и на многочисленные «второстепенные» детали, воссоздающие образ российской (точнее, советской) реальности второй половины XX века: так, банки с вареньем, которые в начале рассказа были источником угощения во время приятных вечерних чаепитий с подругой, после появления удачливого соперника «непрístupно стояли в шкафу, отсвечивая темно-красными, фиолетовыми и желтыми боками и отражая мое вытянутое лицо».

Последний этап работы — обсуждение ощущений, испытанных благодаря «вчувствованию» в текст (то есть восприятию, переживанию цвета, звука, запаха), а также чувств и переживаний, которые вызвало художественное произведение в целом.

Таким образом учащиеся обмениваются своим опытом интерпретации текста, что, в свою очередь, способствует

развитию представлений об уникальности, неповторимой индивидуальности личного диалога писателя и читателя.

#### Литература

*Васильева О.Ф.* Методика интерпретационного типа в практике обучения РКИ. Дисс... доктора пед. наук. М., 2000.

*Жеребин В.М., Вершинская О.Н., Махрова О.Н.* Современное восприятие времени и ускорение темпа жизни // ИСЭПН РАН Номер: 2 (64), 2014. С. 72–82.

*Сабина А.А.* Художественный текст в иноязычной аудитории: этап восприятия и интерпретации // Вестник ТГУ, выпуск 4 (72), 2009. С. 141–144.

*Стародубова О.Ю.* «Лингвокогнитивное моделирование в художественном дискурсе в аспекте субъектной организации» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки №2, 2020. С.170–176.

*Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М.: Издательство АСТ, 2016. 637с.

*Чубарова О.Э., Столетова Е.К.* Чтение как сотворчество: к вопросу о методике интерпретации художественного произведения в иноязычной аудитории // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик. Материалы международной научной конференции. Москва, 2020. С. 192–195

*Chubarova O.E., Stoletova E.K., Starodubova O.Yu., Muhammad L.P.* Polylogue of Cultures and Epochs in the Course of Reading a Literary Text in a Foreign Audience. // Revista Genero & Direito V. 01 n.01 – Ano 2020 – Special Edition. P. 505 –522.



***Olga Yu. Starodubova,***  
*PhD, MSLU*  
*oystarodubova@mail.ru*

***Ekaterina K. Stoletova,***  
*PhD, MSLU*  
*ekstoletova@yandex.ru*

***Olga E. Chubarova,***  
*PhD, MSLU*  
*olchubaro@yandex.ru*

ON THE STRATEGY OF INTERPRETING  
A WORK OF ART IN A FOREIGN-CULTURAL AUDIENCE

The article presents a pedagogical strategy for interpreting a literary text in the foreign audience. It helps students overcome a number of difficulties that arise when reading. In accordance with this strategy, work on a literary text is carried out at three levels - language, presupposition, and conceptual. In the process of work, a spreading understanding of the text takes place, and reflection becomes the basis for working on the text.

*Keywords:* literary text, interpretation, Russian for foreign learners, presupposition, reflection.

# Межъязыковые сопоставления

*Веретиннова Мария Михайловна*  
кандидат филологических наук, преподаватель кафедры  
русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени  
М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
*marwer1@yandex.ru*

## АКТУАЛИЗИРОВАННЫЕ ПАРОНИМЫ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И СЕРБСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются такие понятия, как лексическая актуализация, актуализированная лексическая единица, актуализированные паронимы-прилагательные, предлагаются определения данным лексическим единицам, определены принципы отбора актуализированных паронимов-прилагательных, представлены примеры перевода данных лексических единиц на сербский язык.

*Ключевые слова:* лексическая актуализация, актуализированная лексическая единица, актуализированные паронимы-прилагательные, актуализированные паронимические паропозиции, актуализированные паронимические ряды, принципы отбора актуализированных паронимов-прилагательных.

Для современного этапа развития русского языка характерен процесс актуализации лексических единиц, обусловленный переменами в социально-политической, экономической и духовной жизни общества начала XXI века.

*Лексическая актуализация* представляет собой повышение функциональной значимости и частотности употребления слов вследствие вхождения в обиход обозначаемых ими реалий. Она связана с такими языковыми явлениями, как расширение сочетаемости и изменение ее характера, изменение значений и образование новых значений слов, возникновение серий устойчивых сочетаний, словообразовательная активизация.

Актуализироваться могут не только лексические единицы, ранее входившие в пассивный запас языка, но и те слова, которые входят в активный словарный запас.

Под *актуализированной лексической единицей* в статье понимается слово, повысившее в конкретный период развития русского языка свою функциональную значимость и частотность употребления вследствие актуализации обозначаемых им понятий и явлений.

Наиболее важным источником инноваций в русском языке, в том числе источником появления актуализированных слов, являются заимствования (*абсолютистский* (*апсолутистички*) – *абсолютный* (*апсолутан*); *абсурдистский* – *абсурдный* (*апсурдан*); *абстракционистский* – *абстрактный* (*апстрактан*); *идеологизированный* – *идеологический* (*идеолошки*;) и др.), обусловленные такой экстралингвистической причиной, как открытость современного общества для межкультурных, политических и экономических связей.

Увеличение количества словесных единиц и их актуализация в русском языке конца XX – начала XXI века происходит, прежде всего, за счет массового вхождения в лексическую систему слов иноязычного происхождения (*маркетинговый* – *маркетологический*, *брендированный* – *брендовый*; *глобалистский* – *глобальный* – (*глобалан*) и др.). По мнению исследователя О.В. Загоровской, «массовый приток иноязычных слов (в основном – американизмов английского происхождения) и пополнение русской лексики иноязычными заимствованиями представляют собой наиболее яркое явление в развитии русского языка последних десятилетий. Современная иноязычная лексика – это, как правило, слова, структурно совпадающие с иноязычными прототипами (т.е. измененные графически и переданные средствами русского языка без каких-либо структурных изменений). Ср.: *маркетинг* – *англ. Marketing* [Загоровская 2013: 9].

В рамках проведенного исследования имеющихся научных трудов и лексикографических изданий представляется возможным утверждать, что в современном русском языке количество актуализированных паронимов-прилагательных значительно превышает число паронимов, относящихся к другим частям речи,

поэтому именно эти лексические единицы были подвергнуты анализу и переведены на сербский язык.

Данный пласт актуализированной лексики характеризуется высокой частотностью, стилистической неограниченностью, семантической ценностью, широкой сочетаемостью и большим словообразовательным потенциалом.

Мы предлагаем в данной статье уточненные в лингводидактических целях определения терминов: «*пароним*», «*актуализированная паронимическая парооппозиция*», «*актуализированный паронимический ряд*». Под *паронимами* понимаются близкие по звучанию, имеющие общее происхождение, но разные по значению однокоренные слова, содержащие общее семантическое ядро и относящиеся к одному предметно-логическому ряду, преимущественно к одной части речи, образованные при помощи разных суффиксов. Паронимы входят в состав *актуализированных паронимических парооппозиций* и *рядов*, ядром которых является лексическая единица, отмеченная в современных нормативных словарях. *Актуализированная паронимическая парооппозиция* состоит из двух актуализированных паронимов: *арендаторский – арендный (арендни)*; *греховный (грешан) – грешный (грешан)* и др. Ряд из трех и более актуализированных паронимов называется *актуализированным паронимическим рядом*: *криминальный (криминални) – криминалистический (криминалистички) – криминогенный*; *политизированный – политический (политички) – политичный (тактичан)* и др.

В качестве принципов отбора актуализированных паронимов-прилагательных были определены такие принципы, как принцип частотности, выявляющий абсолютную частотность слова; принцип сочетаемости, согласно которому ценность лексической единицы определяется ее способностью сочетаться с другими словами; принцип семантической ценности, распространяющийся на те лексические единицы, которые обозначают понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в СМИ; принцип стилистической неограниченности, направленный на отбор слов, не связанных узкой сферой употребления.

В современных толковых словарях единицы, признанные актуализированными в новейшее время, как правило, не марки-

руются. Материалом для анализа актуализированных лексических единиц в русском языке послужила картотека единиц паронимической лексики, созданная на основе сплошной выборки из следующих словарей: «Толкового словаря современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» под редакцией Г.Н. Складневской; «Толкового словаря русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под редакцией Г.Н. Складневской; «Толкового словаря иностранных слов» Л.П. Крысина.

Проведенный анализ сербских словарей («Руско-српски речник» приредио Радослав Бошковић друго, исправљено и допуњено издање, ЈАСЕН Београд, 2010; «Руско-српски српско-руски речник» приредио Радослав Бошковић треће издање ЈАСЕН Београд, 2014) показал, что не все заимствованные актуализированные паронимы-прилагательные, вошедшие в современный русский язык, представлены в полном объеме в современном сербском языке. Такие пареоппозиции, как, например, *коррупцираниран* – *коррупциониран*; *маркетингови* – *маркетолошки*; *сертификатни* – *сертификациони*; *спонсориран* – *спонсорски*, не зафиксированы в словарях.

Проведенный анализ вышеуказанных словарей позволил нам выявить следующие группы актуализированных паронимов-прилагательных:

**а)** лексика, вернувшаяся с периферии общественного языкового сознания (*крестильни* (за *критенје*) – *крестни* – *крещенски*, *кредитни* (*кредитни*) – *кредиторски*, *идеологизирани* – *идеолошки*) и др.;

**б)** лексика основного словарного фонда, ставшая актуализированной, т.е. претерпевшая в описываемый период семантические и сочетаемостные изменения (*програмистски* – *програмни* (*програми*), *ценностни* – *цени* (*вредности*) – *ценови*) и др.;

**в)** лексика, в том числе заимствованная, до настоящего времени не получившая словарной фиксации (*абсурдистски*; *абстракционистски*; *авангардистски*; *брендировани* – *брендови*) и др.

Вопрос об актуализации лексических единиц неоднозначно решается в лингвистической литературе. Разработанная система

принципов отбора актуализированных паронимов-прилагательных дала возможность сформировать и сгруппировать на основе синтеза данных лингвистических и лексикографических исследований реестр актуализированных паронимов-прилагательных русского и сербского языков. Данный корпус актуализированной лексики может быть использован в качестве дополнительного лингвистического ресурса при создании учебных и переводных словарей, учебно-методических пособий по лексике с учетом разных уровней и профилей обучения русскому языку как иностранному в сербской аудитории.

### Литература

*Загоровская О.В.* Русский язык на рубеже XX – XXI веков: исследования по социолингвистике и лингвокультурологии. Воронеж: Научная книга, 2013.

*Скляревская Г.Н.* (ред.) Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия: более 7000 слов и устойчивых сочетаний / ИЛИ РАН. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005.

*Скляревская Г.Н.* (ред.) Толковый Словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика (М.: Эксмо, 2006.

*Бошковић Р.* Руско-српски речник приредило Радослав Бошковић друго, исправљено и допуњено издање. ЈАСЕН Београд, 2010.

*Бошковић Р.* Руско-српски српско-руски речник приредило Радослав Бошковић треће издање. ЈАСЕН Београд, 2014

***Maria M. Vereitinova***

*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*

*marwer1@yandex.ru*

ACTUALIZED PARONYMIC ADJECTIVES  
IN THE MODERN RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGES

The article deals with such concepts as lexical actualisation, actualized lexical unit, actualized paronymous adjectives, definitions for given lexical units are offered, principles of selection of actualized paronymous adjectives are specified, examples of translating given lexical units into Serbian are presented.

*Keywords:* lexical actualisation, actualized lexical unit, actualized paronymous adjectives, actualized paronymous oppositions, actualized paronymous sets/fields, principles of selection of actualized paronymous adjectives.

# Интерпретация художественного текста

*Жукова Александра Андреевна  
кандидат филологических наук,  
преподаватель кафедры русского языка для иностранных  
учащихся филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва,  
alix\_zhukova@mail.ru*

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ А.В. ЗАВЬЯЛОВА И А.А. ПОЗДНУХОВА

В статье анализируются интертекстуальные элементы (цитаты, аллюзии, реминисценции) в текстах А. В. Завьялова и А. А. Позднухова, авторов группы «25/17». Рассматривается теория интертекстуальности применительно к альтернативной поэзии XX-XXI вв.

*Ключевые слова:* литературоведение, русский рэп, А. В. Завьялов, А. А. Позднухов, «25/17», интертекстуальность, цитата, аллюзия, реминисценция, рок-поэзия

В настоящее время русский рэп делится на два основных направления, которые различаются гипотезами о генезисе рэпа. Первое направление – изолированное – предполагает стихийное, «уличное» происхождение рэп-поэзии, ее принципиальную дистанцированность от классики (А.М. Жвакин [Loc-Dog], А.С. Долматов [Guf]). Второе направление (А. В. Завьялов, А.А. Позднухов [«25/17»], Д. Давыдов, В. Журавль [«Записки неизвестного»]) характеризует отношения литературы и рэпа как преемственные: данный тезис подтверждается в текстах рэп-исполнителей аллюзиями и цитатами из классической литературы (в том числе и современной), рок-поэзии и авторской песни. Ко второму типу относится рэп-поэзия А.В. Завьялова и А.А. Позднухова, солистов группы «25/17». Неординарность, инаковость собственного творчества для исполнителей очевидна, однако выстраивать генезис рэпа безотносительно литературы и песенных жанров XX века для них неорганично.



Интертекстуальность в творчестве А. Завьялова и А. Позднухова складывается посредством цитирования («цитата становится залогом самовозрастания смысла текста» [Руднев, 1999]), использования аллюзий («Аллюзии – намеки на реалии современной общественной жизни, делаемые, как правило, в произведениях об историческом прошлом» [Хализев, 2000: 203]) и реминисценций (реминисценция понимается как «абстрактный образ либо воспоминание, нашедшее свое отражение в творчестве писателя в целом или конкретном литературном произведении» [Еременко, 2012]). Масштаб привлекаемых дискурсов достаточно широк: русский фольклор, классическая литература, детская литература, кинематограф, эмблематика и некоторые текстовые аспекты массовой культуры XX в.

Кинематографические отсылки занимают особое место в творчестве Завьялова и Позднухова. Самая очевидная из них – непосредственно название группы (первоначально «Иезекииль 25:17»), которое предполагает не только актуализацию ветхозаветной цитаты (25:17: «Путь праведника труден, ибо препятствуют ему себялюбивые и тираны из злых людей. Блажен тот пастырь, кто во имя милосердия и доброты ведёт слабых за собой сквозь долину тьмы. Ибо именно он и есть тот, кто воистину печётся о ближнем своём и возвращает детей заблудших. И соверху над ними великое мщение наказаниями яростными, над теми, кто замыслит отравить и повредить братьям моим. И узнаешь ты, что имя моё Господь, когда мщение Моё падёт на тебя»), но и отсылку к эпизоду из фильма К. Тарантино «Криминальное чтиво».

Образы криминального мира, а также связанные с ним мотивы не являются определяющими в творчестве Завьялова и Позднухова, однако регулярное апеллирование к этой теме прослеживается в текстах авторов: во-первых, криминалистическая составляющая подчеркивает маскулинную ориентированность рэпа; во-вторых, благодаря этой тематике в треках воссоздается атмосфера и социальная обстановка 90-ых гг. XX в., которая неоднократно становится объектом авторской рефлексии: «Хороший понт дороже денег, лепка стереотипов. / Даже сопливый подражал героям “Чтива”. / Вальяжно парились, лениво подтирая нос, / Пацан в теме, строго в приоритете по вене / Девяностых

символика...» («Три нити» [Завьялов, 2007]); «Конец двадцатого века, девяностые годы. / В газетах писали беспредел, мы называли это свободой. / Ставка только одна, когда нечего терять, / Жизнь, никто не знал, что меченая колода» («Три нити» [Завьялов, Позднухов, 2007]).

Агрессия и маскулинность в творчестве Завьялова и Позднухова выражаются не только с помощью языковых средств (жаргонизмы, жаргонные выражения), но и посредством цитирования, в том числе имплицитного: «Пиковые на пике сажают жестокому, / В ответку – люди шмаляют, святые из Бундока. / Бывают разные гости, вот, например, финны, / В районе номер 9 всем будет Жозефина» («Думай сам», курсив мой – А. Ж., [Завьялов, Позднухов, 2014]), «Так что, молодость, прощай, фонтан иссяк, / Будут бабки – приходи, оттопырится» («Фонтан», курсив мой – А. Ж., [Завьялов, Позднухов, 2020]). Кинематографические жанры – криминал / боевик («Брат», 1997), боевик («Святые из Бундока», 1999), научная фантастика / боевик («Район номер 9», 2009), драма / криминал («Околофутбола», 2013 – погром футбольными хулиганами в кафе «Жозефина») – влияют не только на проблематику в текстах Завьялова и Позднухова, но и на поэтику, маркируя экспрессивность не эмотивно.

Значительная часть цитат, точных и перефразированных, приходится на рок-поэзию – на песни В.Р. Цоя («Кино»), К.Е. Кинчева («Алиса»), И. Ф. Летова (Егор Летов, «Гражданская оборона»), П. Н. Мамонова («Звуки Му»). Творчество В. Цоя, К. Кинчева и П. Мамонова актуализируется в текстах Завьялова и Позднухова в контексте определенных образов, идей и цитат, в то время как основной функцией поэзии Е. Летова или И. Кормильцева является создание атмосферы, репрезентация эмоций, описание урбанистического пейзажа: «Палал тёплый снег, а мы стояли под ним, / Мигала лампа над аптекой, я увидел твой нимб. / Наша ночь из замши, тёмная, венозная, / Что будет дальше ты не знала, не знал и я [Завьялов, Позднухов, 2020] («Палал теплый снег» – одноименное название песни группы «Наутилус Помпилиус»); «Сижу за стойкой, мой настрой – “Наутилус”. / Я так хочу быть с тобой, и это минус. / Нам не хватит воздуха, а это – плюс. / Стоп! Не то, как дверь, с петель сорвусь» [Завьялов, Позднухов,

2019] («Новый вирус»); «Я так летал, поверь, я так летал...» [Завьялов, Позднухов, 2017] («Вернись») // «Я самый плохой, я хуже тебя, / Я самый ненужный, я гадость, я дрянь, / Зато я умею летать!» [Мамонов, 1997] («Серый голубь»).

Диалог между рэп- и рок-поэзией строится и на мировоззренческих различиях. Так, надежда лирического героя А.В. Макаревича («Однажды мир прогнется под нас» [Макаревич, 1997]) имплицитно опровергается в треке «Чернотроп»: лирический герой, вспоминая свою молодость, осознает, что битва с миром заведомо проиграна, а человек – обречен («Мы пытались победить этот непобедимый мир: / Винт, черняга, шмаль, спирт, цифирь. / Тот, кто остался жив, продолжил биться / С самим с собой, чтобы не спиться / И не отъехать под таджикским перцем. / Отец, помоги обрести мир в сердце» [Завьялов, Позднухов, 2014]). Смерть духовная оценивается исполнителями как более страшная и одновременно более вероятная в современном мире. Данное утверждение актуализирует интенции поэзии А.А. Блока («Пляски смерти»: «Но надо, надо в общество втираться, / Скрывая для карьеры лязг костей...» [Блок, 1914]) из цикла «Страшный мир»: «– А это монстры, которые охотятся за детьми, да, мам? – спросил мальчик. Женщина затянулась и выдохнула вместе с дымом: – Это те, кем они станут» [Завьялов, Позднухов, 2017] («Монстры» – скит к альбому «Умереть от счастья»).

Предчувствие всепобеждающей пошлости заставляет лирического героя Завьялова и Позднухова усомниться в свободной воле человека: действительно ли все его устремления искренни, бескорыстны и потому оправданы, или же возрастающие требования на самом деле являются следствием духовного обнищания («Пирамида масла»: «Это демократия – хочешь Биг Мак? / Ты свободен, как картошка, – что опять не так?» [Завьялов, Позднухов, 2020]).

Проблема оскудения внутреннего мира современного человека объясняется разрушительным влиянием Города, ритмом его жизни и правилами выживания в нем: «Бетонные зубы панелек перетрут тебя в пюре, / На убитой тачке или в задымленном тамбуре. / Лишь бы не слышать надсадный человеческий лай, / Пока не посадили на цепь – уезжай» [Завьялов, Позднухов, 2012] («По-

бег»). Потребительские инстинкты мещанина ХХI века впоследствии начинают замещать свободу его воли, а поиски счастья девальвируются до елейной обывательщины: «Создать семью, построить дом, растить детей, / Дерево, машина, дача, внуки – на сердце елей. / Быть успешным, и для остальных примером, / Стараюсь стать лучшим, быть в своем деле первым» [Завьялов, Позднухов, 2012] («Человек с молотком»). Сытость становится предвестником духовного обнищания и беспечного прозябания в собственном ограниченном мире. Более того, абсурдная погоня за успехом пересекает даже жизненную черту и становится навязчивой идеей мертвецов: «А в моём вагоне наши все: бабуля, дедуля, / Друганы: Ростик, Лёха, Миха и Серёга-Пуля. / Все на кипше мечут икру, как осетр: / Кого из нас встретит рыбак Пётр?» [Завьялов, Позднухов, 2014] («Поезд»).

Творческое пространство Завьялова и Позднухова относится к той реальности, в которой реализовались предчувствия Б. Б. Гребенщикова, («Наше дыхание свято, / Мы движемся, всех любя, / Но дай нам немного силы, Господи, – / Мы все подомнем под себя» [Гребенщиков, 2001] («Козлы»)) связанные с интеллектуальной и мировоззренческой деградацией людей, презиравших когда-то обывательство: «И вспомнить, как ты, как Кипелов, был тогда свободен, / Как Бобунец, был пьян и молод, твой музон был в моде. / Ты – пьяный батя, препод, мент, декан, охранник в клубе, / И это быт, а не попса и рэп, тебя погубит...» [Завьялов, Позднухов, 2018] («РКНРЛМРТВ» // «Аквариум»: «Рок-н-ролл мертв»).

Интегрируя в тексты отдельные образы или фразы из песен, Завьялов и Позднухов переосмысливают их в контексте апокалиптических чаяний последнего времени, полемизируют с интонациями исполнителей ХХ в. Интенции рэп-исполнителей преобразуются в последнее слово о мире, в вынесении ему окончательного вердикта: «Какой к чёрту заговор, ты просто никому не нужен, / Оглянись назад – будет ещё хуже. / Родина-мать молчит, избитая пьяным мужем, / Было плохо – будет хуже» [Завьялов, Позднухов, 2011] («Еще хуже»). Окостенелость упорядоченного мира в песне В. Цоя «Весь мир идет на меня войной» трансформируется до масштабной карикатуры действительности, в кото-

рой каждый имеет право на собственное видение реальности, зачастую основанное на эгоистичных, потребительских и просто абсурдных представлениях: «Овцы сказали: “Мы не овцы, нам не нужен пастух”. / А тело из тела, само изгнало дух. / Тут всё истоптано давно – не разобрать следы, / Здесь нет вина и воды – только песок и ты» [Завьялов, Позднухов, 2015] («Весь мир идет на меня войной»). Жизнь человека оказывается подчинена не воли личности, а жизни вещей или абстракций, предубеждений или помыслов (ср. А. Белый «Петербург», Ф.К. Сологуб «Мелкий бес»): «Всякому яблоку нужны зарядка и сеть. / И ты, как твой айфон, можешь внезапно сесть. / На Чёрном море – нефть, на Белом море – снег. / В Беломоре спрятал смех Черный Человек. // А всё, что воры здесь могли, уже вынесли. / И сами себя ловят за хвост вымыслы» [Завьялов, Позднухов, 2015] («Весь мир идет на меня войной»). Нарратор утверждает, что, утрачивая способность выбирать, человек оказывается в рабстве чуждой ему стихии бездуховности, в которой изначальная нежить – Черный Человек, ископаемые ресурсы или айфон – оживает, обретая власть и свободу действий. Мечта о всеобщей сплоченности, высказанная К. Е. Кинчевым («Армия Алиса» и ее девиз: «Мы вместе»; песня «Мы вместе»), также опошляется, поскольку используется не теми людьми в корыстных целях: «Все говорят: “Мы вместе” – никто не знает, в каком. / Антоша Чехонте стучит вам по лбу молотком» [Завьялов, Позднухов, 2013] («Звуковое письмо»).

Интертекстуальные связи рэп-поэзии и художественной литературы представлены в творчестве Завьялова и Позднухова так же масштабно. В текстах исполнителей встречаются как очевидные отсылки к литературным произведениям и топосам («Карантин»: «Атлант открыл глаза, / Зулейха расправила плечи...» [Завьялов, Позднухов, 2020]; «Солнцу навстречу»: «Вся жизнь – лабиринт, я то Тесей, то Минотавр. / На книжной полке – “Обитель”, “Мой век”, “Венец”, “Лавр”» [Завьялов, Позднухов, 2016]), так и имплицитно встроенные реминисценции («Новый вирус»: «Я-то думал просто с тобою выплусь. / Устроим дикий джаз, получился блюз. / И вот на нашей кухне кот починает примус. / Я проигрался. Тройка, семёрка, туз» [Завьялов, Позднухов, 2019]).

Особое внимание в творчестве Завьялова и Позднухова уделяется реминисценциям из романов М. А. Булгакова. Наиболее частые отсылки – к роману «Мастер и Маргарита» – связаны с демоническими образами Воланда и его свиты, а также знаковыми деталями предсказаний зловещего «иностранца»: «Будущее кажется безоблачным и ясным, / Но Аннушка уже расплескала масло», [Завьялов, Позднухов, 2012] «Человек с молотком»; «Адепты культа Бегемота тебя тащат в болото, / А ты в ответку – верь, люби, работай» [Завьялов, Позднухов, 2016] («Ой») и др. Если бесовские образы предполагают негативные коннотации, что отчасти коррелирует с булгаковской концепцией, то по иному представлен образ Понтия Пилата, страдающего наравне с «бродячим философом»: «Поэт Афанасьев, из двадцать седьмого пишу я / Вам с Соловков. Здесь Понтий вместе с Иешуа, / А присягнул бы кто из вас багряному Воланду, / Продав себя, как Исав, за баланду с голоду?» [Завьялов, Позднухов, 2015] («16 рота»). Так, мотив заключения подразумевает не только тюремную несвободу, поскольку главный выбор человек делает, исходя из личных этических представлений, являющихся основой для возможного проявления гражданской позиции или отказа от него. Причинами политических катастроф, по мнению лирического героя, являются не отдельные решения власть имущих, а отсутствие моральных представлений у народа в целом: «Будь проще, и народ к тебе потянет свои пальцы, / Чтобы натянуть твои кишки на них, как на пальцы, / И вышить крестиком всё, что они поняли – Хиросима в головах у них, а не в Японии» («Звуковое письмо»). Однако четко сформулированной политической теории в творчестве Завьялова и Позднухова не представлено. Мнение, высказанное через лирического героя, сопоставимо с философской аполитической позицией Иешуа Га-Ноцри, заключающееся в антагонизме личности и власти: «Тут что башни Кремля, что либеральный обком. / Для всех я меньше ноля, бегу-качусь колобком / В Монголию ту, что внутри. Я сам себе барон, / Иначе пусть горит все – я с топором» («Пирамида масла»).

Поэтическая аполитичность Завьялова и Позднухова позволяет рассматривать их рэп не в качестве протеста против власти, а как попытку запечатлеть и проанализировать политические

настроения в обществе, в котором девиз «Всех убить, всё поделить – Россию спасти!» [Завьялов, Позднухов, 2013] («Теленок») сосуществует с радикальными взглядами З. Прилепина («Жду чуда-2»: «Пугать всех Сталиным уже достали нас, / Двух моих прапрадедов на болоте расстреляли. / Привет Прилепину! Захар, дружище, без обид, / Я тоже ностальгирую, но "красными" по горло сыт») и взаимоисключающими «"Голосуй за Путина!" – кричать под флагами, / Петь на Селигере, все двери открывать ногами» («Жду чуда-2») и «"Долой Путина!" – кричать в экстазе на Болотной» [Завьялов, Позднухов, 2010] («Жду чуда-2»).

Завьялов и Позднухов стремятся не столько разрешить политические дискуссии современности, сколько сформулировать и разгадать идею народа. Не случайно для авторов значимы такие произведения, как «Обитель» З. Прилепина (в спектакле «Обитель. 16 рота») звучат тексты Завьялова и Позднухова, «Чапаев и Пустота» и «Generation “П”» В. О. Пелевина, через призму которых раскрываются личные переживания исполнителей: «Душа болит за Россию, аж кровь идет из носа. / Я приколот тебя за Котовского с кокосом...» [Завьялов, Позднухов, 2010] («Жду чуда-2»); эпиграфом к песне «Человек с молотком» является цитата из романа «Обитель»: «Всю свою юность мы проговорили о народе. О народе, как о туземцах! О его Величии, его судьбах, о его непознанности. Мы даже идею Бога poznали и обрушили. Но до народа так и не добрались» [Прилепин, 2014].

Политические изменения становятся фоновым действием в рамках развития темы детства. Через образ ребенка и его психологию нарратор усиливает трагическое восприятие действительности у читателя: «Крысолов играет мотив, дети уходят в дождь. / Мальчику нужен отец, мужчине нужен вождь» [Завьялов, Позднухов, 2013] («Звуковое письмо»).

Детали «детского мира» выступают также в качестве аллегории детскости каждого из людей, поскольку они всегда будут сталкиваться с непреодолимым горем или несправедливостью, переживаемую так же болезненно, как и в детстве. Крушение мира героя-мальчишки (эпоха 90-ых годов) воспринимается столь же катастрофично, сколько крушение политического строя: «Тревога, тревога – волк украл зайчат... / А это чьи там мама-папа за стеной кричат... / У нас нехватка любви, мы все умрём от

цинги, / тут или прячь жемчуга, или готовь батоги!» [Завьялов, Позднухов, 2016] («Ой»); «Нам нужен враг, чтобы стать единым целым, / Нам нужен флаг в этом бою – эффект Плацебо. / Лети-лети лепесток, как плач Ярославны... / Наша старая песня о главном» [Завьялов, Позднухов, 2014] («Последний из нас»). Та же минорная интонация относится к детскому фольклору, согласно которому колобок – одна из поэтических масок лирического «я» – обречен на встречу с лисой, которая неизбежно приведет к гибели: «Давай сам решай, потом – плачь. / В голове на плахе себя узнал палач. / Покатилось колобком по тропинке сердце: – Привет, лиса. Я ждал тебя с детства» [Завьялов, Позднухов, 2014] («Пока не выключат свет»).

Интегрированные в тексты для взрослой аудитории, реминисценции из детского дискурса добавляют в тексты атмосферу зловещей готики или фольклорной заклинательности («Ой»: «А у коты боли, у кобеля боли – сгинь, / А у тех, кого любим, пусть не болит – аминь» [Завьялов, Позднухов, 2016]): синонимический ряд элементов массовой культуры продолжают персонажи из фильмов ужасов, («Солнцу навстречу»: «Кукла Маша, кукла Даша, кукла Чаки...»), а жаркое лето оказывается адом («Солнцу навстречу»: «Тополиный пух, жара, июль – преисподняя <...> Я не Шадринский – мы не пишем песни для детей. / “Печень, прощай, я так любил тебя”. Твой Прометей») [Завьялов, Позднухов, 2016].

Таким образом, интертекстуальность в творчестве Завьялова и Позднухова представлена широким корпусом текстов – от классической литературы до рок-поэзии. Постмодернистический метод актуализации цитат используется авторами в качестве под-сказки для читателей: понять точку зрения авторов может лишь тот, «с кем один культурный код»: «Урри, Урри, что случилось?», мандарины в Новый год. / Культурный кот всё ходит по цепи кругом, / Идёт налево – зона, а повернёт – дурдом» [Завьялов, Позднухов, 2020] («Осень»). Современная альтернативная поэзия заново актуализирует некоторые реминисценции из классики, а также разрешает спор о литературоцентричности современной русской культуры.



## Литература

Тексты А.В. Завьялова и А.А. Позднухова цитируются по <https://webrap.info/text-pesen/2517>, <https://text-lyrics.ru/2/25-17/>. [Электронный ресурс]. Орфография и пунктуация – А. Ж. Дата обращения: 05.11.2020.

Тексты И. Кормильцева, А. Макаревича, П. Мамонова, Б. Гребенщикова цитируются по <http://www.rockk.ru/>. [Электронный ресурс]. Орфография и пунктуация – А. Ж. Дата обращения: 27.11.2020.

*Руднев В. П.* Словарь культуры XX века // Электронная библиотека «Грамотей». [Электронный ресурс]. URL: [http:// lib.rus.ec](http://lib.rus.ec). Дата обращения: 20.10.2020.

*Прилепин З.* Обитель. М.: АСТ, 2014. 752 с.

*Хализев В. Е.* Теория литературы. М.: Высшая школа, 2000. С. 203.

*Еременко Е. Г.* «Интертекстуальность, интертекст и основные интертекстуальные формы в литературе» // Уральский филологический вестник № 6, 2012 с. 140 (130-140).

*Блок А.А.* Пляски смерти. [Электронный ресурс]. URL: [https://slova.org.ru/blok/plyaski\\_smerti/](https://slova.org.ru/blok/plyaski_smerti/). Дата обращения: 18.11.2020.

*Aleksandra A. Zhukova*  
*candidate of Philology, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*alix\_zhukova@mail.ru*

## INTERTEXTUALITY IN THE WORKS OF A. ZAVYALOV AND A. POZDNUKHOV

In the article analyzed intertextual elements (quotes, allusions, reminiscences) in the texts of A. V. Zavyalov and A. A. Pozdnukhov, the authors of the group "25/17". Also the intertextual theory is considered to alternative poetry of the XX-XXI centuries.

*Keywords:* Russian rap, A. Zavyalov, A. Pozdnuhov, '25/17', intertextuality, quote, allusion, reminiscence, poetry of rock.

*Илюшин Евгений Александрович*  
*кандидат филологических наук,*  
*старший преподаватель кафедры русского языка*  
*для иностранных учащихся филологического*  
*факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва*  
*ilyushin.evg@mail.ru*

## ИМЕНА И ОБРАЗЫ КЛАССИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ЮМОРЕ

В статье говорится об использовании имен и образов писателей, литературных явлений и фактов в современном юморе – литературном, фольклорном, эстрадном, телевизионном. Анализируются примеры литературных шуток, выявляются их особенности и используемые в них художественные средства.

*Ключевые слова:* юмор, каламбуры, анекдоты о писателях, рэп-баттл.

Способность понимать юмор на изучаемом языке – свидетельство того, что учащийся достиг в изучении языка больших успехов. Трудность понимания иноязычного юмора заключается не только в лингвистических факторах (словарном запасе, знании грамматики), но и в отсутствии у иностранца того культурного и всякого другого фона, который с детства окружает носителя языка. Даже научившийся говорить без ошибок иностранец не понимает тех шуток, которые понимает носитель. Так что, если изучающий язык понимает юмор и шутит сам, то это большой успех.

В учебниках, предназначенных иностранным учащимся, иногда встречаются странички юмора, задания прочесть шутку, анекдот, понять и объяснить их. Обычно для таких заданий выбираются шутки и анекдоты простые, избегающие острых тем, политически, национально, религиозно и всячески нейтральные.

Мой собственный опыт преподавания показывает, что шутку или анекдот, встретившуюся на занятии или вспомнившуюся преподавателю при разборе той или иной темы, лучше всего объяснить учащимся, чтобы они поняли, что же там смешного.

Особенно это касается тех случаев, где в основе шутки находится игра слов, тут точно не обойтись без объяснений.

В данной статье рассмотрим одну область юмора: шутки, в которых фигурируют имена писателей, названия их произведений и вообще литературные факты и явления. Сюда входят и шутки писателей друг над другом, и те случаи, когда само имя писателя или какой-либо литературный факт становится материалом для смеха.

В литературном процессе всегда есть место такому явлению, как использование писателями тем, мотивов, образов, языковых средств и литературных приемов, ранее существовавших в творчестве их предшественников – писателей более раннего периода. Прямое цитирование, реминисценции, одним словом, интертекстуальность может затрагивать и писателей, являющихся современниками автора, это может принимать и формы литературной полемики, взаимного высмеивания. Ярким примером такого взаимного высмеивания являются тексты Ломоносова, Тредиаковского и Сумарокова, обращенные друг к другу. Иногда высмеивание одним писателем другого носит односторонний характер, например, Пушкин – Хвостов, Пушкин – Булгарин.

Писатели XIX века часто упоминали в своих произведениях других писателей, своих предшественников и современников. Часто это носило иронический характер; ирония эта могла быть направлена на что-либо, не имеющее отношения к упоминаемому писателю (на героев произведения, на какие-то явления и обстоятельства), а могла относиться и к самому упоминаемому писателю.

Когда Базаров в «Отцах и детях» говорит, что Пушкин был военным, и приписывает ему строчки «На бой, на бой! за честь России!» и «Природа навевает молчание сна», это ирония над Базаровым, над его недостаточной образованностью в области гуманитарных наук. Когда в «Преступлении и наказании» Порфирий Петрович говорит Раскольникову: «И самую-то комическую струну и зацепите... хе-хе! Это ведь у Гоголя, из писателей, говорят, эта черта была в высшей-то степени?», «Да, у Гоголя». «Да-с, у Гоголя-с...», это ирония над склонностью Порфирия

Петровича к многословию и отвлеченным рассуждениям, которые, впрочем, имеют явную цель – запутать и деморализовать Раскольников.

Другая фраза из «Преступления и наказания»: «Слагается иногда картина чудовищная, <...> с такими <...> подробностями, что их и не выдумать наяву этому же самому сновидцу, будь он такой же художник, как Пушкин или Тургенев». Здесь, видимо, есть уже некоторая ирония в адрес Тургенева, так как Пушкин для Достоевского был бесспорным классиком, а Тургенев – современником, отношения с которым были не совсем дружеские (вспомним образ Кармазинова из «Бесов»).

В XX веке тоже часто упоминали и классиков прошлых веков, и современников, в том числе в юмористическом плане. Самым известным примером шуток с использованием имен писателей прошлого являются анекдоты Хармса про Пушкина. Всего этих анекдотов 7: 1) про Жуковского, сказавшего Пушкину «Да никак ты писака», 2) про то, что у Пушкина не росла борода, 3) про часы Петрушевского, 4) про колеса, заменявшие Пушкину сломанные ноги, 5) про лето 1829 года и «вонючих мужиков», 6) про кидание камнями, 7) про четырех сыновей Пушкина, которые все были идиотами.

Основным комическим приемом в этих анекдотах является абсурд. Они смешны не столько сами по себе, сколько благодаря нелепости показанных в них ситуаций. «Однажды Петрушевский сломал свои часы и послал за Пушкиным...». Предполагается, что читателю должно быть известно имя некоего Петрушевского так же хорошо, как имя Пушкина. Кроме того: «послал за Пушкиным». Получается, что Пушкин – это часовых дел мастер. Обращение «брат Пушкин» напоминает рассказ Хлестакова о своих литературных и государственных делах, рассказ тоже абсурдный и примечательный, в частности, бедностью фантазии Хлестакова: «Ну что, брат Пушкин?» – «Да так, брат», отвечает бывало: «так как-то все». И, наконец: «Стоп машина». В самих этих словах, кажется, нет ничего смешного. Их можно понимать так: Пушкин не смог починить часы, он констатирует факт, что они остановились. Так из нескольких моментов, каждый из которых не является смешным сам по себе, складывается неповторимый анекдот Хармса.

«Да никакo ты писака!», якобы слова Жуковского. Здесь абсурдным выглядит сниженное слово «писака» и нарушение грамматики («никако») в речи возвышенного поэта-романтика Жуковского. «...стал называть его по-приятельски Жуковым». Сказано так, как будто сокращение фамилии Жуковский до Жукова свидетельствует о приятельских отношениях.

«Он вставал рано утром, выпивал жбан парного молока и бежал к реке купаться. Выкупавшись в реке, Пушкин ложился на траву и спал до обеда. После обеда Пушкин спал в гамаке». Здесь создается впечатление, что Пушкин вообще ничего не делал, а только спал целыми днями. Можно увидеть некоторые аналогии с «Онегиным»: «В седьмом часу вставал он летом И отправлялся налегке К бегущей под горой реке», «Потом свой кофе выпивал», «Прогулки, чтение, сон глубокий, Лесная тень, журчанье струй».

На абсурде построены и остальные анекдоты: и про колеса, на которых Пушкин передвигался, когда сломал ноги, и про камни, которыми он кидался, и про четырех сыновей. В общий абсурд этих текстов автор добавляет немного правды: например, четырех сыновей у Пушкина не было, но всего детей действительно было четверо.

Еще есть более позднее подражание Хармсу (авторы В. Пятницкий, Н. Доброхотова, начало 70-х годов. Свой сборник анекдотов они назвали «Веселые ребята»). Во многом это подражание было вдохновлено 150-летием со дня рождения Достоевского, отмечавшимся в 1971 г. Часто эти анекдоты публикуются под именем самого Хармса, не все знают, что они написаны гораздо позже. По стилю они действительно напоминают произведения Хармса. В них к Пушкину добавлены другие классики XIX в. К именам многим из них «прикрепился» какой-либо постоянный мотив, упоминаемый сразу во многих анекдотах: Достоевский, царствие ему небесное; Лев Толстой очень любил детей; Тургенев испугался и тут же уехал в Баден-Баден; Гоголь переделал Пушкиным, Толстой бьет тростью Герцена и т. д. Характерной чертой этих анекдотов является свободное обращение с хронологией исторических событий, с датами жизни писателей. Так, например, Толстой может встретить Пушкина-подростка: «Лев Толстой очень любил детей. Однажды он шел по Тверскому

бульвару и увидел впереди Пушкина. "Конечно, это уже не ребенок, это уже подросток, – подумал Лев Толстой, – все равно, дай догоню и поглажу по головке"». Или: «Однажды Федору Михайловичу Достоевскому, царствие ему небесное, исполнилось 150 лет. Он очень обрадовался и устроил день рождения». Или: «Однажды Пушкин написал письмо Рабиндранату Тагору».

Пятницкий и Доброхотова, как и Хармс, смешивают абсурд с некоторой долей реальных литературных фактов. Вот пример:

«Однажды Гоголь написал роман. Сатирический. Про одного хорошего человека, попавшего в лагерь на Колыму. Начальника лагеря зовут Николай Павлович (намек на царя). И вот он с помощью уголовников травит этого хорошего человека и доводит его до смерти. Гоголь назвал роман "Герой нашего времени". Подписался: "Пушкин." И отнес Тургеневу, чтобы напечатать в журнале. Тургенев был человек робкий. Он прочитал рукопись и покрылся холодным потом. Решил скорее ее отредактировать. И отредактировал. Место действия перенес на Кавказ. Заключение заменил офицером. Вместо уголовников у него стали красивые девушки, и не они обижают героя, а он их. Николая Павловича он переименовал в Максима Максимовича. Зачеркнул "Пушкин" и написал "Лермонтов". Поскорее отправил рукопись в редакцию, отер холодный пот со лба и лег спать. Вдруг среди сладкого сна его пронзила кошмарная мысль. Название. Название-то он не изменил! Тут же, почти не одеваясь, он уехал в Баден-Баден».

Этот анекдот построен на том, что взяты реальные имена писателей, название произведения, имя персонажа, имя царя, а затем все это перемешано самым причудливым образом. К тому же, к XIX веку добавляется XX: лагерь, Колыма. А история с интерпретацией названия «Героя Нашего Времени» тоже перекликается с реальностью: вспомним, что Николай сначала думал, что герой времени – это Максим Максимыч, а когда понял, что это Печорин, то возмутился «безнравственностью» книги.

Если анекдоты Пятницкого и Доброхотовой – это «производная» от анекдотов Хармса, то в Интернете попадается и «вторая производная», где уже Хармс переодевается то Пушкиным, то Гоголем и всячески обыгрываются другие фразы из этих анекдотов.

Имена писателей используются не только в литературных анекдотах, но и в шутках и поговорках, произносимых и повторяемых многими людьми, не только писателями. Самым употребительным в этом плане именем является имя Пушкина: «Кто будет это делать? Пушкин, что ли?» и т. д. А уже из народной речи эти выражения, опять же, попадают в литературу. О значении имен Пушкина и других писателей в произведениях Венедикта Ерофеева см. [Власов.], [Илюшин, 1999]. И повествователь, и другие герои «Москвы – Петушков» тоже используют прием, о котором уже было сказано: берут известный факт или известную цитату и помещают это в другой контекст, меняя при этом смысл. «...царь Борис убил царевича Димитрия или наоборот?» [Илюшин, 1999]. «...на базаре ни Гоголя, ни Белинского, а одна только водка!» – цитирует черноусый Некрасова, хотя последний противопоставлял Гоголя и Белинского не водке, а низкопробным книгам – «Блюхеру» и «милорду глупому». «Тогда Успенский встает и вешается, а Помяловский ложится под лавку в трактире – и подышает, а Гаршин – встает – и с перепою бросается через перила...». Здесь черноусый неправильно назвал способ самоубийства Успенского – тот перерезал себе горло, а также подогнал всех троих под свою теорию: «Все ценные люди России, все нужные ей люди – все пили, как свиньи».

Отдельно отметим случаи, когда фамилия писателя (или еще кого-нибудь известного) обыгрывается по своему сходству с каким-либо словом – либо с тем, от которого она образована, либо просто созвучна, либо рифмуется. Есть старая шутка, где таким образом обыгрываются фамилии композиторов. Приведем небольшую часть этой шутки. В ней говорится о некоем человеке, который «выпил Чайковского, заел Сметаной и Хренниковым, в животе у него сделалось Пуччини и Паганини, он надел Шуберта, вышел на Дворжак, сел около Мусоргского ящика...» и т.д. Это явно фольклор, так что давать ссылку тут не на кого.

Видимо, на эту фольклорную шутку ориентировался В. Соколин, когда сочинял аналогичную шутку про шахматистов («Норма», часть первая): «Значит, у Веры Менчик с Капабланкой вышел маленький Романновский. Зашли они к Корчмарю, выпили несколько Рюминых Кереса, поели Ботвинника и закусили

Цукертортом. <...> стал говорить, как он ее Любоевич. <...> пообещала быть с ним Ласкер. Но, как известно, Вера Менчик была слишком Богатырчук и у них с Капабланкой ничего не Левенфишло». Персонажам этой главки первой части «Нормы», услышавшим этот каламбур от коллеги-шахматиста, особенно понравилось слово «Левенфишло» – редкий случай, когда фамилия, с которой каламбурит автор, выполняет роль глагола. Хотя «Любоевич» тоже становится глаголом, «Левенфишло» в значении «вышло» производит большее впечатление.

Возвращаясь к писателям, отметим, что многие их фамилии очень легко вписываются в различные каламбуры, например: «Белинский пил белое (белую)», «Чернышевский пил по-черному», «Горький пил горькую», «Грибоедов грибами закусывал», «Достоевский всегда мог достать» и т. д. Эти каламбуры настолько очевидны, что не имеет смысла выяснять, кто их автор, ибо сочинить их могли очень многие независимо друг от друга. Какой-то эстрадный юморист к писателю Горькому добавил партийных вождей, сказав: «Горький пил горькую, Бухарин бухал, Киров киял».

Из названий произведений русской классики особой популярностью у шутников пользуется название романа «Идиот». В одном эстрадном выступлении рассказывалось о человеке, которому на лбу написали «Идиот». Целый день он ходил, не понимая, почему все смеются. В конце концов он попадает в сумасшедший дом и на вопрос доктора «Кто написал «Идиот»?» отвечает: «Достоевский». «Сам?» – удивляется доктор. «Нет, вместе с Гоголем», – иронизирует обладатель надписи на лбу. Когда же ему все это надоедает и он начинает себя вести буйно, врач говорит ему: «Сейчас мы вам уколем Островского, и вы будете совсем Добролюбов-Добролюбов. А если нет, тогда мы вам будем делать Ломоносова».

Приведем частично песню, точнее – рэп, из программы «Камеди клуб»: «Рэп баттл Пушкин vs Гоголь» (Сергей Бессмертный и Иван Blackman).

Девятнадцатый век лишь только стартовал  
В русской поэзии зреет скандал.  
На одной из тус литературных акул  
Пушкин сказал, что Гоголь олд-скул.



Такие оскорбления Гоголем не прощаются,  
В Царскосельском баттл намечается.  
Как пишет гламурный журнал "Современник",  
Баттл назначен на понедельник.

<...>

Грибоедов в чилауте толкает загон  
Другим грибоедам, таким же, как он.  
Крутят косые, разливается пунш,  
На сцене файр-шоу второго тома "Мертвых душ".

И молвит ведущий: "Все что было – фуфло.  
На сцене Саша Пушкин."  
Pushkin on the dance floor!

Тысячи свечей на сцену направлены,  
Широкие брюки в кроссовки заправлены,  
Икру запивая студеною водкой,  
Появляется Пушкин лунной походкой.

Прическа афро, тату во весь бок,  
I am царскосельский snoop doggy dog,  
Златая цепь на шее, микрофон в руке,  
Пирсинг на великом и могучем языке.  
Фонвизин с Кюхельбекером ахнули аж:  
"Немыслим в Царскосельском такой эпатаж".

<...>

Из уст вылетают стихи, поэма, книга.  
Пушкин больше, чем поэт,  
Пушкин – real nigga.

<...>

Саша завершает свой победный спич,  
Ай да Пушкин, ай да Son of Bitch.

Баттл продолжается, все забились в угол,  
Выходит Гоголь, по прозвищу Гугл,  
Великий блогер, носатый текстовик,  
По всей России мертвых душ поисковик.

Черная шинель, знак пентаграммы,  
Появляется Вий на огромном экране.  
Публика ахнула под тяжестью взоров,  
На сцене хор из пятисот ревизоров.

Черные волосы спадают на плечи,  
Гоголь толкает inferнальные речи,  
Загоняет в тему про зомби, про останки,  
И про какой-то хутор, близ какой-то Диканьки.

Везде негатив, сплошной суицид.  
Зал недоволен, зритель свистит.  
Гоголь продолжает с кислым хлебалом,  
Пушкин со словами: "Как же задолбал он!",  
Разъясняет залу стремную тему:  
"Гоголь не рэпер, Гоголь – это эмо! Гоголь – это эмо! Го-  
голь – это эмо!"

Пушкин продолжает литературный сейшн,  
В бейсболке Нью-Йорк выходит на локэйшн.  
Встает за вертушки, слышен скрэтч винила,  
"Ловите хаус-микс на «Руслан и Людмила»".

Отсюда мораль – если вышел на сцену,  
Ты должен задвинуть нереальную тему.  
Сережа Бессмертный о Саше бессмертном,  
Это Ваня Blackman. Аплодисменты!

Комический эффект достигается за счет помещения Пушкина и Гоголя в наши дни, причем в обстановку, понятную исключительно молодежи, описания явлений, понятных только молодежи (рэп, рэп-баттл). Используется соответствующая лексика:

туса, олд-скул, гламурный, чилаут, загон, фэйр-шоу, фуфло, прическа афро, тату, микрофон, пирсинг, Гугл, блогер, поисковик, зомби, хлебало, задолбал, стремная тема, рэпер, эмо, сейшн, локэйшн, скрэтч, хаус-микс.

Названия произведений Пушкина и Гоголя, факты из их жизни проецируются на современную молодежную культуру: «фэйр-шоу второго тома “Мертвых душ”», «хаус-микс на “Руслан и Людмила”». Наличие у Пушкина африканских предков обыгрывается несколько раз: «лунная походка» (отсылка к Майклу Джексону), прическа афро, Snoor Dogg – современный чернокожий рэпер. Неполиткорректное слово, обозначающее людей черной расы, здесь никого не обижает, так как говорящий его Иван Blackman – сам чернокожий. Добавляют комизма английские выражения, например перевод с русского на английский известного восклицания Пушкина о себе: «Ай да Пушкин, ай да Son of Bitch!». И вообще, вид Пушкина в кроссовках, с татуировками и пирсингом, с прической афро, идущего лунной походкой, на ходу запивающего икру водкой, производит сильное впечатление благодаря своей неожиданности.

Говоря о Пушкине и Гоголе, показанных в странном, необычном виде, можно вспомнить о произведении совсем другого жанра, написанном классиком XX века – И. Бродским, о стихотворении «Представление»:

Входит Пушкин в летном шлеме, в тонких пальцах – папираса.

Входит Гоголь в бескозырке.

Произведение Бродского вовсе не юмористическое, хотя ценитель поэзии, в числе прочего, может найти в нем смешные моменты. Почему Пушкин у него «в летном шлеме», если никаких самолетов во времена Пушкина не было? Почему Гоголь в бескозырке? Абсурд, соединение несоединимых вещей, смешение реалий советского времени и других времен – естественное объяснение этого. Автору данной статьи доводилось слышать такую версию появления в этом стихотворении летного шлема:

Пушкин – А. С.; А. С. – значит «ас»; ас – летчик. Отсюда – летный шлем.

Вольное обращение с хронологией и фактами, характерное для произведений Хармса и псевдо-Хармса, характерно и для этого рэп-баттла: в зрительном зале рядом оказываются Фонвизин с Кюхельбекером, присутствует и Толстой (мы привели текст баттла не полностью). Что касается Грибоедова, то его фамилия обыгрывается уже не в том ключе, который мы уже упоминали («грибами закусывать»), а в наркотическом, свойственном произведениям Пелевина. Сам Пелевин тоже использовал образы писателей для создания героев своих произведений. Наиболее яркий пример – роман «Т» (также название этого романа изображается как «т»), герой которого, граф Т, сначала воспринимается читателем как граф Толстой, а потом становится ясно, что Т – это персонаж текста, который пишется несколькими людьми, а Лев Толстой – только его отдаленный прототип. Конечно, известные факты из жизни Толстого преломляются в романе Пелевина парадоксальным образом: граф является мастером боевых искусств, его главное оружие – железная борода, а его смертоносная боевая система называется незнас (непротивление злу насилием). Среди героев романа есть и другие писатели, например, Достоевский; его главным атрибутом, конечно, является топор. Тонкие литературные каламбуры, имеющиеся в романе, понять можно, только хорошо помня тексты произведений русской литературы. Например, Достоевский думает после битвы с одним кавалергардом: «Вот так они и Пушкина, <...> гниды великосветские. Сначала из пистолетов, а потом <...> тайными иглами в голову... Правильно про них Лермонтов писал – надменные подонки...». (Ср. стихотворение Лермонтова «Смерть поэта»: «Но иглы тайные сурово Язвили славное чело», «А вы, надменные потомки Известной подлостью прославленных отцов...»).

