

# ПРОФЕССОРСКИЙ ЖУРНАЛ.

## Серия: РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

№ 2(6)/2021

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Л.П. Клубукова**, д.п.н., профессор,  
член-корреспондент РАО, академик МАНПО,  
зав. кафедрой, МГУ имени М.В. Ломоносова

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**И.Б. Авдеева**, д.п.н., профессор, действительный член  
Петровской Академии наук и искусств, МАДИ  
**Э.Г. Азимов**, д.п.н., профессор, ГИРЯ имени А.С. Пушкина  
Е.Л. Бархударова, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
**С.И. Богданов**, д.ф.н., профессор, член-корреспондент РАО,  
ректор, РГПУ имени А.И. Герцена  
**Л.Д. Бугаева**, д.ф.н., доцент, СПбГУ  
**А.Н. Варламов**, д.ф.н., профессор, ректор,  
Литературный институт имени А.М. Горького  
**Е.Н. Виноградова**, к.ф.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**С.А. Вишняков**, д.п.н., профессор, член-корреспондент МАНПО,  
зав. кафедрой, МПГУ  
**В.А. Воропаев**, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**М.М. Голубков**, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
**А.Д. Дейкина**, д.п.н., профессор, МПГУ  
**Л.А. Дунаева**, д.п.н., профессор, зам. декана,  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Е.И. Зиновьева**, д.ф.н., профессор, СПбГУ  
**В.Б. Катаев**, д.ф.н., профессор, заслуженный деятель  
науки РФ, зав. кафедрой, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**А.В. Коротышев**, к.п.н., директор секретариата РОПРЯЛ,  
МАПРЯЛ, руководитель Центра социолингвистических  
исследований РУДН  
**В.В. Красных**, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Е.А. Кузьминова**, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**О.В. Макарова**, к.п.н., преподаватель, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Ю.Б. Мартыненко**, к.ф.н., доцент, МПГУ  
**Л.В. Московкин**, д.п.н., профессор, почетный работник сферы  
образования РФ, СПбГУ  
**Н.В. Поморцева**, д.п.н., профессор, декан, РУДН  
**Т.И. Попова**, д.ф.н., профессор, и.о. зав. кафедрой, СПбГУ  
**И.Н. Сухих**, д.ф.н., профессор, СПбГУ  
**М.Ю. Федосюк**, д.ф.н., профессор, МГУ имени Ломоносова  
**Е.А. Хамраева**, д.п.н., профессор, зав. кафедрой, МПГУ,  
директор межвузовского центра билингвального  
и поликультурного образования, РГПУ имени А.И. Герцена  
**Е.А. Чернышенко**, к.ф.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Т.В. Шмелева**, д.ф.н., профессор, Новгородский  
государственный университет имени Ярослава Мудрого  
**Д.А. Щукина**, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,  
Санкт-Петербургский горный институт  
**И.И. Яценко**, к.п.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова

### ЛИНГВИСТИКА:

#### СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ, ДИСКУРС

##### А.А. Коростелева.

О семантических коммуникативных параметрах  
русского здравствуйте / здарсьте ..... 2

### РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

#### В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

##### В.С. Малых.

«Ни за грош пропадешь в хрустале!»  
Литературное «гофманианство» Осипа Манделштама ..... 15

##### Н.М. Дмитриева, Я.В. Щелгунова.

Смысловая наполненность концепта «Печаль»  
в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» ..... 25

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Памяти В.В. Добровольской ..... 33

##### В.В. Добровольская.

Уроки дистанционного обучения ..... 34

##### Н.В. Поморцева, М.Н. Куновски.

Эффективность межэтнического взаимодействия  
иностранных студентов в российской высшей школе  
как фактор академических достижений ..... 40

### РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ЛИЦАХ

##### Е.М. Калло, А.Г. Лилеева.

«Жизнь — это Светлынь (М.В. Панов как редактор  
журналов «ГротекСный Многопотам» и «ТранВай 13»)» ..... 48

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

##### Е.В. Макеева, Ю.Б. Мартыненко.

Итоги Международной научно-практической  
конференции «Актуальные вопросы теории  
и практики преподавания русского языка  
как иностранного» ..... 3 стр. обл.

**Адрес редакции:**  
115035 г. Москва,  
Космодамианская набережная  
д. 26/55, стр. 7  
e-mail: autor.dep@profsobranie.ru

**Учредитель**  
Общероссийская общественная  
организация «Российское  
профессорское собрание»  
(115035, г. Москва, Космодамианская  
набережная 26/55, стр. 7)

**Издатель**  
Общероссийская общественная  
организация «Российское  
профессорское собрание»  
(115035 г. Москва, Космодамианская  
набережная д.26/55, стр.7)

## О семантических коммуникативных параметрах русского *здравствуй(те) / здрасьте*

А.А. Коростелева,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: korosteleva.a@gmail.com

Работа продолжает ряд исследований научной школы семантического коммуникативного анализа. Данная статья посвящена функционированию слова **здравствуй(те) / здрасьте** в качестве единицы коммуникативного уровня языка – системы, отражающей позиции говорящего, слушающего и квалифицируемой ими ситуации. В статье предложены инвариантные параметры слова **здравствуй(те) / здрасьте** и продемонстрирован алгоритм их развертывания. Рассматривается использование единицы **здравствуй(те) / здрасьте** в звучащем художественном тексте, где она наделяется эстетической функцией, то есть отражает тип характера героя, тип взаимоотношений персонажей и определенный тип квалификации ситуации.

**Ключевые слова:** коммуникативный уровень языка, русская коммуникативная семантика, инвариантные параметры средств, алгоритм развертывания, эстетическая функция коммуникативных средств языка, звучащий кинодиалог.

В течение последних десятилетий в русистике активно используются достижения метода **семантического коммуникативного анализа**. Основы этого метода содержатся в работах М.Г. Безяевой [Безяева 2002, 2005, 2014, 2017]. В рамках языка выделяются системы **коммуникативного** и **номинативного уровней**. Различаются они составом средств, законами их функционирования, но прежде всего – типом значений. Семантика коммуникативной системы связана с соотношением позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации. Семантика средств номинативного уровня связана с передачей информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего. Организующими понятиями для коммуникативного уровня являются понятия целеустановки, вариативного ряда структур, ее выражающих, и инвариантных параметров средств, формирующих эти структуры.

Средства эти чрезвычайно разнородны. Во-первых, это **собственно коммуникативные средства** (частицы, междометия, наклонения, порядок слов, ряд особых синтаксических приемов, интонация и другие средства звучания, собственно коммуникативные кинемы). Во-вторых, это большая группа средств, которые **могут передавать номинативное содержание, но способны также участвовать в формировании значений коммуникативного уровня**. Это словоформы полнозначных лексических единиц, части речи и практически все грамматические категории различных частей речи (вид, время, число, падеж и т. д.).

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 времен-

ным планам и по аспекту реальности–ирреальности.

Говоря о средствах звучания, мы опираемся на описание системы русской интонации, созданное Еленой Андреевной Брызгуновой, пользуемся усложненной интонационной транскрипцией по Брызгуновой [Брызгунова 1980, 1982, 1984], а также семантическими инвариантными параметрами русских средств звучания, сформулированными М.Г. Безяевой.

Ранее было показано, что так называемая десемантизация полнозначных лексических единиц и переход их в разряд частиц, междометий и вводных слов в действительности отражает не что иное, как выход некогда номинативной единицы языка на коммуникативный уровень. Выявление их коммуникативной семантики помогает в этом случае объединить несколько средств, разных с точки зрения номинативной функции. При этом единица может продолжать выполнять свою номинативную функцию, но осложняется параллельно с этим коммуникативными параметрами, а может ее утрачивать, перемещаясь полностью на коммуникативный уровень (см. об этом: [Безяева 2015: 36]).

Вопрос об инвариантных коммуникативных параметрах единицы *здравствуй(те) / здрасьте* и особенностях функционирования ее в составе коммуникативной системы языка ставится впервые. Факт выхода данного средства на коммуникативный уровень не вызывает сомнений (достаточно обратиться внимание на активное участие его в формировании различных целеустановок).

Сформулировав номинативное значение самой лексемы, мы сможем проследить связь между ним и частично вытекающими из него коммуникативными параметрами *здравствуй(те) / здрасьте*: мы желаем собеседнику здоровствовать; это подразумевает, что его бла-

гополучное состояние будет иметь некоторую временную протяженность. То есть фактически мы желаем человеку некоторого *бенефактивного* (благоприятного для него) развития событий *на перспективу*<sup>1</sup>. Отсюда – два предположительно имеющих у русского *здравствуй(те) / здрасьте* коммуникативных параметра: **1) открытие новой перспективы (под перспективой понимается череда ситуаций, «цепочка» взаимосвязанных ситуаций) и/или закрытие некой перспективы; 2) перспективы эти могут оцениваться как бенефактивные или небенефактивные (благоприятные / неблагоприятные) для говорящего, слушающего, третьего лица, социума.**

Кроме того, *здравствуй(те)* может иметь **третий, фоновый параметр, связанный с идеей нормы**, который привносится формой множественного числа в ее коммуникативном употреблении. В целеустановке приветствия выбор числа (*здравствуй* или *здравствуй(те)*) обусловлен законами грамматики, и это употребление числа предельно номинативно. В то же время в целеустановках возражения, недоумения, возмущения и др. (*Ну здрасьте! С чего ты это взял?*) перед нами **коммуникативное множественное число**. Его значение, описанное М.Г. Безяевой, – ‘не моя норма’ [Безяева 2017: 26] (ср. примеры: *У нее дети дома одни, а она по театрам шастает; Иди, тебе говорят!; Это там у вас в Америках всё цветет, а у нас сугробы под самую крышу; Нет времени на всякие Твиттеры и Инстаграммы; Только не приносите никаких шоколадов-мармеладов, ладно?; Ездят тут с овчарками всякими, и собачища-то огромная!*).

Данный семантический параметр коммуникативного множественного

<sup>1</sup> Данное значение ярче ощущается в архаичном употреблении типа: «Здравствуй, батюшка мой, на многие лета! (...) По сем здравствуй, свет мой, на веки неисчетные...» (Толстой А.Н. *Петр Первый*).

числа плюсуется к значению единицы *здравствуйте* (таким образом, она является коммуникативно разложимой) и порождает дополнительное значение ‘не моя норма’. Наличие у *здравствуйте* / *здрасьте* параметра нормы также поддерживается семантикой несовершенного вида.

Форма императива (с точки зрения коммуникативной семантики связанная с идеями *желания*, *причины* и *воздействия*), также реализует свои параметры в составе *здравствуйте* / *здрасьте*. Эти параметры «встроены» в любую из реализаций этой единицы: говорящий, слушающий, третье лицо или ситуация яв-

ляются причиной закрытия прежней перспективы либо открытия новой, в силу чего они оказывают воздействие на другой компонент «коммуникативного треугольника» (говорящий – слушающий – ситуация).

При использовании *здравствуй(те)* в структурах приветствия соседние средства, входящие в ту же конструкцию (интонация, малые средства звучания, частицы, междометия, русский повтор), и контекст определяют конкретную реализацию заложенных в семантику *здравствуй(те)* коммуникативных параметров. Рассмотрим примеры.

*Толян заходит в купе и окидывает взглядом обстановку.*

Толян: <sup>4</sup>Здрасьте.

Катя: <sup>1</sup>Здрасьте. // (Сыну) <sup>2</sup>Давай по новой.

Толян: <sup>3</sup>Картишки? // <sup>2</sup>Это по-нашему.

(«Вор»)

Вор Толян, увидев в поезде одинокую девушку с ребенком, быстро понимает, что они могут послужить для него хорошим «прикрытием», способом устроиться в послевоенной жизни так, чтобы не возбуждать подозрений. (Вскоре после знакомства он уговаривает Катю ехать дальше вместе). ИК-4 с параметром соотношения в его приветствии передает смысл ‘говорящий соотносит увиденное с имеющимися у него представлениями о том, что бенефактивно для него’, а *здрасьте* разворачивается одновременно по двум позициям: поверхностный слой смысла – ‘я могу открыть новую, бенефактивную для вас перспективу’, глубинный слой смысла – ‘ситуация откры-

вает новую бенефактивную перспективу для меня’ (разумеется, в действительности Толян заботится только о своем благополучии). Катино приветствие с ИК-1 – это чисто этикетное, выхолощенное, сухое приветствие. *Здрасьте* реализует здесь исключительно стертый, этикетный смысл и максимально близко к номинативному полюсу в своем значении: ‘говорящий сообщает о желании (*императив*) открыть бенефактивную для слушающего перспективу’. ИК-1 указывает на то, что всё произносимое лежит в пределах нормы, и действительно – данное приветствие произносится для того, чтобы оставаться в рамках этикетной нормы социума.

*Геннадий учит Павла, как знакомиться на улице с симпатичными девушками.*

Геннадий (девушкам, с наклоном головы): <sup>4</sup>Здравствуйте, девушки.

Девушки (одна с ответным кивком, вторая – с улыбкой): <sup>2</sup>Здравствуйте.

(За спинами у девушек вырастает мрачный верзил из одной с ними компании).

Геннадий (сразу посторонившись): <sup>4</sup>И вам, товарищ... / <sup>2</sup>здравствуйте.

(«Где находится нофелет»)

Последнее из трех *здравствуйте* в этом диалоге раскрывает свои инвариантные параметры так: ‘ситуация (появление такого сопровождающего) закрывает бене- фактивную для говорящего перспективу и открывает новую, небенефактивную, которую говорящий предпочитает сразу же закрыть (не связываться)’.

В радостном приветствии:

*В усадьбу Анна Петровна Войницева съезжаются гости.*

*Сергей Войнищев и Платонов троекратно целуются. Анна Петровна целует Сашеньку.*

*Голоса:* Наконец-то!.. // О!.. // **Здравствуй!** // **Здравствуй,** голубушка! <...> **Здравствуйте,**

Анна Петровна!

*Петрин снимает кепи и пожимает Платонову руку.*

*Анна Петровна (всплескивает руками):* Ты какая, Александра Ивановна!

*Войнищев:* Александра Ивановна! (*Целует Сашеньку руку*).

(«Неоконченная пьеса для механического пианино»)

*Бабушка встречает внуку-подростка, самостоятельно приехавшую к ней в гости на такси.*

- **Здравствуйте!** // **Здравствуй,** деточка! // Пойдем, мой хороший! /PP/

‘ситуация встречи открывает новую, бенефактивную перспективу для говорящего и слушающего (общение, совместное времяпрепровождение), одновременно закрывая для говорящего небенефактивную перспективу унылого (или тревожного) ожидания’

В фатическом приветствии:

*Егор, пахавший в поле, останавливает трактор и подходит к березовой рошце.*

*Егор:* Ма-аленькие! // Ишь, спрятались! // Какие: / спрятались – и молчат. // Невестушки мои хорошие! // Вы хоть бы крикнули, / позвали б, что ли: / иди, мол, Егор, / попроведай нас. // Не-ет, / спрятались – / и молчат. // Ну уж теперь сам увидел. // **Здрась-ге.** // (*С улыбкой*) Ах вы, мои хорошие! // Ну что? // Как вы тут? // Дождались. // Скоро совсем тепло будет. // Х[ъ]! //

Ну ладно. // (*Похлопывает березку по стволу*) Мне пахать надо. // Я теперь рядом буду здесь, / заходить буду к вам. // Ишь, стоят! // Ну, / стойте, стойте.

(«Калина красная»)

‘для говорящего эта ситуация открывает не только непосредственно реализующуюся бенефактивную перспективу (прервал работу, подошел, постоял среди березок, пришел в хорошее настроение), но и более длительную бенефактивную перспективу (теперь, зная о березках, он будет заходить, навещать эту рошцу)’

Как мы видим, в кино *здрастье*, даже использованное в обычном этикетном приветствии, часто получает эстетическую нагрузку, наряду с другими коммуникативными средствами прописыва-

ет характер персонажа или выполняет иные задачи.

Благодаря своим коммуникативным параметрам русское *здравствуй(те)* может становиться маркером «обнуления» ситуации, возвращения ее в предшествующую точку. Эта реализация отражена в известном высказывании из анекдота «И снова / здравствуйте!», которое широко функционирует в наше время в отрыве от исходного текста. (Продавец в дорогом бутике, услышав от посетительницы, что у нее совсем нет денег, немедленно реагирует:



«До свидания, мадам». – «...У меня только платиновая карта...» – Продавец, живо поворачиваясь к даме с широкой улыбкой: «И снова / **здравствуйте!**»

Значение *здравствуйте* в данном случае следующее: перед нами указание на закрытие небенефактивной для адресата перспективы с немедленным открытием прежней, бенефактивной.

Довольно типично использование *здравствуй(те)* в угрозе (обычно – в сочетании с модальными реализациями ИК-2 с удлинением гласного центра или с сильными колебаниями тона в постцентре).

*Доктор Быков весь день пытался найти и изгнать появившегося в больнице распространителя биодобавок, не зная, что это его собственный интерн Лобанов. Сам Лобанов «помогал» ловить дилера, уверял, что видел его и что это рыжий парень. Наконец Лобанов оказывается разоблачен.*

*Быков (начинает разминать руки): Ну, **здравствуй**, // «рыжий-рыжий»! // (Лобанов поднимает указательный палец – угрожающий жест) Семен, / если тебе в окно, / (указывает на окно) то туда! // Ищешь легкой смерти – / прыгай в него!*

(т/с «Интерны»)

‘говорящий открывает небенефактивную для адресата перспективу’  
Приветствие-угроза:

*Главарь банды: Ну, **здравствуй**, мил человек. // Проходи, / гостем будешь.*

*Шарапов (с усмешкой): Х[х]! // В гости, между прочим... (приподнимает бровь) по собственной воле ходят, / (приподнимает бровь) а не силком тягают.*

*Главарь банды: Это смотря к кому.*

(«Место встречи изменить нельзя»)

‘для тебя, слушающий, открывается небенефактивная перспектива, а бенефактивная, на которую ты рассчитывал (просто передать информацию и получить за это деньги), закрывается’

Не случайно здесь из многочисленных допустимых в этом контексте кон-

струкций русского приветствия выбрана именно структура со *здравствуй*.

Рассмотрим далее пример диалога, где *здравствуйте* использовано в целеустановке раздражения (или же приветствия, совмещенного с раздражением, что достаточно далеко от классического приветствия).

*Интерн заходит в палату.*

*Пациент: Что вы хотели?*

*Интерн: Как что? // **Здравствуйте!** // Я ваш лечащий врач, // я вас буду лечить.*

(т/с «Интерны»)

‘я открываю новую для вас перспективу, которую я расцениваю как бенефактивную для вас, хотя вы сами можете расценивать ее как небенефактивную’

В коммуникативном блоке совета:

*Один герой советует другому, как тому разорвать отношения с девушкой.*

- И всё! // И **здравствуй**, счастливая холостяцкая жизнь!

(т/с «Интерны»)

‘(в результате следования моему совету) для тебя закроется неблагоприятная перспектива и откроется благоприятная’

Такого рода риторическое приветствие совмещается с выражением восхищения, восторга в тех случаях, когда новая перспектива благоприятна для самого говорящего.

*Рядовой менеджер среднего звена решил сколотить банду и уйти в разбойники.*

*Соловей: Ну, / <sup>6</sup>здравствуй<sup>3</sup> / (с широкой улыбкой) настоящая жизнь! // Какие... <sup>2</sup>запахи!*

(«Соловей-разбойник»)

‘говорящий закрыл для себя одну перспективу и открывает новую, которую расценивает как бенефактивную’

Рассмотрим далее примеры, в которых, помимо основных параметров *здравствуйте / здрастье*, актуализируется инвариантное значение коммуникативного множественного числа. Типично появление *здравствуйте / здрастье* в

таких целеустановках, как возражение, выражение недовольства, неодобрения, принятие к сведению с оттенком неодобрения, осуждение, удивление, недоумение, возмущение. Идея воздействия, привносимая формой императива, легко становится базой для формирования эмоциональных целеустановок. Рассмотрим примеры.

