

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ  
НАРОДОВ ИМ. ПАТРИСА ЛУМУМБЫ

Факультет

филологический

Кафедра

русского языка и методики его преподавания

«Допустить к защите»

Заведующий кафедрой

русского языка и методики его

преподавания

В.М. Шаклеин

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 г.

**Выпускная квалификационная работа**

**магистра**

Специальность 45.04.01. «Филология»

Специализация «Русский язык как иностранный»

ТЕМА Стихотворный текст на занятиях по русскому языку как иностранному: на материале лирических стихотворений Б.А. Ахмадулиной

Выполнил студент Подгорнова Дарья Леонидовна

Группа

ФФЛмд-03-21

Студ. билет

1032212468

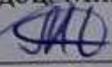
Руководитель выпускной

квалификационной работы

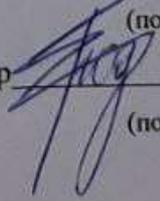
доцент кафедры русского языка и

методики его преподавания

к.ф.н. доц. Микова С. С.

  
\_\_\_\_\_  
(подпись)

Автор

  
\_\_\_\_\_  
(подпись)

г. Москва, 2023 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ _____	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ _____	9
1.1. ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ _____	9
1.2. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ _____	15
1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕД-, ПРИ- И ПОСЛЕТЕКСТОВОГО ЭТАПА РАБОТЫ НАД СТИХОТВОРНЫМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ _____	20
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ _____	27
ГЛАВА II. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИРИКИ Б.А. АХМАДУЛИНОЙ _____	30
2.1. ЛЕКСИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА Б.А. АХМАДУЛИНОЙ _____	30
2.2. ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЛИРИКЕ Б.А. АХМАДУЛИНОЙ _____	37
2.3. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА Б.А. АХМАДУЛИНОЙ _____	41
2.4. ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА Б.А. АХМАДУЛИНОЙ _____	46
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ _____	51
ГЛАВА III. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ Б.А. АХМАДУЛИНОЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ _____	53
3.1. ПРЕДТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ _____	53
3.2. ПРИТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ _____	57
3.3. ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ _____	64
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ _____	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ _____	73
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ _____	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 _____	80

ПРИЛОЖЕНИЕ 2	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	86

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях быстро изменяющейся картины мира, когда в образовательный процесс активно внедряются новые средства обучения иностранному языку, обеспечивающие высокую эффективность, особо остро звучит вопрос о месте художественных (в частности, поэтических) текстов в этой парадигме.

Многие лингвисты и литературоведы не раз отмечали, что художественные произведения являются подлинной школой языка, поскольку отбирают в его структуре только характерные элементы. В свою очередь, именно в поэтической речи проявляются быстрее всего и наиболее наглядно общие тенденции развития языка и его состояние в определенную историческую эпоху.

В методической литературе достаточно часто поднималась проблема привлечения аутентичного текстового материала на занятиях по РКИ с целью интенсификации процесса обучения чтению иноязычных текстов. Исследователи подчеркивают необходимость обращения к художественным текстам, в частности к произведениям известных литературных деятелей, чьи творения обладают непреходящей общечеловеческой ценностью, на занятиях по развитию навыков самостоятельного чтения в современном образовательном процессе, поскольку данная работа подготавливает иностранных студентов к реальной коммуникативной деятельности в естественной речевой среде и способствует актуализации полученных на занятиях культурологических, страноведческих и собственно языковых знаний.

Таким образом, все вышесказанное свидетельствует об **актуальности темы** настоящей выпускной квалификационной работы.

**Научная новизна** данного диссертационного исследования заключается, во-первых, в разработанной нами системе пред-, при- и послетекстовых заданий, сопровождающих работу по развитию навыков чтения в иностранной аудитории студентов-филологов, на материале лирических произведений Б.А. Ахмадулиной. Во-вторых, поэтические тексты

избранного автора ранее не подлежали детальному рассмотрению в лингводидактическом аспекте — в качестве средства обучения русскому языку как иностранному.

**Практическая значимость** данной исследовательской работы состоит в том, что результаты нашего исследования могут быть использованы на занятиях по РКИ в аудитории иностранных учащихся филологического профиля. Данные лингвистического анализа поэтических текстов Б.А. Ахмадулиной и система упражнений к ним позволят преподавателям-практикам расширить спектр учебных материалов за счет включения в план занятия по развитию навыков чтения подобных аутентичных текстов, в полной мере отражающих языковую картину мира и особенности функционирования языка, а также обладающих большим лингводидактическим потенциалом.