Или рассмотрим другой эпизод, где Т, рассматривая топор Достоевского, «... ткнул пальцем в лезвие и сказал:

– «Izh Navertell». На каком это языке? Never tell, что ли? Какой-то «пиджин инглиш» ...

– Это русский, – ответил Достоевский, хмуро оглядываясь. – Просто написано латиницей. Ижевская работа, штучный. Модель

«Иж навертел». В каталоге нет, сделали лично для меня из сплава дамасской стали с серебряной папиросницей.

(Ср. слова старухи-процентщицы «Ишь навертел», когда она рассматривала «папиросочницу», которую Раскольников принес, чтобы отвлечь ее внимание перед убийством).

В романе «Т», кроме топора из произведения Достоевского, топор появляется также тогда, когда Т собирается отрубить себе палец по примеру толстовского отца Сергия, как и последний, после «грехопадения».

Если говорить о словах, выгравированных на топоре, то вспоминается еще одно произведение современной литературы – роман Сорокина «Роман». На топоре, подаренном главному герою, Роману Воспенникову, была выгравирована надпись: «Замахнулся – руби». Что Роман и сделал, зарубив этим топором абсолютно всех персонажей – от своих родственников и знакомых до многочисленных крестьянских семей, населявших деревню. Среди многочисленных ассоциаций с классической литературой, имеющих в романе, конечно, есть ассоциация и с топором Раскольникова, и с тем топором, к которому Русь призывал Чернышевский.

Рассмотрим еще один номер из этой же телепрограммы.

Экзамен по литературе. Гарик Харламов и Демис Карибидис. Харламов изображает преподавателя, который ставит оценки только за деньги: три тысячи рублей – оценка три, соответственно, четыре тысячи – четыре, а пять – пять. Карибидис изображает студента, который все выучил и принципиально не хочет платить.

**Преподаватель.** Может быть (показывает жестом, что ему надо дать деньги) и разведемся?

**Студент.** Я все выучил.

**П.** Ну давайте, начинайте, раз уж вы все выучили, я слушаю.

**С.** Лев Николаевич Толстой. «Война и мир». Лев Николаевич писал роман шесть лет.

**П.** Меня не интересует, сколько он писал роман. Давайте сам роман, пересказывайте.

С. Гостиная Анны Павловны начала понемногу наполняться. Приехала высшая знать Петербурга. Приехала дочь князя Василия, красавица Элен...

П. Так, секунду, стоп. Вы что, хотите сказать, что вы знаете наизусть «Войну и мир»?

С. (кивает)

П. Нормальный человек не может знать наизусть «Войну и мир».

С. Я выучил все.

П. Хм, ну давайте, хорошо. 2-й том, 2-я глава, 1-й абзац.

С. С конца 1811-го года началось усиленное вооружение армии, сосредоточение сил армии Западной Европы...

П. Семнадцатое слово во второй главе?

С. Адъютант.

П. (в сторону) тварь... Сколько предлогов в книге?

С. 12448 предлогов.

П. Сколько раз встречается слово «если»?

С. 12000 раз.

П. Это что, фокус какой-то, не понимаю. Где жучок? Где жучок, я тебя спрашиваю?.. Сколько жен было у Тютчева?

С. У Тютчева было 2 жены и одна жена гражданская. Первая – Элеонора Петерсон. Эрнестина Дёрнберг – вторая жена.

(студент рассказывает про жен и детей Тютчева, а преподаватель обыскивает его, ищет жучок)

П. Иосиф Бродский, «Пилигримы»! Где жучок? Снимай штаны! Читай «Пилигримы»!

С. Мимо ристалищ, капищ... (читает «Пилигримы», преподаватель его обыскивает и кричит: «Алло! Алло!»).

П. Омар Хайям, первый стих, в оригинале!

С. (читает, как предполагается, Хайяма в подлиннике)

П. Геродот, «История Афин», по-гречески!

С. (говорит по-гречески)

П. Сколько камней у пирамиды Хеопса?

С. Четыреста тысяч двенадцать камней.

<...>

П. Как? Как? Откуда ты все это знаешь?

С. Я уже сорок девятый раз вам сдаю. Вы сорок девять раз задаете одни и те же вопросы!

В итоге оказывается, что студенту 79 лет, что он и преподаватель когда-то учились на одном курсе, а потом их судьба сложилась по-разному: один стал преподавателем, берущим за экзамен по 5 тысяч с каждого студента, а другой – студентом, который все выучил и не хочет платить.

Анализируя подход авторов этой сценки к литературному материалу, отметим следующее. Авторы опираются на литературный материал, но не стремятся к абсолютной точности в цитировании текстов и в фактах. Так, пересказ студентом «Войны и мира», начиная со слов «Гостиная Анны Павловны...» – это начало второй главы первой части первого тома. К первой главе решили не обращаться, так как она начинается с французской речи. Следующий кусок текста, рассказываемый студентом («С конца 1811-го года началось...») – это на самом деле третий том, первая часть, первая глава. В сценке слово «часть» вообще отсутствует, а том назван вторым. Надо сказать, что «Война и мир» разделена еще и на «книги»: книга первая – том I, II, книга вторая – том III IV, авторы могли назвать «книгу» «томом», а слово «часть» пропустить. Когда преподаватель требует назвать семнадцатое слово во второй главе, непонятно, о какой второй главе идет речь: какого тома, какой части. На всякий случай проверив вторые главы всех томов и частей, мы не обнаружили в начале ни одной из них слова «адъютант». Несомненно, что количество предлогов и употреблений слова «если» в книге – тоже цифры выдуманные.

Еще один экзамен по литературе изображают в этой передаче Антон Лирник и Андрей Молочный. Молочный играет студента, который «прочитал восемь тысяч томов», много дней не спал, а теперь находится на экзамене в полусонном состоянии. Все прочитанное, конечно, смешалось у него в голове. Он говорит, что «Анна Каренина пошла на вокзал и купила самовар». На вопрос о «Тихом Доне» он отвечает: «Дон... Карлеоне... позвал трех сыновей. Тебе, Майкл, я оставляю мельницу, тебе, Фродо, кольцо, а тебе, младшенький, – цветочек аленький». Далее он

точно так же путает названия, героев, стихотворные строчки. Когда преподаватель прерывает его и кричит: «Мимо!», студент продолжает: «Мимо ристалищ, капищ...» (это стихотворение встречалось и в предыдущем номере). А завершает он свой ответ так: «Николай Васильевич Пушкин, поэт, писатель, декабрист, комсомолец, автор бессмертного произведения «12 стульев инженера Гарина и другие приключения Ромео и Джульетты в России за 80 дней, не считая собаки».

Комизм этого номера основан на беспорядочном смешении всего на свете: имен, названий, строк, причем к классике добавляется современность, включая и кино, и популярные песни, и т. д. Зритель узнает знакомые названия и цитаты и понимает, что персонаж номера все перепутал.

Возвращаясь к началу статьи, заметим, что всевозможные смешные вещи в преподавании РКИ не занимают очень важного места. Однако способность учащегося понимать юмор свидетельствует о его большом успехе в изучении языка, поэтому какие-то элементы смешного и комического иногда можно включать в процесс обучения. Тем более, что в рассмотренных примерах косвенно присутствует верная информация о литературе. Разобрав анекдоты Хармса, или Пятницкого и Доброхотовой, или пересказав вышеприведенные эстрадные пародии на экзамены, можно одновременно донести до учащихся правильную информацию о писателях и их произведениях, можно разработать систему заданий, направленную на то, чтобы учащиеся могли отличить правду от шуток и понять, в чем комизм того или иного анекдота или эстрадного номера.

#### Литература

*Бродский И.* Представление.

*Власов Э.* Бессмертная поэма Венедикта Ерофеева Москва – Петушки. Спутник писателя.

*Илюшин Е.А.* Пушкинские мотивы в художественном мире Венедикта Ерофеева // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск II, М., 1999.

*Доброхотова Н., Пятницкий В.* Веселые ребята (литературные анекдоты).

*Пелевин В.* «Г».

*Сорокин В.* Норма.



*Сорокин В.* Роман.

*Хармс Д.* Анекдоты из жизни Пушкина.

Программа «Комеди Клуб»:

Рэп баттл Пушкин vs Гоголь (С. Бессмертный и Иван Blackman)

Экзамен по литературе (Д. Карибидис и Г. Харламов)

Экзамен по литературе (А. Лирник и А. Молочный)

***Evgeny A. Ilyushin***

*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*

*Ilyushin.evg@mail.ru*

#### THE NAMES AND IMAGES OF THE CLASSICS OF LITERATURE IN MODERN HUMOR

The article talks about the use of names and images of writers, literary phenomena and facts in modern humor - literary, folklore, pop, television. Examples of literary jokes are analyzed, their features and the artistic means used in them are revealed.

*Keywords:* humor, puns, anecdotes about writers, rap battle.

**Ковалевская Татьяна Вячеславовна**  
*доктор философских наук,  
доцент, профессор кафедры европейских языков  
Института лингвистики, Российский государственный  
гуманитарный университет, Россия, Москва  
tkowalewska@yandex.ru*

СВЕТ, ОГОНЬ, СУМРАК И ТЬМА – «ПОБЕДА НАД СОЛНЦЕМ» И  
МИФОТВОРЧЕСТВО В ПОЭЗИИ В.Я. БРЮСОВА

В статье рассматриваются стихотворения В.Я. Брюсова «Бальдеру Локи» и «Пророчество о гибели азов» как элементы поэтического мифотворчества и жизнетворчества Брюсова. «Ролевой герой» поэта становится не только частью переработанного мифа о конце света, где торжествуют сумрак/тьма, но и элементом более широкого мифотворчества Серебряного века, где борьба тьмы против света/солнца также трактуется как борьба с предшествующей поэтической традицией, воплощенной в «солнце русской поэзии» А. С. Пушкине. В ту эпоху эту борьбу вели многие поэты разных направлений. В завершение статьи рассматриваются причины выбора языка мифологии для воплощения идей Брюсова и вопрос об успехе такой борьбы в лирическом творчестве поэта. Статья предлагается в помощь преподавателям, ведущим курсы по русской литературе для студентов-иностранцев с продвинутым уровнем владения русским языком.

*Ключевые слова:* мифотворчество, жизнетворчество, свет, тьма, Локи, Бальдр, А. С. Пушкин

Изучение любого языка как иностранного предполагает также изучение созданной на нем литературы. Одновременно для людей иных культур особенный интерес могут представлять трансформации тем и мотивов из их собственной культуры в культуре изучаемого языка.

Из курсов по русской литературе, преподаваемых студентам-иностранцам из разных стран, популярностью пользовался курс, посвященный поэзии Серебряного века и предполагающий активную работу студентов по анализу отдельных стихотворений. При этом студенты, даже не достигшие уровня продвинутого (не говоря уже о свободном) владения русским языком, по собственной инициативе выбирали стихотворения, сложные для

понимания даже для носителей языка, например, стихотворения Велимира Хлебникова, и при небольшой помощи преподавателя в прочтении текста делали отличные разборы стихотворений.

Однако активная и продуктивная работа студентов по разбору поэтических текстов возможна только при том условии, что преподаватель даст им примеры анализа поэтического текста и покажет, на что следует обращать внимание и как можно прочитывать стихотворения, рассматриваемые в курсе и аналогичные предлагаемым студентам для самостоятельного прочтения. При таком условии студенты, даже не профессиональные филологи, но просто интересующиеся русской литературой, могут сделать качественный и интересный разбор даже сложного стихотворения.

Предлагаемая статья представляет собой такой анализ стихотворений Валерия Брюсова, который может помочь в построении курса по поэзии Серебряного века. В качестве нашего предмета мы выбрали тексты, одновременно связанные и с инокультурной мифологической и поэтической традицией, и с собственно русской литературной мифологией, выстраиваемой вокруг фигуры А. С. Пушкина как поэта и мифологизированного культурного образа. Этот выбор обусловлен, в числе прочих причин, тем, что мифология, ее образы и сюжеты сегодня представляют особый интерес для читателей, и поэтому стихотворения на мифологические темы могут показаться особенно привлекательными сегодняшним студентам.

Однако интерес к мифологии – это не исключительно феномен текущего дня.

Во второй половине XIX в. мифологические сюжеты и персонажи в творческой мысли европейских художников, работавших во всех формах искусства, стали постепенно превращаться из источника образности и сравнений в источник новых форм осмысления мира. К началу XX в. эта трансформация практически завершилась, и в поэзии Серебряного века мы наблюдаем ее философско-художественный результат.

Ученые давали различные определения мифа, иногда не столько относящиеся к сути определяемого явления, сколько отвечающие глубокой внутренней потребности исследователя об-

ратиться к определенной теме, составляющей основу его собственного бытия. Например, когда А. Ф. Лосев определяет миф как «в словах данную чудесную личностную историю» [Лосев 2001: 211], как «лик личности» [Лосев 2001: 97], он говорит не о мифе, по крайней мере не о *всяком* мифе – он говорит о глубинно необходимой для него вере, прежде всего о вере христианской, прикрывая ее упоминаниями Одиссея, греков, Горгоны Медузы и всего того, что современный человек связывает с понятием «миф». Отчасти такой трактовке мифа способствовала и принятая в СССР классификация христианства как мифологии, что открывало простор для своего рода идеологической контрабанды христианской концептуализации мира в якобы атеистический научный дискурс, посвященный «мифологии».

Пример Лосева показывает, как миф входит в сознание современного человека, помогая ему выразить категории одной системы языком и концептами другой. «Диалектика мифа» также демонстрирует, что миф в широком понимании, как «религиозное ведение <...> в чувстве <...> творчески <...> субстанциального <...> символа <...> органической <...> жизни <...> личности» [Лосев 2001: 228], может восприниматься как основа человеческого бытия в любой системе координат.

В данной работе миф будет трактоваться как системообразующий текст (в широком понимании) культуры или сознания индивидуального человека, текст, который содержит в себе основные принципы понимания структуры мироздания (художественной вселенной) и места человека в нем. В качестве примера подобного явления мы рассмотрим мифотворчество В.Я. Брюсова на примере его стихотворений по мотивам скандинавских мифов («Бальдеру Локи», «Пророчество о гибели азов»), пересозданный им миф о Локи как заместителе персоны автора в созданной им художественной вселенной и те возможности, которые дает Брюсову его мифотворчество.

Исследователи отмечали в творчестве Брюсова «стремление достичь сходства ситуаций литературного произведения с известными мифологическими. <...> У Брюсова трудно отыскать трансформацию мифа с точки зрения современности, он стремится донести их до человека своего времени, полностью сохранив тот вид, в котором они были увековечены в памяти многих

поколений» [Шелогурова 1986: 127-128]. Подобные утверждения проблематичны как с точки зрения мифологии, где различные сюжеты и герои могли быть «увекочены» в самых разных формах, так и с точки зрения творчества Брюсова, где, как мы покажем далее, именно трансформация мифа составляет суть произведения.

Прежде чем анализировать собственно стихотворения Брюсова, необходимо очертить круг возможных источников сведений о скандинавской мифологии, которым располагали поэты Серебряного века, а также о мифологическом персонаже, который Брюсов выбирает в качестве своего героя.

Первый стихотворный перевод «Старшей Эдды» на русский язык был опубликован только в 1917 г. (перевод С. Свиридовой, печатавшейся под псевдонимом С. Свириденко; в это издание вошли только песни о богах), хотя выполнен он был почти на десять лет раньше. Эддические тексты, однако, пересказывались на русском языке, фрагментарно излагались в различных научных текстах, становились источником художественных произведений (например, пьеса «Смерть Бальдура», первая часть дралогии «Бальдур Добрый», и эпическая поэма «Боги Севера» датского романтика А.Г. Эленшлегера [1779-1850], роман «Локи» немецкого писателя Л. Якововского [1868-1900], опубликованный в русском переводе в 1902 и 1903 гг.). Тексты мифов также переводились на французский (часто прозой) и на немецкий. (Круг источников по древнеисландской литературе см. [Ерхов 1986: 13-58]. Краткий очерк источников Брюсова и его познаний в скандинавской литературе и истории см. в [Китлов 1973: 209-210, 217-218].) На французском и немецком также выходили труды, как оригинальные, так и переводные, посвященные анализу эддических песен, например, работы норвежского ученого Софуса Бугге (изданы в немецком переводе в 1889 г. Оскаром Бреннером), которые Брюсов, возможно, мог читать и в оригинале. Для нас труды Бугге будут представлять особый интерес. Отдельно следует отметить тетралогия Рихарда Вагнера «Кольцо нибелунга», где Локи выступает в предвечерии «Золото Рейна» как полубог огня Логе, а в заключительной части, перед тем как сгореть на одном костре с Зигфридом, Брунгильда просит ворона отправить Логе в Вальгаллу, чтобы сжечь чертог богов.

Согласно сценической ремарке, завершающей «Гибель богов», «яркое пламя врывается в зал богов; когда оно полностью охватывает богов, падает занавес» [Вагнер 2016: 345]

В качестве героя Брюсов выбирает персонажа в высшей степени неоднозначного. «Локи – совершенно амбивалентный персонаж, он одинаково у себя дома среди асов и среди их смертельных врагов, великанов, он может вытащить асов из ужасных невзгод, одной из причин которых он, впрочем, и был» [Orchard 1997: 105]. «На Локи было потрачено больше чернил, чем на любого другого героя скандинавской мифологии. Этот факт уже сам по себе показывает, сколь далеки ученые от консенсуса, и насколько мало мы понимаем этого персонажа» [Turville-Petre 1964: 324].

В значительной части источников конца XIX–начала XX вв. на русском языке подчеркивается роль Локи в эсхатологии, и мало где ставится акцент на его роли культурного героя, столь близкой поэтам Серебряного века, часто видевшим себя именно таковыми. Анализируя этимологию имени «Локи», Ян де Фрис [Vries 1977: 365] указывает, что Аксель Ольрик еще в 1911 г. предположил, что Локи – сокращение от Лофт или Лодур. Лофт («воздух») – общеизвестное хейти, т.е. прозвище, Локи, тогда как имя «Лодур» в «Эддах» встречается только один раз – он был участником оживления людей и дал им «тепло и лицам румянец» (т.е. кровь) [Беовульф 1976: 185]. Маловероятно, что гипотеза датского ученого была широко известна в России, она стала очень популярной в XX в. Однако и без дополнительных гипотез в «Младшей Эдде» рассказывается о том, что Локи добыл у карликов шесть сокровищ асов, включая молот Тора Мьёлльнир. В «Песни о Грюме» из «Старшей Эдды» Локи помогает Тору вернуть украденный ётунами молот. В «Младшей Эдде» Локи также приписывается изобретение рыболовной сети, а в поздней эддической песни «Речи Фьёльсвина» (не включенной в советские издания «Старшей Эдды», но переведенной С. Свириденко) Локи также выковывает в Хель меч Лэватейн, который хранится под девятью железными замками у Синмары, жены Сурта. В поздней фарерской балладе «Повесть о Локи» крестьянин, проигравший своего сына великану, зовет на помощь трех асов –

Одина, Хёнира и Локи. Локи является к фермеру третьим, и именно он окончательно побеждает великана, спасая мальчика.<sup>1</sup>

Однако деяние, с которым Локи ассоциируется наиболее настойчиво на рубеже XIX–XX вв., да и позже, – это смерть Бальдра. Узнав, что только омела не поклялась не причинять вреда Бальдру, Локи сделал из побега стрелу, дал ее слепому богу Хёду, и, когда асы забавлялись, бросая в Бальдра разными предметами, не причинявшими ему вреда, Хёд бросил стрелу из омелы и убил Бальдра. Этот миф был и остается весьма популярным в самых разных вариантах и трактовках. В поэзии Брюсова он интерпретируется прежде всего как конфликт света (Бальдр) и тьмы (Локи).

«Свет–тьма» – противопоставление, не актуальное для «Эдд» в целом и «Прорицания вёльвы» как основного источника стихотворений Брюсова в частности. Тем более в «Эддах» Бальдр и Локи не противопоставляются как свет и тьма, но в русской культуре Серебряного века это противопоставление стало частью дискурса, посвященного «Эддам». Противопоставление «свет – тьма», видимо, в большей степени связано с христианской культурой.

В «Старшей Эдде» Бальдр упоминается достаточно редко и вне связи со светом. В «Младшей» он уже описывается следующим образом: «Так он прекрасен (*fagr*) лицом и так светел (*bjarttr*), что исходит от него сияние. Есть растение, столь белоснежное (*hvítt*), что равняют его с ресницами Бальдра, из всех растений оно самое белое (*hvítast*). Теперь ты можешь вообразить, насколько светлы и прекрасны волосы его и тело» [Младшая Эдда 2006: 27-28]. Но при этом Локи также описывается словом *fagr*: «Локи пригож и красив (*fagr*) собою, но злобен нравом и очень переменчив» [Младшая Эдда 2006: 31].

Слово *fagr* это интересно тем, что означает как красивый, так и светлый (его когнат – английское *fair*, но, в отличие от *fair*, *fagr* не имеет значения «честный, справедливый»). В сложных словах *fagr* часто означает светлый, яркий, блестящий: *fagra-hvel*

---

<sup>1</sup> Эта баллада пересказана на французском в книге Леона Пино «Старинные народные скандинавские песни» 1901 г. [Pineau 1901: 46-50]. Ее также излагал в своих трудах Вильгельм Вегнер [Wagner 1886: 247-249]

– блестящее/красивое колесо, т.е. солнце, *fagr-blár* – голубой, т.е. светло-синий, также употребляется с рядом других цветов; *fagr-gim* – блестящий драгоценный камень, солнце, *fagr-hágt* – светло-волосый; *fagr-skrifaðr* – расписанный яркими красками [Cleasby-Vígfússon 1957: 138]. Таким образом, между Бальдром и Локи в эддических источниках даже появляется нечто общее. В русской культуре, однако, начинается складываться оппозиция «свет – тьма», отталкивающаяся от древнеисландского оригинала, но развивающая эту тему куда активнее.

Эта оппозиция начинает формироваться еще по крайней мере в 1871 г., когда А. Н. Майков публикует в журнале «Заря» длинное стихотворение «Бальдур» (М. Н. Раудар отмечает его влияние на стихотворение «Бальдер» И. А. Бунина [Раудар 1983: 107], о котором будет сказано дальше, но оно также явно повлияло и на Брюсова), где излагает весьма своеобразную трактовку мифа о Бальдре. Бальдр здесь – символ света, как и в «Младшей Эдде», однако противостоит ему не активная темная сила, воплощенная в сознательно стремящемся убить Бальдра Локи, но судьба:

Боги – в небе, в мире – человеки,  
В темном аде – яростная Гелла;  
Надо всем – Судьба, лица которой  
Не видал никто во всей вселенной. [Майков 1903: 99]

Таким образом, в оппозиции «свет-тьма» у Майкова пока существует только одна активная часть этой оппозиции, Бальдр – сила света, противостоящая персонифицированной тьме:

Мрак был в мире. Вдруг орлы вскричали,  
С гор небесных пролилися воды,  
Грянул гром и свет в пространство брызнул:  
Народился Бальдур златокудрый! <...>  
Слава свету родшемуся, слава! [Майков 1903: 100]

Локи здесь – всего лишь хитрец, который и сам не ожидал, чем закончится его плутня. У Майкова он рисуется в равной мере положительным и отрицательным персонажем:

Брат Одину – красотой с ним сходный,  
Гордо он держал себя с богами,  
Помнил все их промахи и рад был  
Иногда в их мед влить каплю яду.



Вечно с новой выдумкой, он часто  
И вводил их в тяжкие напасти,  
И спасал порой от бед великих. [Майков 1903: 107-108]

Роль Локи в смерти Бальдра соответствует мифу, но после смерти Бальдра Локи приходит в ужас от того, что наделал. Когда все боги собираются на похороны Бальдра, Локи там нет:

Из богов там не был только Локки.  
Он – когда свалился Бальдур мертвый,  
Испугался больше всех: руками  
Ухватившись за голову, мигом  
Убежал из Азгарда. По правде  
И не думал он, что все так выйдет,  
И когда его хватились боги,  
Он, дрожа, сидел уж в самых темных,  
В самых страшных пропастях подземных. [Майков 1903: 120]

В конце XIX в. были популярны исследования, сопоставлявшие скандинавские мифы с христианской космогонией и эсхатологией. Так, упомянутый выше Софус Бугге, проводя параллели между Бальдром и Христом, полагает, что Локи аналогичен Люциферу [Bugge 1889: 55, 73-79]. Сходные параллели проводил Вильгельм Вегнер [Wagner 1886: 250]. Вегнер, однако, также пишет, что Локи не всегда был злым богом, что изначально он был богом укрощенного огня в очаге, хотя и был отдельной сущностью от собственно огня, антропоморфизированного под именем Логи; Вегнер производит имя Локи от «древнего слова» *liuhan*,<sup>1</sup> освещать, просвещать, связанного, по его утверждению, с латинским *lux*, свет, что, в свою очередь, связывает Локи с Люцифером, носителем света, почетным титулом, пишет Вегнер, данным князю тьмы. Здесь в интерпретации Локи возникает парадоксальная связь света и тьмы, которые одновременно сопоставляются и противопоставляются, соединяются в одном и том же персонаже.

---

<sup>1</sup> Современные ученые не могут также прийти к окончательному выводу об этимологии имени Локи. Наиболее популярная версия связывает его имя с глаголом *luka*, закрывать, что предположительно согласуется с ролью Локи в конце света, хотя предлагались также этимологии, связанные с водой (славянское «лужа», производное от \**lougiā*) [Vries 1977: 365].

В «Бальдеру Локи» [Брюсов 1973-1974: I, 388-389] Брюсов отчасти продолжает, отчасти видоизменяет эти мотивы и трактовки. У Брюсова из ненамеренно действующего проводника решений судьбы Локи становится сознательной силой – узнав о том, как убить Бальдра, Локи намеренно идет на этот шаг. Брюсов сохраняет майковское противопоставление света и тьмы, но в этом стихотворении оно в конечном итоге принимает форму противопоставления «свет – сумрак». Важно отметить также то, что у Брюсова свет начинает впервые ассоциироваться с солнцем. В «Младшей Эдде» солнце не фигурирует в списке кеннингов Бальдра, зато Христос именуется «конунгом солнца» [Младшая Эдда 2006: 87]. Здесь, конечно, возникает вопрос о том, насколько и в какой форме была известна в России та часть «Младшей Эдды», в которой приводятся списки многочисленных кеннингов скальдической поэзии. Более вероятно, что этот кеннинг Христа (равно как и «хранитель греческой земли и Гардарики», т.е. Руси) был в России неизвестен. Тем не менее, как мы увидим далее, параллель «солнце – Христос» будет выстраиваться независимо от знания или незнания соответствующей скальдической традиции.<sup>1</sup>

Особого внимания заслуживают причины конфликта Бальдра и Локи. В «Эдде» конфликта, собственно, не было. Не было конфликта и у Майкова – было просто любопытство Локи, исход которого ужаснул его самого. У Брюсова же конфликт между Бальдром и Локи – конфликт личный. Исследователи писали, что «в эддических сагах<sup>2</sup> мотив зависти и мести Локи Бальдеру почти не выражен, злодеяния Локи, направленные против асов и, конкретно, Бальдера, объясняются скорее перманентной спецификой характера Локи: двуличностью, изворотливостью, хитростью, коварством. В. Я. Брюсов органично вписывает данные мотивы в структуру образа Локи, в результате чего образ становится более

---

<sup>1</sup> Кеннинги как таковые представляли собой проблему для переводчиков скальдической поэзии. Например, начиная с конца XVIII в. на русский язык переводились «Висы радости» конунга Харальда Хардрады, посвященные его невесте Елизавете (Эллисив). В них она именуется «Герд золотого кольца» (Gerðr gullhrings), но никто из ранних переводчиков этих стихов не сохранил характерный скандинавский поэтический прием. Современный переводчик назвал ее «Нанна ниток».

<sup>2</sup> Правильнее было бы – песнях, сага – отдельный жанр.

ярким и пластическим. Образ Бальдера в данной интерпретации также обогащается, насыщаясь библейскими аллюзиями (Авель, Христос) и становясь многомерным. Таким образом, на рубеже веков преодолевается каноническое, одномерное изображение эддических персонажей» [Туманова 2017: 137]. Здесь следует отметить несколько моментов.

Во-первых, зависть и месть – разные причины, и комбинирование их в одном персонаже напоминает не столько об эддическом герое, сколько, например, о шекспировском Яго, мстящем Отелло за предполагаемое соблазнение жены Яго Эмилии, а также за то, что Яго обошли продвижением по службе. Месть предполагает некую обиду, нанесенную мстителю (реальную, как, например, у Гамлета, или, скорее всего, воображаемую, как у Яго), но ни о какой обиде, нанесенной Локи именно Бальдром, речи ни в одной «Эдде» не идет. В эддических источниках мотивов поступка Локи нет в принципе. Позднейшие теории даже предлагали видеть в смерти Бальдра жертвоприношение [Негреев 2012: 158-159], инициатором которого мог быть сам Один [Мифы народов мира 1987: 69].<sup>1</sup>

Во-вторых, как мы видели, образ Локи далеко не одномерен уже в «Эддах», в стихотворении Майкова он также предстает разноплановым персонажем, а в стихотворении Брюсова конфликт Локи и Бальдра не однонаправлен, это не беспричинная ненависть злобного Локи к безупречному и доброму Бальдру.<sup>2</sup> Бальдр у Брюсова мечет стрелы; это напоминает о стихотворении Майкова, но там Бальдр избавлял «страны и народы», меча

---

<sup>1</sup> Общий обзор теорий о смерти Бальдра см. в [Ross 1994: 268-270]. Сама Росс выдвигает гипотезу династическую – Локи подстроил гибель Бальдра, чтобы прервать династию Одина [Ross 1994: 270-277].

<sup>2</sup> В этом стихотворении Брюсова отличается от, например, романа Якобовского. Там присутствует противопоставление света и тьмы: светловолосый Бальдр и черноволосый и черноглазый (это настойчиво подчеркивается) Локи противопоставлены как свет и тьма даже внешне. В романе встречаются строки, напоминающие стихотворение Брюсова: Локи «усталый спасался от лучистого взгляда Бальдера» [Якобовский 1903: 167]. Однако ненависть Локи к Бальдру в этом романе совершенно иррациональна, в отличие от стихотворения Брюсова. Если Брюсов и читал роман Якобовского и испытал некоторое его влияние, концепция стихотворения Брюсова уникальна для той эпохи.

стрелы в «чудовищ, населявших землю». У Брюсова стрелы Бальдра поражают любовниц Локи:

Припаду на тайном ложе  
К алой ласковости губ!  
Ты метнешь стрелу, – и что же,  
Я, дрожа, сжимаю труп.

Как отмечали исследователи, в «Бальдеру Локи» отразился любовный треугольник Брюсов – Белый – Нина Петровская [Раудар 1988: 157-158], но на уровне истории Локи и Бальдра личные переживания Брюсова по-иному перекодируют отношения двух мифологических персонажей, предлагая объяснение вражды Локи и Бальдра. Однако же важно то, то поэт изначально выбирает героя, поддающегося подобной перекодировке. Возможно, Локи – божество старшего поколения богов, и при подъеме младшего пантеона он проходит традиционную эволюцию от положительного к отрицательному персонажам, что и отразилось в неоднозначности его трактовки в «Эддах»<sup>1</sup>: «Асы не раз попадали из-за него в беду, но часто он же выручал их своею изворотливостью» [Младшая Эдда 2006: 31]. И эта возможная эволюция, запечатленная в синхронном срезе известных нам источников, может прочитываться современным читателем, привыкшим к психологической интерпретации поступков литературных персонажей, как превращение из друга асов в их врага под влиянием действий, которые сами асы предпринимает против Локи (например, из опасения пророчеств о будущих бедах, которых асам принесут дети Локи, Один бросает змея Ёрмунганда в Мировой океан и ввергает Хель в Нифльхейм, а волка Фенрира связывают до конца времен с мечом в пасти). Локи – мифологический персонаж, которого наиболее легко психологизировать, что делает его удобным «ролевым героем» для современной литературы, в основном требующей некоторой доли психологизма.

---

<sup>1</sup> Возможность такой трактовки предлагает в своем «Словаре скандинавской мифологии» Рудольф Симек, отмечая возможные параллели между Локи и Прометеем и титанами [Simsek 2007: 197], а также предполагая, что жена Локи Сигюн может быть частью «германского пантеона предшествующих эпох» [Simsek 2007: 284].

При чтении критических работ, посвященных Брюсову, становится заметно, что интерпретация Локи как сугубо отрицательного персонажа, творящего беспричинное зло, основывается не столько на самом стихотворении, сколько на культурной традиции, причем прежде всего культурной традиции «Младшей Эдды», где Локи подвергают наказанию за смерть Бальдра (в «Старшей Эдде» причина его наказания двойственная; в «Прорицании вёльвы» содержится намек на то, что его наказывают за роль в смерти Бальдра, в «Перебранке Локи» его привязывают к камням до конца света за проклятие, произнесенное против асов). Введение в конфликт Локи и Бальдра мотивов света и тьмы превращает их вражду в своего рода онтологическое противостояние сумрака (Локи) и света (Бальдр). Одновременно, видимо, в силу биографических оснований стихотворения, у Брюсова не Локи питает к Бальдру беспричинную вражду, но, наоборот, Бальдр беспричинно ненавидит Локи и предпринимает против него активно враждебные действия, у которых нет никакого очевидного мотива.

Локи называли «ролевым героем» Брюсова [Туманова 2017: 136], однако представляется, что ситуация в лирике Брюсова несколько отличается от идеи «героя ролевой лирики», как видел это Б.О. Корман, писавший: «Сущность ролевой лирики заключается в том, что автор в ней выступает не от своего лица, а от лица разных героев. Здесь используется лирический способ овладения эпическим материалом; автор дает слово героям, явно отличным от него. Он присутствует в стихотворениях, но скрыто, как бы растворившись в своих героях, слившись с ними» [Корман 1972: 80]. Корман рассматривает «героя ролевой лирики», в частности, на примере творчества Н.А. Некрасова. Проблема заключается в том, что соотношение лирического «я» в поэзии XIX в. и в поэзии XX в., как представляется, различны. В XX в. мифотворчество было тесно связано с житнетворчеством. «Игра в героя» выходила далеко за пределы поэзии. Осмысление «личной драмы <...> в образах скандинавской мифологии» [Раудар 1988: 157–158] выходит далеко за пределы «ролевого героя». С. С. Гречишкин и А. В. Лавров подробно описывают ситуацию вокруг конфликта Брюсова и Белого:

...конфликт достиг высшего напряжения, когда Брюсов направил Андрею Белому свое стихотворение «Бальдеру Локи». <...> ...свернув лист в виде стрелы. <...> Стихотворением «Бальдеру Локи» Брюсов недвусмысленно заявил, что он намеренно надел на себя личину «демона», дабы противостоять чуждым ему мировоззренческим устоям Белого. <...>

14 декабря 1904 г. Андрей Белый отправил Брюсову – в ответ на «Бальдеру Локи» – стихотворное послание «Старинному врагу», сопроводив его особым листом бумаги, на котором начертил крест и воспроизвел несколько цитат из Евангелия... <...> Стремясь своим стихотворением сокрушить «демоническое» начало в Брюсове, Белый ощущал себя вдохновленным «Невидимым Светом»: «Пока писал – чувствовал: через меня пробегает нездешняя сила; и – знал: на клочке посылаю заслуженный неотвратимый удар (прямо в грудь), отучающий Брюсова от магии – раз навсегда; грохотала во мне сила света». [Гречишкин, Лавров 2004: 28–33]

В ответе Белого «Старинному врагу в знак любви и уважения» также акцентируются мотивы света и тьмы, но они совершенно не связаны со скандинавской мифологией. Скорее, образность этого стихотворения, особенно «растрепанное крыло», напоминает «демонический» текст русской литературы от М.Ю. Лермонтова до М.А. Врубеля (своего «Демона сидящего» г.).<sup>1</sup> Здесь солнце названо щитом лирического героя, который грозит своему противнику тем, что его испепелит гроза.

Брюсов пишет ответ на ответ, стихотворение «Бальдеру II», которое Белому, видимо, известно не было [Гречишкин, Лавров 2004: 34–35]. Здесь по-прежнему акцентируются темы тьмы и света, но «ролевой герой» уже отсутствует, хотя адресат все еще именуется «Бальдер» в заглавии, что заставляет читателя вспоминать и о Локи. Лирический герой (здесь уже вполне можно называть его именно так) по сути признает свое поражение, но только

---

<sup>1</sup> В «Мифах народов мира» статья «Локи» проиллюстрирована скульптурой «Локе» работы Г. Э. Фройнда 1822 г. (в энциклопедии назван Фрейдом), хранящейся в Новой Карлсбергской глиптотеке в Копенгагене. На этой скульптуре Локи изображен с крыльями. Однако представляется не слишком вероятным, что эта скульптура могла быть известна Белому и что крылатый Локи был для него более актуален, чем Демон Лермонтова и Врубеля.

в споре за женщину, а вот поражение сумрака перед ликом солнца-света остается под вопросом.

Своеобразие трактовки Локи у Брюсова становится особенно явным при сравнении со стихотворением И. А. Бунина «Бальдер» 1907 г. (написанного уже после «Бальдеру Локи», но до «Пророчества о гибели азов»). Здесь также сохраняется противопоставление свет-тьма: слепой бог Хаду (Хёд скандинавских мифов) именуется «чадом тьмы»; он «весь во власти Локи». Бунин, однако, использует традиционную систему координат и традиционный исход – свет восторжествует, Бальдр вернется. При этом Бунин весьма вольно обращается с исходным мифологическим материалом. В «Старшей Эдде» Бальдр вернется уже после конца света, когда старый мир рухнет и возникнет новый. У Бунина возвращение Бальдра происходит до конца света и даже до наказания Локи. Локи приковывают к камням и вешают над ним змею уже *после* возвращения Бальдра. Таким образом, наказание Локи еще больше уподобляется наказанию дьявола, совершающемуся уже после конца света: «а диавол, прельщавший их, ввержен в озеро огненное и серное, где зверь и лжепророк, и будут мучиться день и ночь во веки веков» (Откр. 20:10). Как отмечает М. Н. Раудар, «миф о Локи и Бальдре <...> трансформируется с позиций христианский мистики» [Раудар 1983: 107].

В 1909 г. Брюсов пишет стихотворение «Андрею Белому» [Брюсов 1973–1975: I 340–341], начинающееся строками «Нас не призвал посланник Божий...». Это примиряющее стихотворение, но оно отсылает к истории взаимоотношений двух поэтов:

И – помню – кроя в сердце муку,  
Как смертный, впившийся кинжал,  
Братоубийственную руку  
Я на поэта подымал...

При этом лирический герой стихотворения рисует себя со змеиным жезлом, а второго персонажа – с белым костяным посохом. В конце стихотворения лирические персонажи обмениваются посохом и жезлом: «Да будет мне твой белый посох // Путеводителем во мгле!» Змеиный жезл вызывает широкий спектр ассоциаций. В добавление к прозрачным негативным ассоциациям со змеей/змием, может вспомниться и посох православных иереев, трактованный как наследник жезла Моисеева [Маслова

2016: 46], а также кадуцей, жезл Гермеса, плута, обманщика и водителя душ.<sup>1</sup> Таким образом, тема мифологического плута, связанного со смертью, постоянно вкрадывается в художественный мир Брюсова, но проецируется уже на древнегреческую мифологию. При этом постоянно остается возможность неоднозначной интерпретации образов.

Конфликт двух поэтов на этом лирически исчерпан, но тема Локи не заканчивается. В 1916 г. Брюсов публикует «Пророчество о гибели азов» [Брюсов 1973: II 242-243], которое также можно назвать «ролевым» стихотворением, где предсказывается гибель старого мира и рождение нового. Но это уже не красочный новый мир «Старшей Эдды» с зеленой травой и золотыми тавлями,<sup>2</sup> это «черный» мир «черного» Локи, который построит «черный» дворец и будет править «полночной» страной.

Вполне возможно, что это стихотворение имеет политический подтекст, поскольку «полночная страна» со времен Пушкина ассоциировалась с Севером и, в том числе с Россией («Прошло сто лет, и юный град, // Полночных стран краса и диво, // Из тьмы лесов, из топи блат // Вознесся пышно, горделиво» [Пушкин 1981: III 261]; Раудар подробно анализирует тему именно Севера в творчестве Блока, Брюсова и Бунина [Раудар 1988, 1982, 1983]). Таким образом, это стихотворение, возможно, связано с ситуацией Первой мировой войны. Но оно также вписывается в общий

---

<sup>1</sup> Любопытно, однако, отметить, что среда, день Меркурия (Гермеса) в римской традиции, у скандинавов названа в честь Одина – видимо, с Меркурием отождествлялся именно он. Вторник, день Марса, названа в честь бога войны Тиу-Тюра, четверг, день Юпитера, - в честь Тора, пятница, день Венеры – в честь жены Одина Фригг, хотя некоторые источники называют ее днем Фрейи [Etymological Dictionary Online].

<sup>2</sup>

...опять всплывает

Над морем земля, покрытая густою травой. <...>

Асы вновь находят на траве

Чудесные золотые столы,

Вначале принадлежавшие поколениям,

Властелину богов и его потомству. <...>

...Бальдур возвратится

И будет обитать с Годуром в чертогах Одинна... [Грот 1839: 24]

Перевод Я. Грота в каких-то фрагментах ошибочен (особенно в отрывках из «Перебранки Локи»), но в передаче этой части «Прорицания вёльвы» он вполне точен.



контекст эпохи, сложившийся еще в предвоенный период, и этот контекст связан не столько с политикой, сколько с культурой и с новым самоутверждением художника и, в его лице, всего человечества.

Если «Бальдеру Локи» было написано от имени самого Локи, превращая пророчество о будущем в его субъективное высказывание,<sup>1</sup> «Пророчество» представляет собой своего рода новое «Прорицание вёльвы», где предсказание грядущего исходит из уст некоего «я» (предположительно пророчицы-вёльвы), явно враждебного Локи: предсказывая его торжество, это «я» дважды, в начале и конце стихотворения, говорит, что поет про «про ужас, <...> про горе, <...> что будет в роковые годы». Таким образом, на этот раз будущее *объективно* становится торжеством сына Лаувеи:

Но из черной бездны встанет черный Локи,  
Повезет безумцев он на черной лодке,  
Чтоб дворец воздвигнуть, страшный, черный, новый,  
И царить сурово над страной полночной.

Противопоставление света и тьмы сохраняется. «Азы! вижу гибель вашей светлой власти», - говорит предсказательница. Здесь слияние языческой и христианской образности становится особенно заметным, потому что описание конца света не просто следует «Эдде», но и напоминает об Апокалипсисе:

Почернеет солнце, сушу скроют воды,  
Упадут на землю золотые звезды,  
Взвев дым высоко из земного недра,  
И облизнет пламя тучи в твердом небе.

Ср. в «Прорицании вёльвы»:

Солнце начинает чернеть; земля погружается в море;  
Исчезают с неба сияющие звезды;  
Дым клубится над огнем, разрушающим вселенную;

Исполинское пламя вздымается к самым небесам [Грот 1839: 24]

---

<sup>1</sup> Возможно, это еще одно доказательство знакомства Брюсова с романом Якобовского, где Локи обладает пророческим даром. У Брюсова Локи знает будущее от норн, у Якобовского – от Урд, особо ему покровительствующей.

«И когда Он снял шестую печать, я взглянул, и вот, произошло великое землетрясение, и солнце стало мрачно как власяница, и луна сделалась как кровь. И звезды небесные пали на землю, как смоковница, потрясаемая сильным ветром, роняет незрелые смоквы свои. И небо скрылось, свившись как свиток; и всякая гора и остров двинулись с мест своих» (Откр. 6:12-14).

В стихотворении Брюсова появляется и свой змей, именуемый Нидгад:

Змей Нидгад из ада вылетит на крыльях,  
Закружит, когтистый, над дворцовой крышей.  
У него на крыльях трупы всех умерших,  
С ними вместе канет в глубине безмерной.

Исследователи отождествляли Нидгада с сыном Локи Ёрмунгандом, мировым змеем, отмечая, как отклонение от скандинавских мифов, что «змей Ёрмунганд (Нидгад) в стихотворении не выплывает из морских пучин, куда был свергнут после укрощения, а вылетает из ада и кружит над дворцом азов» [Гульба 2014: 338]. Но Нидгад – вовсе не Ёрмунганд. Речь здесь идет о совершенно другом змее, Нидхёгге, который изначально подгрызает корни Иггдрасиля, поэтому и появляется «из ада».

В «Старшей Эдде» Нидхёгг появляется в самом конце «Прорицания вёльвы», когда уже возник новый мир, более того, когда появляется властелин мира:

Нисходит тогда  
мира владыка,  
правлящий всем  
властелин могучий [Беовульф 1976: 190]

В этой строфе можно усмотреть влияние христианства или, по крайней мере, его наложение на языческие верования скандинавов [Беовульф 1976: 669]. И совершенно неожиданно после торжества нового мира и нисхождения его властелина появляется черный (*dimmi* – тусклый, темный) сверкающий (*fránn*) дракон (*dreki*) или змей (*naðr*), несущий трупы, – и на этом пророчество вёльвы обрывается.

Вот прилетает  
черный дракон,  
сверкающий змей

с Темных Вершин;  
Нидхёгг несет,  
над полем летя,  
под крыльями трупы –  
пора ей исчезнуть. [Беовульф 1976: 190]

Здесь тьма, парадоксальным образом, становится источником света – темный (что характерно, не черный, svartr, а именно темный) дракон одновременно оказывается сверкающим. Таким образом, в «Эдде» тьма оказывается потенциально способной заменить собой свет. Брюсов переносит «темного сверкающего» змея на более раннюю стадию конца света, тогда же, когда «карлики стонут // пред каменным входом», «Гарм лает громко // у Гнипахеллира». Появление «черного Локи» неожиданно оказывается тождественным явлению того, кого переводчики называли «мира владыка» (Корсун), «правитель вселенной» (Грот), «мощный властитель» (Свириденко). Тьма словно бы становится новым светом.

Таким образом, оказывается, что Брюсов следовал тексту «Старшей Эдды» гораздо ближе, чем может показаться на первый взгляд, и его неожиданное предсказание торжества Локи имеет некоторые основания в исходном тексте. Более того, он словно продолжает то, где оборвала свое пророчество вёльва, и описывает «мира владыку», но при этом меняет акценты, возвращаясь к тому, что он писал о «Бальдеру Локи»: «Эдда предрекает, однако, грядущее торжество Локи» [Брюсов 1973-1975: I 624]. В «Пророчестве о гибели азов» описывается именно это торжество, и здесь возникает вопрос: как трактовать это стихотворение?<sup>1</sup>

При анализе «Бальдеру Локи» было очевидно, что Локи – «ролевой герой» Брюсова, но это самоотождествление выходило за пределы игры или условной поэтической маски, оно становится не просто мифотворческим, но и житнетворческим. И даже когда поэтический конфликт Брюсова и Белого перекодируется в

---

<sup>1</sup> Возможно, здесь также прослеживается знакомство Брюсова с романом Якобовского в русском переводе, иногда весьма странно передающим немецкий оригинал. Так, фраза «Локи, веление Урд царит во всех девяти мирах» [Jakobowski 1898: 30] в русском переводе превратилось в совершенно противоположное и неожиданное: «Повелением Урд господствует Локи во всех девяти мирах» [Якобовский 1903: 30].

категориях лермонтовского демонизма и заканчивается поражением демона, отдаленные, слабо уловимые отголоски мифологического плута, одновременно связанного со смертью (владычица царства мертвых Хель – его дочь), продолжают присутствовать в поэтическом универсуме.

В «Пророчестве о гибели азов» позиция Брюсова весьма странна. В одной из рукописей Брюсов делает примечание о том, что в скандинавских мифах «злой Локи с своим сыном, волком Фенриром, и дочерью, богиней мертвых, Геллой, начнут войну против светлых богов и одолеют их. Вся вселенная сгорит, но из моря подымется новая земля, которая будет лучше прежней» [Брюсов 1973: II 472]. В этой записи конфликт осмысляет в категориях «зло – свет», однако в поэтическом воплощении этого мифа «новая земля, которая будет лучше прежней», неожиданно превращается в черное царство черного Локи. Возможно, Брюсов снова встает на сторону своего бывшего «ролевого героя»; принимая на себя иную роль, пророчицы-вельвы, он одновременно утверждает безоговорочное торжество своего предыдущего «ролевого героя».<sup>1</sup> Тот факт, что, предлагая подобную трактовку, Брюсов оказывается ближе к исходному тексту «Эдды», чем представляется на первый взгляд, подтверждает это предположение.

В чем причина такого настойчивого самоотожествления Брюсова с персонажем, которого он сам ассоциирует с сумраком, а потом с тьмой?

Во-первых, как мы уже видели, Локи – не однозначно отрицательный герой; он совмещает в себе как эсхатологические, так и космогонические черты. Локи – не только разрушитель, но и творец (сеть, меч, «перераспределение» изделий карликов). Таким образом, выбор Локи как «ролевого героя» позволяет избежать одной существенной проблемы с демоном в качестве «ролевого героя», а именно, губительности подобного выбора для

---

<sup>1</sup> В неоднократно упоминавшемся романе Якобовского Локи также предвидит свое торжество, но его предвидение не простирается дальше смерти Бальдра; в конце романа Локи терпит поражение.

творческого импульса, поскольку демоническое начало, «дух отрицанья, дух сомненья» [Пушкин 1981: II, 101], чуждо творчеству и созиданию.

Во-вторых, эсхатологическая роль Локи одновременно позволяет сохранить для его «ролевых ипостасей» элемент бунта и протеста, который имел важное значение для Брюсова. И в этой ипостаси было особенно важно, что жертвой козней Локи был Бальдр, ассоциирующийся, начиная с «Младшей Эдды», со светом, что подчеркивалось и в первых русских поэтических вариациях на тему скандинавской мифологии. Однако Брюсов, в отличие, например, от Майкова, как уже отмечалось, дает свету источник – солнце. Это может наполнять мифологический сюжет христианскими коннотациями, но хотелось бы предположить, что мифологическая парадигма была выбрана именно для того, чтобы уйти от неизбежного в христианском контексте демонизма, содержащего в себе начало бунтарское и богоборческое, начиная с Люцифера, но не содержащее в себе начала творческого. «Солнце» же, думается, призвано сыграть в стихотворениях Брюсова иную роль.

В русской литературе, кроме очевидных религиозно-нравственных коннотаций, «солнце» также имеет уникальное культурное значение, возникновение которого можно датировать очень конкретно: 30 января 1837 г., когда на последней странице «Литературных приложений к Русскому инвалиду» было опубликовано сообщение о гибели Пушкина, начинавшееся словами «Солнце русской Поэзии закатилось!» [Литературные приложения 1837: 48]. Начиная с этой даты, «солнце» в поэтическом универсуме всегда связывалось, в дополнение ко всему остальному комплексу своих значений, с именем и фигурой А. С. Пушкина.

По воспоминаниям В. Ходасевича, 1 декабря 1903 г. в день своего тридцатилетия Брюсов сказал ему: «Я хочу жить, чтобы в истории всеобщей литературы обо мне было две строчки. И они будут» [Ходасевич 2017: 25]. В 1899 г., за четыре года до произнесения этой фразы, Брюсов пишет стихотворение «Раб», где символически изображает собственную участь в притязании на любовь и благосклонность Поэзии («прекраснейшей из всех царьц»): за то, что он осмелился поднять на нее взгляд, его ссылают в каменоломни, но вначале его приковывают у ложа царицы, и он

целую ночь смотрит, как она отдается другому. Прямой литературный спор с Пушкиным Брюсов проиграл. Он не мог заменить его рядом с поэзией. Поэтому в «Бальдери Локи» «солнце» становится не просто соперником, с которым можно сражаться за любовь реальной и символической возлюбленной, но символом мира, который надо разрушить и заменить новым миром, своим, несхожим с миром соперника, прямо противоположным ему.

Мотив солнца фигурирует у многих авторов Серебряного века с удивительной настойчивостью. В стихотворении О. Э. Мандельштама «Сестры – тяжесть и нежность, одинаковы ваши приметы...» (1920) есть знаменитые строки «И вчерашнее солнце на черных носилках несут». Этот образ трактовался самыми разными способами, от максимально широкого (солнце – это любой человек), до более узкого (солнце – Пушкин, как полагала Ахматова, или солнце – мать Мандельштама; подробнее об этом см. [Видгоф 2014: 124-126]). Футуристы с их призывом сбросить Пушкина с парохода современности, повторявшимся в разных формах в их различных программных высказываниях, создали целую оперу «Победа над солнцем», где, в числе прочего, присутствуют такие отрывки:

Солнце ты страсти рожало  
и жгло воспаленным лучом  
задернем пыльным покрывалом  
заколотим в бетонный дом  
[Крученых 1913: 5]

Мы вольные  
Разбитое солнце...  
Здравствует тьма!  
И черные боги  
Их любимца–свинья!  
<...>

Солнце железного века  
умерло! Пушки сломаны  
пали и шины гнутся как  
воск перед взорами!  
[Крученых 1913: 15]

В зауми звуковая форма слова столь же значима, как и его семантика, а здесь за «солнцем железного века» следуют «пушки», и это подсказывают читателям, что солнце – это, в числе прочих отсылок, также и Пушкин [Ронен]. Победа над солнцем – это победа над искусством предшествующей эпохи.