Удивление-неодобрение:

*Масяня: Мы с тобою вместе че-то <sup>^^3</sup>подозрительно / <sup>1</sup>давно уже. // А тебе <sup>3</sup>никогда не приходило в голову на мне жениц[o]? // <sup>2</sup>О! // <sup>2</sup>Хе-хе-хе! // <sup>2</sup>Жениц[o]. // <sup>1</sup>Хе-хе-хе...*

*Хрюндель: Опаньки. // <sup>2</sup>Здрастье, я ваша тетя.*

(м/ф «Масяня». Эпизод 100. Сюрпризец)

‘слушающий открывает небенефактивную для говорящего перспективу, причем позиция слушающего отклоняется от представлений говорящего о

норме’ (обратим внимание также на название серии – «Сюрпризец»)

*Героиня, узнав об измене мужа, теряет интерес к жизни и впадает в апатию. Близкие собрались вокруг и безуспешно пытаются ее взбодрить.*

*Надя: Помру <sup>2</sup>я, так ты уж... Ольку-то не бросай <sup>3</sup>. // Себе <sup>3</sup>возьми.*

*Люда (брови «домиком», с кивком): <sup>2</sup>Здрастье, (качает головой) договорились!*

(«Любовь и голуби»)

‘слушающий открывает неблагоприятную перспективу, которую говорящий закрывает (смысл: мы не будем больше

это обсуждать), причем позиция слушающего отклоняется от представлений говорящего о норме’

Выражение возмущения:

*Отец Аллы Скороходовой приходит к Коле домой, чтобы выяснить, где его дочь. Алла не хочет, чтобы отец забрал ее из интерната, где она жила много лет, в свою новую семью. Ее друг Коля с ней солидарен.*

*Коля: Не скажу! // Ничего я вам не скажу!*

*Колин отец: Коля...*

*Коля: И вообще этому типу [р:] <sup>2</sup>яньше надо было думать! // Явился, <sup>2</sup>тоже мне, подарочек! // → <sup>2</sup>Здрастье! // А теперь это уже не его дело! // Он свое прозевал!*

(«Пока не выпал снег»)

‘третье лицо (отец Аллы) пытается открыть новую перспективу, небенефактивную для подруги говорящего, включаемой им в личную сферу, и для самого говорящего, что расхо-

дится с представлением говорящего о норме’

Чрезвычайно часто *здрасьте* возникает в русском звучащем диалоге в целеустановке возражения:

*Нетудыев:* Иди<sup>2\</sup> домой и бормочи<sup>2</sup> себе на здоровье!

*Посетительница:* Ну *здрасьте*<sup>2</sup>-пожалуйста, / еле добралась до вас, / «домой иди»!  
(А. Райкин. Интермедия «Местком»)

‘ты пытаешься закрыть для меня небенефактивную перспективу (рассказать о своем деле и получить помощь от месткома) и открыть небенефактивную (отправить меня домой несолоно хлебавши), что отклоняется от моих представлений о норме, но я закрываю эту небенефактивную перспективу (не со-

бираюсь уходить и продолжу излагать свою жалобу’

*Пожалуйста* соединяется со *здрасьте* по закону коммуникативного дублирования, так как его значение — *фиксация негативного отношения говорящего к развитию ситуации*, — поддерживает идею небенефактивного, присутствующую в семантике *здрасьте*.

*Отец Есении Стекловой недоволен тем, что она стажуется у майора Меглина.*

*Есения:* Почему его так раздражает, что я с тобой работаю?<sup>2</sup>

*Меглин:* А кому понравится, что его дочь с маньяком спит,<sup>2</sup> / а?<sup>3</sup>

*Есения (качает головой):* Я с тобой не сплю.<sup>2</sup>

*Меглин:* *Здрасьте!* // А как ты ему это докажешь?

(т/с «Метод»)

‘ты пытаешься закрыть неблагоприятную перспективу, но я вновь ее открываю, так как, согласно моим представлениям о норме, простое словесное опровержение не переубедит третье лицо (отца Есении) и не успокоит его’

Наряду со всем вышеназванным возможно также антонимическое развертывание первого из семантических параметров *здрасьте*. В примерах типа *Всех обманывает и вас обманет за здрастьте* (т. е. без зазрения совести), *Ключом не получается, зато отверткой — за здрастьте* реализуется значение ‘названное действие НЕ откроет / НЕ открывает ни малейшей небенефактивной перспективы для лица, о котором речь (не мучает совесть / не надо прилагать физических усилий и т. п.)’.

Мы можем сделать вывод о том, что рассматриваемая нами коммуникативная единица активно функционирует в

русской языковой системе, появляясь в широком спектре целеустановок, относящихся к коммуникативным типам волеизъявления, выражения эмоций, выражения этикетных отношений, зависимых реплик-реакций и др.

В отличие от *здрасьте*, русское *привет* связано с идеей следования норме, а не ее нарушения. Например:

*А у меня диета номер 5 для панкреатита. Я не могу есть вкусняшки. В лучшем случае отделаюсь болью, в худшем — вывернет наизнанку до самых пяток, и там уж *привет* диета номер 5 строгая. (ВКонтакте).*

Если заменить здесь *привет* на *здравствуй*, сохранится идея открытия небенефактивной для говорящего перспективы, однако исчезнет смысл ‘в результате следования норме / логике развития ситуации’ (так как этим параметром обладает именно единица *привет*).



*Дети подросли, семь и четыре. Болеют меньше, тьфу-тьфу-тьфу (говорить-то ничего нельзя — тут же начинают болеть). Лекарства, кстати, тоже не убираю далеко, знаю про примету (когда только всё уберешь — и здрастье). (ВКонтакте).*

При замене в данном случае *здрастье* на *привет* существенно меняется смысл сказанного. *Здрастье* вносит смысл 'закроется бенефактивная для говорящего перспектива и откроется небенефактивная, и тем самым будет нарушена личная норма говорящего', тогда как *привет* подчеркнет, что всё это произойдет, наоборот, **в результате следования норме, согласно логике развития ситуации.**

Помимо контекстов, где *привет* и *здрастье* сближаются, существуют реализации, где замена одной единицы на другую невозможна.

*А что, любви все возрасты покорны. Она не спрашивает. Увидел, влюбился — и привет. (Фейсбук).*

(Замена на *здрастье* невозможна, поскольку требуется смысл 'и далее всё пойдет предсказуемо, по накатанной', то есть 'ситуация будет развиваться согласно нормам социума', а данный параметр имеется у *привет* и отсутствует у *здрастье*).

1  
— На машине трудно рассчитать время. // Встанешь в пробку — / и **привет.** /PP/ (Замена на *здрастье* невозможна; *привет* подразумевает, помимо прочего, что дальнейшее будет происходить в соответствии с нормой развития названной ситуации (встал в пробку — будешь

стоять в ней часами), в то время как *здрастье* не имеет такого семантического потенциала).

Перейдем к вопросу о существовании русского *здравствуйте / здрастье* в коммуникативном тексте. Под коммуникативным текстом мы, вслед за М.Г. Безяевой, понимаем совокупность последовательно вводимых коммуникативных единиц, отражающих определенную логику соотношения позиций *говорящего, слушающего и ситуации* [Безяева 2017: 26]. Нам предстоит рассмотреть случай, когда «одно и то же средство с необходимым параметром появляется в конструкциях разных целеустановок, идет «поверх» них, а точнее, пронизывает их, «непрогнозируемо» возникает (на самом деле подчиняясь математической логике коммуникативной семантики) в конструкциях разных рядов» [Безяева 2017: 27]. Рассмотрим, как многократно появляющееся в различных целеустановках в фильме «Ликвидация» (2007) *здравствуйте / здрастье* нагружается эстетическими смыслами (передает определенный тип квалификации ситуации, тип характера говорящего, особенности взаимоотношений героев) и как его семантические параметры оказываются связаны с магистральной идеей фильма.

Давида Гоцмана (Вл. Машков), начальника отдела по борьбе с бандитизмом Одесского уголовного розыска, знает и уважает вся Одесса. В первой серии фильма, идя по городу, Гоцман слышит приветствия практически от каждого встречного:

<sup>2</sup>  
*Женщина в косынке:* Здравствуйте.

<sup>2</sup>  
*Гоцман:* Здрастье.

<sup>2</sup>  
*Женщина с сумкой:* Здрастье, Давид Маркович.

<sup>12</sup>  
*Гоцман:* Здрастье.

<sup>4</sup>  
*Человек в окне (с наклоном головы):* Здрастье, Давид Маркович.

<sup>2</sup>  
*Гоцман:* Доброе утро.

*Мальчик с велосипедом:* Здра<sup>2</sup>сьте, Давид Маркович!

*Гоцман:* Здра<sup>2</sup>сьте. // Шо, / сломался? // Чини-чини.

*Бегущая мимо девушка:* Здравствуй<sup>2</sup>те, Давид Маркович.

*Женщина-продавец в киоске:* Здравствуй<sup>2</sup>те, Давид Маркович.

*Гоцман:* Доброе у<sup>4</sup>тро.

*Продавец:* Опять<sup>1</sup> жара.

*Гоцман:* Еще<sup>2</sup> какая!

Всего на протяжении этой сцены (дойдя от дома до работы) Гоцман слышит от людей слово *здравствуй* 13 раз. При всем колоссальном богатстве вариативного ряда приветствия в русском языке выбирается именно эта структура. Единственный человек, желающий Гоцману «доброе здоровьичка», — Захар, который выгораживает в разговоре с Гоцманом сына-бандита (то есть ведет себя в тот момент как не вполне лояльный к милиции гражданин).

Очевидно, что этикетный смысл приветствия ‘желаю открытия перед вами бенефактивной перспективы’, который нередко бывает стертым, здесь, во-первых, оживляется, возрождается, а во-вторых, оказывается не единственным. Одновременно с ним инвариант развертывается и вторым способом: ‘говорящий указывает на то, что слушающий является человеком, открывшим для него, говорящего, новую, благо-

приятную перспективу’. Обратим внимание на то, что если бы обращенные к Гоцману приветствия были *разнообразными* (например, *Мое почтение! Здравьбо! С добрым утречком! Приветствую! Утро доброе вам! Здравия желаю!* и др.), это дало бы понять, что Гоцмана знает вся Одесса, но не вмещало бы информацию о том, как люди к нему относятся. Эту функцию в диалоге с успехом выполняет только назойливо повторяющееся *здравствуй*. В результате за считанные секунды герой представлен зрителю как человек, *открывающий благоприятную перспективу для множества жителей послевоенной Одессы и/или закрывающий неблагоприятную*, обеспечивающий им спокойную жизнь.

В следующем примере *здрасьте*, встречаясь в монологе друга детства Гоцмана Фимы Петрова, также ярко характеризует главного героя.

*Фима:* Так он с дет<sup>1</sup>ства такие номера откалывал. // На Пересы<sup>4</sup>пи / как-то раз / три некрасивых пацана привста<sup>4</sup>ли на дороге как шлагбаум, / повытягали из карманов перья, кастеты и сами такие смелые стоят / с понтом на мордах сделать нам нехорошо. // Так Дава / ни разу не подумав / пожал им с ходу чело<sup>2</sup>сть. // Они от такого **здрасьте** пообронили свой металл<sup>4</sup>лом, / схватили ноги в ру<sup>4</sup>ки / и до хаты – набрать-таки еще пять-шесть солистов до ансамбля. // Так надо ж бежать! (...)

(«Ликвидация», 1 серия)

Фима рассказывает врачу о Гоцмане, с одной стороны — жалуясь на его безрассудство, но с другой стороны — восхищаясь им. Значение *здрасьте* реализуется здесь как ‘Гоцман мгновенно

закрыв для хулиганов бенефактивную перспективу («сделать нам нехорошо») с одновременным открытием небенефактивной’. Таким образом нам сообщают, что главный герой еще с детства

был способен свободно, «ни разу не подумав», открывать и закрывать для себя и для других благоприятные и неблаго-

приятные перспективы, перенаправлять бенефактивность / небенефактивность в новое русло.

*Начальник, Андрей Остапович, ругает Гоцмана за то, что тот лично участвовал в рискованной операции по аресту бандитов – прикинувшись извозчиком, подобрал на улице налетчика.*

*Начальник:* Но... зачем? // Зачем ты сам залез туда? // Для покататься с ветерком? // А если бы он признал тебя? // Дырку в тебе сделал бы! // Не к ордену! // А так, / до сквозняка!

*Гоцман:* Да Сенька Шалый – залетный, / месяц как в городе. // К тому же ночь.

*Начальник:* Согласен. // А если б кто признал тебя из проходящих? // Окликнул бы: / «Здравствуйте, Давид Маркыч! // Шо свеженького в Уголовном кодексе?»

*Гоцман:* Да я ж повторяю: / ночь!

*Начальник:* Обратнo согласен. // А к чему ты полез один на пять стволов? // Народ там... / с душком, / очков не носит. // Почему один как броненосец?

(«Ликвидация», 1 серия)

Понятно, что такое *здравствуйте* в устах предполагаемого прохожего изменило бы весь расклад и сразу открыло бы перед Гоцманом целую небенефактивную перспективу. Это же говорящий подчеркивает при помощи модальной реализации ИК-2<sup>^^</sup> со значением ‘неучтенные тобой следствия из этого были бы небенефактивны для тебя и мощно затронули бы твою личную сферу’. Фактически в этой сцене исчер-

пывающе обрисованы взаимоотношения Гоцмана с руководством: его распекают за склонность к риску, он считает риск оправданным, его методы работы вызывают у коллег такое же беспокойство за его жизнь, как и у друзей.

По мере развития сюжета зритель начинает следить за всё более серьезными и опасными операциями угрозыска, при этом единица *здрасьте* появляется именно в ключевые моменты фильма.

*Гоцман:* Был у военных прокуроров (*качает головой*). // В общем, они... сегодня не придет. // Твоих не сменят.

*Якименко (с глубоким кивком):* **Здрасьте** вам через окно! // (*Разводит руками*) И шо мне делать?

*Гоцман:* Не расчесывай мне нервы, / а?

*Якименко:* Ну, / я вообще тогда не знаю.

(«Ликвидация», 1 серия)

Из-за того, что военные отказались прибыть и сменить ночью поставленную милицией охрану, погибли сотрудники угрозыска (ночью эта охрана была расстреляна неизвестными преступниками). Именно такого исхода и опасается Якименко, когда использует в ответной реплике *здрасьте*. Коммуникативные параметры *здрасьте* реализуются как ‘ситуация, информация о которой введена слушающим, от-

крывает новую, небенефактивную перспективу для говорящего и третьих лиц и нарушает личную норму говорящего’. ИК-2 с удлинением гласного центра означает ‘я противопоставляю реализованный вариант ситуации другим возможным вариантам как отклоняющийся от нормы (ИК-2) и производящий на меня сильное (в данном случае – тягостное) впечатление (удлинение гласного)’.

Гоцман: Работаем по тем же направлениям.<sup>1</sup> // Лёша,<sup>2</sup> / ты шерстишь еще и судоверфи.<sup>1</sup> // Ищем до **здрасьте** тех уродов, шо подумали – они умнее нас.<sup>3</sup>

(«Ликвидация», 3 серия)

В данном случае «до здрастье» в полной мере реализует свои коммуникативные параметры и, несомненно, означает не ‘до той минуты, когда мы сможем с ними поздороваться’, а ‘до того момента, когда в ситуации наступит перелом, а именно: мы закроем бенефактивную для них и небенефактивную для нас перспективу развития событий и откро-

ем новую, небенефактивную для преступников’.

Любовная линия фильма, связанная с таинственной женщиной Норой, также отмечена использованием *здрасьте*, звучащего в наиболее острые моменты сложных, медленно эволюционирующих отношений Давида Гоцмана и Норы.

Гоцман договаривается с Норой о свидании. Подбегает усыновленный им беспризорник Мишка Карась.

Гоцман (устанавливает визуальный контакт, сдергивает с головы кепку): Шо,<sup>2</sup> / испугал?<sup>3</sup>

Нора: Испугали.<sup>1</sup>

Гоцман: Не рады?<sup>3<sup>2</sup></sup>

Нора: Извините.

Гоцман: Нора,<sup>2</sup> // я ж не собака,<sup>2</sup> чтоб так гнать. // Дайте хоть встречу.<sup>3</sup> // Скажете,<sup>2</sup> чем я так не пришелся.

Нора: Давид Маркович...

Гоцман: Ша!<sup>2</sup> // Не сейчас.<sup>7</sup> // Давайте вечером.<sup>2<sup>3</sup></sup> // Пойдем куда-нибудь.<sup>6</sup> // Ну, и... вы всё скажете.<sup>1</sup>

Мишка: А вот вам **здрасьте**!<sup>2</sup>

Гоцман: Сын мой,<sup>2</sup> // Мишка.<sup>2</sup> // Вчера вот нашел себе.

Нора (с улыбкой протягивает руку): Нора.<sup>2</sup>

Мишка (пожимает руку): Мишка.<sup>4</sup>

(«Ликвидация», 7 серия)

Нора ничего не знает о том, что Гоцман накануне усыновил мальчишку-беспризорника. Мишка недоволен тем, что Гоцман намерен устроить свое счастье с Норой и вполне закономерно полагает, что если прервать романтическую беседу своим внезапным появлением, это может разрушить завязывающиеся отношения, отпугнуть Нору. Его *здрасьте* передает смысл ‘я открываю новую перспективу, которая, веро-

ятно, будет не слишком бенефактивна для вас’, а ИК-2 с удлинением гласного – ‘говорящий хочет, чтобы реализованный вариант (то есть сам Мишка, выросший перед слушающими как изпод земли) произвел как можно более сильное впечатление на собеседников’.

Кульминационный момент в развитии отношений героев также не обходится без рассматриваемого нами коммуникативного средства:

Нора собралась уезжать из Одессы. Торопясь на поезд, она выходит из квартиры с чемоданом, и в подъезде ее видит пришедший к ней поговорить Гоцман.

Гоцман (снимает кепку, широко разводит руками): ← **Здрасьте**.<sup>1<sup>2</sup></sup>

(«Ликвидация», 9 серия)

Целеустановку данного высказывания можно определить, как *приветствие с оттенком недоумения* (для Гоцмана то, что Нора решила уехать, не извещая его, не объяснившись и не прощаясь, вероятно, и неожиданно, и горько), и *здрасьте*, учитывая весь контекст, понимается нами так: ‘слушающий открыл сейчас для говорящего новую, небенефактивную перспективу, но говорящий закрывает ее как расходящуюся с его личной нормой’ (Гоцман не принимает решения Нору уехать). Именно после этого между

героями происходит откровенный разговор, Нора признается Гоцману, что настоящее имя ее не Нора, а Елена Брунер, она вдова расстрелянного московского следователя и контакты с ней могут только навлечь на всех беду. Гоцман не отпускает ее, и Нора остается в Одессе.

Разрешив таким образом ситуацию «на личном фронте», Гоцман вновь погружается в работу и активно занимается поимкой преступников, причем *здрасьте* маркирует очередные неприятные для угрозыска повороты событий:

*Гоцман входит в помещение угрозыска, видит своего сотрудника с забинтованной головой и врача.*

*Гоцман:* Так. // Шо у нас опять за <sup>2</sup>*здрасьте*? <sup>6</sup>

(«Ликвидация», 10 серия)

Говорящий констатирует здесь, с одной стороны, неизменность небенефактивной ситуации (*опять*), с другой — факт открытия новой небенефактивной для всех собеседников перспективы (*здрасьте*), поскольку если сотрудника ранили на задании, скорее всего, это требует немедленных действий со стороны угрозыска, задание не выполнено, а людей в строю стало меньше. В то же время наличие в высказывании *опять* подразумевает, что такие новые неблагоприятные перспективы открываются перед Гоцманом с его подчиненными чуть ли не каждый день и в этом смысле глобальная ситуация обоснованно рассматривается говорящим как неизменная.

Таким образом, можно выявить ту эстетическую функцию, которую единица *здрасьте* выполняет в коммуникативной композиции фильма: сам образ жизни героя предполагает наличие в ней множества острых моментов, *когда всё может пойти по-другому для него*

*самого и для людей, включенных в его личную сферу.* Именно это заставляет активизироваться *здрасьте* с параметрами резкого открытия либо закрытия новой перспективы и мены благоприятного на неблагоприятное или же наоборот.

Мы видим, что инвариантные параметры русского *здравствуй(те)* / *здрасьте*, реализующиеся по свойственному им алгоритму развертывания, объединяют разные словарные значения данной лексемы и дают возможность осмыслить *здравствуй(те)* / *здрасьте* как единую коммуникативную единицу русского языка.

Выделенные при анализе различных конструкций разных целеустановок инвариантные коммуникативные параметры *здравствуй(те)* / *здрасьте* позволяют нам относить это средство к трем коммуникативным семантическим полям: к полю квалификации ситуации, к полю бенефактивности / небенефактивности и к полю нормы.

## Литература

1. Безяева М.Г. Коммуникативное поле как единица языка и текста // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XV. М., 2014. С. 101–118.
2. Безяева М.Г. Коммуникативное поле нормы в звучащем тексте // Русский язык за рубежом. № 3. 2017. С. 24–30.



3. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М.: Изд-во Московского университета, 2002. 752 с.
  4. Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005. С. 105–129.
  5. Безяева М.Г. Слово правда как средство коммуникативного уровня русского языка // Stephanos. Сетевое издание. Рецензируемый мультиязычный научный журнал. № 6. 2015. С. 35–59.
  6. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т. 1, 1980. Т. 2, 1982. М.: Наука. 1492 с.
  7. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 116 с.
- 

## On the semantic communicative parameters of Russian *zdravstvuite* / *zdras'te*

**Anna Korosteleva,**  
Lomonosov Moscow State University  
E-mail: korosteleva.a@gmail.com

The study is carried out within the framework of semantic communicative analysis. The article is devoted to the functioning of the word **zdravstvuite** / **zdras'te** as a unit of the language communicative level i.e. the system which reflects the ratio of the positions of the speaker, the listener and the situation qualified by them. The article defines the invariant parameters of the word **zdravstvuite** / **zdras'te** and shows them functioning. The article also discusses the use of the unit **zdravstvuite** / **zdras'te** in a literary movie dialogue where it is endowed with an aesthetic function i.e. it conveys the type of character of the hero, the type of relationships between the characters and a certain type of qualification of the situation.

**Key words:** language's communicative level, Russian communicative semantics, invariant parameters of the means, functioning of means, aesthetic function of communicative means, spoken film dialogue

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-2-15-24

# «Ни за грош пропадешь в хрустале!»

## Литературное «гофманианство»

### Осипа Мандельштама

В.С. Малых,

г. Ижевск

E-mail: viaclaf@yandex.ru

Незаконченный перевод Мандельштама сказки Гофмана «Золотой горшок» рассматривается в качестве одного из значимых источников константных для его поэтики тем и образов (в частности – образа хрусталя). Влияние «гофмановского мифа» прослеживается и в формировании эстетической программы Мандельштама, противопоставленной символизму. Гофмановские ассоциации выявляются также в мандельштамовском понимании «внутреннего образа» стихотворения и в оформлении музыкальной темы его произведений.

**Ключевые слова:** Мандельштам, Гофман, акмеизм, символизм, поэтика.

*Скоро игра его приобрела фантастическое, бредовое, совершенно истеричное звучание, и всё же продолжала нести в себе признаки несомненной музыкальной гениальности...*

Г.Ф. Лавкрафт «Музыка Эриха Цанна»

В пояснительной заметке к началу перевода сказки Э.Т.А. Гофмана «Золотой горшок», выполненного О.Э. Мандельштамом предположительно в 1907–1908 годах, О.А. Лекманов сетовал на то, что «тема «Мандельштам и Гофман» разработана гораздо хуже, чем она этого заслуживает» [Мандельштам 2008: 48]. Эпизодические наблюдения по этой теме появлялись и ранее: в частности, об образе Щелкунчика в творчестве Мандельштама писал, к примеру, В.В. Мусатов [Мусатов: 122]. Тем не менее, насколько позволяет судить обзор научной литературы, и по сей день не существует исследования, целиком посвященного заявленной проблематике. Между тем, несмотря на сложность выявления «гофмановского комплекса» в поэтике Мандельштама, данная проблема остается

насушной хотя бы потому, что упомянутое начало перевода «Золотого горшка» относится к раннему этапу становления Мандельштама как художника слова и его мировоззренческого самоопределения в качестве одного из «преодолевших символизм». Ранее «Золотой горшок» был переведен Вл. Соловьевым (первая публикация – в номерах журнала «Огонек» за 1880 год) – духовным предтечей символизма. Перевод Мандельштама не только несет приметы стиля будущего акмеиста и в этом отталкивается от перевода старшего собрата по перу [Мандельштам 2008: 47], но и является, на наш взгляд, значимым источником «гофманианской» образности на протяжении всего творческого пути Мандельштама.

В настоящей статье раскрывается вопрос о судьбе «гофмановского мифа»

в творчестве О.Э. Мандельштама. Концептуально значимые отсылки к Гофману исследуются в русле сравнительно-типологического и герменевтического методов. Целью исследования является расширение горизонта понимания творчества Мандельштама за счет комплексного изучения гофмановских аллюзий. Мы не будем стремиться перечислить все гофмановские мотивы в творчестве Мандельштама, а сосредоточим внимание на глубинных связях его поэтики с традицией литературного гофманианства, усвоенного и переосмысленного Мандельштамом в сугубо индивидуальной манере.

Для эпохи начала XX века Гофман стал далеким классиком, его имя и творчество обросли мифами, и, чтобы понять, чем являлся Гофман для поколения Мандельштама, нам, возможно, стоит провести аналогии с современностью. В современной интернет-культуре распространены «мемы», через систему которых осуществляется трансляция культурных стереотипов и явлений, понятных и значимых для обширного круга пользователей [Шурина: 162]. В настоящее время популярна галерея «литературных мемов» (Гоголь, Толстой, Чехов и др., а также узнаваемые герои классики). Гофман в этой галерее отсутствует как неактуальный для современной культуры писатель, однако присутствует автор с похожей литературной судьбой и близкой направленностью творчества – американский писатель начала XX века Г.Ф. Лавкрафт, а также персонажи его рассказов. Понимая известную относительность этого утверждения, предположим, что в сознании молодых отечественных литераторов рубежа XIX–XX веков, и Мандельштама в частности, Гофман приобрел черты отдаленного во времени культурного мифа, родственного «мемной» природе американца Лавкрафта. Исходя из этого, в творчестве авторов Серебряного века присутствует общий стереотипи-

рованный образ Гофмана, с которым ассоциируются мотивы иррациональной стороны бытия, раздвоенности сознания, ночного мира, а также совмещение реалистического и фантастического начал (фантастический реализм), как это происходит, к примеру, у А.А. Ахматовой (см. [Бурдина]): в «Поэме без героя» явление призрачных «гостей» из предреволюционной эпохи осмысляется сквозь призму «полночной гофманианы». В современной культуре аналогичным образом осмыляется творчество Лавкрафта, не случайно даже деривация относительных прилагательных, используемых в литературной среде, весьма близка: «лавкрафтианский» – «гофманианский».

У Мандельштама с Гофманом присутствуют значимые точки «конгениального» соприкосновения. Роднит Мандельштама с немецким романтиком любовь к совмещению бытового и иррационально-фантастического планов (Мандельштам, по выражению В.М. Жирмунского, – «реалистический фантаст» наподобие Гофмана [Жирмунский: 128]), что повлияло на выбор текста для упражнения в литературном переводе: Мандельштам остановился на «Золотом горшке», в котором показано «сказочное преобразование повседневности» [Hoffmann: 119]. Другой точкой соприкосновения является общность музыкальной темы.

Интерес Мандельштама к музыке идет из детства, и музыка зачастую связана у него с темой детства, а в поэзии присутствуют регулярные отсылки к Баху, Шуберту, Генделю, Моцарту, Глюку и Чайковскому, причем последние три имени оказываются ассоциативно связаны с образом Гофмана. Со словами Мандельштама о том, что музыка «содержит в себе атомы нашего бытия» [Мандельштам 1991: I, 315], согласился бы и немецкий романтик. В поэтическом мире Мандельштама трагизм жизни и смерти преодолевается сознанием того, что «есть

музыка над нами», то есть изначальная гармония, где всё «с первоосновой жизни слито». Напротив, диссонансные звуки вызывают ужас: «Я так боюсь рыданья аонид, / Тумана, звона и зиянья!» Туман, звон, зиянье — это то, чем вдохновлялись младосимволисты, в частности, А. Блок, у которого демоническая героиня, явления которой чаёт лирический герой, «дышит духами и туманами» («Незнакомка»), а «музыка революции», которую приветствует поэт, порождает хаос, разрушающий «старый мир».

Мандельштам-акмеист противостоит символизму так же, как Гофман противопоставлен «туманной» эстетике Новалиса (противопоставление, отмеченное Г. Гейне [Гейне: 219]). Любопытно, что общий «гофмановский ключ» позволяет сравнить и противопоставить поэзию Блока и Мандельштама, дополнив тем самым общую концепцию противостояния этих поэтов (подробнее о теме «Мандельштам и Блок» см. [Голдберг]). Так, аллюзии к «Золотому горшку» Гофмана можно усмотреть в стихотворении Блока «Снежное вино», где образ героини с «тяжелозмейными волосами» схож с «золотисто-зеленой змейкой», являющейся Ансельму. «Чаша золотая», в которой «змеится» героиня, ассоциируется с золотым горшком — приданым Серпентины. При этом явление «голубого ветра» («И над твоим собольим мехом / Гуляет ветер голубой») связано уже не с гофмановской традицией, а с Новалисом. В целом же текст Блока реализует принцип подмены реальности сном: лирический субъект припоминает забытый «сон о поцелуях», это воспоминание порождает «змеящуюся в чаше» героиню, и ее «дивный смех» замещает реальность героя. Иными словами, у Блока гофмановская реалистичность образов уступает место туманной размытости «Генриха фон Офтердингена».

В отличие от символиста Блока, Мандельштам отдает предпочтение «архи-

тектурной» буквальности образов, конкретности и реалистичности Гофмана. В статье «Слово и культура» в списке «гениального чтения», созвучного современным тенденциям в русской литературе начала XX века, Мандельштам называл «Серапионовых братьев» [Мандельштам 1987: 67], вероятно, имея в виду общий реалистический посыл, намеченный героями-рассказчиками в металитературном обрамлении сборника: «Пусть каждый всерьез стремится настоящему схватить картину, возникшую в его душе, схватить со всеми ее фигурами, красками, светом и тенью, а потом уже, когда эта картина воспламенит его, перенести ее воплощение во внешнюю жизнь» [Гофман, 1994: I, 12]. Гофмановская установка на конкретизацию «возникшей в душе картины» (то есть того, что Мандельштам называл «внутренним образом» стиха) оказалась созвучна требованиям акмеистической эстетики. Примечательно то, что Н.С. Гумилев связывал поэтику символизма с «туманной мглой германских лесов» [Гумилев 1924: 87]. Однако немецкий «туманный» романтизм (в духе Новалиса) как раз и не принял в свое время «реалистического фантаста» Гофмана [Берковский: 99], зато позже, в России, через посредство Мандельштама, его «Серапионовы братья» оказались в числе произведений, рекомендованных поэтом к прочтению в связи с акмеистической жизнеутверждающей и жизнеописующей эстетикой.

Отстаивая права «чудовищно-уплотненной реальности» искусства, Мандельштам создает мир, существующий по имманентным, «магическим» законам. Поэтическая вселенная Мандельштама, несмотря на конкретность образов, во многом гротескна. Комментируя в этой связи стихотворение «Сусальным золотом горят...», В.М. Жирмунский отмечал: «Ненастоящий, призрачный мир, в котором мы живем, вместе с подлинностью и

реальностью теряет в поэзии Мандельштама правильность своих размеров и очертаний» [Жирмунский: 122]. Примечательно, что текст «Сусальным золотом горят...» написан в 1908 году, что соответствует времени перевода Мандельштамом «Золотого горшка», и носит на себе следы «гофманианства» [Мандельштам 2008: 48]. Стихотворение «Сусальным золотом горят...» связано с темой детства (игрушки, детски-наивное восприятие мира), а детство у Мандельштама ассоциативно связано с музыкой, отсюда — отсылка к «Шелкунчику» и, как следствие, к Гофману; в свою очередь, гофмановский мотив оживших игрушек и превращения живых существ в кукол мифологизируется в тексте Мандельштама и становится моделью поэтического мира: бытие как бы пересотворяется, и этот «искусственный» мир распространяется повсюду, так что даже небосвод оказывается «неживым». Но если у Гофмана кукольность и искусственность внушают отвращение и ужас («Песочный человек»), то у Мандельштама «игрушечный мир» наполнен покоем детства, лишен опасности (волки — игрушечные) и представляет собой безболезненную реальность искусства. Если настоящее небо реального мира внушает герою Мандельштама испуг, страшит своей «пустотой», то в искусственном небе царит «всегда смеющийся хрусталь», отсылающий, опять же, к гофмановской ассоциации — «звону хрустальных колокольчиков», звучащих в голосе Серпентины и связывающих ее образ с «темой истинной музыки» [Чернышов: 121] в противовес диссонансным звукам, сопровождающим проявления черной магии.

«Гофмановский след» настолько постоянен в поэтике Мандельштама, что и в его последующих произведениях исследователи отмечают косвенные отсылки к Гофману [Тименчик: 66]. «Гофманианство» органично вписалось в мандельштамовскую поэтику, став источником константных образов.

Таким константным образом является, к примеру, **хрусталь**. Помимо «хрустальных колокольчиков», звенящих в голосе Серпентины, источником мандельштамовской образности можно считать и «хрустальную тюрьму», в которой был заточен герой «Золотого горшка» Ансельм. Любопытно, что в переводе сказки Гофмана, принадлежащему руке Мандельштама, проклятие старой ведьмы звучит иначе, чем в переводе Вл. Соловьева. Соловьевский вариант «попадешь под стекло!» отделяется от немецкого первоисточника («*Ins Kristall bald dein Fall*») и звучит, по выражению П. Нерлера, «пресно» [Мандельштам 2008: 47] по сравнению с мандельштамовским «Ни за грош пропадешь в хрустале!» [Мандельштам 2008: 48]. Отметим, что вариант Мандельштама оказывается ближе гофмановскому тексту не только лексически (*Kristall* — хрусталь), но и ритмически.

Образ хрусталя, найденный Мандельштамом у Гофмана, привлек поэта своим «внутренним образом»: обозначая предмет и материал одновременно, хрусталь намекает и на определенную звуковую символику. Начиная с эпохи перевода «Золотого горшка» и стихотворения «Сусальным золотом горят...» хрусталь становится одним из узнаваемых маркеров поэтики Мандельштама: «Цветочная проснулась ваза / И выплеснула свой хрусталь» («Невыразимая печаль...», 1909); «Недоволен стою и тих, / Я, создатель миров моих, — // Где искусственны небеса / И хрустальная спит роса» («Источается тонкий тлен...», 1909); «Медлительнее снежный улей, / Прозрачнее окна хрусталь» («Медлительнее снежный улей...», 1910); «Хрусталь высоких нот в эфире укрепленном, / И с христианских гор в пространстве изумленном, / Как Палестины песнь, нисходит благодать» («В хрустальном омуте какая крутизна!», 1919); «Хрусталь, в котором движутся колеса и шараются лошади» («Нашедший



подкову», 1923). Лирический субъект, подобно Ансельму, заточенному в хрустальной тюрьме, заперт в искусственном мире своей поэтической вселенной. В то же время хрусталь связан с музыкальной темой («Хрусталь высоких нот»), облагораживающей и гармонизирующей мировую среду. Отметим, что взаимозаменяемость в лирике Мандельштама лексем «хрусталь» и «кристалл», их смысловая тождественность (так, «кристаллическая нота» из стихотворения «Silentium» соответствует «хрусталу высоких нот» из текста «В хрустальном омуте какая крутизна!») восходит к омонимической природе немецкого слова «kristall», у которого смысловые различия проявляются только в двойственной парадигме склонения (значение «кристалл» реализуется по типу мужского рода, а «хрусталь» — по типу среднего [Васильев: 257]). Символика хрусталя-кристалла у Мандельштама амбивалентна: с одной стороны, в искусственно-хрустальном мире герою тесно, с другой — он все же тянется к хрустальной музыке мировой культуры и христианства, преобразующей хаос и трагизм жизни. То есть изначальная интенция восходит к Гофману, но конкретное воплощение в авторской поэтической системе усвоенного у Гофмана образа весьма своеобразно.

Но и отмеченная двойственность вполне соответствует культурному коду Гофмана, творчески усвоенному Мандельштамом. У последнего тоже возникает своего рода двоемирие, принцип которого удобно описать на примере текста «Концерт на вокзале» (1921). В одном бытийно-семантическом пласте находится безрадостный образ современной действительности, где «нельзя дышать, и твердь кишит червями», в другом — музыкальный мир вокзала, воскресший в памяти лирического субъекта. Двоемирие Мандельштама организовано через противопоставление пространства внеш-

него, где царствует хаос, и пространства внутреннего, облагороженного памятью и искусством. «Вокзала шар стеклянный» с его «стеклянным небом» соответствует образу хрустальных небес, под которыми герой заперт в уютном пространстве искусства. Отметим, что концепция пост-романтического двоемирия является в той или иной степени родственной для всех «преодолевших символизм». «Концерт на вокзале», в частности, напоминает позднее стихотворение Н.С. Гумилева «Канцона» («И совсем не в мире мы, а где-то...», 1920) именно в плане организации пространственно-временного континуума. В гумилевском тексте противопоставлены две реальности. Первая — это «задворки мира», «проклятое захолустье», где царствует неумолимое время, а герой с героиней существуют лишь в виде отражений в «гниющем водоеме». Иная, истинная реальность — это пространство музыки и гармонии: «Там, где всё сверканье, всё движенье, / Пенье всё...». В гумилевском черновике вместо «пенье» стояло: «музыка» [Гумилев 2001: IV, 196], что вполне соответствует эстетическим принципам, на которых позже будет построен текст Мандельштама «Концерт на вокзале», не только посвященный, согласно Б.М. Гаспарову, «тени Гумилева» [Гаспаров: 182], но и устанавливающий с расстрелянным поэтом стихотворный диалог, узловым моментом в котором оказывается творчески переосмысленное двоемирие Гофмана: тленный мир противопоставлен литургическому безвременью «царящей над нами музыки».

«Гофмановский миф» имплицитно присутствует и в более поздних текстах Мандельштама. Так, стихотворение «Ламарк» (1932) связано с Амадеусом Гофманом не только введением музыкальной темы через упоминание Моцарта («Ты напрасно Моцарта любил»), но и реализацией того идейно-философского плана, который был заявлен в «Житейских воззрениях кота Мурра».

Подобно тому как публикация рукописи кота в ущерб биографии капельмейстера Крейсlera символизирует преимущество животного над человеком — так и у Мандельштама эволюция, повернувшая вспять, символизирует духовно-нравственную деградацию общества тридцатых годов. В «Ламарке», согласно Ю. Тынянову, «представлено, как человек перестает быть человеком» [Герштейн: 35]. Можно сказать, что если в эпоху Гофмана духовная деградация «филистеров» достигла уровня котов, то в эпоху Мандельштама речь идет о падении духовного уровня до состояния «кольцецов и усоногих».

Последнюю строфу «Ламарка» исследователи нередко рассматривают в широком контексте творчества Мандельштама, связывая «зеленую могилу» с В. Хлебниковым [Лекманов: 249]. В отношении последних двух словосочетаний («Красное дыханье, гибкий смех»), остающихся малопонятными даже с учетом обширной мандельштамоведческой литературы, осмелимся предложить собственную трактовку. Намеренное затемнение смысла Мандельштамом явствует из того, что первоначальный вариант последней строфы, довольно понятный в контексте стихотворения («И подъемный мост она (*природа* — В.М.) забыла, / Опоздала опустить на миг, / Позвоночных рвами окружила / И сейчас же отреклась от них»), был изменен настолько, что в свое время произвел на С. Маковского впечатление «логической бессмыслицы» [Маковский: 397]. Путь к целенаправленному затемнению смысла «Ламарка» соответствовал общей «цитатной» интенции Мандельштама, текстам которого свойственна «мутабильность», приводящая к «ощущению стиха как загадки» [Черашняя: 13]. В связи с этим, в последней строфе зашифрована не только отсылка к В. Хлебникову, но и к другим значимым для Мандельштама именам: Леониду Андрееву и Гофману.

Эпитеты в данных словосочетаниях могут быть взаимозаменяемыми, подобно перепутанным ступеням эволюции на «подвижной лестнице Ламарка», так что «красное дыханье» оказывается «красным смехом», а «гибкий смех» — «гибким дыханьем». «Красный смех» в этой связи отсылает к одноименному произведению Л. Андреева, с творчеством которого, как указывал В. Микушевич, у Мандельштама обнаруживаются неожиданные переклички в текстах разных лет [Микушевич: 15–16]. «Гибкое дыханье» отсылает к знаковой для Мандельштама сказке Гофмана «Золотой горшок»: качества «гибкости» и упоминание о дыхании являются неотъемлемыми свойствами образа Серпентины: студент Ансельм то видит «гибкие, тысячами искр сверкающие тела», то обнимает «гибкое тело» героини, то чувствует ее «нежное», «милолетное» дыханье. В «Золотом горшке» присутствует и иной аспект дыхания, связанный с нехваткой воздуха во время заточения Ансельма в волшебной склянке: «...Всё более и более поглощает твое дыхание последние остатки воздуха в тесном пространстве» [Гофман 1991: 69]. Косвенным образом эти страдания гофмановского героя находят отражение в мандельштамовском «Нельзя дышать, и твердь кишит червями», равно как и в знаменитой фразе про «ворованный воздух» [Мандельштам 2009: II, 350]. Суммируя сказанное, мы приходим к выводу, что «природа» отказывает в эволюции художникам, поэтам, музыкантам (в данном случае — В. Хлебникову, Л. Андрееву, Гофману и самому Мандельштаму, лирический субъект которого осуществляет акт кеносиса) — то есть тем, кого Гофман называл «энтузиастами». Подобно капельмейстеру Крейслеру, они оказываются вытеснены за границы жизни.