**Теоретическая значимость** заключается: 1) в уточнении места поэтических текстов в системе средств обучения русскому языку как иностранному, критериев отбора данных аутентичных материалов и преимуществ их использования на занятиях по РКИ; 2) в описании особенностей языка поэтических произведений Б.А. Ахмадулиной, их классификации и систематизации.

**Объектом** данного диссертационного исследования является язык поэтических произведений Б.А. Ахмадулиной.

**Предмет** составляют особенности лексико-фразеологического, грамматического, морфологического и синтаксического строя поэтических текстов Б.А. Ахмадулиной и специфика работы с данным аутентичным материалом на занятиях по русскому языку как иностранному.

**Материалом для исследования** послужили четыре сборника поэтических произведений Б.А. Ахмадулиной: «Озноб» (1968), «Метель» (1977), «Ночь упаданья яблок» (2010) и «По улице моей который год...» (2021) — в которые вошли произведения, отражающие, с одной стороны, состояние языка в заданные исторические периоды, с другой — круг тем, интересующих

поэта на определенных этапах творчества, и специфику их вербального воплощения.

**Целью работы** является анализ лингводидактического потенциала поэтических произведений Б.А. Ахмадулиной и разработка системы пред-, при- и послетекстовых заданий для работы по развитию навыков чтения в иностранной аудитории студентов-филологов.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- 1) описание теоретических основ работы с поэтическим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному;
- 2) анализ особенностей поэтического слога Б.А. Ахмадулиной и их связь с литературной традицией;
- 3) характеристика и классификация лексического своеобразия произведений Б.А. Ахмадулиной;
- 4) характеристика и классификация особенностей употребления фразеологических единиц в поэзии Б.А. Ахмадулиной;
- 5) характеристика и классификация структурных элементов языковой игры в текстах Б.А. Ахмадулиной;
- 6) характеристика и классификация особенностей поэтического синтаксиса в лирике Б.А. Ахмадулиной;
- 7) составление системы пред-, при- и послетекстовых заданий для работы с поэтическими произведениями Б.А. Ахмадулиной в иностранной аудитории.

**На защиту выносятся следующие положения** диссертационного исследования:

- 1) Поэтическое произведение в системе средств обучения русскому языку как иностранному представляет собой «концентрированное сочетание» лингвистического, страноведческого, культурологического и эстетического уровней, облеченных в словесную форму, и обладает большим лингвометодическим потенциалом.

2) Лирика Б.А. Ахмадулиной представляет богатый материал для лингвистического и литературоведческого анализа на занятиях по РКИ в группах иностранных студентов филологов, поскольку поэтические произведения данного автора входят в золотой фонд русской литературы, отражают специфику русского языка и речи, а также содержат значимую для понимания русской духовной и материальной культуры информацию.

3) Работа именно с аутентичными текстами (в частности, поэтическими) позволяет инофонам погрузиться в реальную жизнь языка, увидеть, как в действительности функционируют все его единицы, и найти творческое применение приобретенным в учебном процессе языковым, культурологическим и страноведческим знаниям.

4) Комплекс пред-, при- и послетекстовых заданий, сопровождающих работу с поэтическими произведениями, призван смоделировать в учебных условиях те процессы, которые происходят в сознании читателя (носителя языка) в ходе непосредственного восприятия произведения, научить инофона самостоятельно преодолевать трудности, используя различные когнитивные стратегии, в том числе языковую догадку, опору на контекст и положительный перенос навыков чтения на родном языке.

**Методы исследования:** описательно-аналитический (изучение и анализ научной, учебно-методической литературы по проблемам диссертационного исследования); сравнительно-сопоставительный (анализ окказиональных слов, словосочетаний, трансформаций фразеологических единиц и их соотношенность с нормативным употреблением и образованием); метод компонентного анализа (изучение и классификация своеобразия лексических значений языковых единиц, наиболее часто фигурирующих в текстах изучаемого автора); метод категориального анализа (классификация исследуемых элементов по определенным аспектам и их рассмотрение с точки зрения принадлежности к той или иной категории); метод контекстологического анализа (анализ и описание особенностей употребления фразеологизмов и их трансформаций); метод сплошной выборки (подбор

примеров из рассматриваемых поэтических сборников для анализа и иллюстрации теоретических положений диссертационного исследования).