Солнце также неслучайно оказывается связанным с «железным веком». Здесь хорошо видно, как в литературе Серебряного века, несмотря на провозглашаемые философские и творческие различия разнообразных творческих течений, союзов и группировок, складывается некий общекультурный дискурс, объединенный темами и образами, почти аналогично трактуемыми самыми непохожими поэтами. Эти темы и образы, связываемые одновременно с различными культурами, создают в литературе Серебряного века собственную мифологию – уникальный комплекс представлений о мире, человеке и их предназначении.

«Железный век» отсылает прежде всего к «Трудам и дням» Гесиода и к представлению о смене эпох:

Если бы мог я не жить с поколением пятого века!  
Раньше его умереть я хотел бы иль позже родиться.  
Землю теперь населяют железные люди. Не будет  
Им передышки ни ночью, ни днем от труда и от горя,  
И от несчастий. Заботы тяжелые боги дадут им. <...>  
...Больше не будет меж братьев любви, как бывало когда-то.  
Старых родителей скоро совсем почитать перестанут...  
<...>

Правду заменит кулак. Города подпадут разграбленью.  
И не возбудит ни в ком уваженья ни клятвохранитель,  
Ни справедливый, ни добрый. Скорей наглецу и злодею  
Станет почет воздаваться. [Гесиод 2001: 57-58]

Древнегреческий рапсод рисует картину полного распада человеческих связей; схожая картина будет предшествовать гибели мира в «Старшей Эдде»:

Братья начнут  
биться друг с другом,  
родичи близкие  
в распрях погибнут;  
тягостно в мире,  
великий блуд,  
век мечей и секир,  
треснут щиты,  
век бурь и волков  
до гибели мира;

щадить человек

человека не станет. [Беовульф 1976: 188]

Аналогичные ассоциации современность и непосредственно предшествующая ей эпоха вызывали, например, и у младосимволистов, например, у Блока, в 1914 г. опубликовавшего стихотворения «Два века» со строками «век девятнадцатый, железный», где фигурируют мгла и Люциферовы крылья [Блок 1997-104: 4; 208-298, 607], а также стихотворение «Он занесен – сей жезл железный...», отсылающее к Апокалипсису, где народы будут пасти «жезлом железным» (2:27, 12:5, 19:15), [Блок 1997-2014: 2; 144, 867]. Этот же железный жезл появился в ответе Белого на стихотворное послание Брюсова, где именно *железного* жезла не было.<sup>1</sup>

Завершение оперы Крученых и Матюшина тоже апокалиплично. Победившие солнце провидят для себя жизнь вечную после гибели мира:

все хорошо, что  
хорошо начинается  
и не имеет конца  
мир погибнет а нам нет  
конца! [Крученых 1913: 23]

В тексте литературы Серебряного века современность виделась «последним временем», пропущенным через сложную, многослойную, если можно так сказать, призму культурных ассоциаций, и в этом тексте сложился общий апокалиптический дискурс, связанный с образом солнца, где форма и содержание находятся в отношениях тесного взаимовлияния. Изначальный «культурноборческий» импульс, связанный с солнцем как устоявшимся в литературе символом Пушкина и означаемого им типа

---

<sup>1</sup> Белый счел, что Брюсов «неожиданно <...> напомнил ненужное прошлое наше» [Белый 1990: 515], но ответил стихотворением «Туманы, пропасти и гроты...» со следующими строками: «Ударился о жезл железный // Мой бедный посох костяной. <...> ...Брат передо мной // С ожесточенными очами // Склонялся; и железный свой // Он поднял жезл над головой... <...> И жезл упал, не обгоренный, // На звонкий, голубой ледник. <...> Зачем, как Каин, // Ты руку поднял на меня? <...> Братоубийственную руку // Я радостно к груди прижал. <...> Над этой вечной крутизной // На посох бедный, костяной // Ты обменяешь жезл змеиный» [Белый 2006: 314-316]



культуры, необходимо и неизбежно соединился с образом солнца как источника света в целом и синонима света как такового. Таким образом, «борьба» вышла за пределы исключительно культурной сферы в сферу религиозно-мифологическую.

Остается вопрос о том, насколько этот «пушкиноборческий порыв» был успешен. Во все том же 1913 г. В. Львов-Рогачевский писал о футуристах: «Стоило ли сбрасывать Пушкина с парохода современности, Пушкина-Державина, чтобы преклониться перед Брюсовым, тем Брюсовым, который давно уже стал пушкинианцем?» [Терёхина, Зименков 2009: 433]. Стал ли Брюсов «пушкинианцем» в форме своей поэзии или в искреннем приятии Пушкина как солнца русской поэзии? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно решить, насколько в «Пророчестве о гибели азов» Брюсов ужасается произносимому его «ролевой героиней» предсказанию о будущем царстве Локи. Ответить на этот вопрос сложно. С одной стороны, «ролевая героиня» пророчествует «ужас, горе», но ничего иного асам она предсказать не может: для них это ужас и горе. Вопрос в том, насколько это ужас и горе для создающего это пророчество Брюсова, когда-то выбравшего Локи своим поэтическим «альтер эго». С одной стороны, Локи как «ролевой герой» – преодоленный биографической этап, но с другой, Брюсов возвращается к образу скандинавского божества – и создает для него новое пророчество вполне в духе своей прежней переработки скандинавских мифов. Возможно, что в поэзии «культурноборчество», «пушкиноборчество» Брюсова продолжается, воплощаясь в новой вариации на скандинавские темы.

В поэзии Брюсова «пушкиноборчество», не потеряв своей значимости, также расширилось, превратившись в самоотожествление лирической персоны поэта с «тьмой», персонифицируемой в образе скандинавского Локи как существа, в котором соединились тьма и свет, но тьма победила. Формулирование самоотожествления с тьмой в противопоставление свету представлялось в контексте христианской культуры невозможным не только по причинам сугубо религиозным, но и потому, что такое самоотожествление автоматически уничтожало творческий и жизненный импульс. Демоническая стихия бунта нежизнеспособна и бесплодна. «Можно ли жить бунтом, а я хочу жить», -

говорит Иван Карамазов брату Алеше, отвергая мир Божий [Достоевский 1972-1990: 15, 223]. В «Записках из подполья» подпольный человек выстраивает сложную систему богословской аргументации, пытаясь заменить «злостью», т.е. демонической сутью, «первоначальную причину», т.е. Бога, и обнаруживает, что в отсутствие первоначальной причины все остальное исчезает и испаряется, т.е. само существование становится невозможным [Достоевский 1972-1990: 5, 108-109]. Брюсов предпринимает попытку решить проблему бунта, переведя его в принципиально иную плоскость, и на помощь поэту приходит универсальный язык мифологии, переосмысливаемой и пересоздаваемой в новый миф. В этом мифе из двух функций Локи, космогонической и апокалиптической, акцентируется прежде всего последняя, но космогоническая функция делает возможной победу «ролевого героя» Брюсова. Конец света теперь переосмысливается не как торжество света, но как торжество тьмы. Характерно, что в «Бальдери Локи» тьма еще предстает в образе сумерек, что напоминает о Рихарде Вагнере и его «Гибели богов»<sup>1</sup>, но в «Пророчестве о гибели азов» сумерки уступают место тьме, а Локи из побежденного в «Эддах» и предположительного победителя в «Бальдери Локи» становится предопределенным триумфатором.

В стихотворении «Раб» Брюсов пытался символически заместить Пушкина в рамках его мира и потерпел поражение. Поэтому в своей «скандинавской» ролевой лирике он пытается возвести уже *свой* собственный новый мир, радикально отличный от прежнего. Брюсов входит в круг других авторов, поэтов и композиторов, создававших «пушкиноборческий» дискурс, но, вследствие используемой образности, он также превращается в дискурс богоборческий. Там, где футуристы пытались утвердить

---

<sup>1</sup> В отношении слова «сумерки» применительно к германо-скандинавской мифологии царит разнобой. Опера Рихарда Вагнера, сейчас переводимая на русский как «Гибель богов», в оригинале называется «Сумерки богов», “Götterdämmerung”. Знаменитый “ragnarök”, часто именуемый «сумерками богов», особенно в англоязычной традиции, в классическом издании «Старшей Эдды» Гудни Йоунссона пишется “ragna rök” и на русский переводится как «судьбы богов» (А. Корсун, Е. Мелетинский, Т. Михалёва), «последняя битва богов» (В. Тихомиров), «жребий богов» (С. Свириденко).

на месте солнца человека, Брюсов утверждает изначального противника солнца, тьму, но придает ей образ мифологического трикстера Локи, играющего не только роль носителя смерти, но и культурного героя, творца. Брюсов был не первым и не единственным художником и мыслителем, пытавшимся одновременно усидеть на двух художественно-философских стульях (обычно безуспешно). Брюсов стремился одновременно создавать «темных, черных, сумрачных» «ролевых героев» и все же пытался хотя бы номинально уйти от демонизма, сохранить в своих мифотворческих и житнетворческих исканиях за своим «сумрачным» и «темным» героем не только разрушительный, но и творческий потенциал. Это становится возможным благодаря выбору языка мифологии как средства конструирования художественного универсума поэта. Насколько успешной оказывается такая теоретически возможная художественная попытка – уже иной вопрос.

#### Литература

*Белый, Андрей.* Начало века. М.: Художественная литература, 1990. 687 с.

*Белый, Андрей.* Стихотворения и поэмы 2 т. СПб.; М.: Академический проект; Прогресс-Плеяда, 2006. Т. 2. 654 с.

Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о нибелунгах. М.: Художественная литература, 1976. 751 с.

*Блок, А.А.* Собрание сочинений 20 т. М.: Наука, 1997-2014.

*Брюсов, В.Я.* Собрание сочинений 7 т. М.: Художественная литература, 1973-1975.

*Вагнер, Р.* Кольцо нибелунга. СПб.: изд. проект Quadrivium, 2016. 400 с.

*Видоф, Л.М.* О стихотворении Мандельштама «Сестры – тяжесть и нежность, одинаковы ваши приметы...» // Вопросы литературы. 2014, №6. С. 122-144.

*Гесиод.* Полное собрание текстов. М.: Лабиринт, 2001. 256 с.

*Гречишкин, С.С., Лавров, А.В.* Символисты вблизи. Статьи и публикации. СПб: Скифия, ИД «ТАЛАС», 2004. 400 с.

*Грот, Я.* Поэзия и мифология скандинавов. // Отечественные записки, 1839, т. 4, № 6, с. 1-38 (вторая пагинация)

*Гульба, Л.С.* Скандинавская мифология в творчестве В. Брюсова и А. Блока. // Знание. Понимание. Умение. 2014, № 2. С. 335-341.  
*Достоевский, Ф.М.* Полное собрание сочинений 30 т. Л.: Наука, 1972-1990.

*Ерхов, Б.А.* (сост.) Художественная литература скандинавских стран в русской печати. Древнеисландская литература. Шведская литература. Библиографический указатель. Вып. 1. М., 1986. 484 с.

*Китлов, А.А.* Скандинавия и Исландия в творчестве Валерия Брюсова. // Брюсовские чтения 1971 года. Ереван: Айастан, 1973. С. 209-227.

*Корман, Б.О.* Изучение текста художественного произведения. М.: Просвещение, 1972. 110 с.

*Крученых А.* Победа над солнцем. Пролог Виктора Хлебникова. Музыка М. Матюшина. СПб., 1913. 25 с.

Литературные прибавления к «Русскому инвалиду». 1837, 30 января.

*Лосев, А.Ф.* Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 558 с.

*Майков, А.Н.* Собрание сочинений 4 т. СПб., Изд. Т-ва Ф.А. Маркс, 1903. Т. 3. 506 с.

*Маслова, Ю.В.* Символика и культурное значение архиерейского посоха-жезла в церковной полемике XVII-XVIII века. // Культурное наследие России. 2016. № 4. 44-52.

Мифы народов мира. М.: Советская энциклопедия, 1987. Т. 2. 719 с.  
Младшая Эдда. СПб.: Наука, 2006. 139 с.

*Негреев, И.О.* Образ Бальдра в контексте древнескандинавского культа Одина. // Евразия: духовные традиции народов. 2012. № 4. С. 147-159

*Пушкин, А.С.* Собрание сочинений 10 т. М.: Правда, 1981.

*Раудар, М.Н.* Образы Севера и Скандинавии в лирике В. Брюсова. // Скандинавский сборник. Тарту, 1988. Вып. 31. С. 146-167.

*Раудар, М.Н.* Север и Скандинавия в лирике Блока. // Скандинавский сборник. Тарту, 1982. Вып. 27. С. 182-198.

*Раудар, М.Н.* Север и Скандинавия в поэтическом творчестве И.А. Бунина. // Скандинавский сборник. Тарту, 1983. Вып. 28. С. 94-108.

*Ронен, О.* Похороны солнца в Петербурге. О двух театральных стихотворениях Мандельштама. URL: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2003/5/pohorony-solncza-v-peterburge.html>

- Терёхина, В.Н., Зименков, А.П.* (сост.) Русский футуризм: Стихи. Статьи. Воспоминания. СПб.: ООО «Полиграф», 2009. 832 с.
- Туманова О.С.* Образ скандинавского севера в русской лирике 1890–1910 гг. // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2017. Т. 9, вып. 3. С. 132–139. doi 10.17072/2037-6681-2017-3-132-139
- Ходасевич, В.Ф.* Некрополь. Белый коридор. М.: Direct Media, 2017. 411 с.
- Шелогоурова Г.* Об интерпретации мифа в литературе русского символизма. // Из истории русского реализма. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 122-135.
- Якововский Л.* Локи (Роман одного бога). М.: Т-во типо-литографии И.М. Машистова, 1903. 235 с.
- Bugge, S.* Studien über die Entstehung der nordischen Götter- und Heldensagen. München: Christian Kaiser Verlag, 1889. 590 S.
- Cleasby, R. Vigfusson, G.* Icelandic-English Dictionary. 2<sup>nd</sup> edition with a Supplement by Sir William A. Craigie. Oxford: Clarendon Press, 1957. 833 p.
- Etymological Dictionary Online URL: <https://www.etymonline.com/>
- Orchard, A.* Dictionary of North Myth and Legend. London: Cassell, 1997. 223 p.
- Pineau, L.* Les vieux chants populaires scandinaves. Paris, 1901. 584 p.
- Ross, M.C.* Prolonged Echoes. The North Myths and the Medieval Icelandic Society. Odense: Odense Univ. Press, 1994. 325 p.
- Simek, R.* Dictionary of Northern Mythology. Cambridge: D.S. Brewer, 2007. 424 p.
- Turville-Petre, E.O.G.* Myth and Religion of the North. The Religion of Ancient Scandinavia. Westport: Greenwood Press, 1964. 340 p.
- Wägner, W.* Asgard and the Gods. 4<sup>th</sup> ed. London, 1886. 326 p.

***Tatiana V. Kovalevskaya***  
*Doctor of philosophy, RSUH, Moscow, Russia*  
*tkowalewska@yandex.ru*

**LIGHT, FIRE, DUSK AND DARKNESS— "VICTORY OVER THE SUN"  
AND MYTH CREATION IN BRYUSOV'S POETRY**

The article discusses Valeriy Bryusov's poem "Loki to Balder" and "A Prophecy of the Death of the Aesir" as elements of the poet's mythmaking and life-making. On the one hand, the poet's "role hero" enters a reworked myth of the end of the world where the twilight/darkness triumphs. On the other hand, he also becomes part of the Silver Age's larger myth-making effort where struggle against the light/sun is also perceived as fighting against the previous poetic tradition embodied in Alexander Pushkin, the "sun of Russian poetry." The Silver Age was the time of many authors sharing this idea. In conclusion, I address the reasons for Bryusov's choice of the language of mythology and the question of whether his struggle was successful. The article is offered as an aid to faculty teaching Russian literature to advanced students of the Russian language.

*Keywords:* myth-making, life-making, light, darkness, Loki, Baldr, Alexander Pushkin

*Малиновский Александр Александрович  
филолог, выпускник МГУ им. М.В. Ломоносова,  
автор портала Проза.ру  
tervagan@mail.ru*

## ЗАГЛАВНОЕ СЛОВО В СТИХОТВОРЕНИИ МИХАИЛА СВЕТЛОВА «ГРЕНАДА»

Почему провинция на юге Испании приковала внимание молодого поэта, приехавшего из Харькова в Москву? Как возникают заглавия стихотворений? Всегда ли авторы могут рассказать об этом правду? Какова функция географического названия в заглавии и в тексте? Подвержена ли она изменениям? Как случилось, что стихотворение Светлова наполнилось новым смыслом спустя десятилетие после написания? Обо всем этом пойдет речь в статье.

*Ключевые слова:* топоним, рефрен, псевдоцитата, лексический ряд, композиция

Михаил Аркадьевич Светлов (Шейнкман, 1903–1964) родился в Екатеринославе (ныне г. Днепр, Украина) в бедной еврейской семье. Учился у меламеда (толкователя Торы), затем в русском училище. В гражданскую войну участвовал в отряде еврейской самообороны, служил в красноармейском полку. С 1917 г. печатался как поэт. Вступил в комсомол. Светлов покинул родной город в 1922 г. и после кратковременного пребывания в Харькове переехал в Москву. Здесь он и создал «Гренаду» (1926) – самое известное из своих стихотворений.

Детство и юность, проведённые на малой родине, часто дают темы и вдохновение писателям и поэтам, чья основная творческая жизнь проходит в столице. Жизнь и поэзия Светлова не стали исключением. Культурная и языковая пестрота Екатеринослава (идиш, украинский, русский...) многое предопределила в лексике и образности его стихов и, наверно, облегчила его обращение к революционно-интернационалистскому мировоззрению, которое, впрочем, не было статичным и претерпевало определённые

ные изменения. Порой, однако, бывает трудно сказать, что менялось сильнее: взгляды Светлова или «генеральная линия партии», то и дело оставлявшая поэта «слева».

Середина 20-х годов – период критического переосмысления Светловым советской действительности. У поэта вызывал отторжение как НЭП с его возвратом к социальному расслоению, так и бюрократическая централизация в политической и культурной сфере. Точное прочтение стихов этого времени требует учёта контекста (как ближайшего, так подчас и весьма обширного). Оно тем более затруднено, что сам Светлов слишком настойчиво подчёркивал полнейшую бесхитрость и чуть ли не случайность тех или иных стихотворений и образов. Верить в этом Светлову на слово было бы столь же опрометчиво, как и полностью пренебрегать его словами: на смену НЭПу шёл сталинизм, и маска простодушия превращалась в необходимое средство самосохранения. Анализируя комментарии поэта к собственным революционно-романтическим стихам, не стоит забывать и о том, что Михаил Аркадьевич был вдобавок весьма остроумным шутником.

Не имея здесь возможности даже вкратце обозреть богатство смыслов, порождаемых «Гренадой» Светлова или преломлённых в ней, ограничим сейчас внимание словом, вынесенным в заглавие стихотворения (и многократно повторяющимся в составе его рефрена). Тем более, что с этим словом тесно связана и история создания текста, к которой автор возвращался неоднократно, впервые – уже в «Заметках» 1929 г.:

«Я не слежу обычно за тем, как у меня получается стихотворение, но весь процесс работы над «Гренадой» мне совершенно ясен.

Помню: я шёл по Тверской и всё время бессознательно напевал:

Гренада, Гренада,  
Гренада моя!

Неожиданно я обратил внимание на всю бессмысленность этих строк. Откуда они появились? Спустя некоторое время я вспомнил, что на Тверской есть гостиница «Гренада». Очевидно, вывеска её бросилась мне в глаза.



«Вот бы написать стихотворение из жизни испанских грандов! Как бы надо мною смеялись!»

Я уже мысленно читал абзацы журнальных и газетных столбцов:

«Светлову, как видно, надоела наша советская действительность, и он обращает свои взоры в сторону испанской буржуазии. Тов. Светлова нам, конечно, терять не хочется, но если испанский империализм так уж вам по душе, то – скатертью дорожка, гражданин Светлов!» <...>

И вдруг я понял, что здесь надо действовать путём контраста. Что, если эти строки вложить в уста, скажем, крестьянина с Украины? Не успел я как следует осмыслить это, как у меня появились новые две строки:

Гренадская волость

В Испании есть!..

Написать остальное не представило никакой трудности...»<sup>1</sup>

В этом фрагменте примечательно многое. И навязчивое, на грани издёвки, представление автором своей беспечной рассеянности и незадачливости («неожиданно» заметил «бессмысленность» собственных строк, не мог вспомнить, откуда они взялись), бытового эмпиризма (среагировал на вывеску) и даже трусоватости (хотел писать о грандах, но испугался насмешек и газетной ругани), которая не подтверждается ничем из известного нам о Светлове. И отрицание творческой тщательности (процесс написания «Гренады» «совершенно ясен», и оно не составило – вновь напоминает автор в конце рассказа – «никакой трудности»). Чуть ниже в тех же «Заметках» поэт как бы возвращается к данному сюжету, убеждая кого-то: «Глубоко ошибаются те, кто думает, что сначала обдумывается тема, а затем пишется стихотворение. Строчка разбегается в тему. Инерция этого разбега создаёт стихотворение»<sup>2</sup>. В общей форме такое суждение выглядит вполне убедительно. Но, очевидно, - добавим мы, - строчка

---

<sup>1</sup> Цит. по: Михаил Светлов. Беседа: Стихи, взрослые сказки, статьи, рецензии, выступления, записные книжки, афоризмы. М., Молодая гвардия, 1969. С. 200-201. (Впервые: Октябрь, 1929, № 2. С. 218.)

<sup>2</sup> Там же, с. 202.

«разбегается» в тему не произвольную, а волнующую автора и, может быть, уже выношенную им. Однако читателей 1929 года Светлов всячески отговаривает от поиска глубинных идейных смыслов в его произведении. Почему? – становится отчасти понятно по псевдоцитате, сконструированной поэтом из штампов, наполнявших погромные статьи тогдашней периодики, и выглядящей как «подсказка». Но главную причину, по которой тема «Гренады» в конце 20-х была «скользкой», автор благоразумно обходит: мечты героя о водворении справедливости в Испании опасно перекликались с идеей всемирной «перманентной революции» опального Троцкого. За троцкизм Михаил Светлов был исключён из комсомола в 1928 г.

Светлов вновь возвращается к истории создания своего главного произведения лишь спустя почти 30 лет, после XX съезда, в 1957 г., в статье «История одного стихотворения» (хотя в действительности речь здесь идёт не об одном): «я проходил однажды днём по Тверской мимо кино «Арс» (там теперь помещается театр имени Станиславского). В глубине двора я увидел вывеску: «Гостиница «Гренада». И у меня появилась шальная мысль – дай-ка я напишу какую-нибудь серенаду!

Но в трамвае по дороге домой я пожалел истратить такое редкое слово на пустяки. Подходя к дому, я начал напевать: «Гренада, Гренада...» Кто может так напевать? Не испанец же? Это было бы слишком примитивно. Тогда кто же? Когда я открыл дверь, я уже знал, кто так будет петь. Да, конечно же, мой родной украинский хлопец. Стихотворение было уже фактически готово, его оставалось только написать, что я и сделал»<sup>1</sup>.

На первый взгляд, рассказ этот в содержательной своей основе согласуется с предыдущим. Уходит лишь беспокойная интонация, сменяясь уверенной эпичностью. Тем интереснее проследить за частными отличиями. Создание стихотворения описано на этот раз как процесс с самого начала полностью сознательный. Удивительно, что эпизод обрастает подробностями (не

---

<sup>1</sup> Михаил Светлов. Собрание сочинений в 3-х тт. М., Художественная литература. Т. 3. С. 42. (Впервые: Москва, 1957, № 12. С. 209.). Тот же текст под тем же названием в несколько более обширном виде: Михаил Светлов. Беседует поэт: Статьи. Воспоминания. Заметки. М.: Советский писатель, 1968. С. 28-37.

художественными ли?..), которые были бы более естественны при восстановлении недавних событий (точная локализация гостиницы, поездка в трамвае). Вновь от истории «Гренады» Светлов переходит к размышлению о природе поэтического творчества и фактически плавно корректирует прежде продекларированную позицию: «эти думы мне очень мешают – я начинаю констатировать, вместо того, чтобы чувствовать <...> После многих лет, исследуя своё тогдашнее состояние, я понимаю, что во мне накопилось к тому времени большое чувство интернационализма. <...> Значит, главная гарантия успеха твоего будущего сочинения – это накопление чувств и, значит, твоего отношения к действительности. <...> я понял, что нажатием маленькой кнопки можно привести в действие большой механизм. Был бы механизм, а кнопка всегда найдётся. Казалось бы, пустяковая вывеска на гостинице, но она заслонила всё остальное, что я сделал»<sup>1</sup>. Лишь концовка текста напоминает о прежде заявленной неуверенности: «Такова, насколько я помню, история моего стихотворения»<sup>2</sup>.

В конце 50-х обвинения в троцкизме уже отходили в прошлое и перестали быть смертельно опасными, а «Гренада» принесла автору мировую известность. Теперь он высказывается, пусть и скупое, об идейной её основе – и, возможно, чувствует, что высказался недостаточно. Всего лишь через полгода Светлов возвращается к той же теме и публикует совсем небольшой текст под многообещающим названием «Что меня побудило написать «Гренаду»»<sup>3</sup>. Здесь много говорится о международном братстве и о социализме и ни слова – о вывеске гостиницы. Для нас существенен тот факт, что мировоззренческую основу текста поэт признаёт первичной; запомним это.

Исходя из презумпции доверия автору, можно было бы и остановиться на изложенной версии, если бы она не обнаружила неожиданной вариативности. В 1971 г., уже после смерти Свет-

---

<sup>1</sup> Михаил Светлов. Собрание сочинений в 3-х тт. М.: Художественная литература. Т. 3. С 43

<sup>2</sup> Там же, с. 46

<sup>3</sup> Там же, с. 47–48. (Впервые: Смена, 1958, № 13, июль.)

лова, Вера Панова опубликовала в своих воспоминаниях «Из записников памяти» следующее свидетельство: «чего, вероятно, не знают многие и о чем нам, старым ростовчанам, рассказал когда-то сам Михаил Аркадьевич Светлов, – это того, как родился замысел стихотворения, из какого зерна оно проросло.

Это связано с городом моей юности, Ростовом-на-Дону, куда неоднократно заезжали известные поэты, в том числе и М. А. Светлов.

В годы нэпа в Ростове был ресторан "Гренада". Неказистый подвальчик, из недр которого днем и вечером гремела гармонь. В "Сентиментальном романе" этот подвальчик назван "Не рыдай". Я не выдумала это название, был у нас и ресторан "Не рыдай", он считался самым шикарным. Но Светлов миновал "Не рыдай", судьба привела его к "Гренаде". Он стоял над идущими вниз ступеньками кабачка, и в лицо ему ударили переборы гармони, игравшей знаменитое "Яблочко". Он поднял голову - над ним была вывеска с крупными буквами: "Гренада". Вот так, рассказывал Михаил Аркадьевич, из сочетания "Яблочка" и "Гренады" возникло стихотворение <...><sup>1</sup>

Почитатель Светлова, художник и поэт Яков Добкин-Грид тогда же вступил в переписку с Пановой, пытаясь выяснить, как соотносится её рассказ с неупомянутыми ею известиями о возникновении «Гренады» в Москве. Ответ Веры Фёдоровны был достаточно своеобразным: «Для одних читателей пусть происхождение «Гренады» будет московским, для других – ростовским, в том числе для меня, ростовчанки, слышавшей эту версию из уст самого автора; не все ли это равно, если произведение любимо и другими». Примерно на том же противоречивом итоге остановился и Я. Г. Добкин-Грид: «так и живут, сосуществуя на равных, две версии рождения «Гренады», не исключая друг друга, но подтверждая реальность легенды»<sup>2</sup>. Такой ответ вполне удовлетворителен для фольклориста или творящего поэта, но едва ли – для историка литературы или биографа. Итак,

---

<sup>1</sup> [https://thelib.ru/books/panova\\_vera/sobranie\\_sochineniy\\_tom\\_5-read-22.html](https://thelib.ru/books/panova_vera/sobranie_sochineniy_tom_5-read-22.html)

Впервые - в журнале «Нева», 1971, № 3.

<sup>2</sup> [http://www.svetlov.su/images/PDF/almaz\\_fond.pdf](http://www.svetlov.su/images/PDF/almaz_fond.pdf), с.20. Яков Добкин-Грид. Летопись «Гренады».

мы имеем здесь уже третий вариант происхождения «Гренады», насыщенный новыми деталями и, судя по всему, также исходящий от Светлова. Пусть в воспоминаниях Пановой, написанных в годы тяжёлой болезни, и присутствуют некоторые неточности: она говорит о первопубликации «Гренады» в толстом журнале (в действительности – в газете «Комсомольская правда»). Рассказ поэта о её создании она явно слышала позже, он связан с хорошо знакомым ей городом и содержит такое количество вполне органичных подробностей, которое сложно было бы спутать. Если же предположить, что Вера Фёдоровна при исходном разговоре не поняла Светлова, рассказывавшего о Москве, то остаётся непонятным: почему поэт, тиражируя столичный вариант, умолчал о гармонисте, игравшем «Яблочко»? Он, между тем, выглядел бы в знакомом нам печатном изложении и несколько нелепо: играть на гармонии естественно в кабачке или рядом с ним, но странно – у входа в гостиницу на одной из центральных улиц столицы.

Ростов-на-Дону действительно был хорошо знаком Светлову. В стихотворении «Ростов» поэт прослеживает его проспекты, улицы, трамвайные маршруты, упоминает местный завод, газету и даже имя некой девушки. «Город бредит двадцатым годом», как и сам Светлов, – то есть память о событиях гражданской войны его здесь не оставляет. Правда, написана эта вещь уже после «Гренады», в 1929 г. Так что отражённое здесь знание городской топографии скорее могло пригодиться для создания легенды.

Всем трём вариантам эпизода с вывеской нельзя отказать в определённой красоте – что, разумеется, не исключает возможной правдивости одного из них. В то же время у поэта были достаточно серьёзные причины для того, чтобы выдумать объяснение сюжета и образов «Гренады», связанное с обыденностью. В этом нам придётся убедиться ещё не раз.

Так или иначе, из трёх – или всё-таки двух? – вариантов эпизода хотя бы один, видимо, был выдуман поэтом. Без этого вывода трудно обойтись. Невольно вспоминается одна из светловских шуток: «За всю свою жизнь я сочинил только два анекдота. Так вот, чтоб вы знали: все остальные не мои». В данном же

случае Светлов поступает как опытный конспиратор (родной город которого в гражданскую войну не раз переходил из рук в руки).

Есть ещё одно обстоятельство – на первый взгляд совершенно стороннее – которое, возможно, позволит по-новому оценить склонность Светлова к творческой иронии. На десятилетия, предшествующие появлению «Гренады», приходится появление сообщений (начиная с 1899 г.) о портном (или булочнике) Евгении Онегине, жившем в Торжке в первой половине XIX века, чьи имя и фамилию, как считали, Пушкин мог дать своему герою. Так, Александр Россов (псевдоним Александра Саввича Панкратова) опубликовал в № 1 журнала «Вестник литературы» за 1922 г. статью «Портной Евгений Онегин», где говорится: «хочется думать, что поэт списал это поэтическое имя с самой прозаической вывески, на которой случайно остановился его взгляд. <,,,> Пушкин хорошо знал Торжок. Несомненно, ходил по его улицам и читал существовавшие тогда вывески.

На одной из вывесок в Пушкинское время было написано: «Портной Евгений Онегин»<sup>1</sup>

Не будем сейчас углубляться в споры корифеев пушкинистики с краеведами Торжка о том, жил ли портной Евгений Онегин в указанные годы, была ли у него вывеска, и мог ли её видеть Пушкин. Важно другое: жадный до самого разнообразного чтения молодой Светлов вполне мог в 20-х годах видеть статью Россова. Искать в светловских текстах прямые отклики на эту статью и заявленную в ней версию нет смысла: демонстрировать изначальную модель собственной легенды было бы странно. Зато можно точно сказать, что Светлова живо занимало творчество Пушкина уже при первом (детском) знакомстве с русской литературой<sup>2</sup>, занимала и его человеческая фигура: «Толстой, конечно, великий писатель, но тяжёлый человек. За столиком я хотел бы сидеть с Пушкиным»<sup>3</sup>. Внимательное чтение Михаилом Аркадьевичем романа «Евгений Онегин» отразилось не только в

---

<sup>1</sup> Цит. по: Нина Лопатина. История одной легенды. <https://vikidalka.ru/3-6620.html>

<sup>2</sup> Заметки о моей жизни. // Михаил Светлов. Собр. соч. в 3-х тт. Т. 3. С. 7.

<sup>3</sup> Михаил Светлов. Беседа. С. 375.

его статьях и выступлениях, но и в стихотворных произведениях, в том числе в лексическом и образном ряде «Гренады», о чём мне уже доводилось писать<sup>1</sup>. Нет оснований предполагать поддержку Светловым версии Россова. Однако воображение поэта из Екатеринослава, выходца из семьи мелких ремесленников, могло быть поражено самой мыслью о возможном влиянии портняжной вывески на развитие классической литературы. Иными словами, он способен был как художник оценить здесь потенциальный эффектный сюжет.

Слово «Гренада», однако, не поддаётся в восточноевропейском городском ландшафте убедительной увязке с каким-либо ремеслом. Разве что с гостиницей. Ну, или кабаком.

Итак, с большой вероятностью вырисовывается следующая картина. Спустя семь лет после появления статьи Россова и через год после своего исключения из комсомола Светлов пишет «Заметки» 1929 г., в которых повторены основные моменты текста о портном: прозаичнейшая вывеска, остановившийся на ней случайный взгляд, хождение по улицам, рождение поэтического заглавия (с заимствованием из вывески имени собственного). Сохранён даже тон предположения, гипотезы («Очевидно, вывеска её бросилась мне в глаза»), хотя на этот раз поэт говорит о себе сам. Все эти элементы отнесены теперь к опасно-крамольной «Гренаде», от которой надо отвести начальственно-цензорский удар. Источник-образец легенды выбран столь же дерзновенно, сколь и остроумно: стражи идеологической чистоты советской литературы вряд ли могли остановить внимание на истории каких-то то ли портных, то ли булочников пушкинской поры, запомнить её и сопоставить с нарочито клочковатыми по отделке заметками бывшего комсомольца о писательском быте, в середине которых будто «запрятан» эпизод с «Гренадой».

В редакции 1957 г. эпизод становится подробнее (и потому художественно правдоподобнее), но автор вновь как будто не настаивает на его точности («насколько я помню»). Вскоре затем (1958) поэт снова пишет о мотивах написания «Гренады» - более

---

<sup>1</sup> Малиновский А. А. Геттингенская душа и испанская грусть (Михаил Светлов – читатель «Евгения Онегина») // Русский язык в школе и дома, 2011, № 10. С. 15–17.

кратко, но и более целенаправленно, и в этом последнем тексте на данную тему говорит лишь об идеологии, историю же о вывеске даже не вспоминает.

Речь не идёт о литературной мистификации в традиционном смысле. Скорее перед нами акт политической конспирации, не без иронии эстетически оформленный. Нельзя забывать и о том, что вся предложенная конструкция остаётся предположительной. Верна она или нет – не снимается вопрос: почему Светлов пишет о Гренаде и в чём опасная связь строк о ней с его мировоззрением (на связь эту он указал в «оттепельных» текстах 1957 и 1958 гг.)?

Из комсомола поэта исключили за троцкизм, но это, кажется, была довольно стандартная для конца 20-х годов формулировка. Мечта героя «Гренады» о завоевании справедливости в далёком краю действительно может укладываться в идею перманентной революции, как и мотивы ряда других стихотворений. Прямые и косвенные упоминания Троцкого рассыпаны по произведениям разных десятилетий. Однако взгляды Светлова, возможно, не стоит торопиться схематично сужать. О призраке коммунизма Михаил Аркадьевич писал так: «Он при Энгельсе когда-то, / Он давно сошёл с ума. <...> И звучит, как разум высший, / Сумасшествие его» («Призрак бродит по Европе», 1929). Вряд ли автор подобных строк имел жёстко-догматический взгляд на современные ему события: он весь пребывает в непрерывном движении, внешнем и внутреннем, как и его герои. Вернее было бы сказать, что Светлов в целом симпатизировал левой оппозиции в партии, а может быть, и за её пределами. Несомненно, он не прошёл мимо троцкизма. Мировоззренческий кризис середины 20-х мог подтолкнуть его и к осмыслению более широкого спектра левых альтернатив кремлёвскому большевизму.

Ожидание всемирной революции связывалось у Светлова с планетарным мышлением. Даже самый беглый обзор одних заголовков его стихов (в том числе таких, как «Марокко», «Легенда об английских шахтёрах», «Сакко и Ванцетти») показывает степень его заинтересованности не одними советскими, но и международными делами. По преимуществу же – судьбами угнетённых и их восстаниями, всплеск которых прокатился по континентам



на волне ожиданий, порождённых Октябрьской революцией. Образ Испании в поэзии Светлова до 1926 г. неясен. В стихотворении «Марокко» идёт лишь речь об испанских колонизаторах в Африке, терпящих поражение.

Чем же могла Испания привлечь внимание поэта? В первой четверти XX в. главной отличительной чертой революционного движения в этой стране было заметное преобладание анархистов над марксистскими и социал-демократическими течениями. Со всей силой оно сказалось и в событиях 1918-1921 г., современных гражданской войне в России и Украине<sup>1</sup> – в которой, как мы знаем, анархисты (особенно украинские) также сыграли немалую роль, прежде чем были разбиты или вытеснены большевиками.

Возникает вопрос: насколько упомянутая особенность Испании была известна в России? Уже в 1906 г. в пьесе или драматической сцене «Подростки» (изд. 1907) Н. Г. Гарина-Михайловского, близкого к большевикам, встречаем утверждение: «За границей нет безначальцев, там анархисты-коллективисты, особенно много их в Испании» (явление 1). Таким образом, уже во времена первой революции сочувствующие ей подростки (герои пьесы) знают страну за Пиренеями как своего рода анархистское гнездо. В дальнейшем популярность в ней идей безгосударственного общества только усилилась, доставляя большое беспокойство и досаду большевикам и их европейским союзникам. В 1925 г. в СССР издаётся «разоблачительная» (с позиций госкоммунизма) переводная брошюра Хоакина Маурина «Анархо-синдикализм в Испании».

Город и провинция Гранада (устар. Гренада) находятся в Андалузии, которую современник Светлова Х. Маурин характеризует так: «Андалузия – южная часть Испании, сохранившая все особенности феодализма, с крупными поместьями, в которых крестьяне подвергались жестокой эксплуатации и жили в полнейшей нищете; раб помещика – крестьянин неизбежно должен был

---

<sup>1</sup> См. об этом, напр.: Дамье В.В. Забытый Интернационал. Международное анархо-синдикалистское движение между двумя мировыми войнами. Т. 1-2. М., Новое Литературное Обозрение, 2006–2007. Т. 1. От революционного синдикализма к анархо-синдикализму: 1918–1930. С. 91–107 (Взлёт анархо-синдикалистского движения в Испании).

питать чувство возмущения против угнетавшего его порядка. Андалузский крестьянин по своему темпераменту – мечтатель, романтик. <...> Вот почему анархизм так быстро распространился по всем деревням Андалузии». Автор также упоминает «дух «мессианизма» (избавление извне), которым», по его мнению, «под влиянием анархизма воодушевлялся крестьянин Андалузии»<sup>1</sup> .

В следующем году Светлов воспоёт героя, который «Пошёл воевать, / Чтоб землю в Гренаде / Крестьянам отдать». Похоже, поэт и его «приятель» знали Гренаду отнюдь не по гостиничной вывеске и были хорошо осведомлены о местной социальной ситуации, связанной прежде всего с остро стоявшим земельным вопросом. Но не стоит спешить с предположением, что брошюра Маурина – та самая книга («Гренаду / Я в книге нашёл»): как мы увидим, из претендующих на первенство книг можно составить целую библиотеку. К тому же, диалог поэта / рассказчика и его «приятеля», описанный в 1926 г., должен был происходить во время гражданской войны, когда текст Маурина не был ещё не только переведён на русский, но даже написан. Топоним Гренада у Маурина появляется лишь один раз совсем в другом месте, в общем перечне испанских городов. Для того, чтобы соотнести приводимые им экономические сведения об Андалузии с «Гренадской волостью», Светлов должен был уже иметь детальные представления о географии и территориальном делении страны.

В 1919-1920 гг. в Гренаде происходили волнения крестьян, безуспешно добивавшихся передела земли<sup>2</sup>. Об этом не упоминает Маурин, стремящийся преуменьшить как боевой радикализм крестьянства, так и революционную организованность анархистов. Однако поэт и его украинские земляки могли своевременно узнать о гранадских событиях из большевистских или махновских газет. Порыв светловского героя мог быть откликом на эти вполне реальные события и в таком случае ничуть не выглядит фантазмагорической причудой.

---

<sup>1</sup> Маурин Хоакин. Анархо-синдикализм в Испании. М.: Издание Профинтерна, 1925. С. 14–15

<sup>2</sup> Фрязинов С. В. Гранада // Советская историческая энциклопедия в 16-ти тт. М.: Советская энциклопедия. 1961–1976. Т. 4. 1963. Стб. 695-696.

Всё же вполне вероятно, что и брошюру Маурина Михаил Аркадьевич читал. Следы знакомства с ней можно усмотреть в лексическом ряде стихотворения. Вспомним: андалузский крестьянин – «мечтатель, романтик», потому и тяготеет к анархизму; у Светлова певец Гренады – «мечтатель-хохол», тоже, по всей видимости, сельский житель. Принадлежность самого Светлова к революционному романтизму не подвергается сомнению, кажется, никем из исследователей и едва ли нуждается в специальном доказательстве. О том, что он и лично никогда не отрекался от этой принадлежности, можно судить по гораздо более поздним его словам: «Романтика – это есть реализм, который нельзя купить в магазине»<sup>1</sup>.

Маурин подчёркивает книжный, по его мнению, характер крестьянского анархизма: «Настольной книгой, своего рода библией, анархистов Андалузии была «Хлеб и воля» Кропоткина»<sup>2</sup>. Ср. в «Гренаде»: «грамматику боя», «в книге нашёл». Отметим, что в обоих случаях (хотя это явно не входило в замысел Х. Маурина) книга выступает как связующее звено между разными странами, народами, этнокультурными традициями. Именно этот момент подчёркнут Светловым. К 1925 г. относится первое из двух его стихотворений под названием «Книга» («Безмолвствует чёрный обхват переплёта...»), в котором этот предмет наделяется чертами живого существа. Трепет автора особенно понятен, если вспомнить историю его детства в полунищей семье, зарабатывавшей жареными семечками: «Книги предназначались на кульки. Я добился условия – книги пойдут на кульки только после того, как я их прочту»<sup>3</sup> – так состоялось первое знакомство будущего поэта с русской классикой. Надо думать, что красноречивое описание Маурином нищеты андалузских селений не оставило Светлова безучастным.

В стремлении героя «Гренады» решить судьбу крестьян далёкой страны можно увидеть движение навстречу упомянутым испанским автором мессианским ожиданиям.

---

<sup>1</sup> Собр. соч. Т. 3. С. 360.

<sup>2</sup> Маурин, с. 16.

<sup>3</sup> Собр. соч. Т. 3. С. 7.

Воспринимая, быть может, лексику и некоторые положения обличительных тирад Маурина, Светлов придаёт им совершенно иную – нейтрально-положительную – смысловую окраску.

Украина, как и Испания, была родиной мощного анархического движения, выступившего на историческую арену в гражданскую войну. Упомянутый в «Гренаде» Александровск (ныне г. Запорожье, Украина) бывал под контролем анархистской армии Нестора Махно и даже был близок к эпицентру Махновщины (кажется, ничем другим Александровск в ту пору и не был особенно известен). Другой названный в стихотворении украинский город, Харьков, не раз назначался местом анархистских съездов. Песня «Яблочко», которую поёт отряд, существовала во множестве вариантов, исполнялась как красными, так и белыми, но едва ли не в первую очередь ассоциировалась с махновцами. Ещё со времён Революции 1905-1907 гг., как и в дальнейшем, одним из очагов анархистской активности был родной город Светлова – Екатеринослав<sup>1</sup>.

Михаил Светлов был красноармейцем в гражданскую и по итогам её должен был рассматривать махновцев как врагов. Однако знакомство с его поэзией показывает, что этот угол зрения не был для него единственно возможным. В стихотворении «Колька» (1924) герой, близко соотносимый с автором (повествование от первого лица), получает приказ расстрелять махновца Кольку, но вместо исполнения приказа отпускает пленника на свободу и даже сидит с ним в кабаке, заведя дружбу с бывшим неприятелем. Махновец изображён не только бесшабашным и весёлым, но также стойким и бесстрашным, без колебаний готовым к смерти.

Приближает ли нас сумма всего вышесказанного к мысли о том, что «Гренада» - стихотворение о махновцах? Такое утверждение было бы слишком определённым. Да и весьма парадоксальным. Впрочем, разве не парадоксальна сама фигура и вся жизнь поэта, заявлявшего, что он готов прожить без самого необ-

---

<sup>1</sup>Рублёв Д. И. Российский анархизм в XX веке. М.: Родина, 2019. С. 128–133, 263 и др.

ходимого, но нипочём не согласен обойтись без лишнего?.. Решительно опровергнуть «махновскую» версию вряд ли возможно: у персонажей «Гренады» (как и стихотворения «Двое» 1924 г., тоже о гражданской войне) отсутствуют какие-либо красноармейские «опознавательные знаки». Не замечено у них ни комиссара, ни партбилетов, нет ничего о серпе и молоте. Да и о Ленине ни полслова.

Скорее всего, перед нами широкий обобщённый образ революционных борцов за свободу, равенство, воссоединение народов, - образ, допускающий разные прочтения. Но и разбросанные в тексте возможные приметы Махновщины едва ли можно счесть случайными. Особенно в свете красноречиво описанной самим поэтом ситуации, когда среди постоянных проработок, литературных и политических погромов ему приходилось тщательно взвешивать и обтачивать каждое слово, предназначенное для печати. И если уж он пренебрёг определёнными рисками – значит, за этим стоял некий существенный для него творческий замысел.

Замысел этот видится весьма многоплановым и даже в историческом разрезе связан не только с перипетиями гражданской войны.

Топоним в качестве заглавия произведения для Светлова достаточно характерен (ср. «Екатеринослав», 1922; «Москва», 1923, и др.). Новизна «Гренады» в том, что повторяющееся заглавное слово регулярно воспроизводится в тексте как часть рефрена, представляющего собой псевдоцитату из песни героя или даже всю эту песню. В стихотворении, исходно опубликованном в печатном виде, заложена (как бы подсказана) песенная музыкальность («Он пел», «песенку эту»), словно отдающаяся обратным эхом в заглавии. Отсутствие в нём глухих согласных и закрытых слогов эту музыкальность усиливает. Поскольку топоним в данном случае не переводится (и не имеет вполне достоверно установленной внутренней формы), он звучит узнаваемо (пусть и с некоторыми вариациями) на любом языке. Песня героя, почти целиком состоящая из заглавного топонима, тоже на любом языке должна звучать узнаваемо. Поскольку образуемый ею

рефрен шесть раз повторяется в стихотворении, то и оно останется узнаваемым в переводе на любой язык – для носителя любого языка.

Все эти особенности потенциально присутствуют в тексте с самого начала, хотя в 1926 г. ничто не указывало на будущую его судьбу. А судьбы Украины и Испании, казалось, развивались снова параллельно в соответствии с горьким словом поэта: «Новые песни / Придумала жизнь...» В Восточной Европе близится сталинизм, а за Пиренеями свирепствует диктатура генерала Примо де Ривера – того самого, что упорно ведёт жесточайшую колониальную войну в Марокко (ср. стихотворение Светлова «Марокко», 1925).

Указанные особенности композиции «Гренады» приводят к изменению функций заглавного слова. Казалось бы, вынесенный в заглавие топоним призван локализовать происходящее действие или объект лирических чувств, служить определённой «провинциализации» смысла. Но происходит наоборот (и в полной мере произойдёт гораздо позже, по мере планетарного роста популярности «Гренады») – географическое название становится своего рода всемирным «паролем», соединяющим чаяния людей в разных странах – и в то же время сохраняющим неповторимый интимно-личный характер. Ведь герой в одиночку поёт свою песню, в известной степени противопоставленную «Яблочко»-песне всего отряда.

Исторические ассоциации, связанные с топонимом, как будто способствуют его универсализации. Земли Гранады, пережив завоевания и миграции множества народов, с VIII в. находились во власти арабов-мусульман и впоследствии оставались их последним оплотом на Пиренейском полуострове вплоть до конца XV в. Большую роль в истории мусульманской Андалузии играли берберы – выходцы из племён североафриканского происхождения. (В европейской литературе их, как и испанских арабов, часто называют маврами.) В Гранаде издавна имелась и обширная иудейская община, судьбы которой были переменчивы: периоды спокойной жизни сменялись годами кровавых еврейских погромов. В последний век мусульманского правления владения Гранадского эмирата стали прибежищем для гонимых евреев из католических пиренейских государств. Таким образом,

три части света словно сошлись здесь клином. Представители трёх религий столетиями создавали культурный облик провинции. Однако религиозный фанатизм восторжествовал. В конце XV в. испанские королевские войска завоевали Гранаду. Страшная массовая резня последовала за этим. Вскоре уцелевшие мусульмане и евреи были изгнаны из Испании, вступающей во мрачную эпоху инквизиции. Культурный облик Андалузии остался весьма своеобразным, но сохранил отблеск кровавой трагедии, которая спустя века не могла не затронуть чувства Михаила Светлова.

Р.Д. Тименчик<sup>1</sup> усмотрел переключку «Гренады» со стихотворением Иегуды Галеви (XI-XII вв.), еврейского поэта и философа, родившегося в Испании, - стихотворением, переведённым на русский язык Н. М. Минским: «Прости, о Гренада, прости, край чужбины, / Сиона я жажду увидеть руины. // Испания! Блеск твой и шум отвергаю, / К отчизне стремлюсь я, к далекому краю» («Орел, восплаивший любовью к горлице...»). Однако переключка, как можно увидеть, носит зеркальный характер. Прежде всего исторически: почти тысячелетие прошло со времён Иегуды Галеви, и Гранада тоже стала для евреев утраченной родиной, пусть и не столь древней, как Палестина. Но также и сам смысл порыва светловского героя – совершенно иной: он стремится не к обретению этнической первородины, понимаемой в физически-территориальном и человечески-абстрактном смысле (даже если странствие к ней озарено религиозным светом: «Умру ли в дороге, не жаль мне и жизни - / Умру среди предков, истлею в отчизне!»). Герой «Гренады» жаждет помочь крестьянам далёкой страны в их борьбе за справедливость. Чтобы, надо думать, приблизить наступление всемирной, интернациональной справедливости и новой жизни. Притом же он украинец и заведомо не связан с Испанией генетически. Мысль же Светлова о еврейской бесприютности, которой он не чурается касаться в своей поэзии, на этот раз остаётся как бы «на полях» стихотворения. У него есть совсем другой персонаж, как будто близкий к образу мыслей Иегуды Галеви:

---

<sup>1</sup>Тименчик Р. Д. Чужое слово: атрибуция и интерпретация // Лотмановский сборник. Вып. 2. М.: ОГИ – РГГУ, 1997. С. 91.

Покорились и согнулись плечи.

(Ребе так устал!)

В старое,

в Ерусалим,

далече

Улетели за мечтой мечта. («Стихи о ребе», 6, 1923)

Вроде бы старый раввин имеет что-то общее и с героем «Гренады»: там и тут – мечты, устремлённые к «дальней земле». Но если певец Гренады – сам «мечтатель», его мечта – в нём, слита с ним, или же он выступает её творцом, то мечты раввина уже стали отдельными объектами, отделились и удалились от него, что подчёркнуто и прошедшим временем, и совершенным видом глагола («улетели»). Один смотрит в будущее, другой – в прошлое. Всё же прошлое для Светлова не лишено цены, и раввин остаётся в глазах поэта противоречивой фигурой: «Старый ребе глупей, чем ребёнок, / И умней, чем лорд Керзон» (там же, 7).

Бунтуя против традиционной религиозности, связанной со старым укладом и бытом (каковая для него воплощалась в иудаизме), Светлов, тем не менее, не чужд спиритуальности, - хотя и трудно сказать, насколько сознательно она проявлялась у него в рассматриваемый период. В мечтаниях о Гренаде угадывается чаяние принципиально нового, небывалого ещё бытия.

«Мы ехали шагом» - так начинается стихотворение. Всё оно пронизано ускоряющимся движением: «Мы мчались в боях» - «Мы мчались, мечтая» - «И лошадь устала / Степями скакать». Главный герой, хотя и «медлит с ответом», до последнего момента не оставляет седла.

Кажется, в «Гренаде» отсутствует представление о смерти. «Тараса Шевченко / Папаха лежит» - сказано так, будто человек отошёл, по рассеянности оставив свои вещи. «Тело», «труп» - это не о человеке: неодошевлённые существительные. «Потеря бойца» - это о боевых характеристиках (ср.: потери убитыми и ранеными). Даже «мёртвые губы» шепчут и, как может показаться, не заканчивают слово. В действительности слово – вместе с песней – перешагивает границу не только строки, но и строфы, и это соответствует состоянию поющего, который перешагивает в иной мир:



И мёртвые губы  
Шепнули: «Грена...»

Да. В дальнюю область,  
В заоблачный плёс  
Ушёл мой приятель  
И песню унёс.