Продемонстрируем преломление гофмановских аллюзий на примере стихотворения «Не говори никому...» (1930),

которое, по большому счету, еще не становилось объектом углубленного литературоведческого анализа. Первая строка — «не говори никому» — раскрывает традиционный для Манделштама мотив «невыразимого», во всей полноте проявленный в раннем тексте «Silentium» (1910). Указывая на полемичное отношение Манделштама к тютчевской традиции, Д.И. Черашняя справедливо указывала: «Это не тютчевская проблема, с его: «Как сердцу высказать себя?» — а манделштамовская: как не высказаться, пока слово не тождественно внутреннему звучащему слепку формы?» [Черашняя: 19]. «Не говори никому» благодаря форме повелительного наклонения воскрешает тютчевскую традицию («Молчи, скрывайся и тай...»), чтобы от нее отказаться. Манделштамовский текст внутренне полемичен: с одной стороны, декларируется тютчевский постулат «молчания», с другой — во второй и третьей строках лирический субъект все-таки выговаривает «внутреннюю форму» своей души. Противоречие между невыразимой «внутренней формой» и словами, которые не способны описать породившее их ощущение во всей его полноте, наследует традицию романтизма и, в частности, Гофмана [Миримский: 9–10]. Герои Гофмана, подобно манделштамовскому «маленькому человеку» — Александру Герцовичу, — балансируют между невыразимым миром музыки, где звучит «соната вечная», и действительностью каменных слов. Лишь высочайшее напряжение человеческого духа — истинное творческое акме — способно преодолеть «косность бытия» и перенести в реальность фрагменты незримого мира. Зачастую такие попытки оказываются неудачными. Неспособность «овеществить» музыку приводит к трагическому финалу героев Гофмана: «Я обречен, себе на горе, блуждать здесь в пустоте, как душа, оторгнутая от тела», — говорит кавалер Глюк, который, по словам

И. Миримского, возвращается «в «страну грез», в царство смерти, которая всё поглощает» [Миримский: 19]. Схожая угроза присутствует и в поэзии Манделштама: в стихотворении «Я слово позабыл, что я хотел сказать...» (1920) повествуется о том, как «внутренний образ», не обретя адекватного словесного выражения и уподобленный «мертвой ласточке», возвращается в призрачное пространство непроявленной музыки. В стихотворении «Чуть мерцает призрачная сцена...» (1920), напротив, показано воплощение «внутреннего образа» в виде «живой ласточки», а гофмановский подтекст, связанный с извлечением «невыразимого» из царства теней, звучит в первой строке черновика, являющейся отсылкой к рассказу «Кавалер Глюк»: «Снова Глюк из жалобного плена / Вызывает сладостных теней».

Текст «Не говори никому...» также таит скрытую угрозу. Гофмановский комплекс проявлен здесь через отсылку к «Золотому горшку»: «птица, старуха, тюрьма» рождает тревожное ощущение, и каждый из этих образов соответствует проявлениям «неистинной» магии превращений в сказке Гофмана. Птица связана с образом архивариуса Линдгорста: «...Студенту Ансельму, глядевшему с изумлением вслед архивариусу, представилось, будто большая птица раскрывает крылья для быстрого полета» [Гофман 1991: 25]. Старуха связана с образом старухи-ведьмы, наложившей на Ансельма проклятие, а тюрьма — с той хрустальной склянкой, в которую был помещен Ансельм. Оказавшись в одном ряду, эти образы прочитываются как аллюзия к «Золотому горшку».

Вторая строфа текста «Не говори никому...» знаменует переход от молчания к слову. Разомкнув уста, лирический субъект страшится не найти нужных слов для зреющего внутри него «внутреннего образа». Это ощущение названо в духе конкретно-вещественной поэтики

акмеизма: «Мелкая хвойная дрожь» (ср. с текстом «Я вздрагиваю от холода...»). Третья строфа содержит образы детства и является квинтэссенцией ассоциативной поэтики Мандельштама. Она соотносится с реальными воспоминаниями биографического автора (вплоть до признания: «В детстве из глупого самолюбия, из ложной гордыни я никогда не ходил по ягоды и не нагибался за грибами» [Мандельштам 1993: III, 189]); но то главное, что несет в себе третья строфа — это трансляция особого переживания «hic et nunc», образ мира, увиденный глазами ребенка. Мандельштам воскрешает образ детства с помощью образов, близких и понятных большинству читателей, по крайней мере, его современников. Большинство жителей города когда-то в детстве бывали на даче летом, и, конечно, видели там, помимо всего прочего, осу, и у них, школьников, имелся чернильный пенал, и они ходили в лес за черникой или не ходили — о чём теперь жалеют. В сущности, с целью передать читателям «внутреннюю форму» образа детства Мандельштам близок к «методу автодеконструкции» [Липовецкий: 256], который в современной культуре прославил Е. Гришковца. Так тютчевский запрет, усиленный нанизыванием тревожных «гофманианских» образов («птица, старуха, тюрьма»), отменяется дерзновением лирического субъекта: он «размыкает уста» и повествует о своем собственном детстве, которое в магической поэтике Мандельштама преодолевает дихотомию субъекта и объекта, становясь одновременно и детством читателя (чему способствует и употребление формы второго лица), так что ощущение «мелкой хвойной дрожи», несущей в себе несказанный «внутренний образ» текста, оказывается не неосознаваемым символом, а конкретным переживанием.

Как было указано выше, Мандельштам размежевывается с символизмом подобно тому как Гофман размежевыва-

ется с Новалисом. Этот принцип срабатывает и в отношении к «неведомому» и «невыразимому». Критикуя символизм, Мандельштам писал: «Возьмем к примеру розу и солнце, голубку и девушку. Неужели ни один из этих образов сам по себе не интересен, а роза — подобие солнца, солнце — подобие розы и т. д.? <...> Ничего настоящего, подлинного. Страшный контрданс «соответствий», кивающих друг на друга. <...> Роза кивает на девушку, девушка на розу. Никто не хочет быть самим собой» [Мандельштам 1987: 65]. О «невыразимом» символлист говорит намеками, «внутренний образ» растворяется в цепочке символов, каждый из которых уводит от изначальной поэтической интенции всё дальше. «Несказанное» в символизме перестало быть заветным «внутренним образом» и «пошло по рукам, как бумажные деньги» [Мандельштам 1993: II, 322]. Задачей Мандельштама было приблизиться к максимально конкретному описанию «невыразимого», а не намекнуть на него цепочкой символов. На этом пути могут быть неудачи: в стихотворении «Я слово позабыл, что я хотел сказать...» лирическому субъекту не удается облечь в слова таинственный «внутренний образ», и потому он слышит «рыданье аонид», оплакивающих несвершившийся творческий акт. Однако, несмотря на возможные неудачи, принцип поэтики тождества, с точки зрения Мандельштама, — самый честный путь искусства.

Любопытно, что слова Мандельштама о поэтике смысловых превращений, обнаруживаемой в символизме, перекликаются с описанием гофманианской «чертовщины». Действие «неистинной» магии реализовано у Гофмана в аспекте превращений: рассыпанные яблоки оказываются ведьмиными «детками», дверной молоток превращается в рожу колдуньи, а сама она, поверженная, становится «гадкой свеклой»; влияние чар искажает и восприятие героев:

«...Веронике вдруг стало ясно, что печку она принимала за человеческую фигуру, а скрип плохо притворенной за слонки — за враждебные слова» [Гофман 1991: 62]. Истинное же чудо у Гофмана так же реально, как и весь физически проявленный мир: баснословная Атлантида действительно существует, и туда действительно перемещаются Ансельм с Серпентиной — и это не галлюцинация, а осуществившийся в художественной реальности Гофмана факт. Истинное чудо подобно истинной музыке, противопоставленной музыке хаоса: оно не внушает ужаса и смятения чувств. Подобно тому как Ансельм перемещается в благодатную Атланти-

ду, так и «Моцарт вводит нас в глубины царства духов. Нами овладевает страх, но без мучений, — это скорее предчувствие бесконечного» [Гофман 1991: I, 68].

Так и у Мандельштама символистской музыке хаоса противопоставлена музыка «организма и организации», архитектурная осязаемость образов противопоставит «пустоте и небытию».

Таким образом, многие особенности поэтики и мировоззрения О.Э. Мандельштама сформированы традицией литературного «гофманианства», и речь не идет о буквальном заимствовании мотивов и цитат, но об имманентной ориентации на гофмановский текст.

### Литература

1. Hoffmann E. T. A.: *Leben, Werk, Wirkung*. Berlin–Boston: De Gruyter, 2012. 673 p.
2. Берковский Н.Я. Гофман // Берковский Н.Я. Статьи и лекции по зарубежной литературе. СПб.: Азбука-классика, 2002. С. 98–122.
3. Бурдина С.В. «Полночная гофманиана» поэмы А.А. Ахматовой «Путем вся земля» // Вестник Московского Университета. Сер. 9. Филология. № 3. 2002. С. 121–128.
4. Васильев О.П. (Составитель) Большой немецко-русский, русско-немецкий словарь. М.: Хит-книга, 2020. 816 с.
5. Гаспаров Б.М. Еще раз о функции подтекста в поэтическом тексте («Концерт на вокзале») // Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М.: Наука. Изд. фирма «Восточная литература», 1993. С. 162–186.
6. Гейне Г. Романтическая школа // Гейне Г. Собр. соч. в 10 тт. Т. 6. М.: Гослитиздат, 1958. С. 143–277.
7. Герштейн Э. Мемуары. СПб.: ИНАПРЕСС, 1998. 518 с.
8. Голдберг С. Мандельштам, Блок и границы мифопоэтического символизма. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 344 с.
9. Гофман Э. Т. А. Золотой горшок. М.: Советская Россия, 1991. 320 с.
10. Гофман Э. Т. А. Инструментальная музыка Бетховена // Гофман Э. Т. А. Собр. соч. в 6 тт. Т. 1. М.: Худож. лит., 1991. С. 57–72.
11. Гофман Э. Т. А. Серапионовы братья // Гофман Э. Т. А. Серапионовы братья. Сочинения в 2 тт. Том 1. М.: Navia Morionum, 1994. 592 с.
12. Гумилев Н.С. Другие редакции и варианты // Гумилев Н.С. Полн. собр. соч. в 10 тт. Т. 4. М.: Воскресенье, 2001. С. 161–212.
13. Гумилев Н.С. Наследие символизма и акмеизм // От символизма до «Октября». М.: Новая Москва, 1924. С. 86–89.
14. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л.: Наука, 1977. 407 с.
15. Лекманов О. Осип Мандельштам: Жизнь поэта. М.: Молодая гвардия, 2009. 357 с. (ЖЗЛ).
16. Липовецкий М. Театр насилия в обществе спектакля: философские фарсы В. и О. Пресняковых. // Новое литературное обозрение. № 3 (73). 2005. С. 244–278.
17. Маковский С.К. Портреты современников. Нью-Йорк: Издательство имени Чехова, 1955. 413 с.



18. Мандельштам О.Э. Андрей Белый. Записки чудака // Мандельштам О. Собр. соч. в 4 тт. Т. 2. М.: Арт-Бизнес-Центр, 1993. С. 321–322.
19. Мандельштам О.Э. Путешествие в Армению // Мандельштам О. Собр. соч. в 4 тт. Т. 3. М.: Арт-Бизнес-Центр, 1993. С. 179–211.
20. Мандельштам О.Э. Пушкин и Скрябин // Мандельштам О.Э. Собр. соч. в 4 тт. Т. 2. М.: Terra, 1991. С. 313–319.
21. Мандельштам О.Э. Слово и культура. Статьи. М.: Советский писатель, 1987. 320 с.
22. Мандельштам О.Э. Четвертая проза // Мандельштам О.Э. Полн. собр. соч. в 3 тт. Т. 2. М.: Прогресс-Плеяда, 2009. С. 343–358.
23. Мандельштам О. Начало перевода сказки Э. Т. А. Гофмана «Золотой горшок». Публикация и комментарии П. Нерлера и О. Лекманова // Сохрани мою речь. 2008. Вып. 4/1. С. 45–49.
24. Микушевич В. Современность Мандельштама (Мандельштам – антимодернист) // Осип Мандельштам и XXI век: материалы международного симпозиума. Москва. 1–3 ноября 2016. Москва: ООО «АРМПОЛИГРАФ», 2016. С. 15–22.
25. Миримский И. Эрнст Теодор Амадей Гофман // Гофман Э. А. Т. Житейские воззрения кота Мурра вкупе с фрагментами биографии Капельмейстера Иоганнеса Крейслера, случайно уцелевшими в макулатурных листах. Повести и рассказы. М.: Художественная Литература, 1967. С. 5–35.
26. Мусатов В.В. Лирика Осипа Мандельштама. Киев: Ника-Центр, Эльга-Н, 2000. 560 с.
27. Нечаева Е.А. Поэтика демонического в творчестве Э. Т. А. Гофмана. Автореферат диссертации на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. Самара, 2010. 25 с.
28. Тименчик Р.Д. Из комментариев к мандельштамовским текстам: Артур Яковлевич Гофман // Осип Мандельштам: К 100-летию со дня рождения: Поэтика и текстология: Материалы науч. конференции 27–29 дек. 1991. С. 65–68.
29. Черашняя Д.И. Лирика Осипа Мандельштама: проблема чтения и прочтения. Ижевск, 2011. 288 с.
30. Чернышов М.Р. Динамика персонажей в сказке Э. Т. А. Гофмана «Золотой горшок» // Известия Уральского гос. ун-та. № 41. 2006. С. 112–128.
31. Шурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. № 3. Филология. 2012. С. 160–172.

## «You will be lost in the crystal for nothing!» Literary «Hoffmanianism» by Osip Mandelstam

**Viacheslav S. Malykh,**  
Izhevsk  
**E-mail:** [viaclaf@yandex.ru](mailto:viaclaf@yandex.ru)

Mandelstam's unfinished translation of Hoffmann's fairy tale «The Golden Pot» as one of the significant sources of themes and images that are constant for Mandelstam's poetics (in particular, the image of crystal) is analyzed in the article. The influence of the «Hoffmann myth» can be traced in the formation of Mandelstam's aesthetic program, which is opposed to Symbolism. Hoffmann's associations are also revealed in Mandelstam's understanding of poetry's «inner image» and in composition of the musical theme in his creative work.

**Key words:** Mandelstam, Hoffmann, Acmeism, Symbolism, poetic.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-2-25-32

## Смысловая наполненность концепта «Печаль» в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго»

**Н.М. Дмитриева,**

Оренбургский государственный университет

**E-mail:** orencentrslav@yandex.ru;

**Я.В. Щелгунова,**

Оренбургский государственный университет

**E-mail:** fragile1818@yandex.ru

Статья посвящена изучению смысловой наполненности этического концепта «Печаль» в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго». На материале словарных статей определяется наполнение лексемы «печаль», а также рассматривается соотносительность концепта «Печаль» с концептом «Страдание» в русской языковой картине мира (микрконцепт — макрконцепт). Авторами выявляются главные смыслы концепта, вложенные христианской традицией, их художественная реализация в ткани романа и основные вербализаторы.

**Ключевые слова:** концепт «Печаль», этический концепт, экспликация, вербализаторы.

В настоящее время общепринятым является мнение о том, что как в культуре, так и в языке каждого народа присутствует универсальное (общечеловеческое) и национально-специфическое. В любой культуре имеются присущие лишь ей культурные знаки, моральные нормы, стереотипы, особенности поведения, запечатленные в языке.

В широком смысле слова, концепт — это универсальный феномен, использование которого помогает установить особенности национальной картины мира. Совокупность концептов, характерных для конкретной нации, составляет национальную концептосферу, отличную от концептосфер других национальностей. Несмотря на то, что существуют так называемые универсальные концепты, каждый из них имеет и национальную специфику.

В аспекте лингвокультурологии Ю.С. Степанов определяет концепт как основную ячейку культуры в ментальном мире человека; «отпечаток, слепок

культуры в сознании человека, посредством которого формируется менталитет и осуществляется влияние человека на мир культуры» [Степанов 2001].

В современной науке в числе самых изучаемых концептов значатся концепты, раскрывающие чувства или эмоции, влияющие на внутреннее состояние человека, например, «Любовь», «Гнев», «Радость», «Счастье», «Тоска» и др. Среди них немаловажным является концепт «Печаль». Рассмотрению особенностей данного концепта посвящены десятки научных работ, в которых, к примеру, анализируется эмоциональное ядро концепта [Волостных 2007]; исследуется концептуализация печали во внутреннем мире человека [Вертелова 2001]; проводится сравнительный анализ репрезентации концепта в русском и иностранном языках [Стефанский 2009]; изучается словообразовательная репрезентация концепта [Вотякова 2012]. Интерпретации концепта «Печаль» в русской языковой картине

мира посвящены отдельные главы крупных лингвокультурологических исследований [Колесов 2006, 2017; Степанов 2006, Шмелев 2014].

Большинство исследователей рассматривает концепт «Печаль» как эмоциональный, в то время как эмоциональная составляющая не только не единственная, но и не главная для русской картины мира. Данный концепт уместнее рассматривать через призму христианского мировосприятия.

Печаль как чувство выходит за рамки расы, религии, нации, эпохи и ареала проживания человека. Она обусловлена самой природой человека и является универсальным маркером отражения душевного состояния индивида.

По мнению В.В. Колесова, «в русском сознании существует пять понятий («печаль – тоска – уныние – скорбь – скука»), связанных с общим опытом переживания страдания. Совмещение древнего, очень конкретного («ситуативного») значения с новым, по мнению автора, привело к созданию символов, за которыми скрывались внутренние переживания: грусть – как отвращение: она грызет; печаль – как забота: печет, жжет; тоска – как стеснение духа: она истощает (ей сродни и скука); скорбь – как усиленная забота: она загрызает сердце» [Колесов 2006: 19–21; 2017: 2–4].

Л.В. Чеснокова, вслед за В.В. Колесовым признавая печаль эмоцией, также отмечает ее ментальную значимость: «если учесть известное клише, по которому отличительными чертами русского народа являются его склонность к пассивности, беспричинной тоске и грусти, меланхолии, глубокому унынию, то эти черты характера, вкупе с печалью, входят в содержание понятия «русская душа. В русской культуре перечисленные понятия считались очистительными эмоциями, которые приписывались в древнерусских текстах положитель-

ным персонажам: святым и героям, способным достойно противостоять житейским невзгодам» [Чеснокова 2012: 2–5]. Печаль константна для русской культуры, глубоко укорененная в национальном сознании, она создает массу ассоциативных стереотипов.

Трактовка «печали» через лексемы «грусть, тоска, скука, горе, кручина, туга, скорбь, душевная горечь» свойственна большинству толковых словарей русского языка [Даль 1994, Ожегов 1995, Ефремова 2001]. Отмечается в словарях и второй смысл – «забота, усердные сердечные хлопоты; рвение на чью-то пользу, заступничество; беспокойство». Указанное В.В. Колесовым и приведенное выше значение «печаль жжет» опирается на этимологию предложенную В.И. Далем и отмеченную в этимологических словарях: печаль от печа («забота») или от пека («опека», древнерусское пека – «жар, зной»). [Даль 1994; Шанский 1968].

Для полноты анализа этической значимости концепта необходимо обращение к церковнославянскому и/или старославянскому языкам. Обусловлено это тем, что истоки этической нагрузки концептов русской ментальности были заложены с принятием христианства [Дмитриева 2017]. Словарь церковнославянского языка под редакцией Г. Дьяченко раскрывает смысл лексемы «печаль» следующим образом: «печаль – скорбь, уныние, забота, попечение, посупление лица, приникновение, склонность к земному. Печаль мира сего бывает от потери земных польз, или от зависти о чужом добре, или от страха наступающей казни и прочее. Такая печаль болезненна, порочна. Печаль по Бозе происходит от духа божественного, и Богу благоприятна, когда человек печалится о содеянных грехах. Такая печаль душеполезна» [Дьяченко 2001]. Сходная трактовка слову «печаль» дана в энциклопедии Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона:

«Печаль — противоположность радости; настроение, вызванное душевным бременем, которое может вести как к спасению, так и к гибели. По своей природе печаль связана с нарушением отношений с Богом, т. е. с грехом, следовательно, приближена к страданию» [Брокгауз, Эфрон 2004].