Результаты диссертационного исследования **апробированы** на следующих конференциях:

1) Всероссийская конференция по естественным и гуманитарным наукам с международным участием «Наука СПбГУ — 2022», которая состоялась 21 ноября 2022 года на базе Санкт-Петербургского государственного университета;

2) XX Студенческая научно-практическая конференция «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания», прошедшая в Российском университете дружбы народов 14 апреля 2023 года. Кроме того, апробация проходила на кафедре русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов в рамках заседания студенческого научного кружка «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания».

Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и содержит приложения.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

## 1.1. ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

На рубеже XIX–XX веков в методике преподавания русского языка как иностранного произошел ряд изменений в методической парадигме в связи с тем, что была выделена основная цель — обучение речевому общению (то есть порождению и пониманию текстов).

Авторы «Коммуникативной грамматики русского языка» обоснованно заметили, что «язык реализуется во множестве текстов, устных и письменных, либо спонтанно, сиюминутно возникающих для бытовых или деловых надобностей, либо создаваемых для долгой жизни писателями, учеными, мыслителями...» [Золотова, 2004, с. 8]. Данный тезис подтверждает мнение ряда лингвистов по поводу коммуникативной природы текста: с одной стороны, текст всецело обращен к языку и является естественной формой его существования, с другой — к речевому общению. Соответственно основная функция текста — быть средством коммуникации. Другими словами, речевую деятельность можно считать деятельностью текстовой, поскольку она базируется на умении воспринимать и создавать высказывания (тексты) в процессе коммуникации (устной или письменной).

А. Моруа сказал: «Книги — это открытые двери к другим душам и другим народам» [Бэлза, 1990, с. 214]. Этот тезис демонстрирует, что чтение художественной литературы является одновременно и процессом общения (в том числе и межкультурного), и процессом познания, у него есть как коммуникативный, так и когнитивный аспекты. Чтение текстов на иностранном языке — это не только источник знаний о стране изучаемого языка, её культуре, но и средство обучения языку [Крючкова, 2009, с. 277].

Русский язык и русская литература, их тесная взаимосвязь в контексте обучения языку как в русских школах, так и на занятиях РКИ — естественный и традиционный для методики преподавания русского языка синтез двух

дисциплин. Такое взаимодействие очевидно, поскольку фрагменты произведений художественной литературы часто составляют языковой материал для различного рода заданий и упражнений. В.М. Шаклеин отмечает, что «в настоящее время признанным является положение о том, что текст — наиболее эффективная единица при обучении неродному языку» [Шаклеин, 2008, с. 188]. Это связано с тем, что художественный текст помогает формировать, развивать и улучшать речевые и языковые умения и навыки, стимулировать развитие связной речи. Системный анализ текстов (учебных и художественных) позволит организовать взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, слушанию, говорению и письму.

Вопрос о возможности применения художественных текстов на занятиях РКИ тесно связан с проблемой соотношения языка художественной литературы и литературного языка. С одной стороны, многие лингвисты (А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский) считают, что особенности языка художественной литературы, его специфичность, а порою и некоторая ненормативность, могут затруднять использование подобного рода литературных текстов в рамках преподавания русского языка иностранцам [Шаклеин, 2008, с. 190]. С другой — исследователи отмечают, что в художественных произведениях (прозаических и лирических) содержатся только необходимые (характерные) элементы языка, тщательно отобранные и обработанные мастерами слова, и отражающие речевую народную культуру. В связи с этим художественная литература становится подлинной школой языка, а литературные произведения оказываются средством обучения и воспитания [Шаклеин, 2008, с. 190].

Н.В. Кулибина считает, что учебные тексты не могут в полной мере удовлетворить потребности учебного процесса, ориентированного на обучение речевому общению. Это связано с тем, что как правило, данный тип текстового материала создается искусственно с определенными методическими и практическими целями, и поэтому в большинстве случаев лишен скрытого смысла (подтекста) [Кулибина, 2015, с. 19]. В процессе

обучения чтению мы должны учить в первую очередь смысловому восприятию, а также практиковаться в понимании и анализе того, что прямо в тексте не высказано. Данная работа необходима, так как она помогает инофону справиться с аналогичными трудностями в естественной речевой среде. Подготовительным этапом к включению в коммуникацию должна стать учебная работа именно с аутентичными текстами, т. е. с текстами, которые создаются носителями языка для носителей языка в условиях речевого общения. Эти тексты «характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств... отражают национальные особенности и традиции построения и функционирования текста» [Кулибина, 2015, с. 19].