Двукратное да звучит и как окончание слова «Гренада», сопровождаемое эхом, и как настойчивое утверждение положительного смысла бытия. Упоминание «заоблачного плёса» заставляет вспомнить о «заоблачной отчизне» у А.К. Толстого («В стране лучей, незримой нашим взорам...»), придающего этому словосочетанию ясно выраженный религиозно-космологический смысл. Как тут не вспомнить и о драматической поэме того же А. К. Толстого «Дон Жуан», один из персонажей которой, мавр Боабдил, размышляет об утрате его соотечественниками земель вокруг Альгамбры (знаменитого дворца в Гранаде). Серенада Дон Жуана из этой же поэмы («Гаснут дальней Альпухары...») была положена на музыку П. И. Чайковским и стала знаменитым романсом; Гренада в нём упоминается.

Возвращаясь к метафизически-спиритуальному измерению топонима, не можем не процитировать текст из словаря Брокгауза и Ефрона, который вполне мог быть знаком Светлову: «Гренаду мавры называли «частицей неба, упавшей на землю»<sup>1</sup>. Итак, топоним, вынесенный поэтом в заглавие, мог нести в себе не только этнокультурные, социально-политические и исторические смыслы, но и указание на некий путь к инобытию.

Остаётся лишь спросить: как мог мирно прожить сталинские годы поэт, чьё творчество подчас искрилось таким количеством смыслов, чуждых официозу; поэт, не подписавший ни одного подлого разгромного письма и навлёкший на себя жалобы органов госбезопасности?

Кажется, спасти его могла всё та же «Гренада». С началом гражданской войны в Испании (1936) она не только зазвучала как

---

<sup>1</sup> Гренада // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. IXа (18). Спб., 1893. С. 616, прим.

исполнившееся пророчество, но получила международную известность и стала своего рода «визитной карточкой» Советского Союза. Её пели на разных языках на музыку множества композиторов. Во вторую мировую войну «Гренада» стала гимном подпольщиков-антифашистов - узников концлагеря Маутхаузен.

В 1963 г. Светлов имел полное основание написать: «Пусть погиб мой герой. / Только песня донине жива». Песня, которую пели и поют борцы за лучшие судьбы людей из самых разных стран, со всего мира. Узнающих, быть может, и русский язык, на котором песня была сложена.

*Alexander A. Malinovsky*  
*philologist, graduate of Lomonosov MSU,*  
*author of the portal Proza.ru*  
*tervagan@mail.ru*

THE CAPITAL WORD  
IN MIKHAIL SVETLOV'S POEM "GRENADA"

Why did the province in the south of Spain riveted the attention of a young poet who came from Kharkov to Moscow? How do the titles of poems come about? Can authors always tell the truth about this? What is the function of a place name in the title and in the text? Is it subject to change? How did it happen that Svetlov's poem was filled with new meaning a decade after writing? All this will be discussed in the article.

*Key words:* toponym, refrain, pseudocytate, lexical row, composition

*Му Ачжэнь*  
*старший преподаватель,*  
*Шанхайский политико-юридический университет,*  
*Китай, Шанхай*

## ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА С. АКСАКОВА В РОССИИ И В КИТАЕ

В статье говорится о восприятии творчества С.Т. Аксакова в России и в Китае, обсуждается художественная ценность произведений писателя.

*Ключевые слова:* С. Т. Аксаков, «Семейная Хроника», Китай

Сергей Тимофеевич Аксаков (1791–1859) является известным русским писателем старшего поколения XIX века. Большую известность принесла ему литературная трилогия «Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука» и «Воспоминания». Кроме того, появление «семейной хроники» рассматривается как важнейшее событие в истории русской литературы. Из воспоминаний Н. Добролюбова: «Издание «Хроники» встречено было с таким восторгом, какого, говорят, не бывало со времени появления «Мертвых душ». Все журналы наполнились статьями о С.Т. Аксакове» [Добролюбов 1935: 451]. С. Аксаков приобрел «своими произведениями сочувствие решительно от всех без исключения». «Чернышевский и Добролюбов, Герцен и Щедрин, Л. Толстой и Тургенев, Анненков и Хомяков, Шевырев и Погодин – все они, писатели и критики, стоявшие на самых различных флангах идейно-литературной борьбы, оценили книгу Аксакова как выдающееся явление в русской литературе.» [Г-ва. Н. 1856: 1]

### **1. Обзор изучения творчества С. Аксакова в России**

Несмотря на то, что многие крупные писатели дают высокую оценку С. Аксакову и его творчеству, в российской академической среде писатель долгое время находился в положении, не соответствующим его заслугам и практическому вкладу в историю литературы: его литературное наследие долгое время было

неорганизованным, научные статьи были немногочисленны, и большинство из них социальная критика рассматривала только как отражение отношений между помещиками и крепостными, а сам С. Аксаков был признан “второсортным” и даже “третьесортным писателем”.

Первоначальная причина этого явления была связана с обзорной статьей Н. Добролюбова «Деревенская жизнь помещика в старые годы» в журнале «Современный человек» 1858 года. Следуя литературному принципу “искусство должно отражать реальную жизнь”, автор статьи рассматривает «Детские годы Багрова-внука» как обычные воспоминания о сельской помещичьей жизни и игнорирует художественную ценность повести. В начале статьи Добролюбов отметил: «Решаясь говорить о новой книге г. Аксакова, мы прежде всего отстраняем от себя всякое суждение о художественных достоинствах этой книги. Распространяться о них мы считаем излишним по многим причинам, из которых главные состоят в том, что, во-первых, это было бы крайне скучно, а во-вторых, что мы слишком уважаем фактическую правду мемуаров г. Аксакова, чтобы силиться отыскать в них еще правду художественную». [Добролюбов 1858: 1]

Взгляд Н. Добролюбова оказал роковое влияние на восприятие С. Аксакова и его произведений для последующих поколений: более века внимание исследователей было сосредоточено только на идеях и содержании Аксаковского текста. А точнее, на критике его “отсталых и консервативных политических идей” с позиций реализма, при этом они почти полностью игнорировали поэтику и стилистические особенности его произведений. Наиболее ярко эта тенденция проявилась в пролетарских комментариях 1920–1930-х годов, когда «Литературная энциклопедия» (1929) определила писателя как носителя классового мировоззрения, который видел мир глазами богатых помещиков в эпоху крепостного права. [Клевенский 1929: 77]

В 1950–1960-е годы в исследованиях творчества Сергея Аксакова произошел перелом. Во-первых, в 1955 году государственное литературное издательство издало четырехтомное собрание сочинений «С.Т. Аксаков: Собрание сочинений», таким образом, литературное наследие С. Аксакова впервые появилось

в относительно полном виде. Во-вторых, в 1961 году вышла в свет монография С.И. Машинского «С.Т. Аксаков: жизнь и творчество», которая заложила крепкую основу для исследования С. Аксакова. В книге автор не только подробно описывает жизнь и творчество писателя, но и объясняет глубинные причины долгого отсутствия интереса к С. Аксакову и его произведениям. По его словам, это может быть связано с тем, что «в век социальной поэзии Некрасова, в век революционной мысли Белинского и Чернышевского проза Аксакова казалась слишком «спокойной», слишком далекой от идейных битв эпохи, от страстных поисков правды, от «проклятых» вопросов современности... Но только внешне. На самом деле глубинный пульс современности, социальность и самобытно выраженный протест против главного зла тогдашней действительности – крепостного права живут и в произведениях Аксакова.» [Машинский 1961: 5] Таким образом, причина в том, что восхваление духовных добродетелей помещиков Аксаковым в своих произведениях была противопоставлена произведениям антикрепостнической направленности, вследствие чего «какие ярлыки не наклеивали на Аксакова! Его называли законченным реакционером, прислужником власти, а его произведения – выражающими "идеологию крепостнического строя"». [Машинский 1961: 8]

Исследование С. Машинского пошатнуло ряд укоренившихся взглядов на творчество С. Аксакова в прошлом, распутав многие недоразумения, которые преследовали писателей в течение многих лет. «Не будет преувеличением сказать, что результатом научной деятельности С.И. Машинского... стало "возвращение Аксакова из политической опалы" в официально признанный советской властью канон русских писателей». [Чуркин 2013:11]

Начиная с 1970-х годов литературное наследие С. Аксакова стало постепенно становится частью программы средних и университетских курсов, также изменилась оценка писателя и его творчества в книгах по истории русской литературы. Например, в учебном пособии «История русской литературы XIX века. 40–60-годы» (Аношкина В. Н., Громова Л. Д.) С. Аксакову и его детям посвящена целая глава, в которой не только признается его литературный талант, но и подчеркивается, что его произведения

отвечают самым высоким стандартам художественности и наиболее подходят для нравственного, патриотического и эстетического воспитания молодежи. В другом одноименном учебнике Ю. И. Минералова С. Аксаков причисляется к списку писателей “высокой классики” как «первостепенный национальный писатель».

Конец XX – начало XXI веков ознаменовалось кульминацией Аксаковских исследований. Знаковым событием является то, что в 1991 году в честь 200-летия со дня рождения С.Т. Аксакова в уфимском Башкирском государственном университете состоялась Первая Международная Аксаковская Конференция на тему «С.Т. Аксаков и славянская культура». Пять лет спустя в Доме-музее Аксакова в Уфе состоялся второй Аксаковский симпозиум в честь 225-летия со дня рождения матери писателя М.Н. Аксаковой. С тех пор сложилась традиция проведения Аксаковских семинаров каждые несколько лет. На сегодняшний день уже проведено 18 конференций, сформировано более 20 сборников, в том числе более 10 было издано, количество научных статей составляет более тысячи, объектами исследования являются многие члены Аксаковской семьи. Главное внимание сосредоточено на отце Сергее Аксакове и детях – Константине Аксакове, Иване Аксакове и Вере Аксаковой. По мере усиления влияния аксаковских исследований в Российском академическом сообществе постепенно формируется особое направление – «аксаковедение».

После тщательного изучения аксаковских исследований в России автор статьи выделил следующие направления:

- 1) Семья Аксаковых
- 2) Творчество Сергея Аксакова
- 3) Аксаковы и славянская культура (доминируют Константин Аксаков и Иван Аксаков)
- 4) Аксаковское краеведение

Среди них первые три категории исследований наиболее распространены и часто сливаются воедино. Исследования, посвященные Сергею Аксакову, также приносят плодотворные результаты, появляясь во многих монографиях. Они в основном со-

средоточены на семье, биографии, мысли и культурологии писателя, наиболее значимые из них: «Аксаков С.Т.: В кругу писателей-классиков: документальные очерки» (1982) Войтоловской Э.Л., «Гоголь и Аксаковы» (1983) и «Аксаковы» (1998) Аннековой Е. И., «Сергей Тимофеевич Аксаков» (1987) поэта и переводчика Лобанова М.П., «Деятели русской культуры XIX века» (1990) Дробышевской Н. П., «Семья Аксаковых: Историко-литературный очерк» (1992) Манна Ю.В., «Сто лет семьи Аксаковых» (2005) Кошелева В.А. и т.д.

По данным ученых, вклад Аннековой Е.И. в изучение С. Аксакова стал наиболее заметным. С 1980-х годов она сосредоточила свое внимание на жизни и творчестве Аксакова. Её книга «Аксаковы» воспринимает литературно-культурное наследие семьи Аксаковых как единое целое, а также с точки зрения русского православия проводит всестороннее изучение, вызывающее сильный резонанс в академическом сообществе.

Кроме того, С.П. Фадеев в своей кандидатской диссертации «Проблема "природа и человек" в творчестве С.Т. Аксакова» высказывает уникальную точку зрения, придающее его работе новаторское значение. Он делит творчество Аксакова на три периода и подробно анализирует характер писателя в изображении природы на каждом этапе: в ранних (до 1830-х годов) лирических и повествовательных произведениях «писатель переходит от классицизма и романтизма к реализму»; в среднем периоде (1840–50-е годы) его трилогия "Рыбалка и охота" продолжает традиции древнегреческой повествовательной литературы; в поздних (после 1850-х годов) произведениях акцент делается на представлении красоты природы с эстетической, нравственной и экологической точек зрения. Кроме того, он рассмотрел Аксакова в контексте «Человек и природа» в русской литературе в целом, подчеркнув наследственность литературных традиций Гоголя и Тургенева в произведениях писателя, а также его большого влияния на К.Г. Паустовского и М.М. Пришвина в XX веке.

Устойчивое и стремительное развитие исследований Сергея Аксакова в России в XXI веке в основном проявляется в следующем: значительный рост исследовательского интереса к творчеству С.Т. Аксакова; большое количество диссертаций на

тему С.Т. Аксакова; объект исследования переместился на содержание текста; появляется тенденция многоперспективных исследований, например, Г.Ш. Кузьмина (2004), В.В. Сальникова (2006), В. Е. Угрюмов (2010), Т.В. Гусейнова (2013), Р.О. Зиянгиров (2016) изучают произведения С.Т. Аксакова с лингвистической точки зрения, С.С. Шаулов (2001), Н.Г. Николаева (2004) и П.Н. Колесник (2013) – с жанровой точки зрения, Е.Ф. Григорьева (2007) – с религиозной точки зрения, а З. Гриценко (2008) – с педагогической точки зрения.

Одним словом, в последние 30 лет российское аксаковедение плодотворно развивается, но существуют некоторые проблемы. Во-первых, в новом столетии основные научные плоды исследования С. Аксакова собраны в трудах Аксаковского семинара и различных кандидатских диссертациях. Уровень статей и диссертаций сильно разнится, высокоуровневых и прорывных глубоких работ не хватает. Во-вторых, жанровое определение «Семейной хроники» и «Детских год Багрова-внука» очень хаотично, вопрос жанровой атрибуции остро нуждается в исследовании. Кроме того, уже накоплено немалое количество исследований биографии, семьи, творческого пути и политической позиции писателя, но по-прежнему не хватает работ по изучению текста произведений. Содержание произведений до сих пор относится в категорию повествующих о крепостном праве и критикуется за «отсталую и консервативную идею» автора. Концепции семьи и экологической мысли, содержащейся в его произведениях, уделяется недостаточно внимания. Что касается творческих методов и художественной ценности, из-за влияния мнения Добролюбова в настоящее время произведения Аксакова все еще часто рассматриваются как воспоминания об эпохе или семейные записки, не имеющие литературной ценности. Также уделяется мало внимания разнообразным повествовательным методам, а художественная ценность произведений часто игнорируется.

## **2. Изучение С.Т. Аксакова и его творчества в Китае**

С.Т. Аксаков и его творчество в Китае не получили широкого распространения, но его произведения давно были переведены на китайский и интерес к ним растет в последние годы.



Уже в 1981 году семейная трилогия С.Т. Аксакова была переведена китайским переводчиком Тан Чжень, но не с русского, а с английского языка. Хотя его перевод был близок по стилю к оригиналу, он воспринял трилогию с точки зрения крепостного права и посчитал, что «Семейная Хроника» «отличается сильной анти-крепостной окраской» [Аксаков 1981: 7]. В 1986 году Ван Бучэн перевёл «Семейную Хронику» с русского языка и поддержал позицию Тан Чжэня.

Выбрав некоторые части из охотничьей трилогии С. Аксакова, китайские переводчики Фэн Инхуа, Ван Бинбин перевели их на китайский язык и издали их под названием «Записки о рыбалке и охоте» в 2002 году. Фэн Инхуа высоко оценила умение С. Аксакова живо отражать природу и назвала его «отцом русской литературы о природе».

Стоит отметить, что высокую оценку С. Аксакову и его творчеству дали немало известных ученых, таких, как Ван Чоужань, Чжэн Чжэньдо, Чжэн Тиу, Цзэн Сыи и другие. По их мнению, С. Аксаков умел в своих произведениях отразить реальную помещичью жизнь и живую природу, он создал классические образы людей того времени, а описание С. Аксаковым деревенской жизни полно реализма и теплоты, его язык прост и искренен. К сожалению, на сегодняшний день все еще не хватает конкретного анализа данных аспектов его творчества.

В 2018 году появилась первая и единственная докторская диссертация о С.Т. Аксакове в Китае – «Романы семейной хроники Сергея Аксакова». В данной диссертации автором Му Ачжэнь произведения «Семейная хроника» и «Детские годы Багрова-внука» были выбраны как объекты исследования, а также были изучены особенности творчества С. Т. Аксакова по четырем аспектам - по жанру, семейной тематике, отношению между природой и человеком и характеру повествования. [Му Ачжэнь, 2018: V]

Относительно жанрового аспекта исследования автор отметила, что долгое время в мировом литературоведении не было четкого определения содержания и формы жанра семейной хроники, но ясный хронологический принцип, определенная проблематика и особый историзм делают семейную хронику отличной от других подобных жанров, превращая ее в уникальный подвид

семейного романа. Неоднозначное определение жанра семейной хроники привело к неизбежному спору о жанре произведений «Семейная хроника» и «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова между учеными. На данный момент существует ряд различных определений таких, как: мемуары, автобиография, исторический роман, мемуары в форме романа, семейный роман, семейная хроника и т.д.

Автор данной диссертации придерживается позиции, что по жанру оба произведения принадлежат к романам семейной хроники, более того, являются истоком данного жанра в русской литературе. Основываясь на хронологическом принципе, эти две работы повествуют о естественной смене трех поколений семьи Багровых. Разговорный стиль текста, свободная структура повествования и экстенсивный сюжет романа придают общему нарративу рассеянный характер, однако внутри текста существует единая модель группы сюжетов, тесно затрагивающих тему семьи. Кроме того, хотя в тексте нет прямого описания исторических событий и социальной атмосферы, в рассказе о жизни семьи Багровых отражаются исторические характеристики. Таким образом, обе работы отличаются сильным историзмом.

Говоря о тематическом аспекте, необходимо подчеркнуть, что С.Т. Аксаков всегда концентрировал внимание на внутренних проблемах семьи, описывал счастливые моменты и мелкие бытовые противоречия на примере Багровых. Ему удалось тонко и с теплым чувством описать гармоничное патриархальное «дворянское гнездо». В этой семье Степан Багров, как глава семьи, заботящийся о целом семействе, и царь, господствующий над ним, представляет собой сочетание «человека» и «зверя». Но гармония семьи Багрова основана на глубоко укоренившемся патриархальном сознании членов семьи. Поэтому похвала и привязанность писателя к «дворянскому гнезду» отражают его приверженность старой феодальной системе и идеологическую консервативность.

Однако отраженные в произведениях мысли и идеи, такие, как: «дом – патриархальный рай», «дом – теплый очаг», «семейное наследие – первое место», – являются редкими ручейками среди бурного литературного потока жесткой критики гнилого и

упадочного «дворянского гнезда». На самом деле, семейная концепция Аксакова похожа на идею славянофилов «семья-народ-человечество». По сути, они являются хранителями русской традиционной культуры.

Говоря о природном аспекте, не стоит забывать, что природа занимает очень важное место на физической и психической карте прекрасной родины С.Т. Аксакова. Следует отметить естественное изображение природы, которое соединяет деревенские пейзажи, описание охоты и рыбалки, а также «трудовую» природу, отличающееся поэтичностью и научностью и являющееся уникальным явлением в русской литературе. В своих семейных хрониках С.Т. Аксаков глубоко проанализировал отношение человека и природы с точки зрения выживания и духовной экологии. В тексте воплощается экологическая мысль, которая гласит: «природа – мать жизни человека и врач души человека». Данное выражение совпадает с лозунгами организаций по охране природы, а также принципами возвращения к природе 21-го века. Размышления писателя о взаимосвязи между человеком и природой показывают его привязанность к родному миру и традиционной цивилизации.

С точки зрения повествования необходимо сказать, что в тексте используются разные стили повествования: заимствуя стиль мифического повествования, С. Т. Аксаков сделал старого Багрова образом «культурного героя» и добавил мифологический мотив к эпизоду «сотворения мира». Используя сказочный тип повествования, писатель рассказывает историю о страданиях Софии из-за мачехи и историю о женитьбе Алексея, в которой мы видим тайно одетую на героиню Софии, как на «бедную падчерицу» и «прекрасную невесту», сказочную фату. Повествование в форме путешествия помогло структурировать беспорядочные детские опыты Сережи в четкую линию о его взрослении. Кроме того, в повествующем соединяются образы и «культурного старика», и «наивного ребенка». «Семейная хроника» в основном рассказывает историю предков и отцов с точки зрения «культурного старика». Строго следуя внешнему взгляду от первого лица, писатель избегает прямого психологического описания и философского мышления, что делает повествование в тексте спокойным, объективным, эмоционально сдержанным. В произведении

«Детские годы Багрова-внука» соединились внутренний и внешний голоса первого лица. Таким образом, главный взгляд в данном произведении – детский, а взрослый лишь играет дополнительную роль. С точки зрения наивного и невинного повествователя-ребенка показывается поэтический и объективный мир, а необходимое дополнение взрослого рассказчика делает общее повествование более обстоятельным. Сочетание двух форм представляет собой уникальный повествовательный стиль, который является объективным и поэтическим одновременно.

Таким образом, автор диссертации высоко оценила художественную значимость С. Т. Аксакова. С ее точки зрения, его произведения создали новый жанр - «роман семейной хроники» в русской литературе. Его углубленное размышление о «семье» и «отношении между человеком и природой» имеет далеко идущую перспективу и вечную человеческую ценность. Уникальный повествовательный стиль писателя является автономным в русской литературе XIX-го века. Так что, безусловно, С. Т. Аксаков имеет неоспоримое право находиться в ряду классических русских писателей.

#### Литература

- Аксаков С.Т.* Семейная хроника. Перевод Тан Чжень. М.: Переводная литература Шанхая, 1981.
- Г-ва. Н.,* Семейная Хроника и Воспоминания, соч. С. Аксакова. Русская беседа, 1856, № 1.
- Добролюбов Н.А.* Деревенская жизнь помещика в старые годы. Современник. 1858, Т. LXVIII.
- Добролюбов Н.А.,* Полн. собр. соч., Т. II. ГИХЛ, 1935.
- Клевенский М.* Аксаковы // Литературная энциклопедия. Т. 1. М.: Издательство Коммунистической Академии, 1929.
- Машинский С.И.* С.Т. Аксаков: жизнь и творчество. М.: Худож. лит., 1961.
- Му Ачжэнь* Романы семейной хроники Сергея Аксакова. Диссертация кандидата филологических наук. Шанхайский университет иностранных языков, Шанхай, 2018.
- Чуркин А.А.* Мемуарно-автобиографическая проза С.Т. Аксакова: проблемы поэтики. Диссертация кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2013.

*Mu Azhen*  
*Lecturer, Shanghai University*  
*of Political Science and Law, China, Shanghai*  
*944530282@qq.com*

THE STUDY OF SERGEY AKSAKOV'S CREATION  
IN RUSSIA AND IN CHINA

The article is dedicated to studying Sergey Aksakov's creation in Russia and China, in hope to redefine the literary value of the writer's works.

*Keywords:* S. Aksakov, family chronicle, China.

*Сергеева Ольга Михайловна*  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
Россия, Москва  
barsom@bk.ru

**Чэн Лян (КНР)**  
аспирант кафедры истории новейшей русской литературы и  
современного литературного процесса филологического  
факультета МГУ им. М.В.Ломоносова, Россия, Москва  
chengliangvila@yandex.ru

#### РАСТИТЕЛЬНЫЙ МИР В ОБРАЗНОЙ СТРУКТУРЕ РАННЕЙ ЛИРИКИ А. АХМАТОВОЙ

Статья посвящена образам растительного мира в ранних стихотворениях А. Ахматовой; рассматривается их связь с мироощущением поэта и душевной жизнью ее лирической героини.

*Ключевые слова:* растительный мир, ранняя лирика, образная структура.

Русские поэты традиционно связаны с родной землей. Прослеживается такая связь и в раннем творчестве Анны Ахматовой. Природное окружение – цветы, деревья, травы – органическая часть ее художественного мира. Хотя ранние стихотворения, как правило, не выходят за рамки любовной лирики, в многообразии растительных мотивов, наделенных различными функциями, находит разностороннее выражение мировосприятие Ахматовой, проявляются особенности ее личности.

Как отмечают исследователи, основные особенности поэзии Ахматовой – «лаконизм и энергия выражения» [Эйхенбаум, 1923: 11]. В соответствии с этими принципами в ее стихотворениях изображается и природный мир.

У каждого из поэтов есть свои предпочтения в мире природы. Любимое дерево Ахматовой – **ива**:

*Я лопухи любила и крапиву,*

*Но больше всех – серебряную иву (1940)*<sup>1</sup>.

В русской фольклорной традиции ива – символ женской красоты и печалей неразделенной или обманутой любви.

В стихотворении «Память о солнце в сердце слабеет...» главный мотив – утрата, увядание чувства. В ряду пейзажных деталей (снежинки, желтеющая трава и др.) доминирует ива, рисунок ветвей которой рождает яркую метафору:

*Ива на небе кустом распластала*

*Веер сквозной.*

Ива помогает лирической героине разрешить внутренний конфликт:

*Может быть, лучше, что я не стала*

*Вашей женой?*

Атмосфера зимней ночи таинственна и передается при помощи контрастов (черные галки – белый снег). Чувства героини не находят прямого выражения, ее намерения скрыты, а пейзажные детали лишь усиливают ощущение таинственности и недосказанности.

Стихотворение «Все души милых на высоких звездах» (1921) посвящено памяти Николая Гумилева и всех поэтов, которые жили и творили в Царском Селе. Серебряная ива – единственная пейзажная деталь, она своей серебристой окраской ассоциируется с надмогильным памятником и тем поддерживает общую скорбную тональность стихотворения:

*У берега серебряная ива*

*Касается сентябрьских ярких вод.*

Мотив утраты в стихотворении получает развитие и разрешается преодолением скорби и утешением в вечности.

**Сосна** – характерная пейзажная деталь окрестностей Петербурга, и этим определяется ее роль в художественном мире Анны Ахматовой.

Для Ахматовой Царское Село – это мир поэзии, навечно связанный с именем ее кумира – Пушкина. Его дух незримо ви-

---

<sup>1</sup> Здесь и далее стихотворения А. Ахматовой цитируются по изданию: Ахматова А. Стихотворения и поэмы. Библиотека поэта. Большая серия. Л.: Советский писатель, 1977. 558 с.

тает здесь, его шаги слышатся в шуме листвы. Элементы природного мира в стихотворении «Смуглый отрок бродил по аллеям...» немногочисленны и служат для выражения мысли о связи времен, о преемственности двух поэтических эпох – Золотого и Серебряного веков русской поэзии:

*Иглы сосен густо и колко  
Устилают низкие пни...  
Здесь лежала его треуголка  
И растрепанный том Парни.*

Образ сосны – знаковый структурный элемент в стихотворении «По неделе ни слова ни с кем не скажу...» (1916).

Композиция стихотворения включает два плана – прошлого и будущего и, соответственно, два эпизода – две встречи лирической героини с таинственным незнакомцем. Первая встреча произошла весной, при лунном свете, «между сосенок», вторая ожидается у моря, в круглой бухте, возле маяка, где растет полынь. Сосенки и полынь – заданные лирической героине координаты пространства, где происходят встречи.

Стихотворение «Ты – отступник: за остров зеленый...» (1917) посвящено покинувшему страну Борису Анрепу:

*Ты – отступник: за остров зеленый  
Отдал, отдал родную страну,  
Наши песни, и наши иконы,  
И над озером тихим сосну.*

Образ сосны «над озером тихим» – один из ликов утраченной Родины, России. Эта пейзажная деталь получает здесь особую значимость, т.к. ставится в один ряд с православными иконами и русскими песнями.

В стихотворении «Я спросила у кукушки...» хорошо передана радостная атмосфера летнего дня в сосновом лесу. Пейзаж передает ощущение прохлады, свежести, молодой беззаботности, безотчетного счастья.

**Тополю** в художественном мире Анны Ахматовой отводится особенная роль. Он появляется в самых драматических ситуациях, которые переживает лирическая героиня.



Так, именно тополя становятся участниками драмы в стихотворении «Сероглазый король», они очеловечиваются, наделяются даром речи, чтобы вести разговор с лирической героиней, которая никому из людей не может поведать свою боль:

*А за окном шелестят тополя:*

*«Нет на земле твоего короля...»*

Последние строки замыкают кольцевую композицию стихотворения: шелест тополей возвращает лирическую героиню к ее душевной боли.

В третьей части цикла «Обман» (1910) также есть образ тополей:

*Тополя тревожно прошуршали,*

*Нежные их посетили сны.*

И здесь использован прием олицетворения. Тополя ведут разговор с лирической героиней; они ее двойники: в их шуме ей слышится человеческая речь, отголоски ее тайных мыслей.

Лирическая героиня Ахматовой любит уединение, ее влечет темная сторона жизни, открывающаяся в заброшенных местах, где редко бывают люди. В стихотворении «Я пришла сюда, бездельница...» при помощи ряда пейзажных деталей рисуется картина безжизненной тишины и запустения, которая наводит лирическую героиню на мысль о неизбежности конца. Тема принятия смерти поднимает произведение на философский уровень. Упоминание о тополях появляется в последней строфе, где реализуется основная мысль стихотворения:

*Замечаю все как новое.*

*Влажно пахнут тополя.*

*Я молчу. Молчу, готовая*

*Снова стать тобой, земля.*

Стихотворение «Белая ночь» отличается повышенной экспрессией. В нем передано напряженное переживание лирической героини, наблюдающей агонию любви. Психологическое напряжение поддерживается контрастом черного и белого. На белом небе – безжизненный силуэт черного тополя:

*Надо мною близко тополь черный*

*Ни одним листком не шелестит.*

Главные мотивы стихотворения «Милому» – смерть невесты и загробная любовь. Тенистые тополя – одна из деталей картины рая, в котором нашла приют умершая невеста:

*Я вошла вчера в зеленый рай,  
Где покой для тела и души  
Под шатром тенистых тополей.*

Интересно, что благодаря этой детали рай очень напоминает реальное городское или сельское кладбище.

Следует отметить, что образ тополя в большинстве проанализированных нами стихотворениях Ахматовой устойчиво ассоциируется с темой смерти.

Природное окружение у Ахматовой – не статичный фон, на котором происходят события. Деревья, подобно античному хору, становятся коллективными участниками драмы лирической героини. Такая, например, роль отводится **кленам** в стихотворении «Песня последней встречи». В их шёпоте героине слышится голос возлюбленного:

*Между кленов шепот осенний  
Попросил: «Со мною умри!*

Клены – предвестники разлуки, в этом образе находят отражение тоска и тревога лирической героини.

**Липы**, липовая аллея – классическая принадлежность русской дворянской усадьбы. Этот пейзажный элемент органично вошел в художественный мир лучших произведений русской литературы.

Стихотворение «Дверь полуоткрыта...» начинается с поэтического описания уголка дворянской усадьбы, в котором пространство дома и парка образуют единство:

*Дверь полуоткрыта,  
Веют липы сладко...  
На столе забыты  
Хлыстик и перчатка.*

Вся прелесть липы раскрывается в ее чудесном аромате. Это основная пейзажная деталь, создающая светлую и радостную тональность стихотворения.

Тема стихотворения «В ремешках пенал и книги были...» (1912) – воспоминание о первой встрече с Н. Гумилевым.

Пейзажная деталь – липы – занимает центральное место в композиции всего стихотворения, утверждая связь прошлого и настоящего. Липы выступают свидетелями прошлого, ранней юности, невозвратно ушедшего счастья:

*Эти липы, верно, не забыли  
Нашу встречу, мальчик мой веселый.*

Стихотворение «Тот август, как желтое пламя...» (1915) посвящено началу Первой мировой войны. События общенародного, исторического значения показаны в стихотворении через личное, интимное.

«Серые пушки» и зеленеющие липы как символ спокойной, мирной жизни, нарушенной войной, образуют антитезу:

*И серые пушки гремели  
На Троицком гулком мосту,  
А липы еще зеленели  
В таинственном Летнем саду.*

Поэтический образ русской усадьбы создан Ахматовой в стихотворении «Художнику». В картине всего две основные пейзажные детали, образующие классическое сочетание синего и золотого:

*Лип, навсегда осенних, позолота  
И синь сегодня созданной воды.*

**Дуб** в русском фольклоре – это образ мужской красоты и силы, заключающий в себе общее представление о богатстве жизненных сил и долголетию.

Если тополя, сосны, липы в стихотворениях Ахматовой могут изображаться во множественном числе, то дуб – всегда образ единичный.

Стихотворение «Шелестит о прошлом старый дуб...» написано в 1911 году в усадьбе Слепнево.

*Шелестит о прошлом старый дуб.  
Лунный луч лениво протянулся.*

Стихотворение написано от лица мужчины, для которого его любовь становится мукой. В основе стихотворения лежит таинственный конфликт между лирическим героем и его возлюбленной.

Старый дуб – это образ начала стихотворения, отправная точка в развитии художественной мысли. Дуб вызывает мысль о

прошлом, которое связывает влюбленных. Он, как и некоторые другие деревья у Ахматовой, очеловечивается, наделяется даром речи, вступает в разговор с лирическим героем.

Одно из самых известных стихотворений А. Ахматовой – баллада «Сероглазый король». На первый взгляд образ старого дуба представляется случайной пейзажной деталью:

*«Знаешь, с охоты его принесли,  
Тело у старого дуба нашли.*

Однако этот символ жизненной силы и долголетия участвует в создании антитезы «жизнь – смерть». Эта деталь усиливает трагизм картины гибели молодого и сильного мужчины, которого так любит лирическая героиня.

В русской фольклорной традиции **ель**, дерево мрачноватое и темное, связывается с образами низшей мифологии, с нечистой силой.

Стихотворение «В лесу» (1911) по жанру напоминает балладу. Основной сюжетный мотив – убийство возлюбленного, место действия – еловый лес, полный тайн и опасностей. Использован прием олицетворения: ели уподоблены живым существам:

*Нас ели тесно обступили,  
Над нами небо, черный квадрат.*

Во второй части стихотворения «Обман» лирическая героиня погружена в атмосферу жаркого летнего дня. Образ ели здесь лишен негативных ассоциаций, в созерцании природной жизни рождается оригинальная метафора:

*На стволе корявой ели  
Муравьиное шоссе...*

Чисто пейзажные стихотворения не характерны для Ахматовой. Одно из них – «В промежутках между грозами» – написано в 1915 году в Слепневе. В самом начале встречается образ **берёз**:

*В промежутках между грозами,  
Мрачной яркостью богатые,  
Над притихшими березами  
Облака стоят крылатые.*

Детали пейзажа статичны и, как всегда у Ахматовой, немногочисленны.

Древесные образы в ранней лирике Ахматовой выявляют одну характерную черту ее творческой манеры, которую В.М. Жирмунский определил как «объективированность лирического переживания»: «...она рассказывает о внешней обстановке душевного явления, о событиях внешней жизни и предметах внешнего мира, и только в своеобразном выборе этих предметов и меняющемся восприятии их чувствуется подлинное настроение, то особенное душевное содержание, которое сложено в слова» [Жирмунский, 1973: 36].

В ранней лирике Ахматовой ярко выражено женское начало. Поэтому в ее поэзии важное место отводится цветам. В ее поэтическом «букете» множество традиционных для русской усадьбы садовых цветов: роза, сирень, лилия, фиалка, хризантема, георгин, нарцисс, маргаритка, мак. Цветы часто представлены в интерьере, это обычный элемент усадебной культуры. Все они связаны с ее переживаниями и служат средством выражения чувств.

Самый первый и главный цветок для Ахматовой – **роза**. Ее исключительность подчеркивается специальными средствами выразительности: *предвечный, отрада, единственное наследство* («Я не люблю цветы – они напоминают...»).

В стихотворении «Обман» (1910) образ розы прочно связывается с душевным движением лирической героини, выражая разнообразные эмоции – от внутренней гармонии и ожидания радости в первой части до разочарования в четвертой.

Основная тема стихотворения «Дал Ты мне молодость трудную...» (1912) – размышление поэта о своей судьбе и предназначении. Лирическая героиня считает себя недостойной бессмертной славы:

*Ни розою, ни былинкою  
Не буду в садах Отца.*

В стихотворении «Протертый коврик под иконой...» (1912) роза – элемент интерьера:

*От роз струится запах сладкий,  
Трещит лампадка, чуть горя.*

С одной стороны, аромат розы успокаивает, с другой – усиливает ощущение духоты в узком пространстве комнаты, в котором тоскует лирическая героиня.

В стихотворении «После ветра и мороза было...» (январь 1914 г.) хорошо передано счастливое состояние влюбленной женщины. «Новогодние розы» – один из атрибутов праздничной обстановки:

*Новогодний праздник длится пышно,  
Влажны стебли новогодних роз...*

Цветок розы здесь получает символическую функцию.

Стихотворение «Как ты можешь смотреть на Неву» (1914) посвящено началу войны. Ахматова писала: «XX век начался осенью 1914 года вместе с войной... Календарные даты значения не имеют». Начало войны она воспринимала как конец мирной жизни, конец эпохи:

*Черных ангелов крылья остры,  
Скоро будет последний суд,  
И малиновые костры,  
Словно розы, в снегу растут.*

Роза, вырастающая из снега, – образ зловещий, это знак грядущих бед.

В России очень любят **сирень**. Ее когда-то называли "цветком русской аристократии", потому что она росла в дворянских имениях. Сирень стала символом весны, радости и любви. Есть примета, что пятилепестковые цветы сирени приносят любовь и счастье.

Стихотворение «Стал мне реже сниться, слава Богу...» создано А.Ахматовой в 1912 году в Киеве. В этом году у поэтессы рождается единственный сын. Пережившая любовную драму лирическая героиня находит утешение в привычных вещах и занятиях, она любит «мир родной, понятный и телесный»:

*Подстригаю на кустах сирени  
Ветки те, что нынче отцвели.*

Лирическая героиня занята будничным делом – она подстригает увядшие соцветия сирени. Отцветшая сирень в этом стихотворении – с одной стороны, просто бытовая деталь, с другой – может рассматриваться в символическом плане как указание на ушедшую любовь.

В стихотворении «Прогулка» воссоздается обстановка весеннего вечера в предместье Парижа, в Булонском лесу. Среди немногих пейзажных деталей выделяется одна:

*Бензина запах и сирени,  
Насторожившийся покой...*

Необычность сочетания двух разнородных запахов – бензина и сирени – сразу обращает на себя внимание читателя. Эта деталь выдает напряженное психологическое состояние лирической героини.

В стихотворении «Из памяти твоей я выну этот день...» доминируют мотивы воспоминания и утраты. Здесь тремя пейзажными деталями обрисовано место, где лирическая героиня была счастлива со своим возлюбленным:

*Где видел я персидскую сирень,  
И ласточек, и домик деревянный?*

Стихотворение «Небо мелкий дождик сеет...» А. Ахматова написала в 1916 году в Слепневе. В Духов день лирическая героиня ожидает возвращения возлюбленного. Духов день – это церковный праздник, который отмечают на следующий день после Троицы. В России было распространено поверье, что накануне этого дня Святой Дух спускается на землю, разливается по полям, появляется в домах.

Лирическая героиня и ее возлюбленный разделены в пространстве, и каждый живет в своем мире: он – там, где «дальний берег», где «камни, башни и песок», она же – «в стране болот и пашен», где «небо мелкий дождик сеет на зацветшую сирень». Там свет, здесь тень. Зацветшая сирень – всего лишь бытовая деталь, как и мелкий дождик.

Белая **лилия** в европейской культуре символизирует чистоту и непорочность. В христианстве это также символ Девы Марии. В лирике А.Ахматовой лилия упоминается только однажды, в стихотворении, написанном в Одессе в 1904 году:

*Я лилий нарвала прекрасных и душистых,  
Стыдливо-замкнутых, как дев невинных рой,  
С их лепестков, дрожащих и росистых,  
Пила я аромат и счастье и покой.*

Лилии как будто читают мысли лирической героини и словно откликаются на них легким движением:

*И сердце трепетно сжималось, как от боли,  
А бледные цветы качали головой...*

Стихотворение «9 декабря 1913 года» написано в ожидании встречи Ахматовой с А. Блоком. Лирическая героиня мысленно рисует портрет своего избранника. Его глаза цветом напомнили ей первые весенние **фиалки**:

*Первых фиалок они светлей,  
А смертельные для меня.*

Такое сравнение не является собственно ахматовским, «фиалковые глаза» – достаточно распространенное словосочетание в русском языке. Интересно, что Ахматова и в этом случае, создавая описание, оперирует образами растительного мира.

«Вечернюю комнату» А. Ахматова написала в 1912 году. Год 1912 – это последний мирный год. Позже Ахматова назовет осень перед первой мировой войной трагической, но в данном стихотворении описывается уютный интерьер старинного французского дома:

*Жужжит пчела на белой хризантеме,  
Так душно пахнет старое саше.*

Со старинной обстановкой хорошо гармонируют букеты осенних цветов, которыми украшена комната, – белые **хризантемы**, яркие **георгины**:

*Последний луч, и желтый и тяжелый,  
Застыл в букете ярких георгин.*

Цветы в интерьере этого старинного дома – декоративная деталь, характерная для того гармоничного и радостного мира, который будет разрушен войной.

Радость новой любви – основная тема стихотворения «Ждала его напрасно много лет...». Границы мира влюбленной девушки расширяются до размеров Вселенной, потому что приближается Вербное воскресенье. Торжественная атмосфера праздника передается немногими деталями интерьера, среди которых важное место занимают весенние цветы – белые **нарциссы**:

*И белые нарциссы на столе,  
И красное вино в бокале плоском  
Я видела как бы в рассветной мгле.*

Белый цвет здесь напрямую связан со свадебной темой и символизирует чистоту невесты.



«Музе» – одно из первых стихотворений А. Ахматовой, посвященных теме поэта и творчества. Лирическая героиня стоит перед выбором: семейная жизнь или творчество. Любовь для нее – Божий дар и одновременно пытка, потому что она боится предательства любимого человека. **Маргаритка** упоминается здесь в связи с распространенным обычаем: обрывая ее лепестки и прознося «любит – не любит», девушка узнает о чувствах своего избранника:

*Знаю: гадая, и мне обрывать  
Нежный цветок маргаритку.  
Должен на этой земле испытать  
Каждый любовную пытку.*

В стихотворении «Обман» Ахматова упоминает характерные для русской усадьбы садовые цветы **левкои**:

*Я несу букет левкоев белых,  
Для того в них тайный скрыт огонь,  
Кто, беря цветы из рук несмелых,  
Тронет теплую ладонь.*

Белый цвет левкоев символизирует чистоту чувств лирической героини. Цветы должны выразить то, что не может сказать девушка.

В стихотворении «Сразу стало тихо в доме», написанном в 1917 году, Ахматова оплакивает отъезд за границу Бориса Васильевича Анрепа, с которым у нее был недолгий, но страстный роман. Анна Андреевна адресовала ему около тридцати стихотворений. Цветок появляется в первой строфе:

*Сразу стало тихо в доме,  
Облетел последний мак.*

**Мак** – цветок недолговечный, он быстро отцветает. В данном стихотворении мак символизирует кратковременность и ненадежность любовного чувства.

В творчестве Ахматовой даже самые невзрачные, простые растения становятся поэтическими образами. Ее лирическая героиня любит перевоплощаться. Стихотворение «Песенка» (1911) – образец ролевой лирики, где она предстает перед читателем простой деревенской девушкой, занятой привычным трудом:

*Я на солнечном восходе  
Про любовь пою,*

*На коленях в огороде  
Лебеду полю.*

**Лебеда** – совсем не поэтичное растение, сорняк, однако в «Песенке» запах «мертвой лебеды» становится предвестником несчастья для лирической героини.

Образ лебеды встречается у Ахматовой и в стихотворении "И жар по вечерам, и утром вялость...". Лирическая героиня – узнаница, находящаяся между жизнью и смертью. Дорожка, заросшая лебедой, становится символом желанной свободы:

*Гляжу весь день из круглого окошка:  
Белеет потеплевшая ограда  
И лебедою заросла дорожка,  
И мне б идти по ней - такая радость.*

**Лопух** – еще одно сорное растение, которое попадает в поле зрения поэтессы. В стихотворении «Я научилась просто, мудро жить...» (1912) главные мотивы – уединение, слияние с природой, обретение внутренней гармонии. Лопух – типичная деталь русской природы:

*Когда шуршат в овраге лопухи  
И никнет гроздь рябины желто-красной,  
Слагаю я веселые стихи  
О жизни тленной, тленной и прекрасной.*

Лирическая героиня Ахматовой любит посещать места, заброшенные человеком, и соприкасаться с тайной жизнью природы. Такое место описано, например, в стихотворении «Почернел, искривился бревенчатый мост...» (1917):

*Почернел, искривился бревенчатый мост,  
И стоят лопухи в человеческий рост,  
И крапивы дремучей поют леса,  
Что по ним не пройдет, не блеснет коса.*

Пейзажными деталями в стихотворениях становятся сорные растения, такие как лопух, **крапива**.

**Полынь** – степное растение, обладающее своеобразным и приятным запахом. Оно произрастает в причерноморской степи, которую так любила Ахматова. В стихотворении «По неделе ни слова ни с кем не скажу...» полынь выступает главной приметой страны, где произойдет встреча с таинственным незнакомцем:

*Море, круглая бухта, высокий маяк,  
А всего непременно – полынь.*

Полынь в русском фольклоре часто сочетается с эпитетом «горькая» и выступает как символ печали и скорби, разлуки и тоски. Это значение полынь сохраняет и в стихотворении «Сколько раз я проклинала это небо, эту землю...», в котором лирическая героиня томится в неволе и мечтает о возвращении на родину. Горьким, как полынь, кажется хлеб на чужбине («Не с теми я, кто бросил землю...»).

Как верно отметил И. Гурвич, «...У Ахматовой – ничем не подготовленный всплеск потаенного раздумья героини, навеянного, видимо, природным окружением, но из него не вырастающего и в нем не укорененного. Пропущены логические звенья в цепи "я - природа", наверняка восстановить их едва ли можно, хотя догадки, опять же, допустимы» [Гурвич, 1997: 62]. В соответствии с такой поэтикой разорванных (логических и психологических) звеньев выстраивается и поэтический растительный мир.

Таким образом, растительный мир у Ахматовой несет особую эмоциональную нагрузку. Он связывает внешнюю обстановку, в которой живет лирическая героиня, с ее интенсивной душевной жизнью. Образы растительного мира становятся опорными элементами в раскрытии ее чувств.

#### Литература

*Гурвич И.А.* Русская лирика XX века: рубежи художественного мышления. – Иерусалим, 1997. 152 с.

*Жирмунский В.М.* Творчество Анны Ахматовой / АН СССР; подгот. Н.А. Жирмунской; Отв. ред. Е.Г.Эткинд – Л.: Наука, 1973. 184 с.

*Эйхенбаум Б.* Анна Ахматова. Опыт анализа. – Пет-д, 1923. 132 с.

***Olga M. Sergeeva***  
*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*barsom@bk.ru*

***Cheng Liang (PRC)***  
*PhD student, Faculty of Philology, Lomonosov*  
*MSU, Russia, Moscow*  
*chengliangvila@yandex.ru*

PLANT WORLD IN THE IMAGE STRUCTURE OF  
AKHMATOVA'S EARLY LYRICS

The article discusses poetic images of trees, herbs, flowers as an organic part of Akhmatova's art world and their relationships with her world perception and emotions of her lyrical heroine.

*Keywords:* world, early lyrics, image structure.

*Сергеева Ольга Михайловна*  
*кандидат филологических наук,*  
*доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся*  
*филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова*  
*barsom@bk.ru*

## ОРНИТОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ РУССКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ

В статье рассматриваются орнитологические образы русского фольклора и их структурно-семантические функции в русских волшебных сказках.

*Ключевые слова:* птица, волшебная сказка, структура, семантика.

Исследования ряда языковых явлений, связанных с миром птиц, показали, что орнитологический элемент глубоко укоренился в сознании русской языковой личности, повлиял на формирование нашей ментальности. С этой точки зрения вполне естественно обращение к русским волшебным сказкам. Как известно, в волшебных сказках находят отражение миропонимание древнего человека, его представления о стихийных силах природы.

Рассмотрим несколько известных сказочных сюжетов с участием представителей птичьего царства и попытаемся установить структурно-семантическую функцию орнитологических образов в этих фольклорных текстах. Основой нашего исследования служит классификация, разработанная В.Я. Проппом.

Без преувеличения можно утверждать, что фантастическая жар-птица является центральным образом сказки «Иван-царевич и серый волк».

В структурном плане жар-птица принадлежит к миру волшебных предметов, она объект, не совершающий никаких действий и лишь передаваемый из рук в руки. Однако сложная, многослойная семантика этого образа определяет многие особенности формы и содержания сказочного текста. Птица – посланник небес, символ недоступной человеку свободы передвижения в физическом мире, а также духовной свободы. Именно жар-птица становится могучим стимулом, побуждающим героя отправиться

в далекое путешествие, это цель его поисков, оправдывающая любые средства ее достижения.

Жар-птица – вожденная драгоценность, красивая и ценная игрушка, обладание которой доступно лишь особам царской крови и подкрепляет высокий социальный статус владельца. Ее исключительность подтверждается и тем фактом, что она клюет золотые яблоки. Магическую функцию притяжения выполняет даже перо Жар-птицы (проводник – часть, связанная с целым). Жар-птица оказывается одним из трех сокровищ (жар-птица, златогривый конь и красавица-царевна), и они равноценны в глазах тех царственных особ, которые хотят ими владеть. Из трех вожденных драгоценностей только одна жар-птица не имеет никакого практического применения, однако ценность ее от этого не снижается. Жар-птица – образ поэтический, несущий и чисто эстетическую функцию, это воплощение фантастической красоты, мечты. Обладание этим сокровищем можно представить и как приобщение к высшим сферам, к свободе и полету, приподнимающее человека над обыденностью, даже как некую иллюзию духовного роста. Таким образом, путешествие за Жар-птицей – это путешествие за мечтой и красотой.

В сказке есть еще один орнитологический образ – ворон с вороненком – помощник помощника. Образ ворона – сквозной в русских волшебных сказках. Ему иногда отводится роль вынужденного помощника, которого привлекает основной помощник (в данном случае Серый волк).

Сквозной мотив русских волшебных сказок – превращение человека в птицу и обратно. В сказке «Финист Ясный сокол» орнитологический образ играет ключевую роль, с его помощью вводится мотив судьбы (поиск суженого), определяющий собой основные структурные особенности сказки. Соответственно, главные сюжетные эпизоды этой сказки можно представить так: поиск и обретение суженого при помощи волшебного предмета (пера); утрата, поиск с преодолением трудностей и повторное (окончательное) обретение суженого. В отличие от сказки «Иван-царевич и серый волк» здесь путешествие в поисках птицы (сокола-жениха) мотивировано не мечтой, а судьбой. Перо – магический предмет, проводник, открывающий предначертанный путь.

Содержание сказки во многом определяется семантикой центрального орнитологического образа. Сокол – традиционный в русской народной культуре символ мужской красоты и доблести. Превращение сокола в юношу прекрасного вполне закономерно.

Отметим, что сюжет-путешествие в поисках за птицы имеет одну особенность: невозможно проследить пути птицы, она не оставляет следов, поэтому неизвестно, где ее искать. Это обстоятельство осложняет задачу, поставленную перед героем (героиней). Он действительно вынужден идти куда глаза глядят.

Внешне похожий мотив, но значительно ослабленный семантически находим в сказке «Царевна-лягушка»: «Обернулась Василиса Премудрая серой кукушкой и улетела в окно». Неслучайно любимая жена превратилась именно в птицу – символ недоступного счастья, которое невозможно удержать. Почему обернулась серой кукушкой, а не какой-либо иной птицей? Серая кукушка – образ, явно прозаически сниженный по сравнению, например, с голубкой, горлицей. Эта особенность орнитологического образа в данном случае символизирует утрату сказочного счастья (птицу в руках не удержишь) и возвращение в обыденное существование.

Как и в других сказках, орнитологический образ запускает традиционный сюжет-путешествие.

В сказке есть еще и периферийный орнитологический образ: утка с яйцом, у которого внутри игла. Есть и другая утка – птица-помощник, представитель воздушной стихии. Эти эпизодические образы помогают благополучно завершить сюжет.

«Сказка о Василисе Премудрой» содержит три сюжетобразующих орнитологических образа, создающих цепочку из трех самостоятельных замкнутых сюжетов, каждый из которых зарождается в предыдущем сюжете: первое звено в цепочке – сюжет об обиженном воробье, который жалуется царю птиц – орлу, второй – о битве орла и восстановлении его сил с помощью купца и его благодарности купцу, третий – собственно о Василисе Премудрой, одной из трех голубиц, дочерей царя Некрещеного лба, и о купеческом сыне Иване, которая стала женой Ивана. Здесь представлен многообразный птичий мир (орел, воробей, го-

лубицы и др.) и есть мотив превращения человека в птицу (девицы-голубицы). Орел – волшебный помощник купца, благодарный за помощь.

В семейной жизни Ивана и Василисы обозначены три эпизода, сходные по содержанию с тремя эпизодами сказки о царевне-лягушке: мудрая жена обеспечивает благополучие мужа, перед которым ставятся непосильные, но жизненно важные задачи.

В финале повторяется голубиный мотив: пара голубков – символ счастливого супружества – напоминает герою о забытой жене и тем восстанавливает утраченные семейные связи. Этот мотив формирует счастливый конец сказки.

В сказке «Марья Моревна» встречается сюжет о браке с птицами: птицы-оборотни (сокол, орел, ворон) становятся членами семьи Ивана-царевича. В подтверждение состоятельности женихов дан намек на их давние дружеские отношения с семьей Ивана-царевича: «Прежде я гостем ходил (ездил), а теперь пришел сватом». Поиск братом замужних сестер («Целый год жил без сестер, и сделалось ему скучно») логически обусловлен тем, что их мужья – вольные птицы, не локализованные в пространстве.

Как во многих русских волшебных сказках, в путешествии происходят важные для героя встречи. В данной сказке – встреча с Марьей Моревной, прекрасной королевой.

Семейные связи с миром птиц актуализируются в эпизоде гибели Ивана-царевича от рук Кощея Бессмертного. Птицы-родственники оживляют Ивана-царевича и таким образом выполняют традиционную роль помощников и спасителей главного героя.