Т.И. Вендина в работе «Средневековый человек в зеркале старославянского языка» не включает печаль в число идей, составляющих мир средневекового человека, зато в разделе «Страдания и мучения» рассматривает ее как одну из сторон понятия «страдание»: «Страдание (**страданик**) — нравственная боль, состояние души, охваченной страхом, тоской, тревогой (ср. **тѣга** — смятение, страх, тоска; **печаль** — мучение, страдание, беспокойство; **скръзь** — печаль, тревога, страдания; **томление** — мучения)» [Вендина 2002: 254–256]. В старославянском языке печаль — это еще и страсть. Во «Введении в православную аскетику» страсть определяется как «последствие нашего падения, расплата человека за излишнее себялюбие, вместо любви к Богу» [Дергалев 2017]. Всего в христианской традиции выделяется восемь страстей: чревоугодие, блуд, сребролюбие, гнев, печаль, уныние, жадность, гордость. Страсть есть еще не грех, но устойчивое, чрезвычайно сильное влечение человека к тому или иному греху. Истязая душу, печаль, как и любая страсть, может порождать в душе способность согрешить и, следовательно, ведет к страданию, но побежденная верой и надеждой на вечное спасение очищает. Исходя из совокупности всего вышесказанного, логично считать, что соотношение концептов «Печаль» и «Страдание» будет построено по принципу микроконцепт — макроконцепт.

Этические смысловые доли печали сконцентрированы в слове «печалование». Согласно энциклопедии Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона, «печалование» —

в Древней Руси право высших или особо уважаемых духовных лиц ходатайствовать перед государем за осужденных или опальных [Брокгауз, Эфрон 2004]. В своей основе печалование подвижников включает весь спектр христианских переживаний: стремление к милосердию и правосудию, любовь к ближнему, смирение, служащие основой идеальных отношений между людьми. Оно содержит в себе важный элемент значения «забота о ближнем, заступничество», например, в словаре церковнославянского языка Г. Дьяченко близкая лексема «**печаловати**» имеет значение «предаваться печали; заботиться, просить о ком-то» с пометкой, что в Древней Руси московским митрополитам предоставлялось право печаловаться об опальных и несправедливо подвергшихся гневу княжескому. В «Русской правде» слово дополнительно имело значение «быть опекуном». Соответственно, **печальник** — «тот, кто имеет попечение о других, старатель о чьей-то пользе» [Дьяченко 2001]. По В.И. Далю, «печаловаться» толкуется более широко: через слова «скорбеть, горевать; жалеть, тужить, огорчаться, грустить, сохнуть, плакать, болеть, скучать», а также несет в себе значение «заботиться усердно, ревностно заступаться, покровительствовать, печься, брать на свое попечение» [Даль 1994]. Так печаль из страсти переходит в христианский этический закон заботы о ближнем.

Этический смысл концепта определяется также через осознание печали как печали благодатной («Истинно говорю вам: вы восплачете и возрыдаете, а мир возрадуется; вы печальны будете, но печаль ваша в радость будет» (Ин. 16:20)) и печали, разрушающей душу («Он же, услышав сие, опечалился, потому что был очень богат» (Лк. 18:23)), о чем неоднократно говорится в текстах Священного Писания. Наиболее полно данная

мысль отражена во Втором послании к Коринфянам: «Посему, если я опечалил вас посланием, не жалею, хотя и пожалел было; ибо вижу, что послание то опечалило вас, впрочем, на время. Теперь я радуюсь не потому, что вы опечалились, но что вы опечалились к покаянию; ибо опечалились ради Бога, так что несколько не понесли от нас вреда. Ибо печаль ради Бога производит неизменное покаяние ко спасению, а печаль мирская производит смерть» (2 Кор. 7:8). Следовательно, этические смысловые доли концепта связаны с осмыслением печали в категориях вечности, с представлениями о греховной стороне человека и его отношениях с миром горним.

Таким образом, в русской культуре печаль рассматривается не только как чувство, противоположное радости, но как понятие, регулирующее отношения человека с Богом и ближним. При этом душевная дисгармония, причиной которой является или боязнь потери земных благ, или скорбление о себе, — «темная печаль», а печаль, понимаемая как ощущение своей греховности перед высшими силами, — «светлая печаль». Печаль как попечение, забота о ближнем имеет самую высокую этическую нагрузку.

Роман Б. Пастернака «Доктор Живаго» [Пастернак 1989 — далее текст цитируется по этому изданию] принадлежит к числу произведений, во всей широте демонстрирующих трудности и тяготы жизни в периоды коренных переломов. Мы выбрали именно это произведение, исходя из соображений, что раскрытие столь трудных и тяжелых тем должно способствовать использованию лексем, входящих в семантическое поле концепта «Печаль».

Экспликация этического концепта «Печаль» представлена в романе по большей части синонимичными лексемами, хотя и само слово «печаль» встречается неоднократно. В следующем фрагменте: «Юре становилось все

грустнее. Ему хотелось плакать. Он повалился на колени и залился слезами.» главные вербализаторы концепта — слова «грустно», «плакать», «слезы». Поскольку события эпизода происходят после смерти матери, было бы логично рассматривать переживаемое мальчиком состояние как «скорбь», то есть как глубокую печаль, связанную с потерей близкого человека, однако это чувство сопряжено с надеждой на жизнь мамы в раю — происходит примирение, мысль о неизбежности смерти связывается с радостью надежды. В этом случае грусть (печаль) мальчика «светлая», то есть несущая в себе надежду на лучший исход.

Экспликатор «грусть» встречается почти столь же часто, как и само имя концепта: «Всего же грустнее было, что вечеринка их представляла отступление от условий времени. Нельзя было предположить, чтобы в домах напротив по переулку так же пили и закусывали в те же часы. За окном лежала немая, темная и голодная Москва. Лавки ее были пусты, а о таких вещах, как дичь и водка, и думать позабыли». В данном контексте лексема «грустный» употребляется в значении «заботиться о других; разделять страдания». Герой ощущает себя недостойным каких-либо благ в то время, когда другие вынуждены претерпевать лишения, на основе этого и рождается оппозиция «я — они» (*вечеринка, пить, закусывать — немая, темная, голодная Москва, пустота*), в основе которой лежит неспособность внешне разделить тяготы с другими людьми, чувство незаслуженности данных Живаго привилегий.

Мы уже писали, что христианское (этическое) понимание концепта «Печаль» реализуется в значении «ощущение собственного греха пред высшими силами», что часто встречается в романе. К примеру: «Они еще долго разговаривали на темы, не имевшие никакого отношения к предмету Лариной печали».



Под «печалью» имеется в виду связь Лары и Комаровского, которая является предметом сожаления и стыда героини на протяжении всего романа: «Здесь она со страшной осязательностью сокрушается о прошлом, о том, что каждая ночь разжигает ее прежние закоренелые замашки. «Яко ночь мне есть разжение блуда невоздержанна, мрачное же и безлунное рачение греха». Она просит Христа принять ее слезы раскаяния и склониться к ее воздыханиям сердечным, чтобы она могла отереть пречистые его ноги волосами, в шум которых укрылась в раю оглушенная и пристыженная Ева». Сокрушение женщины о своем прошлом в молитве достигает пика. Слова Лары «Яко ночь мне есть разжение блуда невоздержанна, мрачное же и безлунное рачение греха» — строки из Тропаря, песнопения, исполняемого в среду Страстной седмицы Великого поста, когда вспоминаются предательство Иисуса Христа Иудой. В своем стении Лара сближается с Магдалиной. Слова раскаявшейся грешницы сопровождаются надеждой на Божью милость и прощение. Печаль Лары не безутешна, подобное проявление печали есть печаль благодатная, и именно покаяние героини обязательно должно привести к спасению: осознание собственного согрешения полностью реализует этический смысл концепта «Печаль».

В основу следующего эпизода, встречи Живаго и Антипова, положена этически значимая идея о возможности разделения печали с другим человеком (печалование): «Он не мог наговориться и всеми силами цеплялся за беседу с доктором, чтобы избежать одиночества. Боялся ли он угрызений совести или печальных воспоминаний, преследовавших его, или его томило недовольство собой, в котором человек невыносим и ненавистен себе и готов умереть со стыда?». Печаль Антипова, причиной которой является ощущение собственного

греха («одиночество», «угрызения совести», «воспоминание»), рождает целую вереницу градационных образов, контекстуально эксплицирующих этический смысл концепта «Печаль»: *недовольство — невыносим — ненавистен — готов умереть со стыда*. Использование лексемы «стыд» является одним из примеров вербализации концепта «Печаль». Согласно энциклопедии Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона, в одном из своих значений стыд является «реакцией человека на сознание своей вины перед Богом» [Брокгауз, Эфрон 2004]. В свою очередь сознание вины — первый шаг к покаянию, избавлению от страданий. Несмотря на выбранный героем жизненный путь и принятые им решения, сам Антипов признается, что цель его жизни — попытаться разделить и приблизиться к страданиям другого человека, смыть грехи с любимой женщины: «Я пошел на войну, чтобы после трех лет брака снова завоевать ее, а потом, после войны и возвращения из плена, воспользовался тем, что меня считали убитым, и под чужим, вымышленным именем весь ушел в революцию, чтобы полностью отплатить за всё, что она выстрадала, чтобы отмыть начисто эти печальные воспоминания, чтобы возврата к прошлому больше не было». Отношение к прошлому является не последней причиной печали героев: если Живаго исполняется печалью из-за отказа от старого, никак не принимая нового жизненного уклада, то Антипов, напротив, смело разрывает с прошлым, ценой потери семьи отрезая все пути к возвращению.

Берущая свое начало от осознания греховности происходящего, безысходности перед судьбой печаль трактуется Б. Пастернаком как единственно возможная эмоциональная реакция на всеобщее опустошение: «Ей стало нехорошо в духоте церкви, и она вышла на воздух, а теперь стыдилась и сожалела, что не достояла службы и второй год

не говеет. Но не в этом была причина ее печали. <...> ее опять кольнуло в бок и стало подпирать лопатку. Она вскрикнула, испугалась, стала лепетать: «Великое заступление печальным <...> – Везде. Вот какой грех. Не знаю, что делать». В числе вербализаторов, помимо лексем «стыдиться, печаль», а также конструкций, подчеркивающих беспомощность человека перед обстоятельствами («не знаю, что делать»), эксплицирует концепт «Печаль» в его этическом значении слово «грех».

Один из наиболее частотных вербализаторов концепта «Печаль» в романе – лексема «одиночество»: «Душевное горе обостряло восприимчивость Юрия Андреевича. Он улавливал всё с удесятенной резкостью... Небывалым участием дышал зимний вечер, как всему сочувствующий свидетель. Точно еще никогда не смеркалось так до сих пор, а завечерело в первый раз только сегодня, в утешение осиротевшему, впадшему в одиночество человеку. Точно не просто поясной панорамой стояли, спинами к горизонту, окружные леса по буграм, но как бы только что разместились на них, выйдя из-под земли для изъяснения сочувствия». В представленном фрагменте стимулами для развертывания концепта являются лексемы «горе (в значении «глубокая печаль»), одиночество, осиротевший». Словом «горе» описываются душевные муки покинутого всем и всеми человека. Доведенный до крайности, герой становится «более восприимчивым», глубокая печаль заставляет его обратить свое внимание на мир внешний, который в одночасье приобретает небывалую четкость. Природа будто бы откликается на страдания человека, стараясь утешить, рассеять тревоги и невзгоды, а главное – разделить его горести и печаль («сочувствовать, сочувствие», «утешение»).

«Одиночество» довольно часто используется Б. Пастернаком для экспли-

кации концепта в контексте с лексемой «предвестие» (предчувствие, предзнаменование): «Хотя был еще день и совсем светло, у доктора было такое чувство, точно он поздним вечером стоит в темном дремучем лесу своей жизни. Такой мрак был у него на душе, так ему было печально. И молодой месяц предвестием разлуки, образом одиночества почти на уровне его лица горел перед ним». Помимо стандартных слов-репрезентантов (предвестие, разлука, одиночество, печаль), на основании данного примера можно говорить об актуализации цветовой семы концепта. Лексемы «мрак», «темный» несут в своем ядре значение «близкий к черному, ко тьме» и косвенно реализуют эмоциональную сему концепта.

Еще одним вербализатором концепта «Печаль» в романе является лексема «боль»: «Страшная, ранящая боль примешалась к его безумной радости. Раз она не обинуясь, без всяких оговорок, направляется в Варыкино, следовательно, его семьи там нет. Кроме тревоги, которую вызывала эта частность, ему еще нестерпимо больно и грустно было за своих». Боль и грусть – реакция на потерю своей семьи. Несмотря на то, что порывание связей с Тоней и является логичным итогом их отношений, героя грызет чувство вины, теперь он не в состоянии разделить с ними тяготы. Приходит осознание: все нити с прошлой жизнью, которую олицетворяла его семья, окончательно разорваны. В душе героя сталкиваются две крайности – радость за Лару и грусть, печаль как осознание греха и как забота, печалование о Тоне и детях.

Печаль по прошлому, по старому жизненному укладу, чувство печали («чувство нависшего несчастья», «невластность») у Живаго ощущается острее от осознания морального и идейного одиночества, от мучительного признания собственной беспомощности.

Юрий понимает обреченность будущего: «Он не знал, куда деваться от чувства нависшего несчастья, от сознания своей невластности в будущем». Печаль героя безутешна: он осознает, что никакие жертвы ни в силах изменить нареченный порядок («несмотря на всю свою жажду добра и способность к счастью»). Эта мысль лишь подтверждается контрастом с гостями: «Он видел проявления общей любви к нему, но не мог отогнать печали, от которой был сам не свой... Все захохотали и захлопали, приняв это за сознательную остроту». Живаго видит, что, несмотря на близость, тепло дружеских и семейных отношений, окружающие его люди в этот момент не с ним и неспособны разделить его печальных предчувствий.

Таким образом, концепт «Печаль» в русской ментальности, в первую очередь, является концептом этическим, что и нашло отражение в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго». На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1) Этические смыслы концепта «Печаль» раскрываются во всей полноте при обращении к старославянскому и церковнославянскому языкам.

2) По числу и характеру этических смыслов концепт «Печаль» уместно рассматривать как часть макроконцепта «Страдание».

3) Смыслы концепта, эмоциональные и этические, свойственные русской культуре («душевная дисгармония от потери земных благ, скорбления о себе», «душевная дисгармония от ощущения своей греховности», «забота о ближнем, сострадание»), представлены в романе Б. Пастернака традиционно, однако эксплицируются своеобразно.

4) Этические смыслы концепта в романе «Доктор Живаго» раскрываются прежде всего в мучительной неспособности разделить заботы близкого человека (Лара и Живаго, Лара и Антипов); в осознании греховности (христианское понимание греха Ларой, общечеловеческий грех Антипова), в котором находит развитие идея «светлой печали», ведущей героев к спасению, в этом случае нередко молитвенное обращение к Богу. Печаль как «душевная гармония» чаще всего эксплицируется лексемами со значением одиночества (как личного, так и идейного). Одиночество у Пастернака одновременно раскрывает этический смысл концепта и указывает на причину печали: разрыв со старой жизнью, неопределенность эпохи и др.

5) Для художественной передачи смыслов концепта автор использует своеобразные и традиционные лексемы-экспликаторы: боль, грех, стыд, печаль, горе, грусть, несчастье, сочувствие, страдание, совесть, мрак, разлука, неизвестность, невластность и т. д.

### Литература

1. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь. Философия и литература. Мифология и религия. Язык и культура. М.: Эксмо, 2004. 592 с.
2. Вертелова И.Ю. Концептуализация внутреннего мира человека в русском языке: Психические состояния печали: дис. кандидат филологических наук: 10.02.01. Русский язык. Калининград, 2001. 175 с.
3. Вендина Т.И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. М.: Индрик, 2002. С. 254–256.
4. Волостных И.А. Эмоциональные концепты «страх» и «печаль» в русской и французской картинах мира: лингвокультурологический аспект: дис. кандидат филологических наук: 10.02.19. Теория языка. Тамбов, 2007. 137 с.
5. Вотякова И.А. Изучение синонимических связей в словообразовательной репрезентации концептов (на примере концепта печаль) // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология», 2012. № 4. С. 136–139.

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Прогресс, 1994. – 3600 с.
  7. Дергалева С.М. Введение в православную аскетику / гл. ред. Л.А. Ильюнина. СПб.: Контраст, 2017. 320 с.
  8. Дмитриева Н.М. Морально-нравственные концепты в этической концептосфере русской языковой картины мира. Оренбург: ОГУ, 2017. 196 с.
  9. Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. М.: Отчий дом, 2001. 720 с.
  10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. М.: Рус. яз., 2001. 1232 с.
  11. Колесов В.В. Грусть-тоска в русском языковом сознании // Мир русского слова, 2017. № 3. С. 5–13.
  12. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. 326 с.
  13. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001. 990 с.
  14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 10000 слов и фразеологических выражений. Российская АН. Российский фонд культуры; 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1995. 908 с.
  15. Пастернак Б. Доктор Живаго. М.: «Книжная палата», 1989. 431 с.
  16. Стефанский Е.Е. Концептуализация негативных эмоций в мифологическом и современном языковом сознании: на материале русского, польского и чешского языков: дис. доктор филологических наук 10.02.19. Теория языка. Самара, 2009. 385 с.
  17. Шмелев А.Д. Грусть и печаль: сходства и различия // Русская речь, 2014. № 1. С. 44–51.
  18. Этимологический словарь русского языка. Т. 1. Вып. III. / под ред.: Н.М. Шанского. М.: Издательство Московского университета им. М.В. Ломоносова, 1968. 283 с.
- 

## **Semantic content of the concept «Sorrow» in the novel by B. Pasternak «Doctor Zhivago»**

**Dmitrieva N.M.**

Orenburg State University

**E-mail:** orencentrslav@yandex.ru;

**Schelgunova J.V.**

Orenburg State University

**E-mail:** fragile1818@yandex.ru

The article is devoted to the study of semantic content of the ethical concept «Sorrow» in the novel by B. Pasternak «Doctor Zhivago». The content of the lexeme «sorrow» is determined on the basis of dictionary entries, and the correlation of the concept «Sorrow» with the concept «Suffering» in the Russian language picture of the world (microconcept – macroconcept) is considered. The authors identify the main meanings of the concept, embedded in the Christian tradition, their artistic implementation in the text of the novel and the main verbalizers.

**Key words:** concept of sorrow, ethical concept, explication, verbalizers.

## Памяти В.В. Добровольской

*...И жизнь течет сплошной волною.  
И в свете будущего дня  
Сегодня вечен мир со мною,  
А завтра вечен без меня.*

*Пусть любое время чтится  
Как часть великого всего.  
А я – я вечная частица  
Большого мира моего.*

В.В. Добровольская «О вечности»

Имя **Валерии Васильевны Добровольской** известно многим, как в России, так и за рубежом. Заслуженный преподаватель Московского университета, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, она отметила свой 90-летний юбилей в 2020 году. Более 60 лет профессиональной деятельности Валерия Васильевна отдала служению РКИ.

Валерия Васильевна – автор более 100 научно-методических и научных работ, программ и лекционных курсов для студентов филологического факультета и слушателей ФПК, Государственных образовательных стандартов и типовых тестов. О масштабе ее уникального вклада в теорию методики РКИ и широте интересов говорит тематика опубликованных статей. Пособия и сборники статей Валерии Васильевны – «Изучаем глагольные приставки», «Урок в системе обучения русскому языку как иностранному», «Изучаем суффиксы существительных» – востре-

бованы как учащимися, так и преподавателями.

Наряду с регулярными лекциями, консультациями и руководством дипломными работами, в расписании Валерии Васильевны всегда стояли практические занятия с иностранными студентами, магистрантами, аспирантами, которые с благодарностью и теплом относились к Учителю.

Для коллег Валерия Васильевна всегда будет эталоном не только ясности, но и образности мысли, которая нашла воплощение в сборниках ее стихотворений («Мысли вслух», «Листопад», «Сад камней», «Алые паруса»).

5 апреля Валерия Васильевна Добровольская ушла из жизни, оставив нам свои уроки: уроки методики, уроки мудрой ироничности и непобедимого жизнелюбия.

*Коллектив кафедры русского языка  
для иностранных учащихся  
естественных факультетов  
филологического факультета МГУ  
имени М.В. Ломоносова*



## Уроки дистанционного обучения\*

**В.В. Добровольская**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: lera812712104@gmail.com

В статье высказывается идея, что одной из важных задач преподавания РКИ является анализ результатов работы в рамках дистанционного обучения для лучшей организации очного обучения, а также анализ того, что следует учитывать или разрабатывать для оптимизации дистанционного обучения, опираясь на опыт очного. В статье предлагается пример такого анализа.