С позиции личностно-деятельностного подхода — разработанного в трудах выдающихся психологов: Л.В. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева — художественный текст является своеобразной платформой для приобретения учащимися коммуникативных умений. Также последовательная работа с художественным текстом, его анализ, комплекс заданий и упражнений (языкового, речевого, коммуникативного, литературоведческого и страноведческого плана) позволяют удовлетворить интеллектуальные и познавательные потребности студентов, сформировать дальнейший устойчивый интерес к изучению русской лингвокультуры, а также к чтению различного рода текстов на русском языке (в частности, литературных произведений).

В работе В.М. Шаклеина отмечается, что «в процессе проведения страноведческой работы художественные тексты выполняют две функции: а) объекта изучения как факта национальной культуры; б) источника сведений о национальной культуре, охватывающего все ее многообразные проявления (особенности быта, обычаев и т.д.)...» [Шаклеин, 2008, с. 190]. Помимо страноведческой компетенции, при работе с художественным текстом большое внимание уделяется формированию литературоведческой и языковой компетенций: лингвистический анализ и лингвистическое комментирование

проводятся с целью снять возможные языковые трудности и обеспечить свободное понимание текста. Работа над языком произведения, проводимая в процессе анализа его содержания, прививает учащимся умение понимать значение слов в контексте, а через них — словесно-художественный образ, созданный писателем [Шаклеин, 2008, с. 191]. Таким образом, целью работы с художественным текстом на занятиях РКИ является формирование у инофона теоретических и практических навыков работы с художественным текстом. Учебное чтение художественной литературы дает возможность студенту-иностранцу «через активизацию его знаний русской языковой системы, лексического запаса, актуализацию комплекса страноведческой информации, положительного переноса отдельных навыков чтения художественной литературы на родном языке самостоятельно пройти путь осознания того, как сказано и почему так сказано, к восприятию (пониманию и «прочувствованию») того, что сказано» [Кулибина, 2019, с. 7].

Необходимо понимать, что художественный текст одновременно принадлежит двум сферам:

1) часть множества текстов, созданных на данном языке (устных и письменных, разговорных, научных, деловых и др.), и в этом качестве его основная функция — быть средством общения;

2) произведение искусства, факт культуры и тем самым как бы не совсем принадлежит сфере обыденной речевой коммуникации, в этом случае его основная функция — эстетическая [Кулибина, 2015, с. 26].

Ю.М. Лотман пишет, что художественный текст должен быть воспринят прежде всего как сообщение «на естественном языке». По его мнению, «законы построения художественного текста в значительной мере суть законы построения культуры как целого. Это связано с тем, что сама культура может рассматриваться как сумма сообщений, которыми обмениваются различные адресанты» [Лотман, 1996, с. 41]. Опираясь на мнение Ю.М. Лотмана, мы имеем все основания согласиться с предложенной Н.В. Кулибиной концепцией: художественный текст — коммуникативная единица, особое

средство общения на данном языке, в котором язык реализует не только коммуникативную, но и эстетическую функцию. Таким образом, природа художественного текста позволяет создать на занятии РКИ естественную коммуникативную ситуацию — ситуацию общения, взаимодействия читателя и книги (читателя и автора).

По мнению исследователя Е.Л. Кудрявцевой, обращение к поэзии в процессе обучения языку может быть вызвано рядом факторов:

1) поэтические тексты расширяют знания студентов-иностранцев о русском языке, формируют «языковое чутье» («языковую догадку»), повышают речевую культуру, увеличивают запас средств выражения и понимания их функциональных способностей;

2) поэтические произведения развивают познавательную активность инофонов (так как являются богатым источником культурологической и страноведческой информации);

3) особый интерес для инофонов представляет не только идейная концепция автора, моделируемый им «ирреальный мир», отражающий эпоху, но и свойственные для её представителей идеалы, стремления и переживания — это позволяет им взглянуть на жизнь и мечты русских людей «изнутри» (через текст);

4) сведения о русской культуре, её носителях и исторической действительности, отражённые в поэтическом тексте в словесно-образной форме, обретают особую достоверность и убедительность в глазах читателей-инофонов;

5) поэтические произведения стимулируют мыслительную деятельность студентов, порождая множество ассоциаций с собственным жизненным опытом, оказывают воздействие на чувства и эмоции, способствуют развитию творческих способностей, формированию эстетического вкуса;

6) работа с поэтическими произведениями стимулирует иностранных учащихся обращаться к дополнительным источникам информации, что

благоприятно сказывается на формировании и развитии умений и навыков в использовании научного справочного аппарата;