В сказке есть еще одна птица-помощник (заморская птица). Здесь реализуется традиционный сюжетный мотив обещанной помощи («Я тебе пригожусь»). Эта птица – один из трех помощников (также пчелы, львица), которые обеспечивают герою сохранение жизни во время службы у Бабы-яги.

Птицы-помощники действуют в соответствующих сюжетных эпизодах, чем обеспечивают дальнейшее движение сюжета к благополучному финалу – возвращению героя в семейный круг,



к сестрам с мужьями-птицами с обретенной наградой – Марьей Моревной.

В сказке «Пооди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» находим еще один сюжет про удачную женитьбу героя. Марья-царевна, жена Андрея-стрелка, владеет магией, она повелительница птиц и зверей. Здесь присутствует традиционный мотив превращения птицы в человека и обратно (горлица обернулась девицей Марьей-царевной; чтобы скрыться от домогательств царя, обернулась вновь горлицей). Способность превращаться в птицу горлицу – лишь одна из ее магических способностей. Однако она не демонстрирует свою исключительность как существа, удостоенного высшего знания, а остается верной статусу жены при муже. Горлица, голубка – традиционный образ девушки, молодой женщины, кроткой и скромной, правильно понимающей свою семейную роль.

В художественном мире русских волшебных сказок действуют различные представители пернатых, как дикие, так и домашние: ворон, орел, сокол, воробей, горлица, голубь, утка, гусь и др. Некоторые орнитологические образы наделяются более или менее устойчивой семантикой, при этом их структурные функции различны; они могут формировать как сюжет в целом, так и отдельные его эпизоды, являясь центральными персонажами или эпизодическими.

### Литература

- Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки//Пропп В.Я. Собрание трудов. – М.: Лабиринт, 1998. С.5-111.
- Сергеева О.М.* Орнитологизмы в русской лексике//Слово. Грамматика. Речь: Сб-к науч.-метод. статей по преподаванию РКИ. – Вып. XVII. – М.: МАКС ПРЕСС, 2016. – С. 85-91.
- Барсукова-Сергеева О.М.* Орнитологические глаголы в практике преподавания русского языка как иностранного//Мир русского слова. – 2016. - №4. С. 105-112.

*Olga M. Sergeeva*  
*Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*barsom@bk.ru*

ORNITHOLOGICAL IMAGES IN THE ARTISTIC SYSTEM  
OF RUSSIAN FAIRY TALE

The article discusses ornithological images of Russian folklore and their structural and semantic functions in Russian magic fairy tales.

*Key words:* bird, fairy tale, structure, semantic.

*Хлопьянов Александр Владимирович*  
*доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся*  
*естественных факультетов филологического факультета*  
*МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва*  
*runlet@bk.ru*

## О НЕКОТОРЫХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА

Статья посвящена стилистической полифункциональности разговорной речи в рассказах А.П. Чехова «Дама с собачкой» (1899) и «Дом с мезонином» (1896) и содержит рекомендации для изучения разговорной речи с позиции преподавания русского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* прямая речь, разговорная речь, стиль, русский язык как иностранный.

При изучении русского языка многие иностранные учащиеся с интересом обращаются к небольшим по объему произведениям русских писателей с целью обогатить свой лексический запас и улучшить знания русской разговорной речи. Такие попытки нередко приводят к обратному эффекту: неадаптированные тексты даже малой формы часто оказываются слишком сложными для самостоятельного изучения, а отбор языковых средств для весьма практических нужд превращается в бесконечные списки лексем, оборотов, применение которых в живой разговорной речи вызовет умиление со стороны носителей языка или, в лучшем случае, уважение к нелегкому труду учащегося.

В чем же заключается изначальная ошибка в такой работе? Преследуя вовсе иные задачи, об этом удачно пишет В.Е. Хализев: «Собственно словесный аспект литературы двупланов. Речь здесь предстает, во-первых, как средство изображения (материальный носитель образности), как способ оценочного освещения внесловесной действительности и, во-вторых, в качестве предмета изображения – кому-то принадлежащих и кого-то характеризующих высказываний» [Хализев, 204, с.109].

Большинство исследователей языка художественной литературы приходят к выводу, что разговорная речь в контексте произведения не может отражать естественную речь носителей

языка даже с учетом того исторического плана, который представлен в тексте. Использование конструкций разговорной речи подчиняется общим законам искусства – созданию художественного образа, что, в свою очередь, предполагает тщательный отбор языкового материала. Н.Ю. Шведова отмечает, что «... в авторском повествовании и в речи героя явления живого разговора претерпевают – каждый раз по-своему, разнообразные изменения, сложную трансформацию, варьирующуюся в зависимости от разрешаемых писателем художественных задач» [Шведова, 1960, с.24].

Рассказы А.П. Чехова нередко становятся материалом для самостоятельного изучения иностранцами, чему способствует и их относительно небольшая протяженность, и тематическое разнообразие.

Обратимся к двум поздним рассказам А.П. Чехова. В рассказе «Дама с собачкой» (1899) привлекает первый диалог, состоявшийся между Анной Сергеевной и Гуровым:

«Он ласково поманил к себе шпица и, когда тот подошел, погрозил ему пальцем. Шпиц заворчал. Гуров опять погрозил.

Дама взглянула на него и тотчас же опустила глаза.

– Он не кусается, – сказала она и покраснела.

– Можно дать ему кость? – И когда она утвердительно кивнула головой, он спросил приветливо: – Вы давно изволили приехать в Ялту?

– Дней пять.

– А я уже дотягиваю здесь вторую неделю.

Помолчали немного.

– Время идет быстро, а между тем здесь такая скука! – сказала она, не глядя на него.

– Это только принято говорить, что здесь скучно. Обыватель живет у себя где-нибудь в Белеве или Жиздре – и ему не скучно, а приедет сюда: «Ах, скучно! Ах, пыль!» Подумаешь, что он из Гренады приехал».

В диалоге между незнакомыми друг с другом собеседниками мы не видим привычных фраз, выполняющих фатическую функцию, к которым учащиеся привыкли по диалогам из учебных пособий. Более того, читатель наблюдает различные нарушения речевого этикета конца XIX века. Дама вынуждена начать

диалог в подтверждение своего расположения к собеседнику, Гуров же не удосужился поздороваться и представиться, а напротив, свою речь начинает с вопроса. Тем не менее, знакомство состоялось, сложилось именно так, как хотел Гуров, не стремящийся обременять себя особыми обязательствами в отношении женщин вообще. Неоднозначность ситуации подчеркивается авторскими замечаниями: у Анны Сергеевны такое знакомство вызывает любопытство, оно ей все же приятно, но непривычно («сказала она и покраснела»); Гуров, вероятно, меняет свой тон с нейтрального на приветливый только после согласия героини.

Первая фраза Гурова «Можно дать ему кость?», выполняющая, по сути, фатическую функцию, оставляет герою возможность прервать начатое общение и не так много говорит о самом герое, чем вторая – «Вы давно изволили приехать в Ялту?» В Толковом словаре Д.Н. Ушакова глагол *изволить* снабжен пометами *устаревшее почтительное* и *теперь шутовое, ироничное*. Какой из представленных двух оттенков значения имел в виду Чехов – почтительное или шутовско-ироничное? Объяснить иностранному учащемуся первый оттенок значения значительно проще, чем второй, который тонко характеризует героя рассказа, что хорошо заметно в третьей реплике Гурова: «А я уже дотягиваю здесь вторую неделю».

Во многом организация разговорной речи в приведенном рассказе связана с установкой автора раскрыть внутренний мир двух героев, отобразить различие внутреннего мира Гурова и Анны Сергеевны, что выявляется также в стилистической организации всего текста рассказа. Она многослойна, состоит как минимум из трех тематико-стилистических пластов (стратумов). Для тех частей текста, которые входят в первый тематико-стилистический пласт и в которых явно доминирует Дмитрий Гуринов, все еще именуемый женщиной «низшей расой», характерно неторопливое, размеренное повествование, вероятно, намеренно-скудное. Второй тематико-стилистический пласт, стратум, который можно выделить в тексте рассказа «Дама с собачкой», связан с описанием Анны Сергеевны, а также включает прямую речь героини. Речь Анны, несомненно, более экспрессивна на фоне первого стратума, о чем свидетельствует ее первый, сравнительно большой (в рамках данного рассказа), монолог:

«— Чем мне оправдаться? Я дурная, низкая женщина, я себя презираю и об оправдании не думаю. Я не мужа обманула, а самое себя. И не сейчас только, а уже давно обманываю. Мой муж, быть может, честный, хороший человек, но ведь он лакей! Я не знаю, что он делает там, как служит, а знаю только, что он лакей. Мне, когда я вышла за него, было двадцать лет, меня томило любопытство, мне хотелось чего-нибудь получше; ведь есть же, — говорила я себе, — другая жизнь. Хотелось пожить! Пожить и пожить... Любопытство меня жгло... вы этого не понимаете, но, клянусь богом, я уже не могла владеть собой, со мной что-то делалось, меня нельзя было удержать, я сказала мужу, что больна, и поехала сюда... И здесь всё ходила, как в угаре, как безумная... и вот я стала пошлой, дрянной женщиной, которую всякий может презирать».

Данный отрывок прежде всего интересен тем, что он необычайно точно передает состояние молодой женщины, пребывающей на грани отчаяния. Ее хорошее воспитание требует соблюдения хорошей, правильной речи, тем более в обществе мужчины, однако это удается ей только в начале монолога. Правильно построенные начальные предложения с использованием риторического вопроса, книжной формы винительного падежа *самое себя* постепенно переходят в короткие реплики, речь становится прерывистой, словно Анна Сергеевна задумывается над чем-то, но, не в силах сдержать эмоции, продолжает монолог, используя даже разговорную лексику: *хотелось чего-нибудь получше, дрянной женщиной, разговорные обороты и здесь все ходила, и вот я стала пошлой...* Стилистический контраст, присутствующий в приведенном отрывке, вовсе не создает негативного отношения читателя к героине, а, напротив, вызывает сострадание и понимание у читателя, показывает ее искреннее переживание за произошедшее.

Подобная организация прямой речи характерна для высказываний героини на протяжении всего рассказа (например, при встрече с Гуровым в театре после долгой разлуки) и разительно отличается от малочисленных реплик Дмитрия, который больше размышляет про себя, произнося скупые фразы. Можно предположить, что этим автору хотелось показать внутреннюю замкнутость и холодность героя.

Третий тематико-стилистический пласт рассказа содержит преимущественно авторскую повествовательную речь и включает в себя отрывки, связанные с описанием не внутреннего мира героев, а их "внешней оболочки", передает предысторию их жизни, рассказывает о мире, в котором живут герои, о людях, которых они видят и с которыми общаются, и именно по этой причине он не будет являться предметом данной статьи.

Второй поздний рассказ, «Дом с мезонином» (1896), выстраивается Чеховым как своеобразный спор о пользе и праздности, о искусстве и ремесле, о сословиях, о любви и жизни. Речевые характеристики героев рассказа, молодой подвижницы Лиды Волчаниновой и художника-пейзажиста, отражают общую идею рассказа и позволяют читателю сформировать представление о характере героев.

Количество «говорящих» героев в рассказе относительно невелико: немногочисленные, хотя и важные для формирования психологического портрета их носителей реплики, произносят Белокуров и Екатерина Павловна. Чуть более многословна Мисюся; основные словесные баталии разворачиваются между художником и Лидой.

В третьей части рассказа, когда герои уже хорошо знакомы, начинает нарастать напряжение в отношении Лиды к своему оппоненту, возникает и взаимное раздражение со стороны молодого человека. Каждый по-своему прав (Лида отстаивает необходимость медицинской практики в уезде, художник отталкивается от позиции человека, отвлеченно наблюдающего за происходящим, пропагандирующего отмену тяжкого труда для простых людей), у каждого находятся весьма убедительные доводы своей правоты, к которой автор рассказа, на наш взгляд, призывает читателя относиться с известной степенью иронии [см., например, Белкин, 1973].

Когда Лида рассказывает о последних новостях, она специально оговаривается, чтобы уязвить лишнего в их доме человека – художника: «–В Малозёмове гостит князь, тебе кланяется, – говорила Лида матери, вернувшись откуда-то и снимая перчатки. – Рассказывал много интересного... Обещал опять поднять в губернском собрании вопрос о медицинском пункте в Малозёмове, но говорит: мало надежды. – И обратясь ко мне, она сказала: –

*Извините, я всё забываю, что для вас это не может быть интересно.*

Я почувствовал раздражение.

– Почему же не интересно? – спросил я и пожал плечами. – *Вам не угодно знать мое мнение*, но уверяю вас, этот вопрос меня живо интересуется.

– *Да?*

– *Да.* По моему мнению, медицинский пункт в Малозёмове вовсе не нужен.

Мое раздражение передалось и ей; она посмотрела на меня, прищурив глаза, и спросила:

– Что же нужно? Пейзажи?

– И пейзажи не нужны. Ничего там не нужно».

Подобное обращение к молодому человеку, нарочито вежливое, имплицитно подчеркивающее желание девушки выдерживать дистанцию, свидетельствует, во-первых, о ее дерзком характере и, во-вторых, о высокой степени неприязни, которую у нее вызывает собеседник.

Художник не остается в долгу и парирует в той же манере. Примечательна констатация – *Вам не угодно знать мое мнение*: очевидно, художник оставил всякие попытки быть вежливым в ответ на нескрываемую агрессию. Такое речевое поведение вызывает искреннее недоумение у Лиды в виде вопроса «*Да?*», на который у художника нашелся емкий ответ.

Чехов тонко передает раздражение Лиды: она забывает о правилах светской беседы, вопросы становятся рублеными, фразы неполными, что гораздо ближе живой (а не книжной) прямой речи. Благодаря такому приему герои чеховского рассказа становятся понятнее читателю – в них живет искренность, эмоции. А что на самом деле скрывается в душе Лиды, почему она невзлюбила молодого художника и не пожелала с ним счастья своей младшей сестре, останется вопросом, на который каждый ответит по-своему.

Как видно из приведенных размышлений, прямая речь в чеховских рассказах интересна со стилистической точки зрения своей полифункциональностью – реализацией, с одной стороны, коммуникативной функции, с другой, – функции эстетической, позволяет лучше понять характер героев, их настроение, чувства,



переживаемые эмоции, авторское отношение к ним. Стилистическая уникальность чеховских рассказов, на наш взгляд, во многом формируется благодаря неповторимости и узнаваемости разговорной речи их героев.

Литература.

*Белкин А.А.* Читая Достоевского и Чехова. М., 1973.

*Хализев В.Е.* Теория литературы, М., 2004.

*Шведова Н.Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М, 1960.

*Alexander V. Khlopyanov,*  
*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*runlet@bk.ru*

SOME STYLISTIC FEATURES OF COLLOQUIAL SPEECH  
IN THE STORIES OF A.P. CHEKHOV

The article is devoted to some stylistic peculiarities of colloquial speech in the stories written by A.P. Chekhov “A Lady with a Dog” (1899) and “A House with a Mezzanine” (1896) and contains recommendations for students who study Russian as a foreign language.

*Keywords:* colloquial speech, direct speech, colloquial style, Russian as a foreign language.

# Методика преподавания русского языка как иностранного

Лю Юань  
магистрант филологического ф-та  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
liuyuann@yandex.ru

Потёмкина Екатерина Владимировна  
канд. пед. наук, преподаватель кафедры русского языка для  
иностраннных учащихся филологического ф-та  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
kpisareva@yandex.ru

## МНОГОЗНАЧНОСТЬ ГЛАГОЛА *ИГРАТЬ* КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА ИГРЫ В КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКЕ

В работе предпринята попытка сопоставления осмысления феномена игры в философии культуры и лингвистического анализа значения глагола *играть* в русском языке. Описаны и проанализированы признаки *игры*, выявленные Платоном, Й. Хейзинга и Н.В. Эпштейном. Подробно рассмотрены компоненты и параметры значений глагола *играть* в толковых словарях русского языка. Представлена одна из возможных классификаций фразеологизмов с глаголом *играть*.

*Ключевые слова:* философия культуры, Номо Ludens, глагол *играть*, словарное представление, фразеологизмы с глаголом *играть*.

Изучением феномена игры занимаются как гуманитарные, так и негуманитарные науки: психология, социология, культурология, лингвистика, литературоведение, семиотика, антропология, теология, математика и др. Как отмечает Н.П. Эпштейн в статье «Игра в жизни и искусстве», интерес к игре как к общему принципу культуры возник почти одновременно в мире. В конце 30-х годов XX века создаются основополагающие труды в этой

области, среди которых – работа «Homo Ludens. Об игре как источнике культуры» Й. Хейзинга, посвященная всеобъемлющей сущности феномена игры и универсальному значению её в человеческой цивилизации. Именно в этой работе был введен термин Homo ludens – «человек играющий», ставший научной универсалией. Основной же методологической мыслью Й. Хейзинга была идея о том, что именно игра стоит у истоков восприятия и познания мира живыми существами. На наш взгляд, положения, выдвинутые Й. Хейзинга по отношению к игре как феномену культуры, находят отражения в русской языковой картине мира – через многозначность глагола *играть* и его метафоризацию в русском языке. Постараемся подтвердить данную гипотезу.

Й. Хейзинга выделяет три признака игры. Прежде всего, игра представляет собой *свободное действие*. «Ребёнок или животное играют, ибо черпают в игре удовольствие» [Хейзинга 1997: 5]. Игра не есть действие, необходимое для повседневной жизни. Вторым признаком является *нереальность*. Люди через игру выходят из реальной жизни в мир собственных фантазий. Как отмечает автор, игра стоит вне процесса непосредственного удовлетворения нужд и страстей. Игра исполняет наши желания, украшает и заполняет жизнь. Третий признак игры – замкнутость, *ограниченность*. Игра начинается и заканчивается в определенное время и поэтому обособляется от обыденной жизни. Здесь же автор упоминает об одном из существеннейших свойств игры – о повторяемости. После того, как игра была сыграна, она остаётся в памяти как духовное творение или духовная ценность и может быть повторена в любое время. Помимо ограничения времени существует также ограничение местом. Всякая игра протекает в заранее обозначенном игровом пространстве. Автор пишет, что, подобно арене, игровому столу, храму, сцене, магическому кругу, киноэкрану, они на самом деле являются неким временным миром, который существует благодаря игре. В игре существуют свои правила и порядок, внутри игры законы и обычаи обыденной жизни не имеют силы.

На основе названных признаков Й. Хейзинга даёт определение игры как «свободной деятельности, которая осознается как “ненастоящая”, не связанная с обыденной жизнью и тем не менее могущая полностью захватить играющего» [Там же: 1997: 7].

Кроме того, автор концепции *Homo ludens* рассуждает о трёх видах искусства, которые являются, по его мнению, прямым проявлением феномена игры: о музыке, танце и изобразительном искусстве, – и подчеркивает, что в ряде языков исполнение на музыкальных инструментах зовется игрою, например, в арабском, германском, французском и некоторых славянских языках. «По существу, характер всякого музицирования – это игра» [Там же: 1997: 9]. Связь между изобразительным искусством и игрой менее очевидна, потому что изобразительное искусство ограничено не только временем и пространством, но и материалами: живописец закрепляет в материале свой эстетический импульс. Кажется, что в этой сфере нет игрового фактора, однако, когда изобразительное искусство входит в социальную среду, игровой фактор становится очень важен. Мастерство исполнения в пластических искусствах, равно как и почти во всех иных достижениях человеческого умения, в высокой степени есть предмет состязательности, которую можно также назвать признаком игры.

Попробуем продолжить сопоставление различных употреблений глагола «играть» в языке с признаками игры по Й. Хейзинга.

Как показывает анкетирование иностранных учащихся, владеющих русским языком на продвинутом уровне, при поверхностном анализе значения глагола *играть*, прежде всего, выделяются следующие контексты его употребления: (1) *играть в какую-либо игру* (2) *играть на каком-либо инструменте* (3) *играть в какую-либо спортивную игру* и, наконец, (4) *играть какую-либо роль в театре*, – что свидетельствует о том, что в русском языке глагол *играть* отражает обширную зону внеязыковой действительности – человеческой деятельности. В первом контексте глагол обозначает процесс ‘участие в детской игре’, и в этом значении важны все признаки игры, о которых пишет Й. Хейзинга: свобода, нереальность, замкнутость и, отчасти, принцип состязательности. Во втором случае глагол обозначает процесс ‘использование музыкального инструмента’, и в этом значении наиболее важны такие признаки игры, как свобода и замкнутость, потому что музыкальное произведение имеет начало и конец и действие происходит в определённом пространстве. Принцип состязательности не всегда будет важен, потому что чаще человек использует

музыку для радости, веселья и удовольствия. В следующем значении глагол обозначает процесс ‘занятие спортом’, и в этом значении наиболее ярким признаком игры, помимо замкнутости, является состязательность. В качестве последнего выделяется значение ‘выступать на сцене’, и в этом значении наиболее важным признаком игры будет нереальность – на сцене с помощью игры люди создают различные нереальные образы.

Уже упомянутая статья Н.П. Эпштейна «Игра в жизни и искусстве», помещённая в книге «Советская драматургия» №2 за 1982 год, продолжает рассуждения Й. Хейзинга о феномене игры и посвящается диалектике игрового и серьёзного, затрагивающей глубинную суть театрального искусства в его связях с природой и обществом. Для нас данная работа интересна прежде всего тем, что в ней автор ссылается на философа, который является первым в европейской традиции, кто провёл теоретические рассуждения об игре – философа Платона, по мнению которого, игра есть занятие наиболее достойное человека, хотя он и выступает в ней как существо несамостоятельное, подчинённое, скорее игрушка, чем игрок. Таким образом, в платоновском учении о дуализме вещей и идей раскрыта двойственность игры, которая неизбежно ведёт и к двойственности свободы.

С одной стороны, человек в игре выступает свободным по отношению к миру земных вещей. С другой стороны, он не свободен по отношению к богам и тем законам, которые устанавливаются мудрейшими старейшинами – правителями государства и исполнителями воли богов. Играющий человек – господин над своими земными рабами, но сам – раб небесных господ, дергающих его, словно куклу, за нитки – законы (подробнее см. [Эпштейн 1982]). В этом заключается двойственность игры, возносящей человека высоко, но не выше его человеческого удела. Предположим, что двойственность распространяется также и на другие два фундаментальных признака игры: реальность/нереальность, ограниченность/неограниченность.

Далее Н.П. Эпштейн проводит интересное сопоставление понятий «play» и «game». В английском языке игры делятся на импровизированные и организованные. Автор пишет, что

правилами, а «game» – это игра по правилам. Задача импровизированной игры – взорвать этот канонический мир, опровергнуть его правила, стереть все различия в нём, а организованная игра, такая как шахматы, карты и рулетка, предназначена для достижения выигрыша и избежания проигрыша. В русском языке подобное разделение не эксплицировано и скрыто внутри многозначности одного глагола *играть*. Интересно, какой из двух видов игры является основой для появления в языке тех или иных языковых метафор – фразеологизмов.

Наконец, важным, по нашему мнению, является использование Н.П. Эпштейном по отношению к игре понятия «трепет»:

Исконный смысл слова «игра» располагает к такому пониманию: древнегреческое «αἶος», от которого произошло русское «игра», означает «священный трепет», «восхваление и умилоствление божества пением и пляской»; родственное санскритское слово «ejati» означает «двигаться», «шевелиться». Действительно, игра в сравнении с серьезностью есть то же, что «движение» в сравнении с «тяжестью», но игра есть не просто движение, а как бы движение самого движения, смена его направлений, – именно то, что лучше всего выражается словом «трепет». Ведь серьезность тоже может выражаться в движении, но всегда однонаправленном, сохраняющем инерцию, то есть тяжесть внутри себя. Трепет же есть движение, меняющее свои полюса и векторы, устремленное вверх и вниз, вперед и назад, состоящее из одних поворотов. Вот почему оно «священно» и посвящается богам: оно не направлено на что-то внешнее, но есть цель в себе, самодостаточное целое» [Там же: 249].

Представление об игре как о движении также находит отражение в языке, о чём свидетельствуют различные выделяемые в словарях значения глагола *играть*, о чем будет сказано ниже.

Подводя итог философским представлениям о феномене игры, нельзя не упомянуть об универсальной для всех культур метафоре «жизнь – это игра», а также «весь мир – театр, а люди в нем актеры», в которых вся жизнь человека представлена как игровая деятельность. Тем более важным нам кажется проанализировать, как разные виды игровой деятельности человека – Homo Ludens – представлены в словарном толковании.

В Малом академическом словаре (МАС) выделяются следующие значения глагола *играть*:

1) Забавляться, резвиться, развлекаться. *Играть в куклы.* || Дополнительный оттенок значения – Выпрыгивать из воды (о рыбе). || *перен., во что.* Заниматься какой-л. деятельностью несерьезно, как забавой; притворяться занятым чем-л. *сов. сыграть) во что, на чем.* Проводить время в каком-л. занятии, служащем для заполнения досуга, для развлечения и т.п. *Играть в футбол, карты, лото.*

Анализируя приведенные контексты употребления глагола *играть*, можно заметить, что в первом случае в качестве субъекта обычно выступает невзрослый, тогда как во втором случае параметр ‘взрослость/невзрослость’ не важен. Кроме того, имплицитным является отношение действия, выраженного глаголом *играть*, к параметру ‘наличие/отсутствие цели’, косвенно связанное с признаками ‘серьезность/несерьезность’ и ‘состязательность’.

3) *чем.* Поводить, двигать из стороны в сторону, вверх и вниз. *Лошадь играет ушами и встряхивает гривой.*

4) *чем.* Обращаться с каким-л. предметом как с игрушкой: бесцельно вертеть, перебирать, двигать. *Тарас играл чайной ложкой, вертя ее между пальцами.*

5) *перен., кем-чем.* Относиться к кому-, чему-л. несерьезно, легкомысленно, распорядиться по своему произволу. *Я не дала играть собою.*

6) Легко, без видимых усилий действовать каким-л. инструментом, а также легко идти, двигаться (о самом инструменте). *Играть топором.*

7) Пениться, кипеть, искриться (о вине и шипучих напитках). *Я люблю, когда в тонком стакане играет золотистое вино.*

8) Сверкать, отражаясь в чем-л., от чего-л. (о лучах солнца, о свете и т. п.). || Мерцать (о свете, то усиливающимся, то ослабевающим). || Переливаться разными цветами. || Ложиться, падать неровными подвижными бликами, пятнами. *Солнце играло на остриях оружия.*

9) Находиться в деятельном, возбужденном состоянии (о чувстве, мысли, воображении и т. п.). *Силы жизни так радостно*

*играли в душе Назарова, – что ему и в голову не приходила возможность чего-нибудь недоброго.*

Контексты употребления глагола *играть* (3), (4), (6), (7) и (8) могут быть объединены таким имплицитным компонентом значения, как ‘свобода’. Интересно, что в толковании глагола *играть* в значении (5) этот же компонент эксплицирован через слово *произвол*, которое в русском языке обозначает негативно оцениваемое действие, а в значении (9) проявляется через семантику слов, выступающих в роли подлежащего: эмоции и чувства – это то, что человек не может контролировать, они *произвольны*. Важно отметить, что в названных контекстах параметр ‘свобода’ имеет разные реализации: бесцельное действие, произвольное (неконтролируемое) действие (как свойство предмета/лица), негативно оцениваемое действие (ограничивающее свободу другого).

Опишем более подробно синтаксические валентности глагола *играть* в перечисленных значениях – сравним, какие слова могут выступать, с одной стороны, в роли субъекта и, с другой стороны, – обязательного распространителя при глаголе *играть*.

Контекст употребления	Субъект	Обязательный распространитель
(1) <i>Дети играют в куклы. Мама с дочкой играет в прятки. Собака играет с мячом.</i>	– ребенок – взрослый + ребенок – животное	– без распространителя – игрушка (машинка, кукла, кубики, мяч) – игра (дочки-матери, прятки, догонялки)
(2) <i>Мужчины играют в футбол. Дети играют в теннис.</i>	– ребенок – взрослый	– спортивная игра (футбол, лапта, теннис) – настольная игра (покер, мафия, лото) – компьютерная игра
(3) <i>Лошадь играет ушами. Спортсмен играет мышцами.</i>	– взрослый – животное	– часть тела (уши, грива, мышцы, брови, плечи)
(4) <i>Тарас играл</i>	– ребенок	неигровой предмет в



<i>чайной ложкой между пальцами.</i>	– взрослый	функции игрушки + часть тела (рука, нога (?), пальцы)
<i>(5) Я не дала играть собою. Нельзя играть кошкой.</i>	– ребенок – взрослый	– одушевленное лицо / животное
<i>(6) Он играет топором в руках. Пила играла в руке мастера.</i>	– взрослый – ребенок(?) – инструмент	– инструмент (топор, молоток, нож) + локатив (в руке, на ветру)
<i>(7) Я люблю, когда в тонком стакане играет золотистое вино.</i>	– вино и шипучие напитки	– локатив ‘емкость’ (стакан, бокал, бутылка)
<i>(8) Солнце играло на остриях оружия.</i>	– природное явление, связанное со светом	– локатив ‘отражающая поверхность’ (нож, окно, лужа)
<i>(9) В нём играли эмоции.</i>	– эмоция или чувство	– локатив ‘одушевленное лицо’ или ‘душа/сердце’

Наличие обязательного распространителя-локатива в контекстах (7), (8) и (9), обозначим компонентом ‘границы действия’ внутри параметра ‘ограниченность/неограниченность’.

Помимо рассмотренных девяти тесно связанных между собой значений в МАС выделяются:

10) *перех.* (сов. сыграть), *на чем и без доп.* Исполнять что-л. на музыкальном инструменте. || *без доп.* Исполнять какое-л. музыкальное произведение (об оркестре, радио, патефоне и т. п.). *Целые вечера Даша играла на рояле.* || (сов. сыграть) *перен.*; *на чем.* Воздействовать на инстинкты, чувства и т. п. для достижения намеченных целей. *Играть на слабостях.*

Показательно сравнение следующих контекстов употребления глагола *играть* с общим компонентом ‘манипуляция’: *Он играет на трёх струнах. Он играет на струнах моей души.* В отличие от предыдущих значений здесь глагол *играть* обозначает не

бесцельное, а целенаправленное действие.

Наконец, в МАС выделяется значение, также включающее компонент ‘целенаправленное действие’:

11) Участвовать в сценическом представлении, выступать на сцене. Изображать на сцене, исполнять какую-л. роль. Исполнять, ставить на сцене, в театре. *Она с успехом играла в любительских спектаклях* (см. [Словарь русского языка 1999]).

При употреблении в этом значении в качестве субъекта может выступать только ‘одушевленное лицо, способное выполнять роль актера’ (ребенок, взрослый, животное).

Мы также обратились к Большому академическому словарю (БАС), в котором дополнительно выделяются следующие контексты употребления с эксплицированным компонентом ‘целенаправленное действие’:

12) Покупать-продавать ценные бумаги с целью получения прибыли за счёт курсовой разницы. *Играть на рынке ценных бумаг.*

13) Прикидываться, принимать какой-либо вид с целью обмана, притворяться. *Граф Алексей Григорьевич был большой мастер играть в любовь и с особенным искусством сыграл задуманную теперь партию* (см. [Большой академический словарь русского языка 2004–2018]).

Предложно-падежная конструкция в + В. п. сближает значения (1) и (13): *играть в куклы / играть в любовь*, – тогда как семантический компонент ‘произвол’ связывает значения (5) и

Представленная в словарях многозначность глагола *играть* свидетельствует о том, что в русской языковой картине мира понятие *игры* глубоко осмысленно и отражает значимый фрагмент внеязыковой действительности, в котором дифференциальными макрокомпонентами являются: ‘действие незрелого/взрослого/животного’, ‘действие или движение без цели/с целью’, ‘негативно оцениваемое действие’, ‘границы действия’.

Опыт выделения смысловых компонентов, значимых для функционирования фразеологизмов с глаголом *играть*, представлен в статье Ф.Г. Емельянова «Философское осмысление концепта “игра” и его использование в неигровых контекстах». Как отмечает автор, «в условиях постмодернистского социума трудно

сказать однозначно, где заканчивается игровое пространство и начинается неигровая реальность» [Емельянов 2015: 10]. Исследователь отмечает, что в русском языке более 50 фразеологизмов со словом *играть*. Приведенные в статье примеры позволяют распределить их по следующим группам, соотносимых с признаками игры в философии культуры:

1) ‘музыкальный инструмент’: *играть на нервах / на чувствах / на слабостях.*

2) ‘сценическая деятельность’: *играть комедию, разыгрывать из себя дурака / шута горохового, играть на публику;*

3) ‘риск, азарт и случай’: *играть жизнью и смертью, играть с судьбой, играть в орлянку, судьба играет человеком;*

4) ‘намерение определенной группы людей’: *играть в реформы / в демократию, быть чьей-то игрушкой;*

5) ‘отрицательное значение’: *играть краплеными картами, вести двойную игру, сыграть в ящик, опасная игра, выйти из игры, раскрыть чью-то игру;*

б) ‘неуловимость, выразительная изменчивость, многогранность игрового действия’: *игра слов, игра ума, игра страстей, игра фантазии и воображения, игра архитектурных форм, игра оттенков цвета;*

7) ‘неигровые ситуации’: *играть в молчанку, играть в загадки, играть в прятки;*

8) ‘жаргон’: *играть на скрипке (перепиливать решетку), играть на пианино (снимать отпечатки пальцев), играть на гитаре (взламывать сейф), играть в Ихтиандра (страдать от рвотного рефлекса) (подробнее см. [Емельянов 2015]).*

Выделенные Ф.Г. Емельяновым компоненты значения фразеологизмов с глаголом *играть* значительно расширяют представления о семантическом поле ИГРА в русской языковой картине мира, однако, на наш взгляд, требуют дальнейшего более детального рассмотрения.

## Литература

Большой академический словарь русского языка: Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. М., СПб.: Наука, 2004–2018.

*Емельянов Ф.Г.* Философское осмысление концепта «игра» и его использование в неигровых контекстах // Научный журнал КубГАУ, «110(06), 2015. – С. 927-937.

Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

*Эпштейн Н.П.* Игра в жизни и искусстве // Советская драматургия. 1982. №2. – С. 244-253.

*Хейзинга Й.* Homo Ludens (Человек играющий). М.: ПРОГРЕСС ТРАДИЦИЯ, 1997. – 416 с.

***Liu Yuann,***  
*Magistracy, Philological Faculty,*  
*Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*liuyuann@yandex.ru;*

***Ekaterina V. Potemkina,***  
*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*kpisareva@yandex.ru.*

## THE POLYSEMY OF THE VERB ИГРАТЬ AS A MANIFESTATION OF THE PHENOMENON OF PLAY IN CULTURE AND LANGUAGE

The article attempts to compare the understanding of the phenomenon of play in the philosophy of culture and in linguistics. The signs of play identified by Plato, J. Heizinga and Nikolay V. Epstein are described and analyzed. The components and parameters of the meanings of the verb «играть» in the explanatory dictionaries of the Russian language are discussed in detail. One of the possible classifications of phraseological units with the verb «играть» is proposed

*Keywords:* philosophy of culture, Homo Ludens, verb «играть», lexicographic representation, phraseological units with the verb «играть».

*Мелентьева Тамара Ильинична  
старший преподаватель кафедры русского языка  
для иностранных учащихся естественных  
факультетов филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
tamara1712@rambler.ru*

## КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ И СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются возможности учёта индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности учащихся, обусловленных психофизическими особенностями, а именно функциональной асимметрией полушарий мозга (билатеральность, левополушарная, правополушарная доминантность) при совместном обучении в группах.

*Ключевые слова:* билатеральность, левополушарная, правополушарная доминантность, когнитивный стиль, конфликт стилей, стратегия, аналитический, вербально-логический, интуитивный, наглядно-образный, продуктивные/непродуктивные формы обучения.

Одним из важных направлений в современной науке является изучение психологических механизмов, под влиянием которых формируются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности. *Определению и описанию этих различий, то есть когнитивных стилей и стилей обучения посвящены многие исследования как зарубежных, так и отечественных специалистов.*

«Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные устойчивые способы переработки информации и приобретаемого опыта в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании реальности» [Холодная 2010]. Согласно современным представлениям, стиль познавательной деятельности человека формируется на основе психофизических особенностей, заложенных в процессе онтогенетического развития, и развивается под влиянием внешних условий в процессе обучения. В современной литературе рассматривается около 20 стилей, при этом отмечается, что многие из них очевидно коррелируют друг с другом.

В прошлых публикациях [Мелентьева 2010] нами были предложены к рассмотрению приёмы обучения иностранным языкам учащихся с разными типами познавательных стилей, обусловленных особенностями функциональной организации мозга – функциональной асимметрии полушарий мозга. Было отмечено, что нейропсихологи выделяют три типа функциональной асимметрии: преимущественная активность – доминантность – левого полушария (ЛП), доминантность правого полушария (ПП) и билатеральность, когда оба полушария мозга проявляют одинаковую активность в постановке и решении задач в разных видах деятельности, в том числе при осуществлении речемыслительной и познавательной функций. Согласно данным нейропсихологов, большинство людей с доминантностью левого полушария обладают аналитическим, дедуктивным типом мышления, а люди с доминантностью правого полушария – индуктивным, пространственно-образным типом, им свойственен интуитивный подход к решению задач.

Функциональные особенности мозга определяют различия в восприятии и переработке поступающей информации, модальности и объёме памяти, концентрации внимания и интерференции, то есть именно того, что определяет различия в способностях к изучению и иностранным языкам. В указанной работе предлагалась таблица наиболее адекватных методических подходов к обучению разных учащихся. А именно – пошаговое предъявление материала с помощью вербальных стимулов, произвольное запоминание с опорой на вербально-логическую память для лиц с доминантностью левого полушария и конкретно-образное, целостное, одномоментное предъявление материала, направленное на непосредственное воспроизведение и произвольное запоминание с опорой на зрительную, смысловую и ассоциативную память для лиц с доминантностью правого полушария.

Исследования, проводимые специалистами на основе наблюдения за результатами изучения иностранного языка по интенсивным методикам, которые, как выяснилось, в большей степени соответствуют познавательным стратегиям лиц с доминированием правого полушария, показали, что билатералы способны легко перестраиваться и могут одинаково успешно обучаться при любых методических подходах. [Котик 1992].

Тип латерализации в обычных условиях специалистами определяется с помощью моторных тестов и опросов. Наиболее точным и показательным является дихотическое прослушивание, но для его проведения требуются специальные лабораторные условия. [Котик 1974]

Среди других стилей, по мнению исследователей, с когнитивными стилями, обусловленными функциональной асимметрией полушарий мозга, соотносятся так называемые полезависимый (ПЗ) и полнезависимый (ПНЗ) стили. Создателем этой методики является Генри Уиткин – американский специалист по педагогической психологии (1916–1979). В основе определения этого стиля лежит способность обнаруживать простую деталь в сложном геометрическом изображении. Если человек быстро находит нужную деталь, следовательно, он способен легко преодолевать влияние видимого поля, способен контролировать свои зрительные впечатления. Этот тип испытуемых был назван полнезависимым. Те испытуемые, кто с трудом находил указанную деталь, то есть с трудом преодолевал влияние поля, были отнесены к полезависимому типу. На практике ПНЗ люди проявляют склонность к аналитическому восприятию объекта, лучше понимают текст, если его предъявляют частями, что соотносится с характеристиками лиц с левополушарной доминантностью. ПЗ - лица используют при подходе к анализу ситуации стратегии, характерные для людей с правополушарной доминантностью, они также целостно оценивают ситуацию. Этим они отличаются от ПНЗ-лиц, которые принимают решение на основе анализа деталей, что свойственно людям с доминантностью левого полушария.

Большинство работ по анализу разных методик и методических приёмов в обучении направлены, прежде всего, на выяснение причин «неуспешности» обучения. Установлено, что наиболее частой причиной неуспеваемости является так называемый **конфликт стилей** – несоответствие методических приёмов, используемых педагогом, индивидуальному стилю обучаемого. О необходимости учёта индивидуальных особенностей – когнитивных стилей учеников красноречивее всего говорит часто приводимый специалистами пример Альберта Эйнштейна. Общеизвестно, что в ранние школьные годы он плохо учился. Ситу-

ация изменилась, когда в 16 лет молодой человек перешёл в лицей, где обучение велось с опорой на образное мышление. О том, что ему присущ визуальный тип кодирования информации, сам Эйнштейн говорил: «Я мыслю зрительными ощущениями».

В практике последних лет также есть примеры положительного опыта обучения, ориентированного на особенности когнитивных стилей учащихся. [Мелентьева 2010] Однако в силу того, что в практике преподавания невозможно осуществить формирование учебных групп на основе функциональной асимметрии полушарий мозга, опыт работы с учётом индивидуальных стилей накапливался в основном на примерах индивидуального обучения и через педагогическую помощь отдельным учащимся в группах. К тому же создание учебного пособия для лиц с выраженной правополушарной асимметрией мозга (а именно такой тип учащихся, как правило, оказывается наименее успешным в обучении по традиционным учебникам) не был завершён.

Совершенно очевидно, что единственным способом преодоления этих практических трудностей может стать создание условий для взаимодействия разных познавательных стилей, но возникает вопрос: не означает ли это, что мы должны вернуться к тому, от чего ушли – отказаться от попытки учёта индивидуальных стилей, или всё-таки можно попытаться выработать механизм интеграции разных типов когнитивных стратегий. И в этом случае возникает следующий вопрос: возможно ли влияние на установленные природой предпочтения, воспитание определённых типов познавательных стратегий и, если возможно, то до какой степени.

Определённых ответов на сегодняшний день психологи не дают. В связи с этим можно привести цитату одного из авторитетных исследователей М.А. Холодной: «... нельзя безоговорочно верить в истинность каких бы то ни было теоретических положений, поскольку они выдвигаются именно для того, чтобы со временем их можно было пересмотреть, изменить или даже опровергнуть. Это нормальный ход любого научного исследования». [Холодная 2010]

На сегодняшний день специалисты разрушают традиционное представление о стабильности психических качеств лично-



сти. Утверждается, что «стилевые свойства имеют ресурс мобильности», то есть могут изменяться под влиянием специально организованного обучения. «Стилевые свойства имеют разную степень выраженности (максимальная, низкая и средняя), изменяются с возрастом, под влиянием специально организованного обучения. Сочетание способов обучения не наносит вреда, а наоборот способствует формированию индивидуального стиля, приводит к возникновению эффекта гибкости.» [Холодная 2010] В этой связи вводится два понятия: когнитивный стиль и стиль учения (познавательный стиль).

Идею постепенного *формирования персональных познавательных стилей* учащихся предлагают специалисты по обучению школьников. В методику вводится понятие **интеллектуальное воспитание**. Под этим понимается особая форма организации учебной деятельности, в основе которой лежит создание нового типа учебников, позволяющих каждому ученику выбрать особую линию обучения. Такие учебные комплексы должны включать дифференцированные формы предъявления учебной информации, варьирование типов учебных заданий, иными словами, должны в равной мере использоваться и вербальный, и образные формы презентации. Это позволит ученикам с разными познавательными стилями выбрать подходящие для них способы учебной деятельности, а также одновременно включать механизмы и словесно-речевого, и образного способов кодирования информации. В методику вводятся также понятия: **продуктивные и непродуктивные** формы обучения. К продуктивным относятся задания, предъявляемые целостно, ориентированные на понимание, обоснование и трансформацию, а к непродуктивным – чрезмерно аналитические, репродуктивные, механическое запоминание. По мнению специалистов, в результате такого подхода можно оказать влияние на формирование аналитического, вербально-логического способа кодирования информации у человека с правополушарной латерализацией (или по другой классификации полезависимого), в котором от рождения заложен индуктивный, пространственно-образный тип восприятия информации.

В свете этих предположений интересны рассуждения о феномене еврейской нации. Известно, что среди учёных-лауреатов

Нобелевской премии значительное число (более 20%) составляют именно представители этой национальности. Известно также, что одной из причин становления латерализации – функциональный тип – являются социокультурные традиции.

Специалист в области психофизиологии Виктор (Виталий) Аршавский высказывает предположение, что среди представителей еврейской национальности доминирует смешанный тип полушарного реагирования (билатералы). Это, по его мнению, является результатом культурной преемственности. В иудаизме с древнейших времён существовала особая система религиозного обучения, которая стимулировала интеллектуальную активность с раннего детства. «Талмуд представляет собой толкование Горы в её отношении к реальной, постоянно меняющейся действительности. ... Перед ребёнком развёртываются альтернативные объяснения фундаментальных основ, закреплённых в различных, часто противоречащих друг другу толкованиях Талмуда, предлагается найти собственную позицию в процессе сравнения и обсуждения». [Аршавский 2001]

О возможности совместной деятельности говорят также интересные наблюдения над тем, как влияет на решения задач состав группы. Экспериментаторы установили, что в группе, куда входят представители ПЗ и ПНЗ, окончательное решение, как правило, оказывается ближе к варианту, предложенному ПНЗ (дедуктивный подход). Но если в группе оказываются только представители ПНЗ, то они редко приходят к соглашению по спорным вопросам. Объяснение этого феномена можно найти у специалистов: «Любая функция выполняется в результате единства и борьбы противоположностей, обоюдных взаимных усилий обоих полушарий нашего мозга. Правое полушарие ориентируется в конкретной ситуации, а левое даёт ей словесное описание, переводя в удобную для анализа и хранения форму, классифицирует и обобщает. ... если одно из полушарий недоволено трудом соседа, оно само может перевести его работу на нужный уровень...» [Холодная 2010]

В предыдущих работах мы уже обращали внимание на возможность предъявления информации способом, отвечающим особенностям восприятия учащимися с разными когнитивными стилями, а именно, подачу информации одновременно и в форме

вербального толкования, и с помощью наглядно-образных стимулов (таблицы, рисунки + комментарий). Такой способ подачи материала уже можно наблюдать в «Практическом курсе русского языка» Н.М. Лариохиной. [Лариохина 1997] На следующем этапе – этапе кодирования информации более успешным следует считать произвольное запоминание с опорой на вербально-логическую память. Если для лиц с ЛП (ПНЗ) этот способ является естественным, то для лиц ПЛ (ПЗ), он требует специальных приёмов для включения соответствующих механизмов). Большинство учебных текстов, как показывает анализ доступных пособий, носят описательный характер, а послетекстовые задания предполагают репродукцию текста и продуцирование текста по образцу: вопросы *кто, что, где, когда, как, реже – почему и зачем*. Думается, что поставленную задачу можно решить через подбор текстов проблемного характера, содержащих противоречивую информацию и интригу, и сопровождающихся заданиями, стимулирующими (провоцирующими) умственное напряжение, аналитическое осмысление: *почему, зачем, а что, если ..., а как бы вы ...* то есть вопросами умозаключающего характера. Известно, что более прочное запоминание обеспечивают задания, выполнение которых требует умственного напряжения, лучше всего запоминается информация, которая подвергается серьёзной интеллектуальной переработке.

### Литература

- Аршавский В.* Различия, которые нас объединяют. (Этюды о популяционных механизмах межполушарной асимметрии). Рига, 2001.
- Котик Б.С.* Исследование латерализации речи методом дихотического прослушивания. Психологические исследования. М., 1974. Вып.6.
- Котик Б.С.* Межполушарное взаимодействие у человека. Ростов н/Д., 1992.
- Лариохина Н.М.* Практический курс русского языка для иностранных учащихся. М.: МГУ, 1997.
- Мелентьева Т.И.* Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга. М.: URSS, 2010.

*Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЭР СЭ; Логос, 2004.

*Сергеев Б.Ф.* Феномен функциональной асимметрии мозга. М.: URSS, 2014.

*Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М.: ПЭР СЭ, 2002, 2010.

***Tamara I. Melenteva***

*Lomonosov MSU, Russia, Moscow*

*tamara1712@rambler.ru*

### COGNITIVE AND LEARNING STYLES

The article considers the possibility of taking into account individual differences in the intellectual activity of students due to psychophysical characteristics, namely, the brainedness (bilateral symmetry, sinistrocerebral, dextrocerebral dominance), in collaborative learning.

*Keywords:* bilateral symmetry, sinistrocerebral, dextrocerebral dominance, cognitive style, style conflict, strategy, analytic, verbal-logical, intuitive, visual-figurative, productive/non-productive form of education.

*Моаззензаде Зейнаб*  
*Меишхедский университет им. Фирдоуси, Меишхед, Иран*  
*moazen@um.ac.ir*

*Аштарани Сусан*  
*студентка Меишхедского университета им. Фирдоуси,*  
*Меишхед, Иран*  
*soosanashtarani@gmail.com*

## ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПЕРСИДСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются явления грамматической интерференции при изучении русского языка в персидской аудитории. Основной целью статьи является определение причин возникновения грамматической интерференции, отмеченной в речи иранских студентов. Работа предусматривает решение следующих задач: раскрытие сути понятия грамматической интерференции, рассмотрение причин и факторов, вызывающих появление интерференции.

*Ключевые слова:* РКИ, грамматическая интерференция, языковой контакт, преодоление грамматической интерференции, персидская аудитория.

В методике преподавания русского языка, как и любого другого иностранного, рассматривается так называемый процесс переноса. Перенос – это сложный психолингвистический процесс, который позволяет учащемуся при изучении иностранного языка использовать в своей речевой деятельности уже освоенные знания в новых языковых обстоятельствах. Результат осуществления такого психологического переноса может быть положительным или отрицательным. Положительный перенос знаний, умений и навыков в область нового иностранного языка обеспечивает ускорение процесса его изучения. Происходит быстрое осознание особенностей нового лингвистического явления или быстрое формирование навыка. Отрицательный результат переноса называется интерференцией.

Как утверждают лингвисты, термин «интерференция» сначала употреблялся в сфере естественных наук: физики, химии и биологии, – а затем перешел в лингвистику. «Интерференция – отклонение от нормы изучаемого языка под влиянием родного или другого известного языка» [Чубарова, 2012:27]. Э. Хауген отмечал, что интерференция может быть проявлена под влиянием не только родного языка, но и «другого иностранного языка» [Хауген 1972: 62]. Согласно У. Вайнрайху, интерференция определяется следующим образом: «Те случаи отклонения от норм каждого из языков, которые происходят в речи двуязычных лиц в результате того, что они знакомы более чем с одним языком, то есть вследствие контакта языков, называются явлениями интерференции» [Вайнрайх, 2000: 28]. По определению Л.Г. Фомиченко, интерференция – это «взаимодействие языковых систем в условиях естественного или искусственного двуязычия, возникающая при языковых контактах и выражающаяся в отклонениях от языковой системы и нормы второго языка под влиянием когний языка родного. Из этого определения следует, что возникновение интерференции родного языка в процессе овладения иностранным языком можно объяснить, анализируя такие когнитивные процессы, как восприятие и порождение речи, память, ментальное состояние, вид вербализации формируемых человеком структур знания, различные типы знаний» [Фомиченко, 1998: 24]. Интерференция в социолингвистике, в широком понимании, – это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, выражающееся в отклонениях от норм любого из языков, которые наблюдаются в речи двуязычных индивидов. А в узком, – отклонения от норм второго языка под влиянием родного в письменной и устной речи билингва [Жеребило, 2010: 124]. «В его языковом сознании отдельные черты неродного ошибочно уподобляются строю родного (или основного) языка. Происходит интерференция двух языковых систем, т.е. их частичное отождествление и смешение, что приводит к ошибкам в речи (иногда на одном, иногда – на обоих языках)» [Мечковская, 2000:103].

Как лингвистическое понятие интерференция изучается с разных языковых позиций у человека, который владеет двумя языками, один из которых является иностранным, а другой – его

родным. При изучении иностранного языка учащийся часто сталкивается с явлением языковой интерференции. Явление «интерференция» связано с языковым контактом, и под интерференцией понимается «нарушение билингом (человеком, владеющим двумя языками) норм и правил соотношения двух контактирующих языков» [Алимов, 2005: 17–18].

Проблемой интерференции были заинтересованы и российские, и зарубежные лингвисты: У. Вайнрайх (U. Weinreich) 1953–1979, Щерба 1958, Климов 1970, Хауген (Einar Haugen) 1972, Комиссаров 1989, Виноградов 1990, Мечковская 2000, Алимов 2004, Дуглас Браун (H. Douglas Brown) 2007 и др.

В лингвистическую литературу термин «языковая интерференция» (interference) введен учеными Пражского лингвистического кружка. Однако широкое признание этот термин получил после выхода в свет монографии У. Вайнрайха (1953). Вслед за У. Вайнрайхом под интерференцией понимают «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т.е. вследствие языкового контакта» [Абрамова, 2015:17]. По словам Вахромеевой, в русской лингвистике впервые проблема существования интерференции была выдвинута русско-польским языковедом И.А. Бодуэном де Куртене [Вахромеева, 2014: 17]. Позднее мысль была развита в учениях Л.В. Щербы, труды которого послужили основой для изучения и описания интерферентных явлений в языке [там же].

Интерференция может быть **межъязыковой**, возникающей по причине существования различий в системе родного и неродного языка на уровне значения и употребления, и **внутриязыковой**, характерной для билингов, имеющих достаточный опыт в применении языка, столкнувшихся, однако, с ситуацией, когда ранее сформированные и более прочные навыки интерферируются с новыми, что приводит к ошибкам [Балыхина 2007: 10–11]. В более ранних научных трудах выделяются следующие виды интерференции: фонетическая, орфографическая, грамматическая, лексическая, семантическая, стилистическая, но параллельно с развитием таких научных дисциплин, как психолингвистика и социокультурология, были выявлены и другие виды интерференции: лингвострановедческая и социокультурная. Надо отметить,

что все виды интерференции между собой связаны и иногда одна служит проявлением другой.

В настоящее время исследования в области интерференции лингвистических систем продолжают облегчать процесс изучения иностранного языка, однако, по нашему мнению, в связи со сходствами и различиями между родным и иностранным языками еще много аспектов остаются недостаточно изученными.