**Ключевые слова:** очное обучение, дистанционное обучение, интернет-ресурсы, активизация самостоятельной работы учащихся, стратегия предоставления языкового материала, эмоциональный контакт, выбор позиции преподавателя.

В настоящее время в учебном процессе преподавания русского языка как иностранного наблюдается широкое распространение так называемых дистанционных форм обучения. При поверхностном взгляде на эту ситуацию может даже создаться впечатление, что дистанционное обучение — это новая (может быть, высшая) форма обучения, которая постепенно вытесняет привычную для нас форму обучения, строящуюся на личном контакте учащихся с преподавателями и работе в условиях очного взаимодействия учебного коллектива. В действительности популярность дистанционной формы обучения вызвана потребностями времени: отсутствием возможности очного обучения для многих желающих изучать русский язык — с одной стороны, и стремлением удовлетворить запросы желающих обучаться и тем самым способствовать распространению русского языка — с другой.

С нашей точки зрения, дистанционное обучение и сейчас, и в обозримом будущем и полезно, и результативно, если мы, преподаватели, помним, что оно, во-первых, требует разработки и использования специальной методики в подаче, тренировке и контроле изучаемого материала, и, во-вторых, что, даже будучи проведенным успешно, дистанционное обучение не перекрывает (и не может перекрыть) всех возможностей очного обучения.

Одна из важных задач исследований состоит, на наш взгляд, в том, чтобы проанализировать, что дает нам наблюдение за результатами работы в рамках дистанционного обучения для лучшей организации очной формы обучения и что в свою очередь следует учитывать или разрабатывать для оптимизации дистанционного обучения, опираясь на многолетний опыт очного обучения. Ведь оба вида обучения по сути представляют собой пути реализации одних

\* Статья поступила в журнал, к сожалению, уже после кончины В.В. Добровольской, поэтому печатается в авторской редакции. Предлагаемая статья представляет несомненный интерес как для молодых преподавателей РКИ, некоторые из которых, возможно, только начали свой педагогический путь в эпоху пандемии, так и для опытных педагогов. В.В. Добровольская, имея за плечами колоссальный педагогический и методический опыт, поднимает очень важные вопросы соотношения очного и дистанционного обучения, а также вопросы пересмотра и переоценки ряда методических приемов очного обучения, которые используются нами десятилетиями и воспринимаются как нечто незыблемое. В своей последней работе В.В. Добровольская, как и раньше, щедро делится со своими коллегами своей мудростью и богатейшим опытом. — *Е.А. Чернышенко.*

и тех же целей и их сравнительная характеристика должна, как нам кажется, помочь оптимизации в организации обеих форм обучения.

Начнем наше рассуждение с анализа практики сегодняшних дней — дистанционного обучения, о преимуществах и возможностях которого опубликовано достаточно много материалов: статей, описания частных методик, тех или иных программ и диссертационных исследований. Если мы попытаемся подытожить мысли авторов этих исследований о преимуществах и вытекающих из них перспектив дистанционного обучения, то их можно условно свести к двум факторам: возможности обучаться, находясь в любой точке земного шара, и возможности использовать в процессе обучения многочисленные ресурсы интернета, учебные материалы и комментарии к ним. Первое преимущество можно считать безусловным, поскольку расстояние между обучаемым и обучающимся можно преодолеть только с помощью технических средств. Здесь просто нет альтернативы, и единственная трудность, которую мы должны иметь в виду, это качество технического оснащения учебного процесса и степень свободы пользования техникой как со стороны педагога, так и со стороны учащегося.

Что же касается второго, на первый взгляд, очевидного преимущества дистанционного обучения, а именно, широкого использования материалов, которые учащийся может найти в интернете, то здесь дело обстоит несколько сложнее. Всегда ли наш конкретный учащийся сможет самостоятельно выбрать нужный ему материал? В какой методической системе организован этот материал, и насколько сама система соответствует привычной для учащегося методике усвоения и изложения? Какова целевая направленность материала, насколько запрограммированные цели

его использования соответствуют целям обучения конкретного контингента? Эти и подобные вопросы встают перед нами при широком использовании интернет-ресурсов. И, в целом, наличие таких материалов (во многих случаях, нужных и прогрессивных), не снимает с преподавателя, ведущего дистанционное обучение обязанности постоянного консультанта, посредника между учащимся и материалами, которыми он пользуется в процессе обучения. Продуманный методический комментарий к этим материалам с учетом реальных возможностей и целевой направленности контингента обучаемых становится в этом случае дополнительной обязанностью преподавателя, ведущего дистанционные занятия.

Анализ самого процесса дистанционного обучения позволяет выявить и другие факторы, требующие серьезного методического осмысления со стороны преподавателя. Во-первых, следует учитывать тот факт, что при дистанционном обучении в известной степени нарушается классическая схема усвоения предмета, в нашем случае русского языка как иностранного. Эта схема, как известно, включает в себя следующие этапы: презентация материала, первичное закрепление, тренировка, закрепление, отработка и контроль усвоения. Отклонение от этой схемы, имеющее место при дистанционном обучении, состоит, во-первых, в том, что презентация материала при очном обучении не всегда проводится с той математической точностью, которая по существу составляет одну из характерных особенностей дистанционного занятия, при очном обучении допустима известная степень приближенности.

Во-вторых, моменты закрепления, отработки и активизации материала, предшествующие контролю, в значительной степени выпадают из учебного процесса. Это происходит отчасти из-за

дефицита учебного времени, а отчасти из-за того, что многие формы работы, характерные для этих этапов при очной форме, не могут быть использованы при дистанционной форме, невыполнимы «по техническим причинам». Поэтому известная часть учебного материала остается в памяти учащихся на уровне ознакомления и для более или менее полного его усвоения нужна сознательная и постоянная самостоятельная работа учащихся. А для организации этой работы, мотивации учащихся и оснащения учебного процесса специальными материалами, разработки методики выполнения этой работы опять-таки нужны серьезные усилия преподавателя, ведущего дистанционный курс.

Третья особенность дистанционных занятий состоит в том, что, поскольку при дистанционном обучении нет полного рабочего личного контакта преподавателя с аудиторией, который наличествует при очном обучении, из учебного процесса выпадает или не используется в полном объеме еще одна составляющая урока – эмоциональный контакт с группой, который, как известно, обеспечивает благоприятную для усвоения учебного материала атмосферу и приближенную к естественной обстановку общения на изучаемом языке. Процесс общения при этом перестает быть единым целым, он как бы распадается на «дающего» (учителя) и «получающих» (учащихся). При этом учащиеся в значительной степени лишены положительного влияния общей коллективной работы группы, и действуют, как говорят, «сам за себя». Эта, казалось бы, второстепенная особенность дистанционного обучения оказывает достаточно негативное влияние на учебный процесс и, следовательно, требует от преподавателя срочного решения определенных методических задач. Как поддержать нормальный учебный ритм, рабочее состояние учащихся, их настроение, нако-

нец, как удержать группу в рабочем настроении не угрозой контроля, а желанием работать в контакте с преподавателем и товарищами по группе, ощущать себя, несмотря ни на что, членом коллектива? Очевидно, что для этого преподавателю нужно вырабатывать специальные приемы, модифицировать многие задания, точнее учитывать и просчитывать по времени объем предлагаемого материала, соотносить нужную степень его активизации в речи учащихся в соответствии с требованиями учебной программы.

В качестве частного, но, как нам представляется, важного момента отметим также тот факт, что соревновательная направленность усвоения учебного материала, корректное выделение сильных учащихся как примера для подражания, которая может хорошо работать при очном обучении учащихся со «спортивным характером», не срабатывает в достаточной степени в условиях дистанционного обучения. Это происходит потому, что одним из важнейших условий успешного дистанционного занятия является как раз равное внимание к каждому члену рабочего коллектива без явного деления на более слабых и более сильных.

Таким образом, можно сказать, что при переходе на дистанционное обучение наблюдается определенный сдвиг методических ориентиров учебного процесса, который требует внимания преподавателя к некоторым его моментам. В качестве первого из таких моментов назовем необходимость продуманности, простоты и лаконизма комментариев преподавателя при первичном предъявлении (презентации) языкового материала курса. Перевод языкового материала в форму таблиц и схем, сопровождающихся кратким комментарием, произошедший при переходе на дистанционную форму обучения, выявил потребность в совершенствовании мето-

дики презентации, которая при очном обучении иногда бывает недостаточно продуманной, излишне описательной, перегруженной терминологией. При очной форме все дополнения и уточнения делает преподаватель в ходе занятия, при дистанционной форме на это нет времени. Оптимальная форма презентации должна быть построена по принципу: короткое и ясное руководство к действию. Второй существенный момент методической коррекции в этом направлении – точный расчет количества нужных повторений материала в заданиях урока, которое, как известно, зависит от уровня его планируемого усвоения и последующей адресации в те или иные виды речевой деятельности. Именно дистанционное обучение выявляет в языковом материале ныне действующих программ по РКИ «узкие места», показывает необходимость последовательности и логики в изложении любой грамматической темы, градацию материала с учетом степени его последующей активизации в речи учащихся и точности в указании ориентиров выполнения предлагаемых заданий (цель действия, перечень языковых средств, используемых при выполнении задания, алгоритм действия с ними, а на ранних этапах обучения еще и образец выполнения). Третий фактор, на который надо обратить внимание, состоит в том, что при любой форме обучения представляется очень важным соблюдение выбранной стратегии представления языкового материала курса с ориентацией на постепенное формирование в сознании учащихся схемы построения русского предложения, а на продвинутом этапе обучения – текста разной целевой направленности, объема и жанра. Где и как можно употребить материалы данной конкретной темы? Какие смыслы они реализуют? При очном обучении преподаватель неоднократно подсказывает и повторяет в ходе урока ответ на эти во-

просы. Дистанционное обучение показывает нам, что экономнее и эффективнее постепенно формировать систему русской грамматики в сознании самих учащихся, четко соотнося с ней любую изучаемую языковую единицу. При дистанционном обучении, как уже было отмечено выше, часть изучения языкового материала в стадии тренировки и закрепления падает на самостоятельную работу учащихся, которых преподаватель снабжает необходимыми материалами и ориентирами для выполнения заданий. Возможно, что и при очном обучении следовало бы активнее привлекать учащихся к организации и использованию собственных возможностей при подготовке к предстоящему занятию. Скажем больше. Возможно, что стоит слова «подготовка к занятию» употреблять не только по отношению к преподавателю, ведущему занятия, но и по отношению к учащимся, которые должны хотя бы примерно представлять себе, чем они будут заниматься, и готовиться к этой работе. Атмосфера сотрудничества между преподавателем и учащимися, о которой мы так много говорим, должна наличествовать не только на уроке, но и распространяться на самостоятельную работу учащихся, на их подготовку к занятиям.

Если мы обратимся к информативному материалу курса РКИ, то есть, к работе с текстами разного объема и разной целевой направленности, то практика дистанционного обучения показывает нам, что и в этой области мы имеем определенные резервы оптимизации учебного процесса, не всегда в достаточной степени задействованные при очном обучении. Операции с информативным материалом текста, начиная с деления текста на смысловые части, извлечение основной и целевой информации, сжатия или контаминации текста, составление разных типов плана и кончая самостоятельной презентацией

учащимся текста заданного жанра, должны более тщательно и, главное, системно комментироваться преподавателем и регулярно занимать должное место на занятиях. При дистанционном обучении в виде таблиц, схем, образцов и комментариев к ним, при очном обучении в виде развернутых и повторяющихся объяснений нужного алгоритма той или иной операции с текстовым материалом.

Несколько более частых замечаний. Отсутствие возможности личного контакта при дистанционном обучении заставляет нас всё время целенаправленно расширять и углублять запас сведений о личных особенностях, интересах и возможностях каждого ученика, поскольку мы знаем, что именно их учет создает у учащихся ощущение внимания и интереса преподавателя к его личности, это стимулирует его собственный интерес и внимание к занятиям. В практике очного обучения после первого опроса-знакомства мы нередко забываем об этом важном моменте активизации учащихся и не используем его в достаточной степени.

Важно также не забывать как при дистанционном, так и при очном обучении, что систематическое включение в материалы занятия этикетных форм речевого поведения, а также более глубокое знакомство со связующими средствами оформления устного и письменного текста должно быть частью (пусть небольшой) каждого занятия. Усвоение этих форм приближает речь учащихся к речи носителей языка, оживляет ее, позволяет учащимся выразить свою позицию по тому или иному вопросу адекватно, и — что тоже не лишне — интересно для собеседника.

В заключение назовем еще один, важный с нашей точки зрения, мо-

мент, значимый как при очном, так и при дистанционном обучении. Это вопрос о выборе определенной роли преподавателя, наиболее подходящей для работы в конкретной группе учащихся. В качестве примера такого выбора назовем условно три возможных позиции: преподаватель-лектор, четко и правильно излагающий материал, сосредоточенный именно на его организации; преподаватель, организующий свой курс по принципу «делай, как я», то есть, выбирающий подражательную форму обучения (которую, кстати, Конфуций называл самой легкой для учащихся) или преподаватель-тренер, хорошо изучивший возможности и потребности своих учащихся и предлагающий им методику освоения предмета с учетом их реального потенциала, то есть, учащий их самостоятельно мыслить в рамках изучаемого предмета под своим направляющим руководством (эту форму тот же Конфуций считал самой благородной). Очевидно, что выбрав правильную роль при обучении конкретного учебного коллектива преподаватель легче добивается поставленных им целей обучения. Единственное, чего он не должен делать, — это предоставлять учащимся самостоятельно опытным путем без какого-либо руководства приобретать необходимые знания (о таком пути Конфуций говорит, что он самый горький).

Из всего сказанного можно, как нам кажется, сделать достаточно обоснованный вывод: очное и дистанционное обучение должны развиваться параллельно, взаимно обогащая и дополняя друг друга, и это будет несомненно способствовать повышению качества учебного процесса в целом, что и является нашей постоянной целью.

## Литература

1. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Э.Г. Азимов. Методика преподавания



- русского языка как иностранного. Хрестоматия. Екатеринбург: Изд. Уральского государственного университета имени А.М. Горького, 2008. 70 с.
2. Богомолов А.Н. Профессиональный портрет преподавателя в системе дистанционного образования // Высшее образование в России. № 9. 2007. С. 106–110.
  3. Берарди С., Булгакова Л.М. Дистанционное обучение и коммуникативный мультимедийный курс для самообучения русскому языку как иностранному «Краски–А2» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2007. № 1. С. 111–116.
  4. Дмитриева Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet // Иностранные языки в школе. 1998. № 1. С. 6–11.
  5. Каменева Н.А. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №3. 2016. Ч. 1. С. 201–204.
  6. Пискунова Ю.Р. Интерактив и технические средства последнего поколения в преподавании РКИ // Русский язык и литература в контексте глобализации. Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию МАПРЯЛ. М.: ООО «Научный консультант», 2019. С. 424–428.
  7. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М.: Русский язык, 1981. 120 с.
- 

## Distance teaching lessons

**V.V. Dobrovolskaya,**  
Lomonosov Moscow State University  
**E-mail:** lera812712104@gmail.com

The article suggests the idea that one of the most important tasks of teaching Russian as a foreign language is to analyze the results of work within the framework of distance teaching for the best organization of full-time training, as well as an analysis of what should be taken into consideration or developed to optimize distance teaching, based on the experience of in-person teaching. The article offers an example of such an analysis.

**Key words:** in-person teaching, distance learning, Internet resources, activation of independent work of students, strategy of providing language material, emotional contact, choice of a teacher's position.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-2-40-47

## Эффективность межэтнического взаимодействия иностранных студентов в российской высшей школе как фактор академических достижений\*

**Н.В. Поморцева,**

Российский университет дружбы народов

**E-mail:** pomortseva-nv@rudn.ru;

**М.Н. Куновски,**

Российский университет дружбы народов

**E-mail:** kunovski-mn@rudn.ru

Российское образование становится всё более популярным в мировом образовательном пространстве, что влечет за собой рост количества иностранных студентов в российских вузах, способствует повышению интереса представителей различных этносов к русскому языку и культуре и актуализирует проблему эффективного взаимодействия представителей разных этносов. Основой такого взаимодействия выступает русский язык, что обуславливает необходимость выработки эффективных стратегий, моделей, механизмов, способствующих продуктивному межэтническому взаимодействию на русском языке в образовательной среде международно-ориентированного вуза. В статье представлены систематизированные результаты исследования, проецирование которых на процесс обучения инофонон русскому языку позволит в том числе положительно влиять на академические достижения иностранных студентов в российской высшей школе.

**Ключевые слова:** межэтническое взаимодействие, межкультурная коммуникация, академическая среда, адаптация, полиэтническая группа.

Современному обществу свойственен постоянный рост потребности людей в межнациональном общении, что подразумевает контакт индивидуумов, принадлежащих к разным культурам и этносам. Научный интерес к феномену межэтнического взаимодействия крайне актуален с учетом масштабов миграции, в том числе образовательной.

В настоящее время благодаря интернационализации образования в мире субъекты образовательного процесса международно-ориентированных вузов —

представители различных этносов вступают в межэтническое взаимодействие, сопровождающееся интенсивной адаптацией к неродной среде и к обучению на неродном языке. Межэтническое взаимодействие представляет собой одну из форм взаимодействия социальных общностей и индивидов, в ходе которого осуществляется коммуникативный процесс обмена этнокультурной и общекультурной информацией, символами и знаниями, мыслями и чувствами, социальным и нравственным опытом

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-29-09148.

этносов. Эти взаимоотношения могут быть реализованы на разных уровнях (личности, группы или общественно-института), во всех возможных сферах. Язык обучения является интегрирующим фактором, посредством которого формируется готовность участников образовательного процесса – представителей различных этносов – к эффективному межэтническому взаимодействию.

Российский университет дружбы народов реализует на русском языке основные образовательные программы для иностранных граждан – представителей более 150 стран мира. С целью выявления факторов, влияющих на эффективность межэтнического взаимодействия в образовательной среде международно-ориентированного вуза в процессе обучения русскому языку как иностранному, было проведено исследование на основе специально разработанной диагностической базы. Респондентами стали 512 иностранных слушателей подготовительного факультета и иностранных студентов основных факультетов из стран Африки, Азии, Латинской Америки, Европы, Ближнего и Среднего Востока. Всего в опросе приняли участие иностранные граждане из 54 стран. Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов в течение первого семестра 2019/2020 учебного года. За основу была взята методика, предложенная в диссертационном исследовании Т.А. Кротовой [Кротова 2014], и структура уровней адаптации, разработанная Н.В. Поморцевой [Поморцева 2010].

Анкета была переведена носителями языка на английский, французский, испанский, китайский, арабский и персидский языки. Проведение анкетирования имело ряд целей, в том числе было направлено на выявление факторов, влияющих на эффективное межэтническое взаимодействие по уровням наиболее интенсивного взаимодействия

индивида в академической среде международно-ориентированного университета.

В ходе проведенного анкетирования также ставилась задача сравнить опыт изучения иностранного языка в родной стране респондента и опыт изучения русского языка как иностранного в российском международно-ориентированном вузе. Проведенное анкетирование позволило:

- 1) получить представление о специфике преподавания иностранных языков в разных странах мира;
- 2) выяснить представления иностранных студентов об учебном процессе в российском вузе: взаимоотношения с другими студентами, преподавателем, отношение к предмету;
- 3) оценить степень адаптированности студентов к учебному процессу в российском вузе и проживанию в России (стране изучаемого языка);
- 4) выявить моменты возможного конфликта культур, трудности адаптации.

Анкета условно разделена на четыре раздела:

- 1) анкетные данные (статистические данные о поле, возрасте, стране происхождения и родном языке респондентов);
- 2) блок вопросов по дидактической системе преподавания иностранных языков, существующей в стране респондента;
- 3) блок общих вопросов, затрагивающих различные аспекты учебного процесса;
- 4) блок вопросов по изучению русского языка в российском вузе и коммуникации в русскоязычной среде.

Три последние группы вопросов сформированы по уровням педагогической системы:

- студент – среда (национальный и региональный уровни),

- студент – образовательная среда международно-ориентированного вуза,
- студент – студент (представители разных культур),
- студент – преподаватель (представитель другой дидактической системы),
- студент – учебная поликультурная группа.

Вопросы первого раздела позволяют выявить, существуют ли возрастные различия в восприятии процесса обучения иностранным языкам (в частности, русскому как иностранному), различия в построении взаимоотношений внутри коллектива и с преподавателем, а также проследить связь между полом, возрастом и сложностями адаптации к иноязычной образовательной среде. Информация о стране происхождения позволяет дифференцировать особенности мировосприятия, свойственные представителям отдельно взятых стран или регионов.

Вопросы второго раздела предполагали получение данных о системе обучения иностранным языкам на родине респондентов, о спектре изучаемых иностранных языков и мотивации к их изучению, о стиле преподавания. Кроме того, во второй раздел анкеты включены вопросы по содержанию обучения, доле различных видов речевой деятельности, средствам обучения, объему и содержанию самостоятельной и творческой работы учащихся. Ответы на вопросы данного раздела анкеты нацелены на выявление специфики национальной дидактической системы обучения иностранным языкам.

Вопросы третьего раздела были введены в анкету для получения данных, касающихся процесса обучения иностранным языкам. Вопросы предполагали выявление стереотипа о роли преподавателя в учебном процессе, роли взаимоотношений студента и преподавателя для комфортного и эффективного осуществления учебного процесса

и учебной мотивации. Более глубокий анализ ответов на вопросы данного блока позволил выявить этнокультурную специфику в модели отношений «студент – преподаватель», что может быть спроецировано на стратегию прогнозирования и преодоления трудностей во взаимоотношениях между иностранным студентом и преподавателем русского языка как иностранного в условиях международно-ориентированного вуза.

Блок вопросов, касающихся уровня «студент – учебная поликультурная группа», содержал информацию относительно комфортности коллективного обучения, приемлемости обучения в интернациональном коллективе, важности взаимоотношений с другими участниками учебного коллектива. Кроме того, данный раздел анкетирования включал ряд вопросов относительно невербальных средств коммуникации для определения возможных точек непонимания, обусловленных различиями в невербальной коммуникативной культуре представителей разных этносов.

Анализ данного блока анкетирования в целом помогает нам оценить наличие этнокультурных особенностей восприятия учебного процесса и взаимоотношений его участников, а также предложить возможные пути повышения эффективности обучения и успешной адаптации инофонов к учебе и проживанию в России.

Четвертый раздел содержал вопросы по изучению русского языка в условиях неродной для иностранных граждан социокультурной среды российского международно-ориентированного вуза, включая информацию о длительности обучения русскому языку, проживания в России, количественному и этнокультурному составу групп, мотивации изучения русского языка. Предполагалось также оценить степень адаптированности респондентов к обучению в российском вузе на русском языке в полиэт-

ническом коллективе, к проживанию и коммуникации в неродной лингвокультурной среде в целом, а также трудности в освоении языкового материала в учебном процессе.

Вопросы предполагали выявление роли преподавателя русского языка в учебном процессе, роль языка-посредника и учебной мотивации. Проблема адаптации иностранных студентов напрямую связана с проблемой эффективности общения на русском языке в международно-ориентированном вузе, что прежде всего предполагает межкультурный, межэтнический диалог.

При анализе ответов были выявлены общие для большинства респондентов характеристики.

Преподаватель (представитель другой дидактической системы) в условиях российского международно-ориентированного вуза обычно является носителем изучаемого языка, при этом преподаватель и студент принадлежат к разным культурам. Обучение ведется на русском языке (неродном для обучающихся), при этом есть (может быть) язык-посредник.

Студенты обучаются в полиэтнических группах, не в полной мере владеют нормами этикета и правилами построения взаимоотношений внутри коллектива, принятыми в российской культуре, внутри группы могут встречаться различные национальные традиции этикета.

Обучение происходит в условиях неродной для учащегося дидактической системы. Обучающийся вынужден адаптироваться к данной образовательной системе; при этом он не владеет или не в полной мере владеет нормами и правилами поведения в данной образовательной среде. Русский язык является необходимым условием получения образования, и в то же время важнейшим инструментом адаптации к неродной социальной и лингвокультурной сре-

де, поскольку он выступает как средство изучения и овладения будущей профессией.

У иностранных студентов существует сложившийся стереотип учебного процесса и структуры взаимоотношений между преподавателем и студентом, между членами коллектива, привычка к определенному педагогическому стилю. Поскольку обучение в РУДН проходит в полиэтнических учебных группах, может иметь место «столкновение» дидактических систем. Сюда же относится и понимание студентами роли преподавателя в учебном процессе. Как известно, в разных культурных традициях по-разному понимается роль педагога. Особенно ярки эти различия в восточных и западных культурах. Ответы респондентов подтвердили существование тесной связи между личной симпатией студентов к преподавателю и их успеваемостью и прогрессом в овладении русским языком. Вот как распределились ответы на вопрос о важности взаимоотношений с преподавателем у представителей различных этносов (табл. 1).

Интересно было проследить, насколько гендерные стереотипы студента и преподавателя обусловлены национальной культурой с присущей ей традиционной структурой гендерных ролей. Для организации учебного процесса в России в целом характерно то, что чаще всего преподавателями (в том числе русского языка как иностранного) являются педагоги-женщины. Таким образом, часто в группах складывается ситуация общения мужчины и женщины разных национальностей. Общеизвестно, что многие культуры сохраняют свое специфическое понимание роли мужчины и женщины, определяют их поведение в той или иной сфере человеческой деятельности, в том числе в сфере образования. Групповая форма обучения является ведущей при организации учебного процесса в вузах России.



Таблица 1

## «Вам важны взаимоотношения с вашим преподавателем?»

Вопрос анкеты	Совершенно не важны		Не очень важны, мне всё равно		Достаточно важны для меня, но не влияют на учёбу		Важны, могут повлиять на учёбу		Очень важны, влияют на учёбу	
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
страна/пол	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
<i>Азербайджан</i>	16%		16%	25%	16%	25%	50%	50%		25%
<i>Афганистан</i>	7%		15%		12%	50%	66%	50%		
<i>Иран</i>	7%	13%	7%	13%	33%	13%	35%	37%	17%	24%
<i>Ливан</i>							11%	33%	89%	66%
<i>Туркменистан</i>	9%		15%	60%	19%	20%	56%	20%		
<i>Узбекистан</i>	9%				41%	17%	21%	17%	29%	65%
<i>Монголия</i>				12%	66%	25%		27%	33%	35%
<i>Вьетнам</i>	15%		8%		15%	8%	8%		53%	91%
<i>Китай</i>	3%		8%	6%	15%	32%	30%	32%	45%	30%
<i>Эквадор</i>		10%				35%	16%	9%	83%	42%
<i>ЮАР</i>	4%		8%		10%	14%	42%	33%	35%	52%

В практике обучения инофонов преподаватель имеет дело с полиэтнической группой, в которой представлены учащиеся из разных стран мира – представители различных этносов.

В перспективе учет этноспецифических гендерных особенностей коммуникативного поведения необходим для создания успешной педагогической траектории при обучении иностранных студентов в условиях международно-ориентированного вуза, что облегчит их адаптацию к модели, принятой в российской образовательной системе. Эти особенности влияют как на отбор учебного материала, так и на организацию межэтнического взаимодействия в полиэтнической учебной группе.

Межэтническое взаимодействие лучше всего реализуется через непосредственные контакты студентов из различных этнических групп в образовательной среде. Представители различных этносов могут эффективно взаимодействовать и использовать русский язык для межэтнического взаимодей-

ствия, постоянно обмениваясь информацией и используя поликультурные знания. Организация обучения русскому языку как иностранному в многонациональных группах на различных этапах обучения представляет собой оптимальный формат для эффективного межкультурного общения. В то же время иностранные студенты сталкиваются с серьезными трудностями, им приходится решать целый спектр адаптационных задач. Самой очевидной является постижение особенностей коммуникативного поведения в русскоговорящей образовательной среде. В процессе педагогического взаимодействия может возникать и такая проблема, как готовность студентов к обучению в полиэтнической группе, в которой могут обучаться представители обоих полов.

Ответы респондентов показывают, что большинство студентов, независимо от этнической принадлежности, не видят проблемы в обучении в смешанной группе, где за одной партой сидят и студенты, и студентки. Тем не менее у неко-

Таблица 2

## «Вы хотели бы заниматься в группе, в которой ...»

Вопрос анкеты	все студенты — мужчины		все студенты — женщины		студенты — мужчины и женщины	
	м	ж	м	ж	м	ж
<i>Азербайджан</i>	-	-	34%	25%	66%	75%
<i>Афганистан</i>	6%	-	-	-	68%	100%
<i>Вьетнам</i>	-	-	15%	-	84%	100%
<i>Иран</i>	-	-	6%	-	80%	87%
<i>Китай</i>	3%	-	12%	-	77%	100%
<i>Ливан</i>	-	-	-	-	93%	100%
<i>Монголия</i>	-	-	-	-	100%	88%
<i>Туркменистан</i>	3%	-	17%	-	71%	100%
<i>Узбекистан</i>	-	-	-	-	77%	83%
<i>Эквадор</i>	-	-	-	-	33%	66%
<i>ЮАР</i>	-	-	-	-	96%	100%

торых (и их немалое число) респондентов традиционное для российских вузов обучение в смешанных группах может стать по тем или иным причинам проблемой.

Ряд вопросов анкеты, предложенной в рамках исследования, ориентирован на то, чтобы выяснить реальные ощущения студентов от обучения в условиях межэтнического взаимодействия. В первую очередь были проанализированы ответы респондентов из стран с наиболее контрастирующими религиозными, культурными и климатическими различиями — ЮАР, Китай и Иран.

При изучении русского языка студенты из ЮАР отмечают, что им сложно произносить звуки (46%), учить грамматику (39%) и говорить на русском языке (39%). Самым сложным для этой категории является запоминание новых слов (60%). Для китайских студентов прогнозируемо сложным является произнесение звуков (30%), но наибольшую трудность представляет русская грамматика (52%) и общение на русском языке (40%). Студенты из Ирана не видят сложности в произнесении и запомина-

нии слов на русском языке, но сталкиваются с проблемами при выполнении творческих заданий (30%) и изучении грамматики (56%) — носители разных культур и дидактических традиций неодинаково воспринимают различные формы индивидуальной и групповой работы.

Почти все респонденты отмечают, что изучение предметов на русском языке для них представляет сложность при обучении в российском вузе. Кроме того, студентам из ЮАР и Китая сложно общаться со студентами из других стран (в том числе из России) (30% и 25%, соответственно), несмотря на то, что они открыты для другой культуры.

Подавляющее большинство респондентов отметило, что жить и учиться в России комфортно, но есть некоторые трудности в учебе и общении. Самое сложное в России для респондентов из ЮАР — российский климат (63%), общение с русскими людьми (60%). Китайские студенты также отмечают как сложное общение с русскими людьми (45%) и российский климат (23%). Респонденты из Ирана на первое место

ставят учебу на русском языке (43%), а вот общение с русскими людьми для них не представляет сложности.

В рамках исследования также проводился анализ этнокультурной специфики невербальной коммуникации в процессе интеграции в русскоязычное образовательное пространство представителей различных этносов в международно-ориентированном вузе. По результатам исследования было сделано предположение о том, что невербальное поведение иностранных студентов может изменяться под влиянием образовательного процесса в многонациональных группах при обучении русскому языку в ходе межэтнического и межкультурного взаимодействия.

При повседневном общении иностранные студенты бессознательно используют жесты собственной культуры, но в то же время и трактуют жесты других исключительно через призму своей родной культуры. Поскольку жесты отражают национально-культурную специфику коммуникативного поведения определенного этноса, непонимание их символики может привести к искаженному истолкованию смысла их действий. Соответственно, представители различных этносов по-разному интерпретируют и поведение преподавателя в группе. К примеру, большинство респондентов из ЮАР испытывают дискомфорт, если во время разговора преподаватель смотрит им в глаза, в то время как респонденты из Китая и Ирана не отмечают подобного дискомфорта. Отчасти это может объясняться традиционным авторитетом преподавателя у представителей определенных этносов.

В ходе педагогического взаимодействия может оказаться важной дистанция между преподавателем и студентом: если для студентов из ЮАР она не имеет значения, то для студентов из Китая оптимальным является дистанция в

полметра. Даже улыбка преподавателя воспринимается по-разному представителями различных этносов: среди опрошенных из ЮАР подавляющее большинство воспринимают улыбку просто как улыбку. А вот респонденты из Китая и Ирана определяют улыбку как выражение открытой симпатии.

В процессе интеграции в русскоязычное образовательное пространство представителей различных этносов при обучении русскому языку как иностранному в международно-ориентированном вузе особую роль играет интернет-коммуникация, которая позволяет расширять фоновые знания о культуре страны изучаемого языка. Для повышения эффективности межэтнического общения с использованием сетевых ресурсов и электронной образовательной среды международно-ориентированного вуза в качестве форм работы может быть предложен ряд тренингов: тренинг работы с единой информационной системой вуза для обучения иностранных студентов извлечению полезной информации из интернет-ресурсов университета и формирования навыков организации обратной связи; коммуникативный тренинг в рамках определенных ситуаций общения (разговор в формате онлайн с одним собеседником в индивидуальном чате; общение в формате полилога в групповом чате); тренинг письма (короткие сообщения в мессенджерах – запрос информации, сообщение информативного содержания, письмо-благодарность, письмо-поздравление, согласование планов и времени встречи; письмо-обращение по корпоративной почте, обращение в службы университета с различными вопросами).

Интернет-коммуникация является эффективным способом интеграции в русскоязычное образовательное пространство представителей различных этносов в процессе обучения русскому языку как иностранному в международно-ориен-

тированном вузе, но всё это возможно только в случае методически-целесообразной стратегии использования данного ресурса преподавателем русского языка как иностранного в аудиторной и внеаудиторной работе с иностранными студентами, учитывающей их личностные характеристики и этнопсихологические особенности.

В результате проведенного исследования научно обоснована необходимость проецирования процессов межэтнического общения на процесс обучения русскому языку как иностранному, целенаправленному обучению

иностраннных студентов межэтническому общению. Обосновано, что эффективное межэтническое взаимодействие в академической среде международно-ориентированного вуза является важным условием реализации образовательных потенциалов представителей различных этносов и основано на сбалансированном развитии коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций на русском языке и накоплении этнокультурных знаний, умений и навыков, и, как следствие, служит фактором академических достижений иностранных студентов в российских вузах.

### Литература

1. Кротова Т.А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ, дисс. ... кандидата пед. наук, М., 2014.
2. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку, дисс.... докт. пед. наук, М., 2010.

## The effectiveness of interethnic interaction of foreign students in Russian higher education as a factor of academic achievement

**Natalya Pomortseva,**

RUDN University

**E-mail:** pomortseva-nv@rudn.ru;

**Marina Kunovski,**

RUDN University

**E-mail:** kunovski-mn@rudn.ru

Russian education is becoming more and more popular in the global educational space, which brings to the increasing number of foreign students in Russian universities, contributes to the interest in the Russian language and culture, and actualizes the problem of effective interaction between representatives of different ethnic groups. The basis of such interaction is the Russian language, which necessitates the development of effective strategies, models, mechanisms that promote productive interethnic interaction in Russian in the educational environment of an internationally oriented university. The article presents systematized research results, the projection of which would have a positive effect on the academic achievements of foreign students in Russian higher education.

**Key words:** interethnic interaction, intercultural communication, educational environment, adaptation, multi-ethnic group.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-2-48-56

## «Жизнь — это Светлынь» (М.В. Панов как редактор журналов «ГротекСный Многопотам» и «ТраНвай 13»)

**Е.М. Калло,**

Международный Языковой центр «Language Link»

**E-mail:** ekallo@language-link.ru;

**А.Г. Лилеева,**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** anna.lileeva2017@yandex.ru

Статья является продолжением статьи «Даешь журнал — игра ура!», опубликованной в № 1 (5) / 2021 «Профессорского журнала. Серия: Русский язык и литература». В статье представлены воспоминания о М.В. Панове его учеников, расшифровки записей разговоров с М.В. Пановым, а также — материалы из домашних журналов «ГротекСный Многопотам» и «ТраНвай 13», которые создавались в 1985 — 1998 гг. по инициативе М.В. Панова.

**Ключевые слова:** домашний журнал, воспоминания, публикация записей бесед и материалов.

М.В. Панов был отважный человек и в науке, и в жизни, обладая смелостью предельной интеллектуальной честности. М.В. Панов имел безупречный вкус и необозримый эстетический кругозор. Дома у Михаила Викторовича собирались поэты, литературоведы, лингвисты. Это были необыкновенные и незабываемые беседы с учителем и другом в доме, где царствовали книги и где всегда говорили о поэзии, лингвистике и об учителях Михаила Викторовича, создателях и продолжателях Московской Лингвистической Фортунатовской школы. В его доме создавались и выпускались веселые серьезные домашние журналы и Альманахи.

После того, как М.В. Панову в начале 1978 года пришлось покинуть Институт русского языка В.В. Виноградова, Михаил Викторович, его друзья и коллеги создали домашний научный семинар «Дятел». На заседаниях этого семинара обсуждались серьезные лингвисти-

ческие проблемы. Михаил Викторович сразу предложил площадку для проведения собраний семинара — свой дом. Этим научным заседаниям была придана игровая обрядность. Михаил Викторович очень любил «серьезность перебивать несерьезностью». Элемент игры всегда присутствовал во всем, что бы М.В. Панов ни затевал. Результатом стал и домашний лингвистический журнал «Дятел», в котором уровень интеллектуальной игры был неразрывно связан с научным потенциалом самих «играющих»<sup>1</sup>.

А в 80-90-ые годы ученики М.В. Панова, сначала студенты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломо-

<sup>1</sup> О научном семинаре и журнале «Дятел» было интересное сообщение М.Л. Каленчук на чтениях, посвященных 95-летию со дня рождения М.В. Панова (Москва, Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 1 декабря 2015 года).





Биомеханика

носова, а потом выпускники, вместе со своим учителем создавали журнал-альманах «Гротескный Многопотам», а затем «Транвай 13».

Важной отличительной чертой поэтики журнала-альманаха было разнообразие материалов, «сочетание несочетаемого».

В них публиковались шуточные стихи в стиле А. Кручёных, В. Хлебникова, раннего В. Маяковского и ОБЭРИУТов, рассказы участников этих поэтических чаепитий и, конечно, записи бесед с учителем.

#### Кабинет редактора — комната М.В. Панова

Мы «выпускали» журналы дома у Михаила Викторовича. А наш редактор и учитель, М.В. Панов, жил тогда на



М.В. Панов

Открытом шоссе, в доме № 21. Ехать к нему надо было на трамвае № 13 от метро «Преображенская» до предпоследней остановки, следующая остановка — лес, где мы весной гуляли вместе с Михаилом Викторовичем всем «редакторским» коллективом. Сохранилась записка: «Все ушли в лес». Когда мы ждали трамвай вот уже минут двадцать и вытягивали шеи в надежде разглядеть его железную морду, М.В. Панов шутил: «С этих транвайных лиц можно писать картину «Явление Христа народу».

Жил Михаил Викторович в маленькой двухкомнатной квартирке. Когда-то он жил в этой квартире со своей мамой. После смерти мамы ее комната всегда была наглухо закрыта, но оттуда Михаил Викторович выносил и показывал нам своего детского Мишку, там хранились экземпляры «Энциклопедии юного лингвиста», альбомы по живописи, которые собирала мама, и чемодан с рукописями Михаила Викторовича.

Парадная комната, она же гостиная и кабинет, это было царство книг: книжные полки вдоль всех стен, сверху донизу, книги стоят в один ряд, но к некоторым полкам приделаны перпендикулярные дощечки, и на них тоже — книги. Комната разделена на две части книжным стеллажом, книги — с двух сторон стеллажа, до потолка, а в каждом углу комнаты, а их получалось 10, стопками высятся книги или журналы. Кажется, что каждый свободный сантиметр в квартире был занят книгами, и книги всё наступали и наступали. Они захватили даже кухню: чтобы на кухне открыть холодильник, надо было предварительно отодвинуть стопку книг. Книги были всюду, они были даже в ванной комнате, совмещенной с туалетом. Но Михаил Викторович знал место каждой книги, говорил о книгах, как о своих самых любимых «братишках». Рассказывал, как и откуда книга к нему «пришла». И удивительно, как в этой

вселенной, наполненной ценнейшими книгами, рукописями и письмами, цвели лиловые фиалки в горшках и пахучий пряный с бело-розовыми цветами вьющийся хойи — «восковой плющ». Во второй половине комнаты, за стеллажом, из-за груды книг стыдливо выглядывал диванчик и маленький столик с пишущей машинкой. Напротив окна в «гостиной» стоял стол. Этот стол накрывали для гостей, а когда гостей не было, за этим же столом Михаил Викторович работал. На столе — тоже стопки книг, еще — тетради, вырезки из газет, последние выпуски журналов, конверты. Вокруг стола стояли две табуретки, один стул и одно замечательное старинное кресло. Когда гостей было много, на табуретки укладывалась доска, на ней могло усесться три-четыре человека в зависимости от габаритов визитеров. Сам же Михаил Викторович всегда садился на стопку книг, и никакими словами нельзя было уговорить его поменяться местами с кем-нибудь из молодых людей и пересесть хотя бы на табуретку.