Предметом нашей работы является исследование именно грамматической интерференции в процессе обучения русскому языку как иностранному у иранского студента. Как правило, русский язык считается одним из самых трудных языков мира, относится к группе флективных языков и является синтетическим, в то время как персидский язык обладает чертами как аналитизма (в области именного словоизменения), так и синтетизма (в области глагольного управления) [Моаззен задех, 2010: 52]. По структуре русский язык очень сильно отличается от персидского.

По определению лингвистов, грамматическая интерференция – это воздействие грамматической структуры родного языка (как на уровне морфологии, так и на уровне синтаксиса) на все грамматические правила второго (иностранного) языка, которое ведёт к нарушению норм изучаемого языка.

В грамматической интерференции выделяются синтаксический и морфологический подтипы. В грамматической интерференции С.С. Сорокина выделяет синтаксический и морфологический подтипы, которые включают, в свою очередь, проявления интерференции в еще более узких рамках. По ее мнению, синтаксическая интерференция включает: а) конструктивный подтип; б) позиционный синтаксис; в) подтипы синтаксического согласования [Сорокина 1971]. Как утверждают лингвисты, интерференция в синтаксисе преодолевается труднее. В словаре лингвистических терминов выделяются три типа интерферентных явлений: «1) недодифференциация признаков (при наличии дифференциальных признаков в неродном языке и их отсутствии в родном); 2) сверхдифференциация (при наличии дифференциальных признаков в родном и их отсутствии в неродном языке); 3) реинтерпретация языковых фактов (при наличии разных дифференциальных признаков в обоих языках в одних и тех же позициях)» [Жеребило, 2010: 124].



Практика преподавания русского как иностранного в персидской аудитории показывает, что воздействие грамматической структуры родного языка на русский язык в речи учащегося, в основном, проявляется на морфологическом и синтаксическом уровнях: в управлении глаголов, в смешении значений падежей, функций предлогов, нарушении порядка слов, отсутствии согласования в роде, числе, падеже, а также в несловоизменяемой категории имён существительных одушевленности / неодушевленности и на уровне безличного предложения. Необходимо отметить, что «интерференция в синтаксисе преодолевается труднее всего, и особенно в тех случаях, когда она сказывается не в грубых ошибках (вроде предложения \**Никто пришел*, построенного по английской модели *Nobody has come*), а в «неорганичности», искусственности фразы» [Мечковская, 2000: 173].

Ниже приведем типичные ошибки иранских студентов, где грамматическая интерференция является причиной возникновения множества ошибок.

Рассмотрим первый тип ошибок.

Иногда управление и в русском, и в персидском языках совпадает. Например:

Глагол разговаривать в русском языке отвечает на вопрос *с кем?* В персидском – тоже отвечает на вопрос *с кем?* *bā chekasi?*

Я разговаривал с другом. *Manbā dustam sohbat kardam.*

Такое совпадение служит причиной того, что иранский студент аналогично своему родному языку употребляет русский глагол в неправильной форме.

Неправильное употребление глагольного управления: (где? или откуда?)

Если нужно спросить: *Где ты купил эту рубашку?*

В персидском языке глагол *kharidan* (купить) отвечает на вопрос откуда?

*in pirāhan rā az kojā kharide-i?*

Иранский студент аналогично своему родному языку строит такое предложение: \**Откуда ты купил эту рубашку?*

Другой пример:

Если нужно сказать: *Эту книгу я взяла в библиотеке.*

Иранский студент пишет: \**Эту книгу я взяла из библиотеки.*

in ketāb rāaz ketābkhāne gereftām.

Рассмотрим еще одну ситуацию:

В персидском языке глагол *поздравить tabrikgoftan* отвечает на вопрос что? и кому? Если нужно поздравить кого-то с Новым годом, иранский студент пишет: \*поздравляю вам новый год.

Иногда для выражения одного определенного смысла в русском и персидском языках требуются разные конструкции. Рассмотрим следующую ситуацию:

Для выражения способа передвижения в русском языке употребляется конструкция *на чём? на машине, на поезде, на велосипеде*. В то время как в персидском языке это значение передается конструкцией *с чем?* Сравните:

Я еду *на машине*.

Man bā māshin miravam. \*Я еду *с машиной*.

Как показывают примеры, аналогично родному языку иранский студент употребляет неправильную конструкцию.

Анализ материала дает возможность утверждать, что интерференция родного языка приводит иранского студента к ошибочному употреблению управления русского глагола.

Рассмотрим следующий тип ошибок, когда в персидском языке направление движения и местонахождение не отличаются, т.е. для выражения куда? и где? употребляется одно и то же указательное местоимение.

Например: «Иди *сюда*» и «Я живу *здесь*». В персидском языке: «*Biūā injā*» и «*Man injā zendegi mikonam*», поэтому студент аналогично родному языку не делает разницу между куда? и где? и ошибается.

Теперь рассмотрим третий тип ошибок, когда смешиваются значения падежей и словосочетания строятся неправильно. В персидском языке активно функционирует изафетная конструкция, которая употребляется для выражения связи между словами. Например:

правильный вариант	передача конструкции по-персидски	неправильный вариант
<i>книга по физике</i>	ketābe fizik	*физическая книга
<i>ключ от двери</i>	kelide dar	*ключ двери
<i>рана от топора</i>	zakhme tabar	*рана топора
<i>потери в результате пожара</i>	talafāte ātashsuzi	*потери пожара
<i>репрессия со страны полиции</i>	feshāre polis	*репрессия от полиции
<i>корзина с грибами</i>	sabade ghārch	*корзина грибов
<i>билет в театр</i>	belite teātr	*билет театра
<i>ошибка у студента</i>	eshtebāhe dāneshjoo	*ошибка студента

Как следует из примеров, в русском языке употребляется конструкция с предлогом, но в персидском – изафетная конструкция без предлога. Иногда вариант в персидском языке не только является неправильным, но и выражает совсем другое значение.

Здесь надо отметить следующую ситуацию: иранский студент ошибается не только под влиянием родного языка (межъязыковой интерференции), но и под влиянием самой структуры русского языка (внутриязыковой интерференции). \*искусственный факультет – по аналогии с *медицинский факультет*, но: *факультет искусств*.

Следующий тип ошибок – это порядок слов в предложении. В русском языке в нейтральном предложении сказуемое обычно предшествует подлежащему, а иногда следует за ним. Это зависит от цели говорящего передать то или иное смысловое значение читателю или слушателю. Ср.:

*Зима пришла. Но: Пришла зима.*

Оба предложения в персидском языке переводятся одинаково, т.е. теряют смысловое значение говорящего: *Zemestā nfarā resideast*.

Если в персидском языке специально переставить местами сказуемое и подлежащее и поменять порядок слов, тогда новое предложение только теряет свой нейтральный стиль и выражает намерение говорящего обратить внимание слушателя на экспрес-

сивно-эмоциональное значение предложения, поскольку в персидском языке сказуемое обычно стоит в конце предложения: *Anton be dusash zang zad*. При переводе этого предложения студент руководствуется правилами родного языка и поставит глагол в конце предложения: (дословный перевод) Антон своему другу позвонил.

Стоит отметить, что проблема осложняется тогда, когда в вопросительном предложении и в персидском, и в русском предложениях порядок почти одинаковый, т.е. сказуемое находится в конце предложения, занимая позицию темы. В ответной реплике, как видим в примере, сначала подлежащее, потом сказуемое, а в конце – дополнение. В персидском языке в ответной реплике сказуемое занимает последнюю позицию в предложении:

– Кому ты позвонил? *Be che kasi* (кому) **zangzadi** (ты позвонил)?  
– Я позвонил другу. *Man* (я) *be dustam* (другу) **zang zadam** (позвонил).

Поэтому студенты обычно ошибаются:

– Что ты смотришь? - \*Я фильм смотрю / – Я смотрю фильм;  
– С кем он разговаривает? - \*Он с мамой разговаривает / – Он разговаривает с мамой.

Рассмотрим другую ситуацию.

Синтаксическая роль порядка слов в предложении выражается в том, что с его изменением меняется синтаксическая функция члена предложения. Пример: Стадион – место проведения спортивных соревнований.

Место проведения спортивных соревнований – стадион.

В первом предложении стадион – подлежащее, а место проведения соревнований – сказуемое, а во втором – наоборот. Но иранский студент оба предложения переводит одинаково, не различая грамматическую функцию членов предложения: *Stādion mahale bargozārie mosābeghāte varzeshi ast*.

Последний тип ошибок составляют безличные предложения. В персидском языке нет таких предложений. Предложение или имеет субъект, или является предложением страдательного залога. Здесь имеются в виду предложения типа: «У меня болит голова», «Морозит», «Вечереет» и т.д.

Рассмотрим следующую ситуацию. Типичная ошибка происходит во время перевода безличных предложений типа «меня

тошнит», так как иранскому студенту трудно понять значение безличного предложения, и он обычно употребляет: \*я имею /чувствую тошноту.

Или для выражения головной боли употребляет конструкцию: \*Я имею головную боль. Или другая ситуация, в которой нужно выражать состояние тошноты: Меня тошнит. Иранский студент употребляет: \*Я имею тошноту.

Рассматривая типы ошибок и их особенности, можно отметить, что наиболее типичными ошибками являются ошибки на уровне грамматики (морфологии и синтаксиса), а также в предложениях / структуре предложения. Целесообразным будет концентрировать систему преподавания на этой части и подбирать упражнения на преодоление именно этих проблем.

Как было показано ранее, у иранского студента существует множество типов проблем и ошибок, в которых главную роль играет интерференция.

Опыт практики преподавания русского языка как иностранного показывает, что для преодоления таких типов ошибок все участники процесса обучения – и преподаватель, и сам учащийся, и учебный материал – должны взаимодействовать. Преподаватель должен обратить внимание на различие и сходство между родным и иностранным языком учащегося. Кроме того, на такие факторы, как возрастные условия, социокультурные особенности учащегося и, конечно, желание и его мотивация в изучении иностранного языка.

В преодолении проблемы интерференции немаловажную роль играет комплекс упражнений и отбор учебного материала. Для того, чтобы установить интерференцию, нужно рассмотреть особенности каждого из взаимодействующих языков [Данилина, 2013:299]. Сопоставительный анализ персидского и русского языков поможет сравнить и увидеть главные несоответствия в двух языковых системах, найти основные ошибки в персидской аудитории. Наша задача не заключается в устранении интерференции при изучении иностранного языка, поскольку, по мнению психолингвистов, интерференция – постоянный спутник обучения иностранному языку. Наша задача – в ее преодолении с использованием метода сопоставления.

Можно сказать, что при выборе правильного метода преподавания и подходящего комплексного материала негативный фактор интерференции в процессе обучения русскому как иностранному в персидской аудитории может превратиться в положительный фактор и, устраняя проблемы, прийти на помощь студенту. Особое значение имеет специфика упражнений. Они должны включать в себя ряд особенностей, показывающих сходство и различия двух языковых систем родного и иностранного языков.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проявление грамматической интерференции в персидской аудитории обусловлено интерпретацией грамматических категорий персидского языка через призму русского. В результате происходит некорректное построение речевого высказывания, вслед за ним нарушается эффективность и успешность цели межкультурной коммуникации, т.е. общения.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть, что преодоление грамматической интерференции у иранских студентов представляется нелегкой задачей, так как она наряду с другим видами интерференции является вмешательством в процесс изучения русского языка, создает определенные трудности, которые требуют нахождения особого подхода для решения, который предполагает использование учебных материалов и специальных упражнений, подчёркивающих сходства и различия в грамматической системе двух языков с учетом общих и дифференциальных черт, с использованием приемов сопоставления и перевода. Методика также подчеркивает роль реального общения у студентов, осознанного стремления к безошибочным высказываниям и самокоррекции в речи. Также необходима правильная организация учебного процесса, способствующая «погружению в язык». Данная проблема вызывает большой интерес со стороны современных лингвистов и нуждается в полноценном дальнейшем изучении.

## Литература

- Абрамова Н.В.* Функционально-структурные особенности явления интерференции в условиях языкового контакта (на примере немецкого языка) // *Филологические науки: Вопросы теории и практики.* Тамбов, 2015, № 1 (43) : в 2-х ч. Ч. I.
- Алимов В.В.* Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). Автореферат дисс. докт. филол. наук, М., 2004.
- Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М., 2007.
- Вахромеева Г.Э.* Эволюция взглядов на проблему языковой интерференции // *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества.* Владикавказ, 2014. № V.
- Данилина Е.К.* Ошибки, вызванные грамматической интерференцией (на примере письменных работ студентов) // *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки,* № 4, Иваново, 2013.
- Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. Назрань, 2010.
- Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. М., 2000.
- Моаззен задех З.* Категория русской именной локативности в зеркале персидского языка (прагматический аспект). Дисс. канд. филол. наук. М., 2010.
- Сорокина С.С.* Пути преодоления и предупреждения грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов (на материале подтипа управления). Автореф. дисс. канд. пед. наук. Л., 1971.
- Фомиченко Л.Г.* Когнитивные основы просодической интерференции. Автореф. дисс. доктора филол. наук. М., 1998.
- Weinreich U.* *Languages in Contact.* N. Y.: Linguistic Circle of New York, 1953.
- Вайнрайх, У.* Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Минск, 2000. [Электронный ресурс].
- Хауген Э.* Языковой контакт // *Новое в лингвистике.* Вып. 6. М., 1972.

***Moazzenzade Zeinab***  
*Mashhad University Ferdowsi, Mashhad, Iran*  
*moazen@um.ac.ir*

***Ashtarani Susan***  
*student of Mashhad University. Ferdowsi, Mashhad, Iran*  
*soosanasharani@gmail.com*

GRAMMATICAL INTERFERENCE IN THE PROCESS OF TEACHING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PERSIAN AUDIENCE

The article discusses the phenomena of grammatical interference in a Persian audience while studying the Russian language. The main purpose of the article is to determine the causes of the grammatical interference recorded in the speech of Iranian students. The work involves the following tasks: disclose the essence of the concept of grammatical interference, consider the causes and factors causing the appearance of interference.

*Keywords:* Russian as a foreign language, grammatical interference, language contact, overcoming grammatical interference, Persian audience.



*Савосина Людмила Михайловна*  
*кандидат филологических наук,*  
*доцент кафедры РКИ МГЛУ, Россия, Москва*  
*Lsavosina1@yandex.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ И ИХ МЕТОДИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ  
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
(ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

В статье рассматриваются игровые интерактивные технологии, актуальные в системе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному; приведены описания интерактивных игр, используемых на занятиях с иностранными обучающимися продвинутого уровня, даны рекомендации по работе с ними.

*Ключевые слова:* языковые игры, интерактивные технологии, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция.

В данной статье делается попытка показать значимость использования языковых игр с методической точки зрения при обучении русскому языку иностранных обучающихся (продвинутый этап обучения РКИ, переводчики).

Прежде всего хотелось бы напомнить, что впервые язык с игрой был сравнен в трудах Фердинанда де Соссюра. Французский лингвист сравнивал язык с шахматной игрой. Суть такова. Когда мы садимся играть в шахматы, нам неважно, из какого материала сделаны шахматные фигуры, – мы должны знать правила игры и значимость каждой фигуры. Чтобы понять, как устроен язык, нужно знать правила организации этой системы. А то, как возникла эта система, ее исторический путь – несущественно. Приведем также высказывание голландского философа Й. Хёйзинги, считавшего, что игра – это «функция, которая исполнена смысла».

Хотелось бы также отметить, что целый ряд исследователей подчеркивает важное значение игры в обучении иностранным языкам, предлагая описание отдельных игр, направленных на развитие языковой и коммуникативной компетенций (М.М. Бахтин, Л.С. Крючкова, Е.И. Пассов, М.Ф. Стронин, В.М. Шаклеин, Д. Б. Эльконин и др.).

Нам импонирует точка зрения Е.И. Пассова, отмечавшего, что «игра – это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности», и выделявшего такие черты игровой деятельности в качестве средства обучения, как мотивация, отсутствие принуждения, личная деятельность, обучение и воспитание в коллективе и через коллектив, развитие психических функций и способностей, учение с увлечением.

Многолетний опыт работы показывает, что потенциал игровых технологий с точки зрения их интеграции в образовательный процесс весьма существен: они направлены на развитие языковой, коммуникативной, лингвокультурной и профессиональной компетенций обучающихся, поэтому автор данной статьи считает, что использование языковых игр и на продвинутом этапе обучения РКИ сохраняет свою актуальность.

Не секрет, что обучающиеся даже с продвинутым уровнем знаний, уже обладая развитой речью на русском языке, не всегда могут грамотно выразить мысль, ошибаются в лексической сочетаемости, делают ошибки в уже изученной грамматике, у них слабо развито умение выражать одно понятие разными средствами и т.д. Нередко возникают трудности, связанные со снижением учебной мотивации, сложностью в переносе языковых навыков на реальные речевые ситуации.

Возможно, это связано с изменившимися когнитивными особенностями обучающихся, например, неустойчивостью внимания, неспособностью долгое время концентрироваться на определённом виде деятельности, снижением способности к анализу, быстрой утомляемостью и др. В то же время они обладают способностью быстро переключаться с одной деятельности на другую, стремлением к самоутверждению, склонностью к рефлексии и др. Всё это оказывает влияние и на технологию учебного процесса, и на организацию обучения, и на содержание учебных материалов и т.д.

В целях интенсификации и оптимизации процесса формирования иноязычной профессиональной компетенции обучающихся используются *игровые интерактивные технологии*, под которыми понимаются разнообразные методы и приемы органи-

зации педагогического процесса, реализуемые в форме игры с образовательными целями. Заметим, что мы присоединяемся к методистам, предлагающим рассматривать интерактивные игры (методы) как наиболее современную адаптированную форму активных методов.

Наш опыт работы показывает, что использование игровых интерактивных технологий в учебном процессе имеет важное методическое значение в обучении русскому языку как иностранному, поскольку они обладают высокой дидактической эффективностью и нацелены на достижение конкретных результатов: **а)** активизацию речемыслительной деятельности; **б)** повышение мотивации и качества успеваемости; **в)** развитие навыков самоконтроля; **г)** повышение активности и инициативности; **д)** формирование высокого уровня языковой и коммуникативной компетенций.

Важно, что при успешной интеграции игровых технологий, (а также принципов и приемов) в учебный процесс создаются комфортные условия обучения, что способствует повышению эффективности лингвистического образования.

Рассматривая игры как инструмент обучения, можно сказать, что они способствуют освоению определённых профессиональных компетенций, в частности: **а)** способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; **б)** способность ясно, логически верно и аргументировано строить устную и письменную речь в соответствующей профессиональной области; **в)** умение применять русский язык для решения профессиональных вопросов, в том числе ведения переговоров с зарубежными партнерами, работая в качестве переводчика; **г)** владение спонтанной речью, что так необходимо обучающимся продвинутого этапа обучения. (Напомним, что спонтанная речь является прекрасным средством диагностики и коррекции грамматических пробелов, а также пробелов обучающихся во владении фоновыми знаниями). Освоение данных компетенций способствует совершенствованию практической, в нашем случае, переводческой деятельности.

Уточним: место игры в ходе урока, а также её продолжительность зависят от множества факторов, которые необходимо

учитывать при планировании занятия. Отметим следующие факторы: уровень обученности учащихся, уровень их обучаемости, степень сложности изучаемого или контролируемого материала, а также конкретные цели, задачи и условия определённого учебного занятия.

Применяя игровые интерактивные технологии, мы опираемся на следующие принципы их использования: **а) систематичность** (использование игровых заданий на протяжении всего обучения с целью повторения лексического и грамматического материала); **б) тематическая целесообразность** (содержание игры должно быть соотнесено с изучаемым материалом); **в) сознательность и активность** (обучение должно представлять собой двусторонний процесс, при котором используется индивидуальная, групповая и коллективная форма работы); **г) нацеленность на креативность** (необходима реализация творческого подхода к игровой деятельности со стороны каждого участника учебной коммуникации).

На занятиях мы используем разные типы интерактивных игр. «Разнообразие – добрый знак хорошего преподавания» (Ф.И. Буслаев). Каждая игра выполняет свою функцию, способствуя накоплению языкового материала у обучающихся, закреплению ранее полученных знаний, формированию речевых навыков и умений и т.д.

Так, в целях формирования и развития собственно языковой компетенции мы применяем **лингвистические игры**, включающие: «фонетические» (**цель:** идентификация звукобуквенных комплексов); «словообразовательные» (**цель:** выстраивание словообразовательных цепочек); «лексические» (подбор синонимов / антонимов и др.); «грамматические» (**цель:** установление морфологических особенностей слова, построение вариантных моделей, замены, трансформации и под.) *игры*.

В целях развития коммуникативной компетенции применяем **ролевые игры**; лингвокультурной компетенции – **игры с лингвострановедческой и лингвокультурной составляющей**; профессиональной креативности – «**креативные**» *игры*.

Приведём примеры игр, используемых на занятиях с обучающимися продвинутого уровня. Попутно отметим, что для занятий по русскому языку игры иногда приходится адаптировать,

исходя из запаса времени, количества обучающихся и целей игры.

### 1. «Лексические» игры.

Игра «*Собери фразеологизм*». Цель: закрепление лексического материала. Задание: «Собрать» 5 фразеологизмов за 2 минуты: *умывать двух зайцев положив ветер за нос убить руки на сердце водить руку в голове* (умывать руки; положив руку на сердце; ветер в голове; водить за нос; убить двух зайцев).

Игра «*Переведите на русский язык*». Цель: а) активизация лексики по изученной теме; б) отработка речевых формул; в) развитие смысловой догадки. Задание: Найти русский (синонимичный) эквивалент. Например: *Верблюда под мостом не спрячешь* (Афганистан). – *Шила в мешке не утаишь*; *После обеда приходится платить* (Англия) – *Любишь кататься, люби и саночки возить*. Языковой материал: *Сын леопарда – тоже леопард* (Африка); *Бойся тихой реки, а не шумной* (Греция); *Молчаливый рот – золотой рот* (Германия); *Тот не заблудится, кто спрашивает* (Финляндия); *Ошпаренный петух от дождя убегает* (Франция).

### 2. «Грамматические» игры.

Игра «*Чтобы – нужно*». Изучается тема «*Выражение целевых отношений в русском языке*». Задание выполняется по цепочке, каждый последующий подхватывает предыдущую часть, включая её в новое (своё) предложение. Цель: формирование навыков осмысления и понимания грамматического и смыслового содержания предложения. Укажем, что данное задание позволяет не только повторить структуру сложноподчиненного предложения, но и способствует развитию логического мышления.

*Чтобы выиграть в бою, нужно подобрать хорошую тактику* (1-й обучающийся); *Чтобы подобрать хорошую тактику, нужно...* (знать особенности ведения боя - 2-й обучающийся); *Чтобы знать особенности ведения боя, нужно...* (внимательно изучать военные дисциплины - 3-й обучающийся) ... и т.д.

Игра «*Глухой переводчик*». Цель: проработать один и тот же материал в рамках изученной темы, задействуя разные каналы восприятия информации, соотносимые с разными видами памяти: аудиальная, визуальная, механическая.

Краткое описание игры: преподаватель сообщает первому обучающемуся реплику на русском языке (РЯ) так, чтобы остальные участники цепочки этого не услышали. Обучающийся переводит реплику на свой родной язык и передает ее следующему участнику на родном языке, а себе записывает в тетрадь тот вариант реплики, который он услышал. Второй обучающийся, услышав реплику на родном языке, переводит ее на русский язык и передает третьему участнику цепочки в РЯ-варианте, а себе записывает в тетрадь тот вариант фразы, который услышал от первого обучающегося на родном языке. Каждый следующий обучающийся, получая реплику от предыдущего участника цепочки, переводит фразу на противоположный язык рабочей языковой пары РЯ – родной язык, записывает реплику на полученном языке и передает следующему члену цепочки на языке перевода.

В итоге у каждого обучающегося получается своя история на русском или родном языке в «услышанном» варианте. Игра хороша тем, что дает возможность отрабатывать многие важные для переводчика профессиональные навыки.

**3. «Ролевая» игра «За что я люблю...»** (заданная коммуникативная ситуация). Цель: развитие коммуникативной компетенции; решение комплексных задач усвоения и закрепления нового материала, развития творческих способностей. Задание: Ответьте на вопрос: «За что вы любите профессию переводчика?» Предполагается моделирование ситуации, например: Представьте, что вы являетесь членом приемной комиссии вуза, выступаете перед абитуриентами с рекламной целью – набор абитуриентов в вуз. Ваша задача – прорекламировать профессию переводчика так, чтобы абитуриенты захотели поступить именно в ваш вуз.

**4.«Лингвострановедческая» игра «Страна – столица – язык – характер».** Отметим, что включение в учебный процесс подобных игр способствует продуктивному межкультурному взаимодействию с представителями иноязычных культур, а также повышению мотивации к изучению русского языка и культуры.

Игры данного типа направлены прежде всего на совершенствование коммуникативно-познавательных умений, систематизацию и углубление знаний о России, сравнение полученных сведений с фактами культуры, науки и техники стран обучающихся.

Перед обучающимися ставится **задача** – правильно соотнести страну, столицу и язык. Если группа большая (интернациональная), то она делится на три команды: первая команда (1К) – «*Страна*», вторая (2К) – «*Столица*», третья команда (3К) – «*Язык*». Каждой команде дается время для обсуждения (кто есть кто). Преподаватель вызывает в хаотичном порядке одного представителя команды (например, команды «*Страна*»). Участники второй и третьей команды должны выбрать представителей, которые соответствуют заданной стране. Например: 1К – *Россия*, 2К – *Москва*, 3К – *русский, гостеприимный*. За правильный ответ команде начисляются баллы.

**5. «Креативная» игра (проект). «Немое кино».** Обучающиеся смотрят фрагмент фильма (без звука), например, об экологии природы или о космосе (желательно с диалогом; это может быть конференция, дебаты, интервью, «круглый стол» и др. – по выбору преподавателя), Цель игры – развитие нестандартного мышления и одновременно предметно-профессиональной и коммуникативной компетенций (умение генерировать идеи, отстаивать свою точку зрения и вести дискуссию, слушать собеседника, оперировать аргументами, вырабатывать конструктивное решение, точно и грамотно излагать свои мысли). Задание: озвучить кино (пишут диалог в парах или в группах, затем читают свои варианты). В конце звучит оригинал.

Всё сказанное выше позволяет рассматривать игровые технологии как эффективное лингводидактическое средство при обучении РКИ. Включение актуальных при профессионально ориентированном обучении РКИ игровых интерактивных технологий в учебный процесс способствует успешному развитию коммуникативной компетенции, активизации мыслительной и речемыслительной деятельности в процессе её овладения, формированию профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов.

## Литература

- Артемяева О. А., Макеева М.Н.* Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности. – Тамбов: Тамб. гос. техн. ун-т, 2017.
- Васильева Т.В.* Игровые и творческие задания как способ формирования профессиональных компетенций [Электронный ресурс] // Бесплатная интернет-библиотека. Режим доступа: <http://pdf.knigix.ru/21/filologiya/183946-1-igri-tvorcheskie-zadaniya-kak-sposob-formirovaniya-professionalnih-kompetenciylektor-prepodavatel-kafed.php>.
- Коньшова А.В.* Игровой метод в обучении иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2018
- Соссюр, Фердинанд де.* Курс общей лингвистики / Пер. с французского А. М. Сухотина, под редакцией и с примечаниями Р.И. Шор. – М.: Едиториал УРСС, 2004.

***Ludmila M. Savosina***

*PhD, Lomonosov MSU, Moscow, Russia*

*Lsavosina 1@yandex.ru*

### LANGUAGE GAMES AND THEIR METHODOLOGICAL IMPORTANCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN (ADVANCED STAGE OF LEARNING)

The article discusses interactive gaming technologies, relevant in the system of professionally oriented training of Russian as a foreign language. Here are descriptions of interactive games used in classes with foreign advanced students, given recommendations on how to work with them.

*Keywords:* language games, interactive technologies, communicative competence, linguistic competence.



*Хомяков Сергей Александрович  
кандидат филологических наук,  
ВГТРК «Культура», Россия, Москва  
khomjakov.sergey@mail.ru*

## ФИЛЬМ И ВИДЕОФАЙЛЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье приводится одна из форм презентирования материала – использование фильма как традиционного средства при обучении русскому языку как иностранному и видеофайлов как вспомогательного инструмента. Подчеркиваются преимущества фильма как синтетического жанра, соединяющего в себе аудиальное и визуальное репрезентирование материала. Предлагаются алгоритмы работы с видеофайлами. Рассматриваются основные навыки и умения, которые формируются при обращении к данным видам обучающего материала. В статье предложена последовательная лексика из фильма «Каникулы строго режима», а также алгоритм работы с этой кинолентой, что в свою очередь будет полезно начинающим педагогам и преподавателям, работающими с иностранными учащимися, при подготовке к уроку или при написании упражнений по русскому языку на основе просмотренного фильма. При работе с этим фильмом преподавателю удастся сформировать у студента не только определенные навыки, но и познакомить его с лексикой, которая часто встречается в повседневной жизни. Также фильм «Каникулы строго режима» будет полезен юристам, изучающим русский язык.

*Ключевые слова:* механизмы формирования речи, фильмы и РКИ, видеофайлы и РКИ, методика преподавания, технические средства, русский как иностранный, формирование навыков и умений, современные технологии

Целью обучения иностранному языку, в том числе и русскому языку, является формирование необходимых навыков и умений, которые позволят говорящему в первую очередь участвовать в общении, то есть понимать и быть понятым [Добровольская 2015: 20-21]. Важно заметить, что первая задача порой оказывается значительно сложнее второй. Практическая значимость языка несомненна [Дубровская 2014], поэтому преподаватель

должен воссоздавать ситуацию – похожую на реальную [Федотова 2013] – и учитывать современные реалии [Леонтьев 1988], которые требуют от преподавателя пересмотра привычных (уже можно сказать: традиционных) подходов в преподавании русского языка как иностранного. Становится очевидным тот факт, что роль визуальной информации с каждым днем растет, что вызвано хорошей оснащенностью населения. Преподавателю необходимо использовать различные технические и IT средства [Краснова 2009] при обучении русскому как иностранному языку [Тряпельников 2007], чтобы оставаться современным, не утратить авторитет среди учащихся.

Современная действительность бросает новые вызовы, что обуславливает иное отношение к методике преподавания языка: во-первых, от преподавателя требуется сохранить огромный опыт, накопленный школой отечественных лингвистов в этой области, во-вторых, использовать такие подходы, которые – в силу современных технологий – окажутся интересными и эффективными. Преподаватели всегда использовали фильм как образовательный инструмент, позволяющий обучать практически всем видам речевой деятельности. Сейчас фильм уже не является столь информативным материалом – охват и тематика кинолент огромны – жанр претерпел серьезные изменения, но остается эффективным источником оптимизации занятий [Елагина 2010].

Повышение наглядности презентуемого материала [Хомякова, Хомяков 2017: 321-333], способствование развитию речевых навыков, индивидуализация обучения становятся возможными при использовании синтетических материалов, содержащих аудио- и видеоряд, при этом преподаватель должен выполнять ряд методических рекомендаций. Если при обучении используются такого вида материалы, то их выбор, последовательность предоставления, интенсивность в определенный период времени должны быть аргументированы и объяснены. Преподаватель, обладающий соответствующей квалификацией, должен подбирать необходимый материал, готовить грамматический комментарий и объяснять сопутствующую лексику, а отобранный материал – соответствовать целям, задачам учащихся и уровню их подготовки (учитываются интересы, возраст, национальность, даже социальное положение учащихся и т.д.). Важно

заметить, что сам фильм (видеофайл) вне связи с образовательным комплексом оказывается менее эффективным при развитии речевых навыков, но и обойтись в современной действительности без аудиовизуальных средств обучения в эпоху технического прогресса невозможно.

Фильм как синтетический жанр показывает ситуацию или действие в динамике, дает целый набор фактов, восприятие которых именно в их целостности оказывается особенно важным для понятия всей ситуации. Сильной стороной фильма оказывается информация о живом строе неродном языка, а также возможность получить за период времени значительное количество информации при оперировании к зрительному и слуховому каналу. В зависимости от уровня учащихся фильм становится важной ступенью для перехода к тематическому высказыванию. Если раньше видеоматериалы ограничивались определенными жанрами – художественными, документальными или познавательными фильмами и телелекциями, то сейчас к последнему виду практически не обращаются на уроках. Можно сказать больше: с развитием технологий просмотр фильма происходит вне урока, а как раз *подготовительный этап* требует от преподавателя особых навыков и работы. Кроме объяснения цели просмотра фильма и введения ключевых слов и конструкций, преподавателю необходимо дать представление о построении сюжета (художественный фильм) и последовательности каких-то закономерностей (научно-популярный фильм). Количество просмотров, возможность вернуться к определенному фрагменту или деталям, выписать непонятные или неслышанные слова – все учащийся продельывает самостоятельно, именно в этот момент от выполнения определенных действий и личной ответственности зависит качество усвоения материала и эффективность данной формы обучения (*самостоятельный этап*). *Совместный этап* позволяет преподавателю оценить уровень усвоения материала и услышать оценки учащихся относительно содержания. Таким образом, закрепляется лексический материал. При этом в зависимости от тематики – художественный фильм или видеофайлы по специальности – отличается набор лексики, но в любом случае учащийся оказывается в определенной коммуникативной среде, требующей

определенных грамматических конструкций и лексического материала. В современной действительности преподаватель, используя различные мессенджеры, группы в социальных сетях, может давать для ознакомления учащимся схожие видеоматериалы (в первую очередь по языку специальности), чтобы «поддерживать» коммуникативную среду, максимально приближенной к реальной.

Урок РКИ – в традиционном его представлении – существенно изменился: студенты обладают огромными техническими возможностями для получения информации (у всех есть мобильные телефоны, компьютеры и интернет), поэтому преподаватель должен стремиться к синтезу различных форм презентирования материала для достижения быстрого и – главное – качественного результата, в противном случае, роль преподавателя в образовательном процессе резко снизится. Именно благодаря синтезу и соединению всех средств наглядности тематические видеофайлы создают определенные способы оптимизации занятий (в том числе и для студентов) и позволяют выполнить быстрее поставленные задачи. Наряду с новой лексикой, знакомство с которой происходит до просмотра фильма, учащийся в первую очередь извлекает информацию (смысл) из увиденного и выражает свои оценочные суждения, мотивированные реакцией на сюжет фильма, или выстраивает высказывания, соотносимые с темой видеофайла. Опять же заметим определенную опасность: из-за огромного количества фильмов и видеофайлов снижается роль чтения и письма (в том числе из-за развития голосовых сообщений) как видов речевой деятельности, а от преподавателя требуется уделять особое внимание видам обучающего чтения (просмотровое, ознакомительное и изучающее), несформированность навыков которых осложнит жизнь студента при получении будущей специальности. Поэтому подача различного материала – фильма или видеофайлов – должна быть частью большого целого с последующим включением упражнений, благодаря которым развивается речь учащегося.

Казалось бы, фонетике на продвинутом этапе обучения не должно уделяться внимание, как это делается в языковой школе «Berlitz», однако это ошибочный путь, особенно при обучении языку специальности, когда смысловозначительные особенности

слов содержатся в фонетическом строе слова (например, паронимы или близкие химические соединения).

При работе с видеофайлами, как и с другими видами материалов, преподаватель должен стремиться достичь двух целей, поставленных на начальном этапе обучения, - наполнить словарь учащегося и преодолеть влияние системы родного языка учащегося на построение фраз и предложений в определенной коммуникативной среде. Специализированные видеофайлы оказываются еще сложнее для студента, потому что посредством неродного языка он изучает научную речь с ее законами, также нужно не забывать о влиянии бытового общения при формировании языковой картины. В будущем преподаватель столкнется с серьезными трудностями: мессенджеры и социальные сети способствуют тому, что люди перестают строить объемные монологические высказывания и тексты – общение приобретает форму реплик, а речь по структуре становится проще. Продолжительность восприятия информации сокращается, теряется концентрация, что в свою очередь понижает процент усваиваемого материала. Посмеем предположить, что через несколько десятилетий научный фильм как часть образовательного процесса в системе РКИ сдаст свои позиции и на смену ему придут короткие (непродолжительные) видеофайлы, но возрастет их количество из-за качества отснятого материала и четкого соответствия конкретной тематике.

Схожим задачам, что и фильмы, отвечают короткие познавательные видеофайлы (например, по языку специальности), которые могут использоваться в качестве упражнений, проверяющих уровень понимания услышанного с последующим – письменным или устным – воспроизведением. При этом преподаватель (учитывается уровень студентов), подходя творчески к заданию, может предложить учащимся не просто пересказать полученную информацию, но и выразить свою точку зрения. Таким образом, преподаватель осуществляет контроль и проверяет уровень закрепленного языкового материала и уровень освоения синтаксическими конструкциями, в частности при переходе от одной микротемы к другой, предоставляет задание в виде самостоятельной формы речевого упражнения. Использование корот-

ких видеофайлов требует большой работы от преподавателя и несводимо только к поискам материала по теме: во-первых, необходим анализ и систематизация лексического материала (особенно по языку специальности), во-вторых, учащимся перед просмотром должен быть дан грамматический комментарий в отношении сложных конструкций, в-третьих, выбор самой темы видеофайла должен быть аргументированным и оправданным. К тому же преподаватель, зная уровень компетенций учащихся, должен предупредить ошибки, как раз обратив внимание на важные элементы до начала просмотра и прослушивания файла. В зависимости от поставленных задач, после выполнения задания учащийся должен уметь воспроизводить полученные знания на уровне умения. Навык же формируется при условии воспроизведении грамматической формы в речи при решении языковых задач. Нужно не забывать, что в первую очередь преподаватель уделяет внимание лексике, потому что владение грамматическими и синтаксическими нормами без необходимых слов, однозначно, окажется бессмысленным занятием.

Внедрение фильма или видеофайлов делает урок более динамичным, а преподаватель получает возможность сменять формы работы (дискуссия, комментирование и т.д.), что оказывается особенно значимым при работе на краткосрочных курсах или в условиях дистанционного обучения, когда каждая минута аудиторного времени крайне важна. Мотивированный студент использует полученную лексику – обогащается словарный запас учащегося. И все-таки работа с фильмом и видеофайлами возможна в аудитории учащихся, у которых сформированы в определенной мере навыки говорения и аудирования – без последнего вообще невозможно обращения к вышеназванным техническим средствам. Раньше в системе преподавания РКИ приоритетной целью было выстраивание монологического высказывания учащегося, в наше время – диалогическая речь, поэтому такой тип фильма, как немое кино, уже не актуален, разве что на начальном этапе. На продвинутом этапе при работе с учащимися важным является работа с лексикой, поэтому, подбирая видеофайлы (не фильмы!), преподаватель может соединить аудирование с работой над текстом, в котором присутствует такая же лексика, хотя учебный процесс может строиться от текста к видеофайлам.

Предварительная подготовка, целью которой является правильное понимание фильма, отличается от заданий, следующих после просмотра видеоматериала: в первом случае учащийся воспринимает, а во втором – воспроизводит. Это может быть построение предложений на основе глагольного управления, при этом, обращаясь к определенному лексическому и грамматическому материалу, учащийся в определенной степени (полностью или частично) воспроизводит фразу из фильма. Преподаватель, обращаясь к определенному фрагменту, может задавать уточняющие вопросы или предложить студенту сопоставить или противопоставить что-то, акцентируя ведущую роль учащегося в коммуникативной ситуации. Непродолжительные видеофайлы предполагают, в отличие от фильмов, прекрасное понимание как услышанного, так и полученной информации в системе всего курса (особенно это касается языка специальности). Подчеркнем: в современной действительности первый и повторный просмотр фильма на продвинутом этапе обучения лучше вынести на внеурочную работу, чтобы посвятить больше времени закреплению связи между увиденным и речью. При обращении внимания на допущенные учащимся ошибки с просьбой исправить их у студента формируется навык самоконтроля. Последовательность работы с фильмом должна выглядеть следующим образом: знакомство с лексическим и грамматическим материалом (без раскрытия сюжета), который может вызвать трудности, первый просмотр фильма и последующий его разбор и анализ, задания, направленные на закрепление полученной информации, второй просмотр фильма и сопоставление с внефильмовым материалом или разностороннее комментирование, анализ ошибок учащихся и подготовка упражнений на их устранение. Эти этапы работы над фильмом могут быть проведены преподавателем как в аудитории, так и дистанционно, а временной интервал может различаться в зависимости от уровня учащихся, их целей и продолжительности курса.

После работы с фильмом преподаватель может предложить студенту написать сочинение или подготовить развернутое сообщение, в котором должен присутствовать не только пересказ увиденного в фильме, но и соотнесенность новой информации с другими знаниями (сопоставление, противопоставление, оценка

и т.д.), полученными ранее, потому что фильм – часть образовательного процесса и программы – должен соотноситься с поставленными целями обучения и обуславливать постановку новых задач. Работа с видеофайлами после их просмотра подразумевает некую ситуативность, поэтому завершение работы над ними выражаться в менее объемных заданиях – устных или письменных.

Фильм и видеофайлы – это не только способ формирования определенных компетенций в условиях, максимально приближенных к естественным, но и форма предоставления определенного познавательного материала, поэтому в зависимости от уровня учащихся необходимо их знакомить с хорошими фильмами на русском языке, что способствует выработке речевой реакции в тех или иных конкретных условиях.

Выбор фильма «Каникулы строго режима» не случаен: во-первых, данная кинолента является продолжением традиций советских фильмов, которые часто используются преподавателями при обучении русскому языку как иностранному («Джентльмены удачи», «Бриллиантовая рука» и т.д.), во-вторых, в «Каникулах свежего режима» используется актуальная лексика, благодаря которой учащимся удастся быстрее ориентироваться в определенных ситуациях. Еще одно достоинство фильма стоит в его «легкости» и интересных шутках. Кроме того, кинокартина будет полезна иностранным учащимся, проходящим обучение на юридическом факультете.

Работа с фильмом «Каникулы строго режима» должна включать следующие этапы:

**Первый этап.** Вводная беседа, в процессе которой преподавателю необходимо объяснить значения некоторых слов и словосочетаний (выделены в тексте) и показать оппозицию «тюрьма – свобода», «полицейский – преступник» и т.д. Также преподаватель – в случае работы, например, с японцами – может уделить внимание произношению слов со звуками, вызывающими затруднение.

**Второй этап** – это просмотр фильма. (Транскрипт фильма см. в Приложении к данной статье).

**Третий этап.** Беседа по содержанию фильма, которая проверяет уровень усвоения материала. Преподаватель, задавая простые вопросы (например: «О чем рассказывается в фильме?»);



«Кто такой Кольцов?»; Почему он оказался в тюрьме?» и т.д.), побуждает учащихся выступать в роли активного участника беседы. Впоследствии, обучающиеся делятся своим мнением, говорят о том, что привлекло их внимание, что было трудно – происходит переход от диалогической речи к монологической. В зависимости от количества часов преподаватель принимает решение – или смотреть фильм второй раз, комментируя при необходимости сложные для усвоения эпизоды, или оставить картину для самостоятельного просмотра учащихся.

**Четвертый этап** – это работа после второго просмотра фильма, вызволяющая закрепить новую лексику и выполнить упражнения на сложные случаи в грамматике. Сначала преподаватель предлагает тест, выполнением которого определяет уровень понятого содержания фильма и оперирование новыми лексическими единицами. Затем выполняются упражнения конкретного характера. Ниже предлагаются примерные упражнения.

*Упражнение 1. Закончите предложения.*

1. Попав в тюрьму, Кольцов... 2. Осужденный Сумароков, находясь в тюрьме, ... 3. Попав в пионерский лагерь, Кольцов и Сумароков ... 4. Привезя осужденных в пионерский лагерь, Гагарин... 5. Вернувшись из леса без меда, дети... 6. Сыграв интересную роль, актер...7. Освободившись из тюрьмы, Шаман... 8. Влюбившись, Сумрак...

*Упражнение 2. Вставьте подходящие глаголы движения.*

1. В лагерь ... бывшего сотрудника МВД. 2. Осужденный Кольцов ... к начальнику колонии. 3. Два заключенных ... из тюрьмы. 4. Гагарин ... заключенных в пионерский лагерь. 5. После ужина все дети ... спать, ... в свои комнаты. 6. Сумароков должен ... добуя, чтобы спрятать деньги. 7. Буй отвязался и ... далеко. 8. Дети ... в лес за медом диких пчел, но ... без лакомства. 9. Девочка каждое ... цветы и ставила их на подоконник водителя.

**Пятый этап.** Преподаватель предлагает каждому учащемуся рассказать сюжет от лица одного из героев фильма, анализируя речь учащихся; преподаватель фиксирует ошибки, чтобы их систематизировать и объяснить учащимся. Упражнения,

направленные на развитие навыков устной речи, на этом этапе связаны с монологическим высказыванием.

**Шестой этап.** Письменная работа, которая выполняется дома, демонстрирует уровень освоенности лексического материала и понимания сюжета. После проверки письменных работ преподаватель, так же, как и на пятом этапе, не только исправляет и систематизирует ошибки, но и объясняет их на занятии.

## Приложение.

Транскрипт фильма «Каникулы строгого режима» (реж. Игорь Зайцев)

Кто мы, зачем мы здесь,  
Живы мы или нет –  
Дикой пчеле все равно,  
Мир для нее внизу.  
Только дорога цветов.

- О! Гагарин полетел!
- Осторожно! Ты что в СИЗО захотел?
- Здорово, Петрович! Давай встречай, встречай...
- На выход по одному... Первый, второй пошел, *доходяги*...
- Здорово! какой здесь?
- *Результат на лицо*
- Что у тебя с лицом?
- Пчелы у тестя на *пасеке* покусали
- Поляков!.. Я не понял, повтори
- *158-ая часть 2.*
- Садись!
- Васильков!
- Осужденный Васильков Виктор Петрович, 1979 года рождения...
- Вор?
- Нет, артист.
- Артисты нам сейчас нужны... *Присаживайтесь.*
- Кольцов!
- *Осужденный* Кольцов Евгений Дмитриевич, 1970 года рождения...  
*ст. 111. ч. 4. (бывший сотрудник МВД).*
- Всем встать! Все спустились! Что вы делаете? А это что такое?
- *Броневик*
- Выходим по одному...

- Под ноги смотри, детям здесь не место.
- Что это у вас такое?
- Филипыч перед управой *прогибается*, шоу пытается устроить. Еще одно *взыскание* – и все на *гражданку*.
- Какой идиот так буквы прикрутил? Немедленно прикрутите, как положено!
- Николай Филипыч, будете смотреть?
- Этот *легавый*.
- Эй, *мент*! Видишь.
- Так, всем приготовится к генеральной репетиции! Денисов, стрелять только по моей команде: так махну рукой – стреляй! *Черта* нашел?
- Никто не соглашается, хоть самому играй... Николай Филипыч, я не могу...
- Сюда 30 человек залезет, не дай Боже, провалятся... Отдел безопасности.
- Ты даже не представляешь, что здесь будет. *История государства Российского*.
- У нас проблема: этот мент из Питера.
- Как гаишника списать, а теперь новый *геморрой*... Куда? стоять! Денисов, ты что?
- Ну вы же махнули.
- Внимание! Гражданин начальник, вас ждут. *Дежурный по наряду*...
- Что читаем?
- Сенека. Моляву подсунули.
- А я не знал, что с ним Луцигин переписывался. Сегодня новый *этап пришел*, там мент из Питера, ты возьми это дело под собственный контроль...
- Мента все равно порвут...
- А ты сделай так, чтобы не порвали...
- Радио в ШИЗО провели?
- А джакузи с телевизором вам там не поставить?!..Да, хорошо, согласен, и вот что еще: черта никто не хочет играть...
- Какого черта?
- *Пушкин Александр Сергеевич*, сказка про Болду, помнишь?
- Правильно, что не хотят! *Черт – хуже нетуха!*
- Найди там кого-нибудь, кого не жалко.
- Эй, артист, *пахан*, зовет...
- Вызывали, Виктор Сергеевич?
- Чертом будешь.
- За что, Виктор Сергеевич?

- Быть чертом и играть черта – разные вещи. Сказку про Балду знаешь?
- А сыграть что ли надо?
- Сказка – не главное, во время праздника ты должен...
- Передать привет? Позвонить?
- Нет, *не таракти!* С воли будет подгон большой в общаг. Под трибуной будет пакет, в пакете денюшки... ты его должен достать и передать мне! понял?
- А как я туда попаду?
- Это твоя забота!
- Где он?
- Вон тот длинный.
- Вот этот?
- Это будет "хана намити" – "дорога цветов" по-японски. В Японии тетральные представления происходили *на кладбищах*, где были захоронены самураи, зрители рассаживались полукругом – представление начиналось.
- Братва, говорят, что это мент.
- Я тебе что ли жить мешаю?
- Мешаешь, ты *дерьмом* шмалишь.
- А ты не нюхай!
- По деревянному мостику выходит актер в картонных доспехах идет туда, где был захоронен самурай, он подходил, ударял ногой по доскам, и издавал воинственной крик "хана намити", и тут происходило самое интересное...
- Эй, ты, мусор!
- Мусор у тебя в штанах.
- Ах, ты сука легавая...
- И он *крушил* своих врагов направо и налево.
- Охренеть!
- Осужденный Кольцов... явился.
- Садись! Ну что у вас там за драка случилась?
- Мы репетировали.
- Ты особо не *скромничай*. Горят, ты на этой репетиции всех артистов *разогнал*.
- Все исключительно по сценарию праздника.
- Шаман, тебя Сумрак зовет.
- Звал?
- Тебе гаишника мало? Ты хочешь всю братву перед праздником в СИЗО загнать, им это *нафиг* не надо.

- Мента все равно *на пику посадят*.
- Только ты не посади, а с остальным я разберусь.
- От трибуны до эстрады мы протягиваем мост, желательно подвесной...
- Зачем?
- Черт у нас куда идет? За оброком, а где *оброк?* в море. А где у нас море? на трибуне...
- Это так в Японии?
- В Японии.
- Ну мы все-таки Пушкина ставим, ну зачем нам "ханамити"?
- Трактовка.
- И поп в *кимоно!*
- Очень даже решение!
  
- Филипыч, а это что?
- Японский театр "кипоцо" – так называется.
- Тихо! Нравится?
- Очень!
- *Пахана* пара на *каникулы воспитательные* отправлять, понял?
- "Хана намити" – дорога цветов по-японски.
- Куда он пошел?
- К морю. Там – у нас море, театральная условность.
- За *оброком* полез.
- Болда, вот твой оброк.
- Режиссерская концепция!
- Эй, майор, слышишь? Филипыча после отпуска пора на пенсию провозжать, хочешь место его занять?
- *Беспонтово*. Завтра свое шоу покажем!
- Впечатляет?
- Молодцы!
- *Братва*, здесь крыса. Фу!
- Повара сюда.
- Тихо.
- Убью *падлу!*
- В чем дело?
- Сами крыс *жрите*, совсем за людей не принимаете.
- Я только что снял пробу – все чисто.
- Ты что моим словам не доверяешь?
- Начальник, ты иди. Мы сами здесь разберемся.

- Это кто там голос поднял? Ты что думаешь, что ты *неприкасаемый*?
- Да что с ними *базарить*, бочину разобьем.
- Кончай *кипиш*!
- *Гаси ментов*.
- Нападение на сотрудников колонии.
- Это основной – кличка "Сумрак", крепкий отморозок, его ко мне. А этого не трогать, кличка "Шаман" – наш активист.
- Понял.
- Не перепутай!
- Окна закрывайте. Шустрее. Шустрее.
- Это не наша война, мы активисты.
- Давай, *братва*.
- Вы клоунами в концерте участвуете?
- Цирк кончился, Шаман, СПЕЦНАЗ в касках, а у тебя череп голый...
- Мне тоже возьми.
- Вперед.
- Подходи шустрее!
- Сейчас *кипиш* начнется – самое время с ментом разобраться.
- Разберемся.
- Женька?
- Серега?
- Забрали его! Все на выход! Ну что, Женька, задел?
- Почти промазал.
- Все окна, двери...
- Пойдем на воздух.
- Быстрее, быстрее, выводим всех.
- Женья, я тебя пока в больничку определю.
- Ну, кто же меня отпустит?
- Тебя, вон, Серега, зовут.
- Мы попробуем.
- Здесь, кажется, готов.
- Нет, живой.
- Быстро в скорую.
- Так, не понял, какая скорая?
- В поселке есть больница.
- Какая скорая?! Я здесь командую!
- Завтра утром доктор приедет и...
- "Отставить!" – я сказал.

- *Сдохнет он, пока твой доктор приедет, а мне за него отвечать. Кольцова тоже забираю, у него ножевое.*
- Гагарин, я тебе... *ты мне... за все ответишь!* Ты за это ответишь! Куда повез?!
- Ну и за что тебя?
- Да был там один сотрудник: с потерпевшей 5000 баксов *стряс*, представляешь?! ну типа есть человек, который знает, кто вашу дочь убил. Нужно заплатить, ну и получил под корягой. Ну, я говорю ему: "Что ты делаешь?". А он: "Я ничего не знаю, ничего не брал..." Ну я ему "дал", вроде не сильно... Ну вот пять лет дали.
- Ну, а почему не на *спецзону кинули*? Ты же мент.
- Начальник проблем не хотел.
- Уволил задним числом. А я, смотрю, ты *зеков прессишь*.
- Не прессию, а *подавляю бунты* и беспорядки... Больно?
- Бежать мне отсюда надо, Серега. Шаман выйдет, я сам объявлюсь, *сдамся*, пусть там год *накинута*, хоть живой останусь.
- Думаешь, что-нибудь изменится?
- Не знаю. Нет других вариантов. Доктор сегодня не придет.
- Ну от меня что надо?
- Главное пойми: уйду один, никто не поверит, что сам. Тебя начнут *подозревать*.
- Стоп, я не понял... Ты хочешь бежать с этим?
- Да "не хочешь", а придется.
- Давай заходи.
- Гагарин сказал, что тебя на особую зону переводят. По 321-ой тебя десятка как минимум светит. Я в самоволку ухожу! Серега сказал, что поможет, надёжный человек – воевали вместе. Бежать сможешь, если браслет снимут?
- Ну, мне в лагерь пора, меня вон машина ждет. У меня заезд на носу, а в двух отрядах нет воспитателей. А *в управе* даже не *чешутся*, даже лишние копейки выписать не могут. Ну все приходится своими руками делать.
- Чем я могу помочь, тетя Зин?
- Сереж, слушай, дай мне двух-трех *бойцов* на лето в качестве *шефской помощи*.
- Да какие они *воспитатели*, к тому же у нас *каждый человек на счету*.
- Серега, он согласился. Поможешь?
- Ну что помочь?
- Помоги!