Но всё, что было вокруг, всё, что нас окружало, было важно-неважно: главное — был Михаил Викторович, были его рассказы, журчащая беседа, наш совместный журнал, стихи, шутки и невероятно вкусное угощение: вареная картошка, поджаренная с луком, частич в томате, соленые огурцы-помидорчики из банки, а к чаю — торт абрикотин. И много-много фруктов по сезону.

### **Говорит Михаил Викторович Панов**

*Расшифровка записей журнала. Речь М.В. Панова — реплики, высказывания, рассказы, записанные во время наших журнальных встреч в разное время в период с 1986 по 1998 годы. Фрагменты.*

\*\*\*

Это очень глупо придумано, что все умирают. Не записывайте, я на эту тему трактат напишу (1986, Гротексный Многопотам № 1).

\*\*\*

В материализме мне не близко то, что человек не оставляет никакого следа. Это полная чушь. Тогда человек ничем не отличается от кучки мусора. У Лосева есть очень смелая мысль — «материализм имеет отношение к трупам» (7 мая 1998 г., Транвай 13, последний номер журнала).

\*\*\*

Напишите: говорили о королях и капусте. Через месяц попробуем вспомнить, что именно мы об этом говорили.

А вот у этого кольца (пирожное с творогом) самая вкусная дырочка (Гротексный Многопотам, № 9).

\*\*\*

Уровень Игры связан с общим уровнем культуры.

\*\*\*

М.В. Панов: Что есть факт движения науки? Исследование языка — это собирание фактов, или изучение отношений? Факт ли науки словарь? Владимир Даль?

А.С. (Слёзова — Лилеева): Даль сделал Словарь языка литературной ценностью.

М.В. Панов: Я давно хотел написать историю языкознания. Ясно, что я уже не успею. Но я купил тетрадь за 60 копеек.

Очень обидно, если в 21 веке скажут, что вот в 20 веке Панов ничего не понимал. Но ... смутно догадывался. Уж лучше тогда вообще не догадываться (Гротексный Многопотам, № 5).

\*\*\*

Мне когда-то хотелось прочесть всех сатириков 20-х годов, а главный сатирик — это история. Например, Михаил Кольцов: ездил по загранице и печатал провокационные статьи, смеясь над белой эмиграцией. Потом над ним посмеялась история. Он был «сослан без права переписки», это означало, что его рас-

стреляли. Борис Пильняк после того, как его поколотили за «Красное дерево», стал писать как будто официально, создал цикл «Среди героев нашего времени». Что это, сатира? Впечатление, что это сатира на тех героев, которых считали лицом времени. Наверное, это кто-то понял, поэтому Пильняк так страшно кончил (Гротескный Многопотам, № 10).

\*\*\*

А.С.: Михаил Викторович, как вам кажется, какие годы сталинского правления были самыми мрачными?

М.В. Панов: Война была временем — счастливым. Мы делали то, что нужно, что нельзя было не делать. А после войны был доклад Жданова. Я пришел домой — и просто уткнулся в подушку. Время страшно было омерзительное, но, я бы сказал, что 37 год был грязнее.

Ночью человека арестовывали, а утром боялись произнести его имя. Я школьником в 37-ом году летом работал техником-библиотекарем подсобных библиотек. А завотделом комплектования был Рожин, говорят, что он работал с Лениным. Когда арестовали одного из сотрудников, наутро этот Рожин сказал: «Не произносите этого имени, его ночью взяли!» По литературе видно, какое это было время. В послевоенные годы за исключением нападков на Зошенко и Ахматову не было больше ничего. Не было больших писателей, которые бы исчезли. А в 30-е исчезали талантливейшие люди массово. У меня было ощущение гибели мира.

А.С.: А всё-таки? До войны и после войны можно было находиться под обаянием или страхом массовой пропаганды, а как было во время войны?

М.В.: Наша армия отступала от Ростова. Я попал в офицерский резерв с одним агрономом из-под Горького, культурный человек. Он говорит: «И еще придется отступить. Может быть, до Урала. И все-таки они нас не затопчут.

У нас Пушкин был». И я понял, что наши гуманитарные вещи — не пустяк. И я стал ему доверять. Мы с ним говорили про Ивана Катаева «Сердце», «Молоко», Артема Веселого «Россия, кровью умытая» — все эти произведения были под запретом в те годы.

Война. Тяжелые месяцы отступления. Нескончаемым потоком идут наши отступающие войска. Бездорожье. Ташат за собой пушки. Отступают по болотам. Пушки бросают. За это расстреливают. Расстреливали просто, чтобы дисциплину поддержать.

— Почему вы бросили оружие? Можно было идти вот этой дорогой.

— Но, ведь карт не было, — поясняет М.В., — откуда кто знал, что рядом есть дорога, у нас же не было карт. Мы воевали по немецким картам всю войну.

Так вот, отступление. Я только что окончил военное училище. Мне и этому лейтенанту, бывшему агроному, дали приказ — протирать стволы пушек. Командир принес стопку газет:

— Вот ими будете протирать. Только газеты с портретом Сталина откладывайте в сторону. —

М.В. комментирует: Отступление, мы идем и идем на Восток, а он «Только газеты с портретом Сталина откладывайте в сторону». Ну что ж, начали мы протирать. Попадается портрет Сталина. Агроном берет его, разглаживает и как плюнет прямо в физиономию: «Вот тебе, дураку, за то, что руководить не умеешь». Так что к Сталину и пропаганде по-разному относились.

У меня есть замысел, один из 48 моих невоплощенных замыслов, написать семь новелл, «Семь портретов Сталина». Эта история будет одной из новелл.

А вот еще одна. Год 1939. Школа. Перемена. В учительской. Преподаватель физкультуры разворачивает тоненький бутерброд. В те годы бутерброды были очень тоненькие. Бутерброд завернут в газету, на газете портрет

Сталина. Одна из сидящих рядом активисток: «Олег Николаевич, во что это вы бутерброд завернули? Мы должны воспитывать школьников идеологически правильно, а вы? И вот, посмотрите, здесь на портрете два пятнышка!» — Все это слышат. Как-то должны реагировать. Иначе и самим будет плохо.

Профорг: «Олег Николаевич, как же это вы так ....? Это недостойно советского учителя! Надо собрать собрание!»

Директор школы беспартийный, и поэтому должен доказывать свою правильность с еще большим жаром: «Мы должны собрать собрание и подумать о лице советского учителя — воспитателя душ подрастающего поколения!»

Учитель пришел домой и повесился.

Реакция учителей: «Молодец! Во-первых, жену спас, во-вторых, — детей: теперь они будут воспитываться дома, а не в детприемнике».

Еще вот... Это, правда, не портрет. Но... Говорят, что один из архитекторов предложил Хрущёву поставить памятник культуре личности Сталина — на большом пространстве площади поставить в круг, затылок в затылок, скульптуры Сталина, сотни Сталинов, они в каждом городе стояли. Следующий круг — бюсты Сталина, нос к носу. И так все пространство площади. Хрущев не захотел.

\*\*\*

После окончания института я работал в школе. Страшное было время. Все за всеми следили, бесконечные проверки. У нас одна учительница в церковь ходила. Ее прорабатывали на общем собрании. Постановили — учительницу уволить. И проконтролировать всех учителей, а вдруг кто-то тайно дома молится. Назначили комсомольский рейд по домам учителей. А у меня папа был верующий. В доме было много икон. Что делать? Если придут и увидят — меня уволят. Я единственный кормилец в семье. Накормить нужно четверых: мама, папа, я и племянник, сын брата. Брат на

войне погиб. Я говорю папе: «Папа, будет комиссия, нужно на это время снять со стен и спрятать все иконы». Папа отвечает: «Нет, я не могу, тогда я умру!» И я не снял иконы. Но произошло чудо: ко мне никто не пришел». (ГротеКсный Многопотам, № 5)

\*\*\*

М.В.: Я вступил в партию во время войны. Мы тогда стояли под городом Белёвым. Зима. 1941 год. Целый месяц мы с моими батарейцами спали на снегу. Это, сестренки, делается так — надо снять шинель, закутаться в нее, надышать, лечь в снег, тогда можно уснуть. Но некоторые не снимали шинель, ложились прямо на снег в шинели, и мерзли. И так месяц боев под Белёвым. Стужа, декабрь. И тут прибегает заполошный ординарец: «Панов (с ударением на «а»), вас вызывают в штаб». Иду, утопаю в снегу, совсем замерз. Прихожу в штаб, а там тепло. Девушка — машинистка что-то печатает, махорочный дым, печка в углу — тепло. Я почти заснул. И тут голос: «Панов вам нужна рекомендация в партию? Сейчас напечатать!» Так было хорошо, уютно, тепло. Пока печатали, я поспал у печки. Получил рекомендацию. А потом бои. До Вены дошли.

А в 71-ом году меня исключили из партии. Было письмо в ЦК о положении в институте русского языка АН СССР после дела Апресяна Ю.Д., который был сразу уволен из института «как не прошедший аттестацию». А на самом деле он был уволен по политическим мотивам — он выступил в защиту А.Д. Синявского, Ю.М. Даниэля, К.И. Бабицкого и других диссидентов. Многие в институте подписали коллективное письмо против инакомыслящих и Апресяна Ю.Д. А я написал свое письмо в ЦК на имя Л.И. Брежнева — «Надо амнистировать Синявского и Даниэля». Тогда мне это прошло. Эти охранители-блустите-



ли партийности — подонки и отбросы — промолчали. Но я продолжал в наших публикациях института печатать несогласных. И тут мне повезло — меня исключили из партии.

Как меня исключали? Был партийный суд.

Я шел на коллегию старых коммунистов в Райком партии и по дороге зашел в букинистический магазин, что находится рядом с метро «Парк культуры». И вдруг я увидел книжку Андрея Белого «Арабески» 1911 года издания «Мусагет». Я так обрадовался, что забыл о комиссии. Я купил эту книжку, спрятал ее в портфель и пошел исключаться в Райком. Они меня поносят, а я думаю, а у меня в портфеле «Арабески»!!! Так счастливо закончилось мое пребывание в партии (смеется) (ТраНвай 13, № 5).

\*\*\*

Как интересно составлять библиографию. Прочитал книгу и потянул за ниточку, но, когда устал читать, можно подойти в Ленинской библиотеке к каталожному ящику и всегда найдешь что-нибудь интересное, чего по ниточке никогда бы не нашел. По каталогу я нашел «лубочную литературу», была такая, напиши «за рупь» «Капитанскую дочку», только чтоб с автором не совпадало. И вот пиши, что хочешь. Случайно шлендая по каталогу, я нашел Крылова, не баснописца. Этот Крылов писал с орфографическими ошибками, они указывают на произношение простонародья — икающее произношение (ГротеКсный Многопотам, № 10).

\*\*\*

Женщины выше, лучше мужчин! Почему? Во-первых, женщины — это последний акт творения Бога, ее он создал последней, из ребра Адама, когда уже кое-чему научился при конструировании мужчины. Во-вторых, только женщина наделена способностью рожать живую мысль. Тигрица рождает тигренка, но он не умеет думать, лисица ли-

сенка, но он не умеет думать, травинка маленькую травку, но она тоже не умеет думать. И только женщина рождает человека. Человек — это живая мысль. Поэтому женщина лучше, добрее, чувствительнее мужчин.

\*\*\*

*Боря Скуратов, Андрей Базилевский, Виктор Коллегорский читали свои переводы, Михаил Викторович их комментировал и размышлял о сущности поэтического перевода.*

В нашей традиции две струи переводов:

— поэт ищет обогащение своей лирики, переводя другого поэта (Маршак, Твардовский, Левик, Ахматова);

— поэт чувствует себя свободным по отношению к оригиналу (например, переводы Тынянова из Гейне — это очень свободные переводы; Марк Тарловский — хулиганский перевод «Слова о полку Игореве»).

Переводы Пастернака грузинской поэзии обогатили Пастернака, а Маршак в переводах Шекспира перевоплощался в Шекспира. Переводы из Табидзе Евтушенко страшно евтушенковские. Боря Скуратов работает в традициях перевода Маршака и Левика. Для Маршака традиционно служение подлиннику, а Виктор Викторович Коллегорский говорит, «мы с Низами написали неплохое стихотворение». Какая переводческая школа ценнее? В одном случае служение поэту, в другом — стремление обогатить свою поэзию.

<....>

Перевод вводит новые формы «по благу» — это не я, это уже было, это он написал. Вот интересно, почему Жуковский начал переводить? Нужен был романтизм. Интересно написать работу «Перевод как проводник новой школы (нового стиля)». Вот видите, как я всё вам на современный язык перевёл.



Когда говоришь о переводе, первый вопрос — получилось ли русское стихотворение? Хочется ли его читать по-русски? Если нет, перевод не имеет смысла. А второй вопрос — передал ли поэт тот дух, которым проникнут подлинник. Луи Арагон передал дух поэзии Маяковского, хотя перевод сделан белыми стихами. Третий вопрос перевода — передано ли это теми же путями, которые поэт использовал на своём языке. На этот вопрос заранее надо дать ответ — нет. Владимир Лихачев переводил Мольера вольным ямбом, и это было очень хорошо, он был прекрасный переводчик, но ему не повезло. Его нет даже в литературной энциклопедии. Валентин Парнах первым у нас переводил Лорку. Это было замечательно, потом Цветаева, Асеев. Лорке повезло. Существуют и академические переводчики, которые переводят не потому, что поэт близок, а потому, что появилась лакуна: этого поэта еще не переводили, и они добросовестно садятся и переводят (Речь шла об Аверинцеве и его переводах, в частности о переводах Тракля).

Каждый человек в своих вкусах бывает большой врун, сначала не нравилось, потом понравилось. Сейчас мне эти переводы Аверинцева не нравятся. Но, может быть и наоборот — скоро понравятся! — Это хорошая концовка всех высказываний Щербы. Он так кончал все свои выступления-замечания.

Вообще есть разные типы переводчиков: одни идут в перевод, как в лес по грибы: найти там то, чего нет у тебя, например, Заболоцкий. Другие в переводе ищут то, что им близко. Это переводы Маршака (ГротеКсный Многопотам, № 10).

\*\*\*

Солженицын из сосуда людей, которые никогда не уподобляются полностью ни повтору, ни контрасту.

\*\*\*

Сейчас существует четыре школы поэзии: «Московская школа», поэты-филологи (для них реальность — культура). К этой школе относятся Коллегорский и Скуратов; «Воздушная школа» (Лена Алексеева, Тоня Симонович...) — у них много пространства, они пытаются уловить, описать неуловимое (воздух...); «Ленинградская школа» (Жданов, Еременко, Паршиков, Лена Шварц) — это школа «метафористов», метафорам тесно, метафора теснится к метафоре, им так же тесно, как в очереди в пивной магазин (Бродский, наверное, близок к этой школе); четвертая школа — школа Андрея Борисовича (Базилевского).

— А в чем ее суть?

Стихи Андрея Борисовича Базилевского — это «реплики» перевода, он работает поверх границ, в стихах есть сила напряжения, есть свобода. Андрей Борисович — лукавит, все его переводы — это его стихи (ГротеКсный Многопотам № 10).

Живая изгородь из терний...  
окошко с видом  
на тебя....  
там  
вниз лицом лежала тень  
до черной кости золотая ...  
что я хочу под этим небом  
за гранью сна,  
где смысла нет...

*Андрей Базилевский (1957 – 2019)*

\*\*\*

— Михал Викторович, чем вы сейчас занимаетесь?

М.В.: Пишу диалоги. Очень интересно думать о том, что такое «правда в искусстве», ведь «правда в искусстве» — это совсем не то, что правда в жизни. Вероятно, в искусстве правда противостоит фальши, а не лжи. В «Поднятой целине» дед Шукарь персонаж из сказки, а весь роман — драма нарушения. Для меня дед Шукарь — фальшь.

В искусстве правда — верность художественному единству. Когда появилась «Война и мир» Толстого, историки нашли в ней много исторических неточностей. С точки зрения бытовой — это неправда, но с точки зрения искусства — правда. Существует внутренняя художественная целостность, мы чувствуем, что это из одного камня высечено (ПротеКсный Многопотам, № 11).

\*\*\*

Четвероевангелие — это уже свобода. Нам повезло, что мы живем в стране Христианской, а не Магометанской! Бог диктовал Магомету Коран. А у нас писали люди, но Божественно и Вдохновенно. Возможны и разночтения, потому что писали люди! И нет поклонения Букве!

\*\*\*

Мы написали коллективный дневник «Мой дневник для тран-н-н-вай-[а]».

... Помню, что был день. По всем календарям — понедельник.

Числа нету, так как считать  
разучились.

Но — зима.

Пока есть мандарины, не забудем, какое оно — солнце.

А дождя не предвидится, потому —  
темно.

Чуть ли не в полдень уже — темно.

Звенит в ушах,

а я думал — транн-вай!

М.В. добавил: Нужно прибавить хорошего: пусть будет котлета с картошкой и пирожок!

(ТранВай 13, № 9)

\*\*\*

Это очень глупо придумано, что все умирают. Жизнь — это «Светлынь». Скоро март, будет солнце! — Радость, ликование, свет и цвет.

\*\*\*

Написали два стихотворения про весну (7 мая 1998 год, последний выпуск журнала).

**Е.М. Калло**

Я не знаю весну!

Солнце то глянет.....

и сразу скроется

небо то веселит, а

то плачет.....

и прячется.

Листочки то выглянут, и не знают,

что делать.....

Там и лето, как у папы Тарковского,

прошло.....

И осень.....

И зима.....

И всё-таки .....

Я люблю, что не знаю весну.

**М.В. Панов**

Вы зачемверху плывете, облака?

Кто вас гладит за бока?

Это, видно, ветер.

А потом он в вас залезет.

И ну — внутри — кричать и дрыгать —  
драться,

тогда вода-то не удержитсяверху,  
давай лить!

Капли мчатся вниз,

на солнце блестят...

Шлеп мне по макушке —

моей макушке прохладно...

Спасибо, облака! Изливайтесь

Вы зачемверху плывете облака?  
Кто вас гладит за бока?  
Это, видно, ветер.  
А потом он в вас залезет.  
И ну - внутри - кричать и дрыгать-драться,  
тогда вода-то не удержитсяверху,  
давай лить!  
Капли мчатся вниз,  
на солнце блестят...  
Шлеп мне по макушке -  
моей макушке прохладно...  
Спасибо, облака!  
Изливайтесь!

Автограф М.В. Панова

Как-то в 1999 году, мы в очередной раз пришли к «Папе Мише» (так мы называли Михаила Викторовича между собой). В этот день он был особенно торжественен и лукав. Он, как и всегда, был элегантен, – в костюме, в белой рубашке и в модном галстуке. На столе лежала новая стопка книг. Михаил Викторович весело сказал нам: «Ныне отпускаеши! – Я сделал всё, что мог! Я сделал главное дело моей жизни! – «Ныне отпускаеши!»!» – и начал радостно подписывать и щедро дарить нам свою только что вышедшую книгу в издательстве «Наука»: «Позиционная морфология русского языка». Эту книгу он писал всю жизнь, она посвящена его

«первому и главному учителю Алексею Михайловичу Сухотину, ученому, педагогу, поэту и мыслителю». Ах, какие надписи сделал нам на этих подарочных книгах Михаил Викторович! Мы незаслуженно входили в его мир, где он в этот же час – «ныне отпускал» всех нас в нашу большую жизнь и окликал нас по именам!

Спасибо, наш дорогой Учитель! И главное, что мы запомнили и что останется с нами и нашими учениками навсегда, – это то, что, «единичный факт перестраивает всю систему». И таким единичным «фактом» в нашей жизни был наш учитель – Михаил Викторович Панов.

---

**«Life is jubilation»  
(M.V. Panov as an editor of the magazines  
«Grotexny Mnogopotam» and «TraNvai 13»)**

**Elena Kallo,**  
International Language Center “Language Link”  
**E-mail:** ekallo@languagelink.ru;

**Anna Lileeva,**  
Lomonosov Moscow State University  
**E-mail:** anna.lileeva2017@yandex.ru

The article is a continuation of the previous one «Give me a magazine – hooray for the game!», published in No 1 (5)/2021 in the «Professorial Journal». The article presents memories of M.V. Panov recorded by his students, transcripts of conversations with Panov, as well as materials from the home magazines «Grotexny Mnogopotam» and «TraNvai 13», which were created in 1985 – 1998 on his initiative.

**Key words:** home journal, memoirs, publication of records of conversations and materials.