- Держите вещички.
- Ну, спасибо, Серега, сел *старлеем*, а вышел капитаном.
- *Ментовские галифе*, я лучше голым побегу.
- Голым говоришь? Ну *вали* отсюда!
- Ну, лады.
- Ну, хорош. Ну что?
- Разбежались. "Разбежались" сказал.
- Ментовские галифе не одену.
- Ну не хочешь не одевай.
- Быстро под *брезент!*
- Что такое, Серега?
- Пост, не дергайтесь.
- Давай газуй.
- Все, парни, дальше нельзя: мост перекрыт, станция закрыта, давайте через реку, машину остановите. А ты что сидишь?
- А я плавать не умею!
- Женька, быстро в машину! Твой этот плавать не умеет.
- Не понял... *патрульная машина*.
- Давай быстрее под *брезент*. Поехали! Вот вы меня *вравили!* Сейчас я вас *пристрою*.
- Гагарин, *выйдите на связь*. Срочно остановите машину.
- Ворота открывай и срочно начальника лагеря позови!
- Товарищ начальник лагеря.
- На ментовскую зону привез, сдал.
- Ну что нашел?
- Нашел, принимайте.
- Сейчас. Выходим, фамилии поменяйте...
- На что?
- На пиво, тормоз! *Вожатыми* будете!
- Товарищи мои из Питера.
- Спасибо, Серега! Вот друг!
- Работают в милиции.
- Поехали в Чечню пионерлагерь восстанавливать, вот на засаду нарвались, здесь вот отдыхают, лечатся в санатории МВД. *От безделья* скучно, сами попросились помочь.
- Понятно... Понятно...
- Виктор Сергеевич.
- Ромашкин. Евгений Дмитриевич Убегаев!



- Люди замечательные, опытные. Располагайтесь. Вещички позже подвезу! А то меня срочно в штаб вызывают.
- Пойдемте товарищи, *с прибытием!*
- Здорово, что на связь не выходишь, тебя все ищут и ищут.
- Аккумулятор *сдох*.
- А в лагерь кого привез?
- Кого? кого? *Беглых зеков!*
- Клуб столовая, а там зона труда и отдыха. Завтра заезд.
- Он нас сюда специально привез, этот *хмырь*? Какие нахрен *пионеры*?
- Да тихо ты! Кто здесь нас найдет? здесь хорчи да бабы.
- Вы умеете факс подключать? А вы с детьми уже работали?
- Конечно, в лагере под Питером, у нас же педагогическое образование, вот мы и *подхалтуривали*. А где у вас *розетка*?
- Вон там внизу.
- У меня институт за плечами, а Виктора Сергеевича... педучилище заочно.
- Да как повезло! Дети разные есть из неблагополучных семей, у которых отцы пьют, а у некоторых – *сидят в тюрьме*. Представляете?!
- Можно по *межгороду* позвонить?
- Только через "девятку".
- Ну, ваши паспорта.
- А сгорели документы ... на войне.
- Николай открой *подсобку*.
- Алё, слушаю вас.
- Я на лыжи встал. Я под Тихомирском, в пионерском лагере. Одному здесь не справится. Я просто с товарищем здесь. Тоже из милиции. Совет нужен.
- Ну не знаю. *Перекантуйся* пару недель.
- А пораньше нельзя?
- Раньше не могу. У нас тут *стукачек* завелся – разберусь – пришлю помощь. *Общаг не просадил?*
- Конечно, нет. Про общее дело я помню всегда! Наставнику по училищу звонил, совет спрашивал. Думал, какую методику применить.
- И что он посоветовал?
- Классику.
- .....
- Это *панамочки*. Это *бескозырочки*. *Пилотки*.
- А пионеров же отменили.
- Пусть лучше *пионерами* будут, чем наркоманами.

- Нажимайте на кнопку "старт", ну вот пошло.
- Здесь что-то написано, я очки оставила.
- *Разыскиваются преступники* Сумароков и Кольцов. Это какие-то заключенные, из тюрьмы сбежали. Но ничего, здесь есть телефончики, если узнаем, то обязательно сообщим.
- Помните, когда плотину прорвало, озеро разлилось. Деревня вообще ушла под воду, а лагерь только чуть-чуть. Поэтому у нас не *отряды*, я яхты... Спасибо военным, мостки построили. Помыть их придется Вам, швабры, тряпки возьмете там. Где *буя*? Надпись есть, а буя нет. Унитазов тоже нет, на ночь ставим ведра, утром выносим, придется тоже вам. Ну вот ваша комнатка... Переодевайтесь – *и за дело!* Ну с Богом, я пошла!
  
- *Запало* иметь семью и детей.
- Аааа! Круто. Ты у нас генерал-майор какой-то. "Наступи менту на горло, *задави козла ногой*". Ты еще сюда портрет накали...
- Ну только если на *задницу*.
- Козлам *не сдается наш гордый Варяг!*
- Швабру в руки и палубу *драить*.
- Пошел ты! Я тебе не черт.
- Давай, тебе здесь не зона! Да не падет твой авторитет.
- Я принесла распорядок дня. Приклейте.
- *А проверка где?*
- Какая проверка?
- Вечерняя. Все ли на месте. У нас в лагере была. Сразу видно, кто сбежал.
- Слушайте, неплохая идея.
- Ужин для персонала в 8.00.
- Ну что ты *ерепенишься?* всего две недели. 15 суток для тебя не срок.
- Сделай *рожу* попроще, а то страшный как инфаркт. Детей перепугаешь.
- На свою рожу посмотри.
- А что ты все время зубами скрипишь? у тебя *глистов* нет?
- Только геморрой: сижу с 18 лет.
- Отдай огнетушитель.
- Шестой отряд, выходим, строимся.
- Глаза *сотрешь*.
- Одень пилотку, не позорь мать.
- Право поднять флаг предоставляется нашим коллегам из Ленинграда.

- Начало лагерной смены объявляю открытой.
- Лучшая яхта поедет в Ленинград вместе с вожатыми.
- Перловка. Перловая диета. А что помогает? результат на лицо.
- Хотите гречку, котлетку?
- А *весла* нет?
- Кушайте на здоровье. Вы в Чечне так исхудали...
- Глушняк.
- Тревожно.
- Хотите, я вам гуляш приготовлю или курочку?
- Без мужского плеча знаете, как сейчас трудно.
- Он так любит помогать, что всем помогает.
- У нас один физрук – и то *запойный*.
- Хотите водочку?
- У меня есть про запас.
- Не пью.
- Сквозняк.
- По ночам *чудовище* подплывает к берегу и похищает людей.
- Но купаться можно только в *купальне* и только под нашим присмотром.
- Это вас на войне ранили? – Да, враги.
- В прошлом году оно утащило одного мальчика, схватило за ногу и потащило на дно.
- Попросила придумать что угодно, так как лагерь на воде, лишь бы дети не лезли купаться ночью.
- Ночью в воду ни ногой.
- Сбежал гад.
- Эй, пацан. Дядя Витя?
- Дело к тебе: тебя сильно на выходе *шманяют*?
- А вывести надо что-то?
- Одну вещичку. Сумеешь?
- Что вернулся, позавтракать забыл?
- А я вижу, с формой ты сроднился.
- Для дела еще не в том *изваляешься*.
- Не изваляешься, а форма мужчине *всегда к лицу*.
- Мне к зоне надо, вещь одну должны вынести. Общаг.
- Я в твои *воровские дела* не полезу.
- Мне без него ходу нет. *Пришьют*. Мать в больнице.
- *Блатные на жалость давите*. Когда в тюрьму садился, о маме думал?

- Ментовскую форму оденем. Форму сотрудника внутренних дел. Она у нас одна.
- Панама американского матроса, иностранцев не тронут.
- Зачем *пёхом*? я все подготовил. Сейчас на веслах, потом на колесах.
- Не прижимайся. Я чувствую, ты коленками трёшься.
- *Педали* кручу.
- Где общак, *чипушило*?
- Что делаешь, клоун?
- Без общака не уйду.
- Держи ее.
- Тревога!
- Давай скорее. Держись.
- Нашел. Тормози.
- *Тяжелый козел*.
- С учетом последнего *подгона*.
- Рубля не досчитаешься, убьют *как пить дать*, без вопросов.
- Тут гребешь, гребешь за одну зарплату.
- До конца жизни будешь сидеть в *бидоне*.
- Марш в зону, кенгуру недоделанное.
- *Шухер!* Что за кипешь?
- Еще час до подъема. Спать, *спиногрызы!* Кому не доходит, через *голову постучим в печень*. Замерли все. Я *взрослую зону* держал.
- Ведро надо вынести, а мне деньги от меда отмывать.
- *Я вздремну* часочек.
- Он не умеет плавать, но бегать тоже любит. Вы местная?
- Женщину убитую в тайге нашли, говорят, что это те двое из колонии.
- Виктора Сергеевича *пришили!*
- Пришили – и слава Богу, а то я думал: *паралич* развился.
- А что ты в печень, в печень, это дети, с ними ласково надо, а ты с ними как с зеками. В прошлом году к вожатому подложили настоящую гадюку.
- Кокаин и пистолет Макарова.
- Не таракти.
- Мы продолжаем следить за ситуацией.
- Все... попали.
- Пойду воспитывать, мне здесь надолго.
- Подъем!
- Пусти! *Волки позорные!* Спиногрызы.

- Ну что ты взелся.
- Быстро умываться!
- Что начальница *втирала* о путевке? Мы станем лучшим отрядом и поедем в Питер. Ничего, пройдет и по нашей улице *инкассатор*.
- Первый отряд, на берег.
- Вопросы педагогики. После контузии *малость* забыл, в памяти пытаюсь освежить.
- Да бросьте.
- Три правила педагогики: личный пример, конечно, положительный, дети должны стать одной командой, нужно учитывать индивидуальность каждого ребенка, и сотворить маленькое чудо.
- Спинку намажьте.
- Резинка лопнула. У вас булавки случайно не найдется?
- Кто будет в столовой дежурить.
- Резинку вденешь – и в столовку.
- У меня там шрам боевой во всю спину.
- Я плавать не умею. –Давайте, я вас научу, давайте ложитесь на воду. Не бойтесь. Как мой Арсений? можете с ним построже?
- Принимайте!
- Выиграем путевку и поедем.
- Нам еще *стенгазету* рисовать. *Ватман* и фломастеры готовы.
- Как-то не по-пионерски получается: я клею стенгазету...
- Хотел узнать, как *шкетов* воспитывать. Сначала надо стать *авторитетом*, потом сколотить команду, а потом показать фокус.
- Нормально: стать криминальным лидером, организовать группу и совершить *разбой*. 209 ст.- бандитизм в чистом виде. Главное– подъем в восемь, отбой в девять.
- Вопрос личного характера: как за женщинами ухаживать? Как это делается? Просто я по зонам *чалюсь* с 16 лет, *сел по малолетке*, полком как-то не успел.
- У тебя этого никогда не было?
- Было, но не то.
- 15 лет это срок. *Занал* на кого? У нас тут революция произошла: стихи, звезды отменили.
- Прячь карты.
- Приехали отдыхать. –А остальные пусть пашут? Во что режетесь, мужики?
- Вы меня на себе в столовую повезете. – Лады.
- Неохота.
- Ботаник.

- Сейчас, шпингалеты! Карту подними!
- Ты на кого *батон крошишь*, ты знаешь, кто мой отец? он большой авторитет на зоне, он выйдет тебе *рога пообломает*. По-человечески сказать можешь?
- Не учи ученого!
- То ли я дурак, то ли лыжи не едут, я тебе, что ли, бык театральный?! Свистать всех наверх! Пантелеев – ты смотрящий, выбери главных, отвечаешь лично. Давай шевелись.
- Если посадят, поступай на педагогический, только заочно.
- Булки на тот стол.
- Вас дети так слушаются.
- Это допрос? воевали вместе, однополчанин. Значит, вы тоже преступник. С чего ты взял? Ориентировка на вашего друга пришла.
- Где взял? У вас в вожатской.
- *Обыск*.
- Сдать всегда успеем, сначала надо все узнать.
- А знаете, кто вас пришил?
- *А стучать* плохо – кончишь не хорошо.
- Пойдем *рубать*.
- *Смышленный парень*.
- Что будем делать с этим *стукачом*? – Замочить его надо. – *Остряк*.
- Скажи ему, что перепутал.
- А зачем самцу кенгуру нужна сумка?
- Когда я ем, я глух и *нем*. Они же сумчатые.
- На коляске катал. Сказки читал. Дружков твоих ловил, а жена ушла.
- И это называется "был на воле".
- Современный танец отражает отношение между мужчиной и женщиной.
- Сказал, а она обиделась.
- Не хотите прогуляться?
- Он еще и *насильник*. Насильник – это тот, который предлагает женщине руку и сердце без ее согласия. Проследим. Если протянул свои руки к ее сердцу, беги в вожатскую.
- Он всегда такой мрачный. – Контузия никому настроение не поднимала.
- По идеологическим соображениям.
- Они в беседке. Будем брать.
- Ты нарочно меня подставил? Она взмахнула и ушла с тобой.
- Твой вожатый? – мой вожатый. Строгий? – строгий.

- Куда пропал? Все чудесно.
- Не поверили.
- Он деньги сушил.
- Я открою *государственную тайну*, но ты не *проболтайся!* Мы не вожагы, а секретные агенты. По заданию Москвы и лично президента. В лесу скрывается *банда фальшивомонетчиков*. Я проверял тебя: надежный ты человек или нет.
- Если ворвутся в лагерь?
- Тогда подаем сигнал на спутник – и прилетает самолет.
- Пароль "хана намити", сопровождается жестами, но только в крайнем случае.
- А теперь спать, силы тебе понадобятся.
- Завтра сколотим команду... молотком.
- Спрашивала, сколько у тебя ходок.
- Какой должен быть хвост у мышки, что яйцо золотое.
- Утешает: рожу еще одно яйцо. Какой смысл сказки? Тогда отбой и пожелаем "Спокойной ночи".
- Верите в чудовище? *Люди просто так болтать не станут.*
- Твоя очередь *парашу* выносить. Порядочные люди сначала желают: "Доброе утро".
- Ты нарвал? за такие вопросы на зоне *почки опускают*.
- Вылезай из воды. На праздник "Нептуна" приедут родители. Подготовить выступление, так как разыгрываться будет путевка в Ленинград.
- Отец Жукова тоже приедет? – У него отчим. Тем более хотел бы поговорить о поведении.
- По сценарию, вы должны быть Нептуном и чертом. Это на выбор. Я, чур, Нептун.
- Возьмете реквизит: пяточок, копыта и хвост.
- Что ты творишь, *мусор*? какой я тебе черт?
- Какой я тебе мусор? я тебе сто раз говорил, мы не на зоне. Здесь черт – *сказочный персонаж*, а петух – птица, символ свободолюбивой Франции.
- В лесу всегда можно найти *хавчик*, пока не поймают... не найдут.
- Мед диких пчел. *Гнездо* брошенное – можно брать.
- Вкус меда диких пчел – это вкус свободы. *Угощайтесь*.
- *Гребаный ты Винни Пух*.
- Немного покусали, теперь мы команда.
- *Предки поднимут хай*.

- Поможешь показать фокус? ты такой показал – 156 ст. жестокое обращение с детьми до трех лет. Ты не вожатый, ты – *блатной*.
- Только окунуться. Под вашу личную ответственность.
- Чудовище боится шума, когда появится, мы его *шуганем*: громко топтать и кричать.
- Чуть до инфаркта не довели.
- Детям нужна мужская сила.
- Ребенка можно ударить, унижить нельзя.
- Стаж работы: 3 по 5, 15 лет. Учитель труда. В 10-м классе нет труда.
- У меня сомнения, что вы можете работать с детьми. Хватит врать. Признайтесь мне один на один...
- Честно? Беглый зек.
- Почему вам не сказать, что вы обычный милиционер? - Этого я сказать не могу.
- Вы никогда не работали с детьми, нет образования.
- Ставлю вопрос перед директором, чтобы вас в лагере не было.
- Будьте любезны. *Исправительный срок*. До первого замечания.
- Сто раз рассказывал про курицу.
- Она отругала. Странная она какая-то, что женщинам надо?!
- Наезжает, как на последнего чушка.
- *Веревочка* пропала, которую к кровати привязал. Теперь тебя точно пришьют, если раньше не посадят. А если посадят, все равно *пришьют*.
- Да и черт с ним, надоело всю жизнь на стрёме.
- Ты обиделась?
- Бухаешь, *пьянь*? Сплавил дочку по-тихому и забыла.
- Что ты *хамишь*?
- На водяру есть, и на подарок наберешь.
- Если стуканешь, что меня видел, *кадык* вырву.
- Я не минздрав, предупреждать не буду.
- Гримируйтесь.
- Пойду поищу.
- Черти мерещатся.
- Нужно искать общие точки.
- *Порожняк*.
- У нас ЧП за ЧП.
- Покатило *по ухабам под откос*. Они еще мелкие и верят в чудеса. Мне пора воровать русалку.
- Черт испугался.



- Я так и знала, что он притворялся.
- А теперь вас ждет праздничный обед.
- Будете ставить вопрос о профессиональной непригодности?
- Поручить это вам. Вы надежный человек.
- Можно мне справку, что я не *бродяга с улицы*.
- На следующий год в лагерь на весь срок.
- Освободили досрочно.
- *На зуб возьми* что-нибудь.
- Что ты гонишь? Какой Сумрак?
- *Шашни крутит* с учительницей.
- Вот это фортель. Мне ствол нужен.
- Это он придумал, чтобы его не обзывали *маминким сынком*.
- у меня с ним не очень складывается.
- Может, это устроит?
- Ну что *валим?* – Через кассу.
- Им нужна вещь, за которой вы следите.
- И ни в коем случае не звони в милицию.
- Зачем вы пошли в этот лес? Дети меда хотели набрать.
- Может быть, это ваши дружки.
- Старший оперуполномоченный Кольцов.
- Они нас не отпускают.
- Это не педагогично, парни.
- Что за *понты*, мы не на зоне, я на воле.
- Деньги фальшивые.
- Тихо, без нервов. Не тронь *пацана*.
- Здорово, земляк, до города не подкинешь?
- Ждешь кого? – А тебя волнует?
- Пионер ты меня достал.
- Он свой – спецгент по заданию президента.
- К вам едет *автозек*, и начальство с *колони*.
- Составишь компанию *на нарах?*
- Я вызвал вертолет, но было уже слишком поздно, и они начали стрелять. *Подельник*.

## Литература

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. М., 2007. – 185 с.

- Добровольская В.В. Самостоятельная работа учащихся в системе преподавания русского языка как иностранного // Урок в системе обучения русскому языку как иностранному. М., 2015. С. 85.
- Дубровская Е. В. Методика преподавания иностранных языков. Минск, 2014. – 142 с.
- Елагина Р.И. Обучение Арабских учащихся русскому языку в средах on-line и off-line // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 4. С. 126-131.
- Краснова Л.С. Опыт применения компьютерных технологий в практике обучения студентов-иностранцев русской звучащей речи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2009. № 4. С. 86-92.
- Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Мн., 2011. С. 233-234.
- Леонтьев А.А. Методика (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов). М., 1988. С. 93-100.
- Равжаа Н. Использование интернет-технологий при обучении русскому языку – языку специальности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 11. С. 177-182.
- Рожкова Г.И. Система и формы работы по развитию речи // Методика преподавания русского языка иностранцам / под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967. С. 211.
- Тряпельников А.В. Современные информационные и коммуникативные технологии в виртуальной среде обучения русскому языку как иностранному // Образовательные технологии и общество. 2007. Т. 10. №2. С. 323-326.
- Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. СПб., 2013.
- Хомяков С.А., Хомякова Е.Ю. Отбор языкового материала, предназначенного для выработки речевых навыков и умений употребления лексики по языку специальности и репрезентирование материала на уроке // Слово. Грамматика. Речь: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. – М., 2017. С. 321-334.

**Sergei A. Khomyakov**  
*PhD, channel "Culture", Russia, Moscow*  
[khomjakov.sergey@mail.ru](mailto:khomjakov.sergey@mail.ru)

FILM AND VIDEO FILES IN THE SYSTEM  
OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents one of the forms of presentation of the material - the use of the film as a traditional means in teaching Russian as a foreign language and video files as an auxiliary tool. The advantages of the film as a synthetic genre that combines the audio and visual representation of the material are emphasized. Algorithms for working with video files are offered. The main skills and abilities that are formed when accessing these types of teaching material are considered. The article proposes consistent vocabulary from the film "High Security Vacation," which in turn will be useful for novice teachers and teachers working with foreign students in preparing for the lesson or when writing Russian language exercises based on the film they have watched.

*Keywords:* Speech formation mechanisms, video files and Russian as a foreign language, teaching methods, technical means, Russian as a foreign language, skills and abilities formation, modern technologies

# Коммуникативный анализ звучащей речи в аспекте преподавания РКИ

*Коростелёва Анна Александровна*  
кандидат филологических наук, доцент кафедры  
русского языка для иностранных учащихся  
естественных факультетов филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
*korosteleva.a@gmail.com*

## К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ РУССКИХ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ (М/Ф «ЗНАЕШЬ, МАМА, ГДЕ Я БЫЛ?» Р. ГАБРИАДЗЕ)

Исследование выполнено методом семантического коммуникативного анализа и посвящено работе русских коммуникативных средств (частицы, междометия, интонация и др.) в звучащем художественном тексте. При включённости их в художественный текст данные средства языка всегда получают ту или иную эстетическую нагрузку. В силу своей семантики они оказываются способны акцентировать базовые идеи фильма, формируя так называемую *коммуникативную композицию*. В статье рассмотрена особая роль русских коммуникативных единиц в мультфильме грузинского режиссёра Р. Габриадзе. Автор приписывает им уникальную роль, при которой появление последовательностей коммуникативных средств в монологе маркирует загадочную, не до конца понятную речь взрослых в восприятии ребёнка.

*Ключевые слова:* эстетическая функция коммуникативных средств, коммуникативная семантика, звучащий кинодиалог, коммуникативная композиция

Предложенный М.Г. Безяевой метод семантического коммуникативного анализа [Безяева 2002, 2005, 2012] открывает широкие возможности по исследованию устройства русской коммуникативной системы и функционирования ее в различных условиях, на различном материале.

Метод семантического коммуникативного анализа предполагает выделение в рамках системы языка двух уровней – номинативного и коммуникативного. Семантика единиц номинативного уровня связана с передачей информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего. Семантика коммуникативного уровня языка связана с соотношением позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации. Яркой особенностью коммуникативных средств является их крайняя формальная разнородность, принадлежность их к разным традиционным уровням языка, а также неосознаваемость коммуникативных значений для естественных носителей языка, которые пользуются этими средствами как кодом, интуитивно. Названная специфика долгое время не позволяла описать коммуникативный уровень языка как единую систему.

Единицы русской коммуникативной системы можно разделить на две группы: это *собственно коммуникативные средства* (наклонения, частицы, междометия, интонация и другие средства звучания, синтаксические приёмы) и *средства, способные выполнять наряду с коммуникативной и номинативную функцию* (словоформы однозначных лексических единиц, части речи, грамматические категории). Организующими понятиями для коммуникативного уровня являются понятия *целеустановки, вариативного ряда конструкций, ее обслуживающих, и инвариантных параметров средств*, входящих в эти конструкции. Коммуникативная конструкция объединяет в себе конкретные реализации инвариантных параметров единиц, подчиняющиеся особому алгоритму развертывания семантических параметров. Почти все инварианты русских коммуникативных единиц способны к антонимическому развертыванию. Помимо этого, сами параметры и их реализации могут относиться к позиции говорящего, к позиции слушающего или к ситуации, быть распределены между ними и

т.д. Возможно также варьирование по отнесенности к различным временным планам и по аспекту реальности-ирреальности<sup>1</sup>.

В работе используется описание системы русской интонации, принадлежащее Е.А. Брызгуновой, а также разработанная ею усложненная интонационная транскрипция [Брызгунова 1980, 1982]<sup>2</sup>.

М.Г. Безяева определяет коммуникативную композицию как существование коммуникативных средств в пределах «закрытого» текста, представляющего собой отдельную систему<sup>3</sup>. В художественном тексте, как звучащем, так и письменном, коммуникативные средства языка получают эстетическую нагрузку; выстраиваясь в определённый «узор» и образуя коммуникативную композицию, эти единицы способны акцентировать базовые идеи произведения. Нередко можно показать, как коммуникативная и номинативная составляющая поддерживают друг друга в формировании единой мысли, одной и той же характеристики персонажа, вносят в текст едва ли не дублирующие смыслы. В отдельных случаях возможен, напротив, контраст номинативного и коммуникативного «слоёв» художественного текста, порождающий определённые эстетические эффекты: номинативная составляющая последовательно сообщает одно, а коммуникативная не менее последовательно сообщает противоположное [Коростелева 2013]. Такие любопытные взаимоотношения коммуникативной и номинативной дорожки оправдывают их изолированное рассмотрение и сопоставление.

В мультфильме Резо Габриадзе «Знаешь, мама, где я был?» 2019 года знаменитый грузинский режиссер и драматург рассказывает о своём детстве в послевоенном Кутаиси и в горной деревне, где он проводил лето. Он ведёт свой закадровый рассказ

---

<sup>1</sup> При анализе материала мы используем инвариантные значения русских вербальных коммуникативных средств, выявленные М.Г. Безяевой (см. список литературы). Инварианты русских кинесических средств принадлежат автору данной работы.

<sup>2</sup> Также Е.А. Брызгуновой принадлежат первые образцы анализа интонационных средств в русском художественном тексте [Брызгунова 1984].

<sup>3</sup> Из курса лекций «Эстетика знака», прочитанного М.Г. Безяевой на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в 2008-2009 гг.

по-русски. На протяжении всего сюжета задумчивый и мечтательный мальчик, поглощённый чтением библиотечных книг и не имеющий приятелей среди сверстников, молча наблюдает за непонятным миром взрослых, с которым жизнь вынуждает его контактировать. Автор пытается осмыслить виденные им события как своим тогдашним детским умом, так и с теперешней позиции пожилого, умудрённого жизнью человека. Русская коммуникативная система предоставляет свои специфические средства для изображения социума взрослых, увиденного глазами мальчика.

Прокомментируем особую роль русских коммуникативных средств в одном из первых эпизодов, когда мы знакомимся с характером героя, а сам он между тем переживает череду неприятностей.

– Это случилось в первой половине... / двадцатого века. / Я опоздал... /  
на урок. / Опоздывал я и в первом, / и во втором, / и в третьем. / Ну, я  
опоздал... на урок, / и учительница (*вздыхает*) меня непустила / и ска-  
зала три раза: / «И вообще, / и вообще, / и вообще». / Я пошёл, убитый  
горем: / большая голова-а... с отсутствием кальция, / ноги – макароны  
засохшие, позавчерашние, – / вот такое недоразумение... с портфелем. /  
А там в коридоре висели портреты вождей: / товарища Ленина / и това-  
рища Сталина. / И вдруг слышу сверху: / «Вот опять, опять, опять». /  
Это был Владимир / Ильич Ленин. (...) «Вот, вот, вот, – говорил Ленин.  
– Вот кого надо гнать из школы». / И ткнул мне палец в темечко.

У мальчика хорошо развита фантазия, и в его воображении возникает далее разговор стыдящих и воспитывающих его взрослых, в данном случае – вождей с портретов, которые решают, как с ним поступить. Учительница и вожди с портретов удивительно





запомнил на всю жизнь эту фразу – не иначе, чтобы обдумать на досуге в надежде докопаться до её сути.

## 1

(осуждение) **Вот опять, опять, опять**

**Вот** – ‘реализован вариант (в лице мальчика, выставленного из класса), не соответствующий целям и интересам социума и неблагоприятный для него’; **опять** – указание на неизменность небенефактивного варианта; значение повтора – то же, что и в примере выше; ИК-1 – ввод информации, лежащей в пределах нормы (то есть нарушения маленьким Резо дисциплины в силу повторяемости стали своеобразной местной нормой).

(привлечение внимания к объекту) **Вот, вот, вот**

**Вот** – ‘реализован вариант, соответствующий нашим целям (мы хотели очистить наши ряды от бездельников, и в лице данного ученика мы обнаружили негодяя, которого необходимо гнать из школы)’; **повтор** – говорящий находится в процессе воздействия на собеседников (а адресуется он к социуму) с тем, чтобы реализовать бенефактивное для всех развитие ситуации в соответствии с нормой.

Чуткий и наблюдательный мальчик не забывает описать и жест, с которым Ленин завершил свою тираду (*и ткнул мне палец в темечко*). Этот жест тоже может быть расшифрован как кинесическая конструкция, входящая в русскую коммуникативную систему, то есть сочетание единиц *вытянуть указательный палец* (‘ввод информации, перекрывающей в данный момент по значимости любую другую’) и *удар по поверхности* (‘реализован нежелательный вариант’).

Юный герой, погружённый в мир книг, живёт как в тумане, и его знакомство с позицией старших товарищей не рассеивает этот туман: взрослые выражаются загадочно, не предметно, они словно переговариваются между собой с помощью какого-то им известного кода, указывают на что-то неназываемое, но подразумеваемое. Это совершенно особая, неожиданная эстетическая роль, которую Габриадзе сумел отвести коммуникативным единицам русского языка. Заметим, что они использованы здесь абсолютно уместно, и только взгляд грузинского мальчика на эти

речи окрашивает их зловещей таинственностью (причём заворожённый зритель следует в этой оценке за героем).

По мере анализа текста мы всё твёрже убеждаемся в том, что последовательности коммуникативных единиц служат в сознании мальчика для описания мира взрослых и сложившегося положения дел, уходящего корнями в прошлое, подчиняющегося каким-то своим законам и закономерностям, которые возникли задолго до появления мальчика на свет и потому скрыты от него и непонятны.

(О бабушке с дедушкой):

–У них была земля с наклоном / и четыре <sup>1</sup>дерева. / Груши. / Одна вроде <sup>1</sup>ничего, / одна иногда <sup>б</sup>ничего, / а две... / просто непонятно почему. <sup>1</sup>

**Ничего** – предполагаемая степень бенефактивности не очень сильно контрастирует с реализованной; **просто** – максимально негативная оценка на фоне возможной градации качественного признака.

Русский язык не родной для автора текста, и здесь это проявляется в небольшом отклонении от норм – в «запрещённом» отсутствии сказуемого: «А две – просто непонятно почему». Тем не менее зрители прекрасно понимают, что груши совсем не плодоносили, и им в полной мере передаётся тихое удивление мальчика по поводу некоторых особенностей издавна существующего мироустройства.

Обратим внимание на то, что если такие нарочито «очищенные» коммуникативные конструкции, лишённые всякого лексического раскрытия, закреплены за описанием мира, принадлежащего старшим и сложившегося до рождения героя, то развитие нового мира, которое происходит прямо на глазах у мальчика, за которым у него есть возможность наблюдать, описывается принципиально другим языком:

(О яме, которую выкопал экскаватор):

–Земля была <sup>1</sup>аллювиальная. / Аллювиальная – / это значит про- <sup>3</sup>  
<sup>1</sup>сто глиняная. / И вот... / накопилась вода <sup>1</sup>дождевая. / И началась <sup>б</sup>какая-

<sup>1</sup> то жизнь. / Наверное, какие-то синтезы аминокислот, от которых обра-  
<sup>4</sup> зовывались другие аминокислоты, / катализаторы какие-то, / реакции, /  
<sup>4</sup> бактерии, / микробы, / там, что-то зелёное, / какие-то... водоросли по-  
<sup>6</sup> явились. / Я... / начал учиться плавать. / И что-то... / маленькие, /  
<sup>1</sup> <sup>6</sup> <sup>6</sup> маленькие / кругляшки, / на двадцать процентов меньше, / чем...  
<sup>1</sup> кнопка, / с маленькими хвостиками, плавали там радостно, / хорошо им  
<sup>1</sup> было, / и я тоже вместе с ними... плавал, / и они учились... жизни, / и я  
<sup>1</sup> тоже учился... / Были драматические моменты... в нашей жизни. (...)

Перед нами не просто детальное номинативное раскрытие содержания; текст насыщен терминами (*аллювиальный, аминокислоты, синтез, реакции, бактерии, катализаторы*), среди этих многосложных книжных слов оправданным кажется даже скрупулезное описание «на двадцать процентов меньше, чем кнопка». Это текст с явным преобладанием номинативной составляющей. История появления в луже живых существ, вплоть до головастиков и лягушат, разворачивалась на глазах у мальчика, была доступна его наблюдению и оттого понятна ему.

Наконец, имеется в мультфильме фраза, которой автор предназначает роль в некотором роде ключевой.

<sup>4</sup> <sup>6</sup>  
 – Дедушка с самодельной трубкой, вечером, / опустив ноги в таз, / вы-  
<sup>1</sup> <sup>2</sup> <sup>1</sup> <sup>7</sup>  
 пускал дым. / «Вот так», – / говорил он. / Я знал, что умнее ничего нету,  
<sup>1</sup> <sup>6</sup> <sup>1</sup>  
 / чем дедушкины «вот так». / А что «вот так», / непонятно до сих пор.

По причине отсутствия контекста трактовка семантики русского *Вот так* здесь может быть различна. Учитывая, что высказывание следует, по-видимому, рассматривать как философское, обладающее неисчерпаемым смыслом, мы можем с лёгкостью допустить, что в нём сосуществуют антонимические реализации параметров средств. Тогда можно предложить следующее семантическое описание: *вот* – указание на реализованность ва-

рианта, который соответствует либо не соответствует нашим целям и интересам и при этом бенефактивен либо небенефактивен для нас (можно мысленно переключаться между этими реализациями, но сила русской коммуникативной единицы в том, что она способна обеспечивать их одновременное сосуществование); **так** – полученная (визуальным или иным путём) информация соответствует или же не соответствует представлениям говорящего о норме, что повлекло или повлечёт на собой благоприятные или неблагоприятные следствия для самого говорящего или третьих лиц. Комбинируя названные возможности, потенциально содержащиеся в семантике русского *вот* и *так*, мы действительно получаем целый спектр смыслов, открывающих простор для размышлений.

Таким образом, единицы русской коммуникативной системы в использовании гениального грузинского автора оказываются особым образом вплетены в ткань художественного произведения, где им назначена особая эстетическая роль, которую они едва ли могли бы выполнять в рассказе русского мальчика. Из этих единиц выстраивается мудрый и нелепый, философский и загадочный, дружественный и враждебный, закрытый пока от ребёнка мир взрослых, который ему предстоит постигать.

Мы видим, что специфическая ситуация двуязычия расширяет эстетические возможности русских коммуникативных средств с их семантическими особенностями, важнейшая из которых – способность к антонимическому развёртыванию семантических параметров. Путём ювелирной работы по включению этих единиц и их последовательностей в звучащий художественный монолог, а также контрастного использования коммуникативной и номинативной составляющей автор добивается уникального эстетического эффекта, отводя русским частицам, интонационным и другим средствам чётко очерченную роль в философском послании фильма.

#### Литература

Безяева М.Г. Коммуникативная семантика как объект филологического исследования// Филология вечная и молодая. М., 2012. С. 63–78.

- Безяева М.Г.* Коммуникативные параметры русского «вообще» (*материалы к словарю коммуникативных средств*)// Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVIII. М., 2017. С. 150–172.
- Безяева М.Г.* О семантических основаниях коммуникативной моды// Вопросы русского языкознания. Выпуск 13. Фонетика и грамматика. Настоящее, прошедшее, будущее. М., 2010б. С. 159-170.
- Безяева М.Г.* Русский повтор как средство коммуникативного уровня языка (*материалы к словарю коммуникативных средств*)// Stephanos. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. № 6. 2016. – С. 85–117.
- Безяева М.Г.* Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002. – 752 с.
- Безяева М.Г.* Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия)// Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 105-129.
- Безяева М.Г.* Слово *правда* как средство коммуникативного уровня русского языка// Stephanos. Сетевое издание. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. № 6, 2015б. С. 35-59.
- Брызгунова Е.А.* Интонация// Русская грамматика. Т. 1, М., 1980. Т. 2, М., 1982. – 1492 с.
- Брызгунова Е.А.* Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984. – 116 с.
- Коростелева А.А.* Контраст номинативного и коммуникативного содержания как основа художественного образа в звучащем кинодиалоге// Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания. Сборник научных и научно-методических статей. Вып. 9. М.: МАКС Пресс, 2013. С. 190-209.
- Коростелева А.А.* О специфике семантического описания жестов (*на примере русских кинесических средств*)// Русский язык: история, диалекты, современность. Сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции. Вып. XVI. М., 2017. С. 167–176.

**Anna A. Korosteleva**  
*PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*  
*korosteleva.a@gmail.com*

CONCERNING THE QUESTION OF RUSSIAN COMMUNICATIVE  
MEDIA' AESTHETIC FUNCTION ("YOU KNOW, MOTHER, WHERE  
HAVE I BEEN?" BY R. GABRIADZE)

This research uses a method of semantic communicative analysis. It's dedicated to the function of Russian communicative means (particles, interjections, intonation etc) in a spoken literary text. When used in a literary text these language means always become aesthetically charged. Moreover, by virtue of their semantics, they are able to emphasize the basic ideas of the film, forming the so-called *communicative composition*. The article examines a special role of Russian communicative units in the animated movie by the Georgian director R. Gabriadze. The author attributes to them a unique role, in which the appearance of communicative means' sequences in a monologue marks the mysterious, not entirely understood speech of adults in a child's perception.

*Keywords:* aesthetic function of communicative means, communicative semantics, spoken film dialogue, communicative composition.

**Чалова Ольга Валерьевна**  
кандидат филологических наук,  
старший преподаватель кафедры русского языка  
для иностранных учащихся естественных факультетов  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
ovelikoborceva@yandex.ru

СЕМАНТИКА КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В ЗВУЧАЩИХ РЕАЛИЗАЦИЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА  
(СРАВНЕНИЕ ЭКРАНИЗАЦИЙ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО  
«ИДИОТ» 1958 Г. И 2003 Г.)

Статья посвящена роли семантики коммуникативного уровня русского языка в экранизациях романа «Идиот» Ф.М. Достоевского 1958 и 2003 гг. Именно коммуникативные средства делают возможными различные интерпретации одного произведения, формируя разные образы персонажей. Семантический коммуникативный анализ поможет рационализировать подход к литературной классике для инофонов. Различие трактовок проявляет то общее, что заложено в текст автором, а также дает представление о различном понимании идей классика в разные времена.

*Ключевые слова:* коммуникативный уровень русского языка, семантический коммуникативный анализ, средства формирования художественного образа, коммуникативная интерпретация.

Исследования семантики коммуникативного уровня последних лет позволяют по-новому взглянуть на диалог в текстах классической литературы и его звучащие интерпретации. В отличие от значений *номинативного уровня*, предназначенного для отражения в языке представлений говорящего о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего, коммуникативный уровень языка отражает соотношение позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой ими ситуации [Безяева 2002, 2005]. Именно он составляет ткань драматургического произведения и хорошей психологической прозы. Знание законов реализации коммуникативных значений дает ключ к пониманию замысла писателя или сценариста, а при анализе звучащих интер-

претаций художественного текста – раскрывает задумку режиссера и актеров или чтецов. “Коммуникативная семантика позволяет увидеть способность коммуникативных средств формировать коммуникативные композиции разных типов, «литературоведчески» точно акцентировать или вводить главные темы произведения, объяснять коммуникативные способы формирования главной черты характера героя или динамику изменения личности, показывать модификацию отношений собеседников” [Безяева 2013: 21].

Базовым понятием коммуникативного уровня является целеустановка (языковой тип воздействия); целеустановки реализуются вариативными рядами конструкций; конструкции формируются средствами коммуникативного уровня, которые представляют собой две группы: 1) собственно коммуникативные, предназначенные для передачи коммуникативных значений в первую очередь (например, *частицы, междометия, интонация<sup>1</sup>, порядок слов*), и 2) средства номинативного уровня, способные передавать также коммуникативные значения (*полнозначные лексические единицы, а также грамматические категории – вид, время, число, падеж* и др.). Каждое средство обладает собственными семантическими инвариантными параметрами<sup>2</sup>, в конструкциях они реализуются согласно алгоритму развертывания (отнесенность к позициям говорящего, слушающего или к ситуации; антонимическое развертывание).

---

<sup>1</sup>Семантический анализ коммуникативного уровня опирается на системное описание русской интонации, разработанное Е.А. Брызгуновой, и использует разработанную ею усложненную интонационную транскрипцию [Брызгунова 1980, 1982].

<sup>2</sup> В статье использованы инварианты русских коммуникативных средств по материалам публикаций [Безяева 2002, 2004, 2005, 2010, 2012, 2013, 2014, 2016 и др.] и спецкурсов, прочитанных М.Г. Безяевой на филологическом факультете МГУ в 2006-2017 учебных годах («Инвариантные параметры средств коммуникативного уровня русского языка», «Анализ коммуникативной семантики звучащего текста», «Эстетика знака» и др.).

Возможность применения метода семантического коммуникативного анализа к описанию невербальных средств языка, доказана А.А. Коростелёвой [Коростелёва 2011, 2017 и др.].



Значимым для данной работы является также понятие коммуникативного поля, под которым понимается *группа средств, объединенных единством коммуникативного параметра, при возможном различии других* [Безяева 2014: 103]. Существуют *поле бенефактивности, поле нормы, поле личной сферы, поле знания/компетентности, поле соотношения позиций, поле воздействия, поле квалификации ситуации*.

Носители языка владеют коммуникативной семантикой интуитивно, для инофонов единственно возможным на данный момент осознанным подходом следует признать раскрытие смыслов с помощью коммуникативного семантического анализа.

Продемонстрируем преимущества метода М.Г. Безяевой на примере текстов Ф.М. Достоевского. Мы уже обращались к коммуникативной дорожке диалогов из романа «Идиот», предлагая способ прикоснуться на уроке с иностранными учащимися не только к адаптации, но и к самому авторскому тексту [Чалова 2017], следующим шагом на пути знакомства с классикой на продвинутом этапе может стать освоение материала экранизаций выбранного произведения. Сравнение нескольких звучащих интерпретаций образов и отношений расширяет кругозор и социокультурную компетенцию учащихся.

С нашей точки зрения, можно признать удачными и ставшими знаковыми для своего времени две экранизации романа «Идиот»: попытку Ивана Пырьева 1958 года, представленную одной серией (в роли князя Мышкина - Юрий Яковлев, в роли Настасьи Филипповны – Юлия Борисова), и нашумевший сериал Владимира Бортко 2003 года (в роли Мышкина – Евгений Миронов, в роли Настасьи Филипповны – Лидия Вележева). Отметим такую ценную для нас особенность выбранных экранизаций, как **близость к классическому тексту**.

Весь текст Ф.М. Достоевского, как известно, можно считать большой полифонией, многоголосием бесконечного количества голосов, как в масштабе всего общества, так и внутри каждой личности, достойной внимания писателя: *«Замысел требует сплошной диалогизации всех элементов построения. Отсюда и та кажущаяся нервность, крайняя издерганность и беспокойство атмосферы в романах Достоевского, которая для поверх-*

*ностного взгляда закрывает тончайшую художественную расчитанность, взвешенность и необходимость каждого тона, каждого акцента, каждого неожиданного поворота события, каждого скандала, каждой эксцентричности» [Бахтин 1929].*

Наши наблюдения показывают, что текст Достоевского настолько богат в коммуникативном плане, насыщен различными смыслами и их оттенками, что актеру достаточно выбрать лишь часть из них, чтобы сделать образ убедительным. Текст-основа всегда дает возможность для различных интерпретаций на коммуникативном уровне ([Безяева 2002, 2010, 2012, 2013], [Коростелёва 2004, 2014, 2020], [Чалова 2005], [Писанко 2019], [Хуринова 2010] и другие работы, выполненные методом семантического коммуникативного анализа). Что характерно именно для текста Достоевского, так это обилие смыслов, изначально щедро заложенных автором, наполняющих сам письменный текст многообразием значений. Превращая письменный текст в живой звучащий, режиссер и актеры лишь выбирают, расставляют акценты, по-своему создают динамику образов, отражают развитие или постепенное раскрытие характера, иногда возникает необходимость сократить, несколько облегчить или осовременить текст реплик.

**Остановимся на образах Настасьи Филипповны (Борисова - Вележева) и князя Мышкина (Яковлев - Миронов) как центральных, вобравших в себя максимальное количество идей автора.**

Рассмотрим значимый момент первой встречи героев и рассмотрим различия в звучащей реализации реплик **Ю. Борисовой и Л. Вележевой**. Напомним, что имеется в виду сцена прихода Настасьи Филипповны на квартиру к Иволгиным, где она застаёт недавнего квартиранта князя Мышкина и знакомится с семьей «жениха» Гани. В романе Достоевского первая фраза, услышанная Мышкиным от Настасьи Филипповны, принимающей его за лакея, выглядит следующим образом:

– Если лень колокольчик поправить, так по крайней мере в прихожей бы сидел, когда стучатся. **Ну, вот теперь шубу уронил, олух!**

Идея реализованности варианта, не соответствующего целям и интересам говорящего (*вот*) (в нарушение ожиданий говорящего либо в соответствии с ними - *ну*) заложена в реплику героини самим Достоевским, использующим коммуникативные *ну*, *вот* и *теперь* (отсылка к прошлому, позволяющая сформировать *досаду*, указывает на то, что адресат уже перед этим, плохо себя зарекомендовал и продолжает действовать так же). Как мы увидим, обе экранизации очень бережно относятся к тексту классики, однако коммуникативный уровень позволяет скромными средствами прийти к значительному разнообразию.

В интерпретации Борисовой Настасья Филипповна является зрителю скандалисткой с самых первых слов, в ее фразе подчеркивается идея соответствия поведения собеседника ожиданиям (*ну*) и представлениям героини того, что до данного момента не реализовывалось, а теперь реализовалось и соответствует личным целям и интересам говорящего (*ну наконец-то*), она на взводе и неспокойна. Второе *ну* реализует значение 'не ожидала такого поведения', свою оценку (*олух!*) героиня Борисовой выделяет в отдельную синтагму и озвучивает с *ИК-2* и *повышением громкости*:

– Ну <sup>2</sup>наконе<sup>2</sup>ц-то, / проснул<sup>2</sup>са. / Если тебе <sup>2</sup>лень ко-  
<sup>3</sup>локольчик поправить, / так по крайней мере в прихожей бы си-  
<sup>1</sup>дел, / когда стуча<sup>2</sup>тся. / Ну / <sup>2</sup>теперь <sup>2</sup>шубу уронил. / Олух!

В интерпретации Вележевой Настасья Филипповна мрачна и раздражена, говорит *быстро*, выражая так значение 'как я и ожидала, реализовалось небенефактивное' (*ну вот*), 'как я и ожидала, он олух', оценочное *олух* перемещается с более веской финальной позиции в высказывании в середину, где не выделяется даже интонационным центром, происходящее и оценка подаются как находящиеся в пределах нормы (*ИК-1*):

– Если <sup>3</sup>лень колокольчик поправить, / то в прихо<sup>2</sup>жей бы по  
<sup>1</sup>крайней мере сидел, / когда стуча<sup>1</sup>тся. / Ну, <sup>1</sup>вот, олух, / <sup>1</sup>теперь  
<sup>1</sup>шубу уронил.

Как мы видим, одна только реплика актрис, максимально близкая к тексту романа, дает определенный простор для интерпретаций за счет 1) включения или игнорирования вербальных коммуникативных единиц (*наконец-то* есть, а *вот* отсутствует у Борисовой), 2) возможности антонимического развертывания семантических параметров коммуникативных средств по русскому алгоритму (*не ожидала – ожидала*), 3) выбора определенного синтагматического членения высказывания, места центра ИК и типа ИК, 4) варьирования порядка слов, 5) выбора малых средств звучания, таких как темп и громкость речи.

Таким образом, уже первая сцена проявляет базовый принцип коммуникативной интерпретации: заложенные в авторский текст коммуникативные средства могут реализовываться по-разному, вплоть до противоположных значений, благодаря особенностям русского **алгоритма реализации коммуникативных параметров**, в частности – антонимическому развертыванию.

Кроме того, уже здесь обнаруживаются существенные **отличия в трактовках образов** Настасьи Филипповны: образ, создаваемый Борисовой, получается более эмоциональным, а образ Вележевой – сдержанным и рациональным.

Напрашивается вывод о том, что актеры имеют большую **свободу при звучащей реализации оттенков эмоций**, обозначенных в тексте-основе. Проследим на примерах за интересными расхождениями интерпретаций двумя актрисами образа Настасьи Филипповны.

В сцене, где Достоевский описывает поведение героини как «негодование», у Борисовой появляется *высмеивание*, а Вележева реализует *презрительное недоумение*:

Роман Ф.М. Достоевский	к/ф 1958 (И. Пырьев) Юлия Борисова	сериал 2003 (В. Бортко) Лидия Вележева
– Ну, вот теперь с шубой идет! Шубу-то зачем несешь? Ха, ха, ха! <b>Да</b> ты сумасшедший, что ли? ... <b>Да</b> что это за идиот? – <b>в</b>	- <b>Ну зачем ты 2</b> шубу- <b>то</b> несешь? /	<b>Ну, вот</b> теперь с <b>1</b> шубой идет! / <b>2</b> Шубу- <b>то</b> зачем

<p>негодования вскрикнула, топнув на него ногой, Настасья Филипповна. – Ну, куда ты идешь? Ну, кого ты будешь докладывать?</p> <p>– Настасью Филип- повну, – пробормотал князь.</p> <p>– Почему ты меня знаешь? – <b>быстро</b> спросила она его; – я тебя никогда не ви- дала!</p>	<p>Да ты что, сума- 3 4 сше дший, / что ли? /смеется/ 4 <b>Куда ты идёшь?</b> 4 - Докла дывать. 2 - /смеется/ ↑ <b>Кого /</b> <b>ты будешь до-</b> <b>1</b> <b>кладывать?</b> - Хх, ммм... / Наста- 1 сью Филипповну. - ↑ <b>Почему ты меня</b> 4 6 <b>знаешь? / Я тебя</b> 6 – <b>никогда не</b> 1 <b>видала.</b></p>	<p>1 несешь? / Ты что, / 3 сумасше дший, что ли? /смеется/ 1 <b>Ну что это за</b> <b>идиот? / Ну, куда ты</b> 4 <b>идеешь? / Кого ты</b> 4 <b>будешь доклады-</b> <b>вать?</b> - Настасью 1 Филипповну. \– Ты меня 3<sup>м</sup> <b>знаешь? / я тебя</b> 1 ↓ <b>никогда не ви-</b> <b>дела.</b></p>
---	--	---

Происходящее явно затрагивает личную сферу героини Борисовой, о чем свидетельствует коммуникативное **-то** (Ну зачем ты **шубу-то** несешь?), маркер несоответствия реализованной ситуации представлению говорящего о норме при затронутости интересов говорящего. В соответствии с текстом классика героиня Борисовой смеется, как в прямом смысле, так и вербально – забавляется *сумасшедшим* (выражено номинативно) поведением «лакея»: призывая его соотнести свое неадекватное (*да*) поведение в ситуации с нормой (*ИК-4* - **Куда ты идёшь?**), уверенная в том, что собеседник не знает, о ком надо докладывать, героиня потешается, задавая вопрос, на который не предполагает ответа, в *высоком фонетическом регистре*, как бы призывая зрителей

вместе посмеяться над ненормальным (↑ <sup>2</sup> Кого / ты будешь до-  
<sup>1</sup>кладывать?). Эта Настасья Филипповна и дальше продолжает вести игру, почти кокетничает в *высоком фонетическом регистре*, с *ИК-4*, удивление отражает только появление *ИК-6* со значением незнания и *удлинение сонорного [н]* как знак воздействия

ситуации на говорящего (↑ Почему ты меня знаешь? / Я тебя  
никогда не видала.) И эта интерпретация реплики отступает от задумки Достоевского – она не является восклицанием, не произносится с повышенной громкостью и *ИК-2*, например (*я тебя никогда не видала!*). Хотя именно Борисову можно представить такой, как описано в романе, – топающей ногой в негодовании. С образом, создаваемым Вележевой, такое поведение вовсе не согласуется.

Однако и Вележева соответствует классическому тексту, но в другом: ее героиня раздражена, она недоумевает с презрением. Такой эффект создается за счет многократного использования коммуникативного *ну* со значением ‘в соответствии с моими ожиданиями’ и ‘такого я даже не ожидала’, *вот* – ‘реализован вариант, не соответствующий моим целям и интересам’ и *ИК-4* призывает собеседника соотнести свои действия с ситуацией (Ну,

<sup>1</sup> вот теперь с шубой идет! // <sup>1</sup> Ну что это за идиот? / Ну, куда ты  
<sup>4</sup> идешь?). По идее Достоевского героиня пугается, реагирует на его ответ *быстро*, то есть это неожиданно и тревожно для нее, Вележева отыгрывает такую реакцию с помощью интонации: удивление отражено в оформлении вопроса с *модальной реализацией ИК-3* с параметром резкого слома нормы (Ты меня  
<sup>3<sup>м</sup></sup> знаешь?), такая возможность появляется за счет исключения вопросительного слова *почему* (*Почему ты меня знаешь?* - у Достоевского), имеющего значение полного отсутствия у говорящего представления о чём-либо. Заметим, что таким образом Ве-



‘недолжное восприятие меня (*это*), имеет место (*называют бесстыжей*), я, говорящий, представлял себе нечто, а реализовалось другое, контрастирующее с моими представлениями, что затрагивает мои интересы’ (меня-то). *Модальная реализация ИК-3* у обеих актрис отражает идею резкого слома нормы, по мнению героини. В ситуации, когда текст-основа писателя столь точно прописывает коммуникативную дорожку, а сценарий и режиссер аккуратно следует этому, актеру практически не предоставляется выбора.

Однако то, что касается воплощения эмоций, во всей полноте реализуется только в звучании. Вележева выбирает *презрение* и игнорирует *веселость* в рассматриваемом эпизоде. Следуя в остальном за Достоевским, она вкладывает в уста своей героини следующий смысл: ‘войдите в новую ситуацию (*a*) – я веду себя в полном соответствии со своими представлениями о норме поведения в данной ситуации и моей личной норме благородного человека (*я-то*), надеюсь на соответствие моей нормы общественной, однако обнаруживаю, что выгляжу *как дура* (номинативно обозначено), то есть соответствия нет, реализуется полностью противоположное отношение ко мне (*вот как*), сориентируйтесь на мою позицию (*ИК-3*)’.

Борисова как будто выбирает ключевым словом к эпизоду глагол «*третировать*» (и выделяет его с *ИК-2*), ее героиня находится в сложных взаимоотношениях с ситуацией: коммуникативное *вон* (тогда как у Достоевского и в исполнении Вележевой указано *вот*, констатирующее реализованный небенефактивный вариант) говорит о неконтролируемости ситуации говорящим, о том, что говорящий знает вариант, соответствующий его интересам (как хотелось бы, чтобы её принимали), но этот вариант в данный момент не реализован, а также отражает воздействие ситуации на говорящего и попытку говорящего воздействовать на слушающего (Ганю). Эти смыслы дублируются малым средством звучания – усилением и *удлинением согласного выбранта [p]*, также отражающего воздействие ситуации на говорящего и говорящего на слушающего.

Таким образом, Борисова показывает неконтролируемость ситуации говорящим и воздействие ситуации на говорящего, а также попытку говорящего воздействовать на слушающего, в то



время как Вележева грубо констатирует реализованность одного и нереализованность другого, ориентирует слушателей на позицию говорящего.

Приведем еще несколько примеров для сравнения из разных эпизодов, комментируя только различия звучащих интерпретаций.

Юлия Борисова	Лидия Вележева
<p>2<sup>3</sup> 6            - Князь! / Князь, / вот здесь мои            1 4            старые друзья: / генерал / да            1<sup>м</sup> 2            Афанасий Ива нч, / всё за муж / с  <i>сильно выдыхаемой струей воз-</i>            1  <i>духа</i>/ меня выдать хотя т. / Так            2 2            скажите, / как вы думаете: / ↓вы-            3 1            ходить мне замуж / или не т? /            3            Как вы сейчас ска жете, / так я и            2            сде лаю. /<i>вибрирующий голос</i>/</p>	<p>2<sup>м</sup>            - Князь, / вот тут старые мои дру-            зья, Афанасий Иванович и ге-            3 3            нерал, / всё за муж меня выдать хо-            2<sup>3</sup> 2            тят. / Скажите мне, / как вы дума-            3            ете: / <b>выходить мне замуж / или</b>            1 3 2  <b>не т?</b> / Как ска жете, / <b>так и будет.</b></p>
<p>Борисова делает свою героиню очень эмоциональной в этой, кульминационной для ее роли и всей ее жизни сцене. Она сама находится под сильнейшим воздействием ситуации (<i>голос вибрирует, с шумом выдыхается воздушная струя</i>) и воздействует на слушающих (<i>повтор обращения князь</i>), происходящее непосредственно затрагивает ее личную сферу, ее интересы (сокращенная форма имени <i>Афанасий Иванч</i> с <i>ИК-1</i> с колебанием тона и значе-</p>	<p>Ничто, кажется, не дрогнуло у Настасьи Филипповны Вележевой, которая за минуту до этой реплики смахнула злую слезу незаметно для всех.            Обращение к незнакомому в сущности князю с просьбой решить одним словом ее дальнейшую судьбу героиня Вележевой произносит с <i>модальной реализацией ИК-2, склонной к 3</i>, то есть оформляя как апелляцию к норме, как нечто            2<sup>3</sup>            очевидное (<b>Скажите мне</b>).</p>

<p>нием ‘учитываю следствия из вводимой информации’ плюс <i>отте-нок назализации (Иванч)</i>, намекающий на известные, но не эксплицированные обстоятельства, понижение фонетического регистра на главном вопросе дня - ↓<b>вы-</b> 3 1 <b>ходить мне замуж / или нет?</b>)</p>	
<p>6 3 ↓Тут / ↑вся жизнь <b>моя</b> / на 1 1 волоске висе ла; / чего серье знее?</p>	<p>1<sup>м</sup> Тут вся моя <i>жи знь</i> / на од- 1 ∩2 ном волоске висе ла; / чего серье знее?</p>
<p>В ответ на упрек Тоцкого в том, что она несерьезно подошла к решению жизненно важного вопроса о замужестве героиня Борисовой всеми коммуникативными средствами, входящими в состав реплики, подтверждает значимость для нее лично принятия решения: <i>тут</i> свидетельствует о знании говорящим обстоятельств и затронутости личной сферы, <i>понижение фонетического регистра</i> подтверждает искренность героини, <i>ИК-3</i> и <i>постпозиция притяжательного местоимения моя</i> ориентируют слушающих на позицию говорящего.</p>	<p>У Вележевой Настасья Филипповна прямо издевается над Тоцким, отвечая упреком на его упрек. <i>Модальная ИК-1 с колебанием тона</i> показывает, что героиня хорошо представляет важность следствий из сложившейся ситуации и призывает собеседника учесть эти следствия. При этом <i>модальная ИК-2 со всплеском тона в предцентре</i> сообщает о расхождении позиций: ‘вы думаете, что я несерьезно подошла к вопросу, но я максимально ответственна и серьезна’.</p>
<p>Тоцкий: Да причем, причем тут князь? Генерал: И что такое, наконец, князь?!</p> <p>3 - ↑А князь / для меня то, что я в 2 5 него в первого, / за всю мою</p>	<p>3 - ↓А князь для меня то, / что я в него как в истинно преданного 4 челове ка поверила. / Он в меня с</p>



Такой эффект создается за счет **ИК-6** привлечения внимания собеседников к известной пока только говорящему информации, с помощью *повтора обращения господ* отражается сильное воздействие ситуации на героиню, ее жест свидетельствует о том, что она бессильна что-либо изменить в ситуации, вводимое **всё кончено** – знак исчерпанности ситуации для говорящего при отсутствии его воли, при этом то, что хорошо для говорящего, может быть неблагоприятным для остальных (параметр соотношения интересов).

Она не жертва обстоятельств, но человек, который действует, с раздражением вырывается из той жизни, которая опротивела ей.

Обратимся теперь к обнаруженным различиям **в линии раскрытиях двух образов**. Как известно, коммуникативные средства способны играть композиционную роль, формировать статическую или динамическую композицию звучащего произведения [Безяева 2013]. Приведем примеры функционирования *повышения и понижения фонетического регистра*, а также использование *эхо-фразы*.

Одно из упомянутых нами выше средств звучания – работа с *фонетическим регистром*, его повышение и понижение играет важную роль в обеих реализациях образа Настасьи Филипповны. Обе актрисы используют *мену фонетических регистров речи* при переходе от «маски», образа, принятого Настасьей Филипповной в обществе (семантика *повышенного регистра* – ‘норма, принятая в обществе’), к тому, что затрагивает её личную сферу (семантика *пониженного фонетического регистра* – ‘моя личная норма’). Отличия обнаруживаются в линии развития каждого образа, в том, в какие моменты случаются «откровения» для зрителей. Вележева уже в первой сцене внезапно понижает фонетический регистр, придавая иное измерение встрече героини с князем

Мышкиным, а Борисова долго держит высокий уровень истерического светского напряжения, только покидая место первой встречи, будто бы внутренне ломается и приоткрывает истинную себя. Чтобы понять, как это происходит, **разберем диалог Настасьи Филипповны и Мышкина в исполнении Борисовой и Яковлева:**

Настасья Филипповна (Ю. Борисова): Скажите, / князь, / а  
<sup>4</sup> почему же вы давеча / <sup>4</sup> не разуверили меня, / <sup>5</sup> когда я так ужасно  
<sup>5</sup> ошиблась?

Князь Мышкин (Ю. Яковлев): Да я... / хыхы / я удивился,  
<sup>6</sup> / увидя так вас / ... как-то так вдруг... / сразу.

- Удиви лись? / . . . А как вы узнали, / что я / - это я? / Где  
<sup>3<sup>м</sup></sup> вы видели меня прежде? / \_ \_ \_ <sup>6</sup> ↑И позво льте вас спросить,  
<sup>2</sup> /сужает глаза, замедляет речь/ почему вы давеча остолбене ли  
<sup>2</sup> на месте? / \_ \_ \_ <sup>6</sup> **Что во мне тако го** / ↓<sup>1<sup>2</sup></sup> **остолбенияющего?**

- Давеча / меня ваш портре т поразил, / а... потом я... / с  
<sup>2</sup> Епанчинными про вас говорил... / а рано утром, / мне про вас рас-  
<sup>1</sup> сказывал Парфен Рогожин...

- А как же вы / меня узнали?

- По портре ту...

- ↓И еще ?!

- И еще <sup>6</sup> потому, что / <sup>5</sup> вот именно такой / <sup>5</sup> вас / <sup>6</sup> и вооб-  
<sup>1</sup> ражал... / <sup>6</sup> Я вас будто / <sup>2</sup> где-то видел.

- ↓Где?! / Где вы меня / могли видеть?

- И ваши глаза я точно / где -то... видел. / Хотя нет, /  
это... / этого не может быть. / Это я так. / Может быть, во сне?...

В этом диалоге Настасья Филипповна Борисовой выражает себя во всей красе: она играет, как прима театра, уверенная в своем превосходстве, как центр притяжения и королева ситуации

(многократный акцент на местоимении я: А как вы узнали, / что я / - это я?). Её властность отражается в ИК-2, выделяющих ее

позицию или каузирующих изменение ситуации (Скажите, / князь); знание следствий подкрепляет ее лидерство модальной

ИК-2 с колебанием тона в постцентре (Где вы видели меня прежде?); ее величественная дистанцированность, недостижимость хорошо подчеркивают ИК-4 (а почему же вы давеча / не

разуверили меня // А как же вы / меня узнали? // ↓И еще?! // ↓Где?!), реализующие параметр соотношения позиций собеседников, новой информации и позиции говорящего. Она свободна при выражении разных оттенков эмоций: это наигранное возмущение с ИК-5 высокой степени (когда я так ужасно ошиблась), это удивление в переспросе с модальной ИК-3 со значением резкого слома нормы (Удиви лись?), это и весь арсенал женского провоцирующего кокетства:

— — — ↑И позво льте вас спросить, /сужает глаза, замедляет речь/ почему вы давеча остолбене ли на месте? / — — — Что во мне тако го / ↓остолбняющего?

— — — ↑И позво льте вас спросить, /сужает глаза, замедляет речь/ почему вы давеча остолбене ли на месте? / — — — Что во мне тако го / ↓остолбняющего?

— — — ↑И позво льте вас спросить, /сужает глаза, замедляет речь/ почему вы давеча остолбене ли на месте? / — — — Что во мне тако го / ↓остолбняющего?

— — — ↑И позво льте вас спросить, /сужает глаза, замедляет речь/ почему вы давеча остолбене ли на месте? / — — — Что во мне тако го / ↓остолбняющего?

Темп речи замедляется, показывая некое отклонение от нормы, выделение смыслов, высокая официальная конструкция просьбы *позвольте вас спросить* контрастирует с окказиональным причастием от сниженного глагола *остолбенеть*, создавая эффект иронии, сочетание **что такого** маркирует незнание говорящим ситуации (поэтому задается вопрос) при констатации несоответствия реализованной реакции собеседника предполагаемой норме (вроде бы нет причин для остолбенения), но одновременно дает всем понять, что сама героиня прекрасно знает, какое впечатление производит на мужчин, и даже готова к следствиям (параметры коммуникативного **так, такой**). Суженные глаза подкрепляют эффект игры с собеседником в знание-незнание. *Мена фонетических регистров* показывает переключение фокуса внимания героини со своей признанной официальной роли центра общества на собственные личные качества, производящие впечатление на личность собеседника.

Отметим, что в последних трех репликах завязавшегося диалога с князем Мышкиным Настасья Филипповна Борисовой последовательно использует пониженный фонетический регистр. Создается впечатление, что загадочные ответы Мышкина задевают героиню лично, постепенно с нее сползает маска, принятая в обществе. Кульминацией становится эпизод разоблачения ее князем:

Роман Ф.М. Достоевский	к/ф 1958 (И. Пырьев) Юлия Борисова Юрий Яковлев	сериал 2003 (В. Бортко) Лидия Вележева Евгений Миронов
...Обыкновенно бледное и задумчивое лицо ее, так всё время не гармонировавшее с давешним как бы напускным ее смехом,		

<p>было очевидно взволновано теперь новым чувством; и, однако, все-таки ей как будто не хоте- лось его выказы- вать, и насмешка словно усиливалась остаться в лице ее.</p> <p>– Право, где-то я ви- дела его лицо! - про- говорила она вдруг уже серьезно, вне- запно вспомнив опять давешний свой во- прос.</p> <p>– А вам и не стыдно! Разве вы такая, какую теперь представля- лись. Да может ли это быть! - вскрикнул вдруг князь с глубо- ким сердечным уко- ром.</p> <p>Настасья Филипповна удивилась, усмехну- лась, но, как будто</p>	<p>- /кивает головой/ И</p> <p>6 3 ва м не стыдно?/ Разве</p> <p>3 вы така я, / какою</p> <p>2 здесь предста вились?</p> <p>5 / Да может ли это</p> <p>5 быть?!</p>	<p>- А вам и не 3<sup>м</sup> стыдно! / Раззве</p> <p>3<sup>м</sup> вы така я, / какою</p> <p>теперь пред- 3<sup>м</sup> ставля лись?!</p>
---	---	--





В этом эпизоде снова всё, сыгранное актерами, в целом укладывается в рамки, заданные писателем: Настасья Филипповна выходит из своей роли и «вдруг уже серьезно» приоткрывает душу. Борисова подходит к этому постепенно, как мы уви-

дели по появлению пониженного фонетического регистра (↓А я

<sup>1</sup>ведь, право, / <sup>2</sup>\_ \_ \_ где-то видела ваше лицо...), о значимости того, что происходит, для героини и князя говорит мена у Борисовой «его лицо» на *ваше лицо*, появление местоимения 2 лица вместо 3-его. Ярко сыграна актрисой последняя переломная сцена, в которой чередование фонетических регистров, как бы с трудом произносимые слова (*затрудненная артикуляция*), повтор (значение воздействия ситуации на говорящего) отражают сложность преодоления героиней себя самой в момент призна-

ния: /*теребя пальцы*/ <sup>6</sup>↑Я... / <sup>6</sup>я ведь... / <sup>6</sup>↓я ведь. . . . и в самом деле / <sup>2</sup>↓не така я.

– ‘князь и я знаем (*ведь*), что на самом деле реализованное поведение, приведшее к таким небенефактивным для всех следствиям, не соответствует моим представлениям о норме (*такая*), знайте это и вы’.

Именно *ИК-2*, четко выделяющую названный говорящим вариант, демонстрирует и более спокойная героиня Вележевой:

<sup>3</sup>Я и в самом деле / <sup>2</sup>не така я, / <sup>2</sup>он угадал. В соответствии с заданным в тексте Достоевского, героиня делает неожиданное признание зло, как бы против своей воли, *ИК-3* призывает слушающих ориентироваться на позицию говорящего.

Для Настасьи Филипповны Вележевой это предел возможностей. Описание *горячности* в романе, того, как героиня «вспыхнула» и «закраснелась», игнорируются в интерпретации сериала. Но героиня Борисовой идет дальше – она просит прощения, искренность чего не ставится под сомнение благодаря оформлению реплик с убеждающей *ИК-2*, повтором императива *простите*, приближающего целеустановку просьбы к мольбе, разговорной фонетикой – сокращенное имя *Нина Алексанна* тоже

можно считать сигналом не официальности, когда ситуация, общество вынуждают героя совершать те или иные поступки, но личная позиция, личная потребность, желание адресовать свое высказывание лично собеседнику. Такая трактовка сцены динамичнее раскрывает образ и соответствует его классическому пониманию<sup>1</sup>.

Еще одним способом постепенно раскрыть сложный, противоречивый характер Настасьи Филипповны стала **конструкция-рефрен**, которая трижды встречается в речи Борисовой неслучайно, она подчеркивает двойственность, противоречивость, противостояние в душе героини. Таким рефреном стала фраза **это я-то / меня-то + модальная ИК-3 + предикат**. Встречая Мышкина во второй раз у себя в гостях, героиня Борисовой отве-

3<sup>м</sup>  
чает на его комплимент: **Это вы ↑меня -то за совершенство почитаете?** Реплика Борисовой переключается с тем, что вложено в

3<sup>м</sup>  
уста героини в конце первой встречи героев (.....Это меня -то \_ \_ бесстыжей называют!), только теперь позиция Настасьи Филипповны полностью противоположная. Если в первой сцене она скандально доказывала обществу, что она не так плоха, как ее оценивают, то в диалоге с Мышкиным она показывает, что вовсе не так хороша, как он о ней думает: 'недолжное восприятие меня (**это**), имеет место (**почитаете за совершенство**), я, говорящий, имею представление о том, что я такое на самом деле, а реализовалось другое (ваше мнение обо мне как о совершенстве), контрастирующее с моими представлениями, что затрагивает мои интересы' (**меня-то**). *Модальная реализация ИК-3* - маркер резкого слома нормы, по мнению героини.

---

<sup>1</sup> Сравним с пониманием рассмотренной сцены у М.М. Бахтина: «Голос Настасьи Филипповны, как мы видели, раскололся на голос, признающий ее виновной, "падшей женщиной", и на голос, оправдывающий и приемлющий ее. Перебойным сочетанием этих двух голосов полны ее речи: то преобладает один, то другой, но ни один не может до конца победить другого. /.../ Когда она приходит в квартиру Гани, где ее, как она знает, осуждают, она назло разыгрывает роль кокетки, и только голос Мышкина, пересекающийся с ее внутренним диалогом в другом направлении, заставляет ее резко изменить этот тон и почтительно поцеловать руку матери Гани, над которой она только что издевалась» [Бахтин 1929].



Обратимся теперь к **отличиям образов князя Мышкина, главного героя романа Достоевского, в интерпретации Ю. Яковлева и Е. Миронова.** Знакомство зрителей с князем состоялось задолго до его встречи с Настасьей Филипповной, но и выбранная сцена отражает суть отличий. Любопытно, что и при трактовке этих образов ведущими оказываются те же параметры, что и при выборе интерпретации женского образа: Мышкин Яковлева находится под глубоким воздействием ситуации, он отгрызает замечания Достоевского о растерянности, «остолбенении» героя, его неготовности, незнании; Мышкин Миронова в этой же ситуации застывает, наполненный каким-то скрытым от простого взгляда знанием небытовых, неочевидных истин, он делает акцент на «надмирности» героя, его следовании иным нормам. Разберем несколько примеров.

С самой первой встречи князь Мышкин у Достоевского проводит идею того, что встреча его с Настасьей Филипповной неслучайна, что она значима для них обоих лично: *Я ваши глаза точно где-то видел... да этого быть не может! Это я так...* ('констатирую недолжную сущностную характеристику сказанного выше (*этого*), неадекватность своего предположения реальной ситуации (*да*), препятствия для реализации (*может*); недолжное имеет место (*это*), я, говорящий отклонился от собственных представлений о норме, но это отклонение не будет иметь никаких значимых следствий (*так*)') *Я здесь никогда и не был. Может быть, во сне...*

Мышкин Яковлева произносит эти слова так, что акцентируется идея неуверенности, незнания (*паузы, ИК-6, оборванные синтагмы*), исключая только что введенный вариант (*нет*), он находится под воздействием ситуации (*хотя, удлинение [н]*), когда недолжное имеет место (*это*). Кажется, что эксплицитированное дважды наличие препятствия (*не может быть, может*) заставляет говорящего практически отказаться от своего мнения и принять как норму невозможность его собственной нормы (*этого не может быть*). Ведущими оказываются смыслы реплики *это я так*:

– И ваши <sup>6</sup> глаза я точно / <sup>6</sup> где -то... <sup>2</sup> видел. / <sup>1</sup> Хотя **нет**, /  
<sup>6</sup> это.../ <sup>1</sup> этого не может быть. / <sup>1</sup> Это я так. / <sup>3</sup> Может быть, во сне?...

Та же самая реплика сыграна иначе Мироновым:

- Я ваши <sup>2</sup> глаза **точно** где-то <sup>1</sup> видел! / **Нет**, / <sup>2</sup> этого **быть** не  
<sup>3</sup> может! / Я <sup>1</sup> здесь и не <sup>6</sup> был ...никогда ... / <sup>3</sup> Может, .../ во сне?...

Центр *ИК-2*, выделяющей нужный говорящему вариант на фоне остальных, находится на слове *точно* – этот Мышкин производит впечатление более уверенного в своей позиции. Даже сомнения и колебания он выражает решительнее: *нет* исключает только что введенный вариант, *ИК-2* на *инфинитиве* маркирует выделение названного варианта, ориентированного на норму

<sup>2</sup> (этого **быть** не может!), речь идет о норме общества. Но есть другие варианты реальности, их воплощением является сон, с его нормами Мышкин Миронова соотносит происходящее (*ИК-3*).

Итак, если Мышкин Яковлева признает невозможность собственной нормы, отражает неуверенность, то Мышкин Миронова играет уверенность, призывает собеседников обратить внимание на существование иных норм.

Уже в финале первой встречи с Настасьей Филипповной князь Мышкин у Достоевского практически эксплицитно выражает свое отношение к поведению героини в доме Иволгиных, упрекает ее, призывает одуматься:

*Князь Мышкин: ...А вам и не стыдно! Разве вы такая, какою теперь представлялись. Да может ли это быть! /.../*

Коммуникативная дорожка реплики транслирует следующие смыслы, дублируя те, которые важны для говорящего: ‘я вошел в новую ситуацию (*a*) и увидел что неприличному поведению аналогично отсутствие стыда (*u*), не принимаю вашу позицию (*разве*), на самом деле ваша качественная характеристика не соответствует той резко отрицательной, какую вы демонстрируете, что ведет к небенефактивным следствиям (*такая, какою*), ваше поведение неадекватно вашей норме (*да*), ненормальна сама

возможность (*разве, может, ли, инфинитив быть*) реализации такой недолжной сущностной характеристики (*это*). Кажется, что у Достоевского уже все сказано, но рассмотрим экранизации.

В обоих звучащих вариантах появляется **ИК-3**, призывающая Настасью Филипповну сориентироваться на слова и мнение говорящего, также сориентироваться на собственную норму. Мышкин Яковлева отражает высокую степень небенефактивности наблюдаемого поведения героини с помощью **ИК-5**, таким образом формируется выражение эмоций, в данном случае – *горестное удивление*. Интересно работает в упреке **кивок**: реализуется значение ‘не солидаризируюсь с позицией собеседника’. Появление отсутствовавшего у Достоевского *здесь* неслучайно, так князь Мышкин передает идею чуждости ситуации лично ему и

его ценностям: /кивает головой/ И ва м не стыдно?! Разве вы  
3 2 5 5  
така я, /какую *здесь* предста вились? / Да может ли это быть?!

В интерпретации Миронова *модальная ИК-3*, повторяющаяся трижды, делает акцент на резком слове нормы: - А вам и  
3<sup>м</sup> 3<sup>м</sup> 3<sup>м</sup>  
не сты дно! / Разве вы така я, /какую теперь представля лись?!  
Актер опускает коммуникативное *да* и несколько очищает реплику от тяжеловесного дублирования смыслов, тогда финальное высказывание подается не как выражение одних эмоций, но больше как *упрек, укор, выражение знания говорящего*: Может ли

2  
это быть! Герой Миронова говорит, что ‘такого не может и не должно быть’, причем не повышая громкости голоса, только выделяя свое мнение твердой **ИК-2** и подкрепляя свою позицию неотрывным, внимательным, проникающим в душу *взглядом* в глаза Настасьи Филипповны.

Так «глубокий сердечный укор», о котором пишет Достоевский, реализовался в первом случае с акцентом на чувства, на *сердечность*, а во втором – как глубокий, но *милосердный укор*. Мышкин Яковлева оказывается под впечатлением от ненормальной, болезненной ситуации, Мышкин Миронова находится не в ситуации, а над ней, он действительно говорит с Настасьей Фи-

липовной «не как все», даже упрекая, стоит на ее стороне, апеллирует к ее истинной, глубинной человеческой сущности, которая ему хорошо известна.

Раскрытие характеров героев и развитие сюжета происходит далее по намеченным тенденциям. Приведем некоторые примеры из кульминационной сцены на именинах Настасьи Филипповны, комментируя только различия звучащих интерпретаций.

Яковлев	Миронов
<p>6 1 - Я н.. / ничего ещё не знаю, это</p> <p>2 6 правда, / но я... я сочту, что / это</p> <p>2 2 вы мне, / а не я вам сделаю честь.</p> <p>2 2 / ↑Я <i>ведь</i> ничто, / а вы страда ли /</p> <p>5 5 1 и из тако го а да / чистая вышли, /</p> <p>1<sup>н</sup> 6 2 а это мно го, / <u>о</u>, как это мно го!</p>	<p>6 1 5 - Я ничего не знаю, / Наста сья</p> <p>5 Филипповна, / я ничего не видел, вы</p> <p>2 2<sup>3</sup> правы, / но я сочту, что вы мне, / а</p> <p>2 не я сделаю честь! /качает головой/</p> <p>2 3 2 6 6 Я ничто! / А вы / страда ли. / Вы / вы</p> <p>6 2 2 1 и из тако го а да / чистая вышли, / а</p> <p>2 это мно го.</p>
<p><i>Это</i> маркирует, что ‘должное имеет место’, <i>правда</i> констатирует, что реализован ва- риант развития ситуации, какой и должен был реализоваться.</p> <p><i>Повышение фонетиче- ского регистра</i> – показатель рас- суждений с позиции общества,</p>	<p><i>ИК-5</i> на имени героини на первый взгляд звучит странно, но на самом деле вносит идею высокой сте- пени бенефактивности именно для нее всего того, что описывает ей князь Мышкин в гипотетической си- туации брака с ним.</p>



<p><i>ведь</i> – маркер слияния говорящего с мнением общества (↑Я <sup>2</sup> <i>ведь</i> ничто) – это приуменьшение своей значимости до той степени ничтожества, которую герою приписывает общество.</p> <p><i>ИК-5</i> – знак высокой степени небенефактивности прежней жизни для героини, <i>модальная реализация ИК-1</i> с колебанием тона говорит о том, что следствия (вышла чистая из ада) очень значимы. Несколько устаревшее книжное <i>о</i> с <i>ИК-6</i> вносит идею неких иных знаний говорящего при экспликации незнаний бытового характера (<i>я ничего еще не знаю</i>). <i>Повтор</i> и <i>удлинение гласного</i> (а это мно го, / <sup>1<sup>м</sup></sup> <u>б</u>, как это <sup>2</sup> <b>много!</b>) – знак воздействия ситуации на говорящего.</p>	<p><sup>2<sup>3</sup></sup> <i>ИК-3</i> и ее оттенок на <i>вы</i> (вы мне, / а не я сделаю честь! // Я ничто! <sup>2</sup> / А вы / страда ли) ориентирует на позицию, нормы, интересы героини ее саму и всех. <i>Вы</i> с <i>ИК-6</i> повторяется и дублирует идею знания о героине.</p> <p><i>ИК-2</i> с удлинением гласного центра подчеркивает идею воздействия героя на собеседницу, а не наоборот (<sup>2</sup> <b>вы правы</b> // а это много), что видно в продолжении монолога (<sup>2</sup> (Это лихора дка!) Речь Мышкина Миронова энергичная, темп умеренно быстрый.</p>
	<p><sup>2</sup> К чему вы стыдитесь? / Вы с Рогож <sup>2</sup> ным ехать хотите! / Это лихора дка! / <sup>2</sup></p>

<p>Вы <b>вот</b> господину Тобцкому /  <sup>2</sup>  семьдесят тысяч отдали / и го-  <sup>6</sup> <sup>3</sup>  ворите, что/ всё, что здесь есть, /  <sup>2</sup>  всё бросите, /<i>качает головой</i>/  <sup>2</sup>  этого никто здесь не сделает.</p>	<p><sup>3</sup> <sup>5</sup>  Вы господину Тоцкому / семьдесят  <sup>5</sup> <sup>3</sup> <sup>3</sup>  тысяч отдали, / вы говорите, / что  <sup>6</sup> <sup>3</sup>  всё, что здесь есть, / вы бросите!..  /<i>жест указательным пальцем отри-  цательный слева направо, снижает  громкость</i>/ этого никто здесь не сде-  <sup>1</sup>  лает.</p>
<p><b>Вот</b> маркирует, что реали-  зовался вариант ситуации, соот-  ветствующий целям героини, но  небенефактивный для героини.</p>	<p>Идея высокой степени небене-  фактивности для героини ее поступка  отражена в <b>ИК-5</b>.  С помощью настойчивой повто-  ряющейся <b>ИК-3</b> говорящий ориенти-  <sup>3</sup>  рует собеседницу на ее же слова (вы  <sup>3</sup> <sup>6</sup>  говорите, / что всё, что здесь есть, /  <sup>3</sup>  вы бросите!...). Жест привлекает вни-  мание собеседника к сверхзначимо-  сти вводимой информации. <b>ИК-1</b>  свидетельствуют о том, что речь идет  о личной норме героини.</p>
<p><i>/прижимая руку к груди/</i>  <sup>6</sup>  Я вас... Настасья Филипповна.../ я  <sup>6</sup> <sup>2</sup> <sup>5</sup> <sup>5</sup>  вас ... / Я умру за вас. / И никому</p>	<p><i>/шагает решительно к ней/</i>  <sup>6</sup> <sup>3</sup>  Я вас <b>Настасья...</b> / <b>Филипповна</b> /  <sup>1</sup> <sup>1<sup>2</sup></sup>  <b>люблю.</b> / Я умру за вас, <b>Настасья</b></p>

<p>не позволю про вас / плохого  <b>1</b>  слова сказать.</p>	<p><b>6</b>  <b>Филипповна.</b> / Я никому не позволю  <b>2</b>  / слова про вас сказать, <b>Настасья</b>  <b>Филипповна.</b></p>
<p>Прекрасная неполнота,  неэксплицированность признания  Мышкина подтверждает его глу-  бокие искренние чувства.  <b>ИК-5</b> – знак высокой небе-  нефактивности для недоброжела-  телей и бенефактивности для  Настасьи Филипповны защиты ее  Мышкиным.</p>	<p><b>ИК-1</b> на слове <i>люблю</i> констати-  рует норму говорящего. Трехкрат-  ный <i>повтор имени</i> адресата – показа-  тель настойчивого воздействия на ге-  роиню, призыва сориентироваться на  слова и позицию говорящего, этому  же способствует <b>ИК-3</b>.</p>
<p><b>3</b>  А если мы будем бедны, / я  <b>1</b>  работать буду. / <i>общий хохот</i> / А  <b>2</b>  <b>может быть</b>, мы не будем бедны,  <b>2</b> <b>6</b>  / а очень богаты, / <b>я не знаю</b>,  <b>1</b>  <b>впрочем, наверное...</b> / Хотя я  <b>3</b>  <b>письмо</b> получил в Швейцарии...</p>	<p><b>3</b> <b>1<sup>2</sup></b>  Если мы бедны будем, / я работать  буду, <b>Настасья Филипповна.</b> / <i>об-</i>  <b>3</b>  <i>щий хохот</i> / Но мы, <b>может быть</b>, /  <b>4</b> <b>2</b>  будем не бедны, / а очень богаты! / <i>ве-</i>  <b>3</b>  <i>село</i> / <b>Я не знаю наверное</b>, / хотя я  <b>1<sup>м</sup></b>  получил письмо в <b>Швейцарии...</b></p>
<p>Яковлев делает своего  Мышкина как бы оправдываю-  щимся в ситуации, когда все сме-</p>	<p>Миронов продолжает линию  уговаривания, используя обращения.  С помощью <b>ИК-4</b> соотносятся по-</p>

ются над ним. С помощью коммуникативного начального *A* он пытается ввести своих слушателей в новую ситуацию, готовится рассказать им о новых обстоятельствах (предполагаемом наследстве), но акцент сделан на неуверенности: *может быть* показывает, что говорящий учитывает факторы, препятствующие исполнению задуманного, он ненастойчиво вводит факт, нарушающий норму развития ситуации. Последнее незаконченное высказы-

**6**  
вание (**я не знаю, впрочем,**  
**1**  
**наверное...**) также говорит о незнании, неуверенности (эксплицитно и *ИК-6*). *Впрочем* сводит к нулю предшествующую надежду на благополучие.

лярно разные позиции героя и общества, *ИК-3* ориентирует всех на информацию, которую с *ИК-2* вводит говорящий. *Может быть* в постцентре высказывания с *ИК-3* теряет свой вес. Спокойная весёлость, радость, с которой произносится последняя реплика, свидетельствует об уверенности и оптимизме героя.

Модальная *ИК-1* с колебанием тона в центре выдает надежду говорящего на бенефактивные следствия из озвучиваемой информации.

Яковлев выражает позицию своего Мышкина ненастойчивыми указаниями на знание, в его речи много высокой степени, говорящий находится под впечатлением от ситуации, Миронов же активизирует все средства воздействия на собеседника, четко очерчивает свою позицию, ориентируется на то, что значимо, что бенефактивно для собеседника.

Основным отличием интерпретаций образа Мышкина можно назвать акцент на глубоких, искренних чувствах героя (растерянность, любовь, жалость, боль) в реализации Яковлева и глубокое понимание внутренней сущности людей у Миронова, это не бытовая адекватность в ситуации, в сложившихся обстоятельствах, но знание неких высших истин, которые важнее всех эмоций и противоречий реальности. Страдания, пережитые Настасьей Филипповной, очистили ее душу, за что Мышкин – в соответствии с философией Достоевского, - готов простить всё, пренебречь всем. Но если Яковлев показывает, как князь страдает вместе с героиней, чувствует ее боль, то Миронов уже пренебрегает эмоциями, чувствами, как бы призывает своими примером возвыситься над ними, утешает, залечивает раны.

Невозможно не сделать выводы о разности трактовок образа князя Мышкина в разные времена: в советское время этот образ не мог быть однозначно положительным, он странен, он намекает на иные, чем у основной массы социума ценности, но так неуверенно, что закономерно терпит фиаско, для этого достаточно одной серии, даже вторую, запланированную изначально, не сняли. В XXI веке идея принятия разных, в том числе странных людей, получила большее распространение, Мышкин Миронова – это не досадное исключение, недоразумение, а особый голос в многоголосии, ему отведено важное место в 10 сериях сериала.

Тезисно подведем итоги всему, сказанному выше.

Любой текст дает возможность для коммуникативной интерпретации, **текст Достоевского** изначально насыщен коммуникативными средствами и смыслами, реализовать его – значит выбрать.

**Рамки жанра** накладывают свои ограничения и требования: экранизация 1,5 часа предопределяет театральные средства (высокий градус эмоциональности, стремительное развитие диалогов), сериал общей продолжительностью 8 часов погружает в мир Достоевского, развлекает концентрацию смыслов (больше реалистичности, разные способы осовременивания реплик).

Но более значимо **понимание** образов и конфликта **режиссером и актерами**, именно их выбор языковых средств форми-

рует в первую очередь специфику интерпретации. Образы цельного произведения существуют не изолированно, а в одной системе, взаимодействуя друг с другом, актеры работают в ансамбле, выявляются **оси параметров** как то общее, на чем основывается взаимодействие создателей трактовки.

Теми осями, по которым идет развитие отношений в каждой интерпретации, становятся **эмоциональность** (складывается из преобладания средств со значениями воздействия ситуации на говорящего, затронутости личной сферы, высокой степени разнообразных эмоций) **и рациональность** (в нашем случае ее компоненты – обилие средств полей нормы, соотношения позиций собеседников, знания и компетентности). Различия образов князя Мышкина и Настасьи Филипповны обусловлены следующими предпочтениями коммуникативных средств языка и смыслов. **Юлия Борисова** наделяет свою героиню повышенной эмоциональностью, ее коммуникативную дорожку отличают средства полей воздействия и личной сферы; **Лидия Вележева** создает образ очерствелой, предельно рациональной героини, в речи которой активны средства поля нормы и соотношения позиций, если первая Настасья Филипповна чувствует, разнообразной палитрой эмоций проявляет себя в ситуации, то вторая – анализирует, дистанцируясь, превалируют презрение и насмешка. **Юрий Яковлев** показывает Мышкина как человека непонятого, не навязывающегося, но говорящего о чем-то, что большинству кажется смешным, чувствующего остро, как героиня Юлии Борисовой; **Евгений Миронов** играет не только понимающего, но и деятельного Мышкина, он воздействует на собеседников, как героиня Лидии Вележевой ориентируется в земной норме, так Мышкин Миронова проявляет компетентность в том, что касается высшей нормы.

Кажется, что шкала эмоциональность – рациональность оказывается значимой для режиссерской интерпретации в целом, именно по ней происходит варьирование каждого отдельного образа и сочетаний их в ансамблях. Градус эмоциональности оказывается общим для всей интерпретации. Вероятно, крайне экзальтированный Мышкин, находящийся во власти ситуации, не мог бы появиться на фоне рассудочной Настасьи Филипповны,

т.к. тогда у них не было бы точек понимания (продлав мысленный эксперимент, представим пару Яковлев - Вележева). И наоборот, рассудочный, всё заранее понимающий Мышкин диссонировал бы с истеричной Настасьей Филипповной (представим ансамбль Борисова - Миронов). Но, возможно, это открытые пути для новых трактовок классики, которые еще впереди.

Трактовка, признаваемая удачной, не может не быть связанной со временем создания, с установками общества, **современностью**, что хорошо видно при сравнении экранизаций, между которыми разница – полвека.

В целом первая экранизация выглядит более театральной, то есть наполнена более выразительными, гиперболизированными смыслами, в сжатое время концентрированно подающими идеи Достоевского, соответствующими языковыми средствами. Вторая экранизация как будто заставляет зрителей перечитать, пережить роман в режиме реального времени, кроме большей близости к тексту Достоевского, в том числе к его многозначной коммуникативной дорожке, демонстрируя близость к реальной жизни в соответствии с тенденциями бытовизма в современной актерской деятельности. С нашей точки зрения, обе они являются актуальными, обе отражают Достоевского и нечто большее – понимание Достоевского русскоязычными людьми в разные исторические периоды, что может быть полезным для интересующихся русской культурой и историей иностранцев гуманитарных специальностей.

Все обнаруженные нами особенности и сделанные наблюдения основаны на разборе материала звучащей речи методом анализа коммуникативной семантики, разработанным М.Г. Безяевой. Именно работа средств коммуникативной системы русского языка позволила сформировать образы и диалогическую ткань художественного произведения и его звучащих интерпретаций.

#### Литература

*Бахтин М.М.* Проблемы творчества Ф.М. Достоевского (1929). Киев, Next, 1994.

- Безяева М.Г.* Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002. – 752 с.
- Безяева М.Г.* Ситуация как компонент коммуникативного значения // Вопросы русского языкознания. Выпуск XI. Аспекты изучения звучащей речи. Сборник научных статей к юбилею Е.А. Брызгуновой. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.213-223.
- Безяева М.Г.* Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 105–129.
- Безяева М.Г.* Коммуникативная семантика звучащего художественного текста // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2010. С. 751.
- Безяева М.Г.* Коммуникативная семантика как объект филологического исследования // Филология вечная и молодая. М., 2012. С. 63–78.
- Безяева М.Г.* О специфике коммуникативной интерпретации текста (на материале соотношения письменной основы и звучащего варианта) // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. № 2, 2013. С. 19–36.
- Безяева М.Г.* Коммуникативное поле как единица языка и текста // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XV. М., 2014. С. 101–118.
- Безяева М.Г.* Русский повтор как средство коммуникативного уровня языка (материалы к словарю коммуникативных средств) // Stephanos. Сетевое издание. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. Электронный проект филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова 2016 г., №6 (20), ноябрь. С.83–115.
- Брызгунова Е.А.* Интонация // Русская грамматика. Т. 1, М., 1980. Т. 2, М., 1982. – 1492 с.
- Брызгунова Е.А.* Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984. – 116 с.
- Великоборцева-Чалова О.В.* Эстетическая нагрузка средств коммуникативного уровня русского языка, модифицируемых при звучащей интерпретации письменного текста (на материале классических ролей О. Ефремова, О. Табакова и А. Калягина) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 295-314.
- Достоевский Ф.М.* Собрание сочинений в пятнадцати томах. Том 6. Л., «Наука», 1989.
- Коростелёва А.А.* О роли коммуникативных средств в формировании двух образов одного персонажа // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VI. М., 2004. С. 59–74.



*Коростелева А.А.* О применении метода семантического коммуникативного анализа к описанию невербальных средств языка в преподавании РКИ // Русский язык @Литература @Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: III Международная научно-практическая интернет-конференция... Труды и материалы. М., 2011. С. 130-141.

*Коростелева А.А.* Индивидуальная норма в оппозиции к норме социума: тип безумца в кино (стратегия игнорирования внешней нормы) // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания. Сборник научных и научно-методических статей. Вып. 10. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 146–166.

*Коростелева А.А.* О специфике семантического описания жестов (на примере русских кинесических средств) // Русский язык: история, диалекты, современность. Сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции. Вып. XVI. М., 2017. С. 167–176.

*Коростелева А.А.* Феномен «темного двойника» в кино: коммуникативные стратегии персонажей // Stephanos. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. № 1 (39), 2020. С. 35–68.

*Писанко Н.Г.* Функциональные возможности средств коммуникативного уровня языка на примере создания звучащих театральных интерпретаций (образ Раневской в "Вишневом саде") // *Филология и культура. Philology and Culture*, издательство ФГАОУ ВПО КФУ (Казань), 2019 г. № 2, с. 78–85.

*Писанко Н.Г.* Функциональные возможности средств коммуникативного уровня языка на примере создания звучащих театральных интерпретаций (анализ одного эпизода из пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад») // *Вестник Российского нового университета. Серия "Человек в современном мире"*, издательство Автономная некоммерческая организация высшего образования Российский новый университет (Москва), 2019 г. № 2, С. 78–87.

*Хуринова В.Ю.* О возможностях коммуникативной интерпретации текста (на материале рассказа М. Жванецкого) // Язык. Литература. Культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания. Сборник научных и научно-методических статей. Выпуск 6. М.: Макс-пресс, 2010. С.192–199.

*Чалова О.В.* Роль средств коммуникативного уровня русского языка в литературном тексте (на примерах из романа «Идиот» Ф.М. Достоевского) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVIII. М., 2017. С. 198–210.

***Olga V. Chalova***

*PhD, Lomonosov MSU, Moscow, Russia*

*ovelikoborceva@yandex.ru*

THE COMMUNICATIVE LEVEL OF THE RUSSIAN LANGUAGE  
SEMANTICS IN UTTERED REALIZATIONS OF THE WORKS  
OF FICTION (COMPARING TWO SCREEN VERSIONS  
OF “THE IDIOT” BY FYODOR DOSTOEVSKY 1958 VS 2003).

This article focuses on the functional role of Russian communicative semantics in two screen versions of “The Idiot” by F. Dostoyevsky, made in 1958 and in 2003. The Russian language communicative level means form different interpretations of one character and as a result – one novel. A semantic communicative analysis suggests more rational approach to Russian classical literature for foreigners and helps to enlarge their sociolinguistic awareness.

*Keywords:* communicative level of the Russian language; a semantic communicative analysis; the language means functions in the works of fiction; communicative interpretation.

## Памяти Валерии Васильевны Добровольской



---

<sup>1</sup> фото с сайта <https://www.irlc.msu.ru/novosti/713-v.v.-dobrovolskaya-na-otkryitom-lektorii.html>

**Кузьменкова Валентина Алексеевна**  
доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся  
естественных факультетов филологического факультета  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва  
valentinaleks@gmail.com

**ПРИСЯГА НА ВЕРНОСТЬ**  
**(ПАМЯТИ В.В. ДОБРОВОЛЬСКОЙ)**

В.В. Добровольская – заслуженный преподаватель Московского университета. Её имя известно не только в России, но и за рубежом. Без преувеличения можно сказать, что она внесла заметный вклад в дело распространения русского языка в мире. Всё профессиональное сообщество знало В.В. Добровольскую как одного из ярких представителей того направления в науке, которое получила название *Русский язык как иностранный*. Об этом свидетельствуют её многочисленные труды в этой области.

Обозреть в кратком очерке весь жизненный путь В.В. Добровольской невозможно, но важно сказать самое главное – она была бесконечно предана делу, которому служила самоотверженно, верна той присяге, о которой однажды написала в своём стихотворении:

*Мы присягаем на верность –  
Верность нашему делу.*

Представим лишь некоторые фрагменты большого и в высшей степени достойного пути.

В.В. Добровольская родилась в Москве 30 июня 1930 года. Закончила с отличием филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. Судьба распорядилась так, что после окончания университета она лишь на несколько лет оставила его, чтобы потом вернуться навсегда. В.В. Добровольская работала на кафедре русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов с 1960 года и до конца своих дней. Она вела практические занятия в группах студентов-иностранцев, выступала на конференциях, писала статьи и книги, читала лекции, проводила семинары. Запоминающимся явлением на кафедре была школа молодого преподавателя, которой в течение многих лет руководила В.В. Добровольская. Многие помнят, как важно

было услышать ее ненавязчивые и всегда мудрые советы, сопровождающиеся шуткой или рассказом из практики преподавания, как молодые преподаватели хотели (хотя и побаивались) услышать её «оценку» после тщательного «разбора» проведённого урока.

В.В. Добровольская неизменно «была в строю» и шла по жизни

*Не торопясь, не требуя наград,  
О вожделенном рае не мечтая.*

Будучи талантливым методистом, В.В. Добровольская очень чутко и своевременно реагировала на едва намечавшиеся «течения» в теории и практике преподавания РКИ. Её обдуман-ные статьи и размышления, доклады на конференциях всегда имели глубокое практическое основание. Трудно перечислить все труды В.В. Добровольской. Стоит лишь сказать, что ей принадлежит более 100 научных и научно-методических работ. Она участвовала в написании программ по дисциплине «Русский язык как неродной (иностранной)», была автором лекционных курсов для студентов филологического факультета и слушателей ФПК, Государственных образовательных стандартов и типовых текстов. Её соавторами были М.В. Всеволодова, Г.А. Битехтина, Г.И. Рожкова, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова. Настольной книгой для преподавателей русского языка как иностранного служит сборник её методических статей «Урок в системе обучения русскому языку как иностранному». Поразительно, что ещё за несколько лет до вынужденного дистанционного обучения она «предугадала» необходимость разработки методики дистанционного обучения: её статья «Учебные материалы дистантного курса подготовки преподавателей РКИ» была написана в 2016 году! А последняя её статья, написанная в 2021 году, так и называется: «Уроки дистанционного обучения».

Коллеги помнят В.В. Добровольскую не только как прекрасного преподавателя, но и как замечательного человека. Она всегда сохраняла спокойствие, выдержку, ей были присущи лёгкая ирония и доброжелательное отношение ко всем коллегам, многим из которых она посвящала стихи.

В.В. Добровольская болела душой за будущее родного языка, который знала превосходно, и хотела, чтобы он ожил в

«грядущих поколеньях». Об этом свидетельствуют следующие строки:

*«И если сможем мы сберечь  
Родной язык, родную речь  
В её высоких проявлениях,  
То вместе с ними оживёт  
И наш язык, и наш народ  
В его грядущих поколеньях».*

Все приведённые цитаты – из её стихов. В ней удивительным образом уживались строгость, чёткость мысли при написании научных работ и удивительно искренняя, трогающая душу поэзия.

В.В. Добровольская ушла из жизни 5 апреля 2021 года. Среди многочисленных наград, которые получила В.В. Добровольская, есть и такая: «За заслуги в образовании». Она, как никто другой, достойна этой награды.

*Valentina A. Kuzmenkova  
PhD, Lomonosov MSU, Russia, Moscow  
valentinaleks@gmail.com*

THE OATH OF ALLEGIANCE  
(IN MEMORY OF V. V. DOBROVOLSKAYA)

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ.....	3
<b>К 100-ЛЕТИЮ ПРОФЕССОРА Г.И. РОЖКОВОЙ</b>	4
<i>Величко А.В.</i> Осмысление специфики дисциплины «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного» в трудах профессора Г.И. Рожковой .....	5
<i>Грекова О.К.</i> Лингводидактическая концепция Г.И. Рожковой в современном контексте.....	14
<i>Лазуткина Е.М.</i> Значения, синтаксические функции и морфологический статус выражения <b>На самом деле</b> .....	20
<i>Маркова В.А.</i> Теория коммуникативных ориентиров как развитие и конкретизация идей заслуженного профессора Московского университета Г.И. Рожковой .....	30
<i>Хавронина С.А.</i> К вопросу о лингводидактике и методике.....	36
<b>ТЕОРИЯ ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ</b>	
<i>Вавулина А.В., Кольцова Н.З.</i> Особенности представления литературного культурологического минимума на продвинутом этапе обучения РКИ .....	45
<i>Красильникова Л.В.</i> Всегда ли прав «Главред»? (к вопросу о чистоте научного стиля) .....	57
<i>Стародубова О.Ю., Столетова Е.К., Чубарова О.Э.</i> О стратегии интерпретации художественного произведения в инокультурной аудитории .....	65
<b>МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ</b>	
<i>Вереитинова М.М.</i> Актуализированные паронимы-прилагательные в современном русском и сербском языках .....	73
<b>ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА</b>	
<i>Жукова А.А.</i> Интертекстуальность в творчестве А.В. Завьялова и А.А. Позднухова .....	79
<i>Илюшин Е.А.</i> Имена и образы классиков литературы в современном юморе .....	89
<i>Ковалевская Т.В.</i> Свет, огонь, сумрак и тьма – «победа над солнцем» и мифотворчество в поэзии В. Я. Брюсова .....	105

<i>Малиновский А.А.</i> Заглавное слово в стихотворении Михаила Светлова «Гренада» .....	134
<i>Му Ачжэнь</i> Обзор изучения творчества С.Аксакова в России и в Китае .....	154
<i>Сергеева О.М., Чэн Лян</i> Растительный мир в образной структуре ранней лирики А. Ахматовой .....	165
<i>Сергеева О.М.</i> Орнитологические образы в художественной системе русской волшебной сказки .....	180
<i>Хлопьянов А.В.</i> О некоторых стилистических особенностях разговорной речи в рассказах А.П. Чехова .....	186

### **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

<i>Лю Юань, Потёмкина Е.В.</i> Многозначность глагола играть как проявление феномена игры в культуре и языке .....	193
<i>Мелентьева Т.И.</i> Когнитивные стили и стили обучения .....	204
<i>Моаззензаде З., Аштарани С.</i> Грамматическая интерференция в процессе обучения русскому языку как иностранному в персидской аудитории.....	212
<i>Савосина Л.М.</i> Языковые игры и их методическое значение в обучении русскому языку как иностранному (продвинутый этап обучения).....	224
<i>Хомяков С.А.</i> Фильм и видеофайлы в системе обучения русскому языку как иностранному.....	232

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

<i>Коростелёва А.А.</i> К вопросу об эстетической функции русских коммуникативных средств (м/ф «Знаешь, мама, где я был» Р. Габриадзе) .....	259
<i>Чалова О.В.</i> Семантика коммуникативного уровня русского языка в звучащих реализациях литературного текста (сравнение экранизаций романа Ф.М. Достоевского «Идиот» 1958 г. и 2003 г.) .....	270
<b>ПАМЯТИ ВАЛЕРИИ ВАСИЛЬЕВНЫ ДОБРОВОЛЬСКОЙ</b>	306
<i>Кузьменкова В.А.</i> Присяга на верность (памяти В.В. Добровольской).....	307



**Word. Grammar. Speech** : Collection of scientific and methodological articles on the teaching of Russian as a foreign language / Executive editor: E. A. Ilyushin. – Moscow : MAKS Press, 2021. – Issue XXI. – 312 p.

ISBN 978-5-317-06637-6

[https://doi.org/10.29003/m2429.WGS\\_XXI](https://doi.org/10.29003/m2429.WGS_XXI)

The authors of the articles consider the issues of describing and presenting various grammars in a foreign audience, issues of teaching methods of Russian language studies, interpretation of literary text, cultural studies and regional studies. It is intended for Russian philologists, students, graduate students and teachers of Russian and foreign languages.

*Key words*: theory of language in the aspect of teaching Russian as a foreign language, interlingual comparisons, methods of teaching Russian as a foreign language, interpretation of literary text, communicative analysis of spoken speech in the aspect of teaching RFL.

---

Научное издание  
СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ  
Выпуск XXI

Издательство «МАКС Пресс»  
Главный редактор: *Е. М. Бугачева*

Отпечатано с готового оригинал-макета  
Подписано в печать 18.06.2021 г.  
Формат 60x90 1/16. Усл. печ. л. 19,5 .  
Тираж 200 (1–150) экз. Заказ № 98.

Издательство ООО «МАКС Пресс»  
Лицензия ИД N00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,  
МГУ им. М. В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 527 к.  
Тел. 8(495) 939–3890/91. Тел./Факс 8(495) 939–3891

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»  
115201, г. Москва, ул. Котляковская, д.3, стр. 13.