7) на основе чтения, анализа и интерпретации стихотворного текста наиболее эффективно осуществляется выработка речевых навыков и умений (прежде всего это касается говорения и чтения);

8) с точки зрения психолингвистики, анализ поэтических текстов требует от иностранного читателя не просто воспринять некий объем информации и раскрыть затем содержание и смысл текста (как в прозе), но и «включится» в «ткань повествования», почувствовать себя одним из лирических героев, пережить представленное в стихотворении «изнутри», на эмоционально-психическом уровне, и на какое-то время встать (с точки зрения психологии) «на одну ступень с носителем языка, заглянуть в тайники его сознания, попробовать разобраться в строении его внутреннего мира, его Я»;

9) поэтические произведения сложны для иностранных учащихся нестандартностью построения, наличием подтекста, образностью языка, отсутствием конкретной временной и пространственной отнесенности события, эмоциональностью, однако студенты-иностранцы заинтересованы в чтении, анализе и интерпретации именно поэтических текстов, правомерно считая их богаче и разнообразнее в плане содержания и в плане выражения;

10) в процессе чтения, анализа и интерпретации стихотворного произведения преподаватель находится в более тесном контакте с аудиторией: достаточно свободное (допустимое в рамках темы) общение со студентами (обмен мнениями, эмоциональный контакт и т.д.) позволяет в дальнейшем более плодотворно работать с данной аудиторией в рамках иных курсов (так как преподаватель уже знает об основных языковых и психологических трудностях, об их интеллектуальном уровне, о проблемах, могущих иметь место в процессе коммуникации, решения учебных задач и т.д.) [Кудрявцева, 2001, с. 72–74].

С методической и практической точек зрения поэтический текст, как средство обучения языку, имеет ряд преимуществ:

1) небольшое стихотворение может быть прочитано за один урок, благодаря чему достигается необходимая целостность восприятия (в том числе и эмоционального), что очень важно при чтении художественной литературы;

2) законченность определенного фрагмента дает обучаемым ощущение зримого продвижения вперед;

3) стихотворный текст с его обозримым набором словесных образов постоянно находится в поле зрения читателя, таким образом легче устанавливаются внутритекстовые связи;

4) при относительно небольшом объеме текста, ограниченном наборе ключевых словесных образов значительно легче и эффективнее можно организовать работу над текстом [Кулибина, 2019, с. 4–13].

Таким образом, русская поэзия представляет собой «концентрированное сочетание» лингвистического, страноведческого, культурологического и эстетического уровней, облеченных в словесную форму. Использование аутентичных материалов (художественных текстов, в частности поэтических произведений) на занятиях в иностранной аудитории обладает рядом преимуществ, отмеченных в трудах выдающихся лингвистов, методистов и преподавателей-практиков, что, в свою очередь, свидетельствует об особом месте поэтического текста в системе средств обучения русскому языку как иностранному.

## **1.2. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Особое место в системе средств обучения русскому языку как иностранному занимает русская литература. Методисты и преподаватели-практики отмечают, что без изучения литературных произведений (в частности текстов, имеющих непреходящую общечеловеческую ценность) страны изучаемого языка, практически невозможно в полной мере сформировать у инофона коммуникативно-речевую, лингвостилистическую, литературоведческую, страноведческую и лингвокультурологическую компетенции. Привлечение аутентичного материала (прежде всего

художественных текстов) позволяет познакомить иностранных учащихся с культурой другой страны, её историей и особенностями национального менталитета.

В контексте методики преподавания РКИ поэтический текст следует рассматривать как самостоятельный объект изучения. Предметом анализа в таком случае становятся следующие особенности текста: смысловая и структурная завершенность, коммуникативная направленность, композиционное оформление, разные типы лексической, грамматической, логической и стилистической связи между элементами текста, информативная насыщенность, различие в способах извлечения мысли [Кудрявцева, 2001, с. 75].

Поскольку отбор аутентичного текстового материала производится с ориентацией на определенный этап обучения и в соответствии с поставленными целями и задачами — приоритетными могут стать те или иные функции поэтического произведения, его характеристики или их комплекс. В связи с этим в процессе рассмотрения конкретного стихотворного текста в качестве дидактического материала определяющими являются принципы целесообразности и обязательности, согласно которым в учебный процесс могут быть включены только те материалы (тексты), которые представляют ценность в художественном и культурном плане и в наибольшей степени отвечают поставленным целям и задачам обучения.

В.М. Шаклеин подразделяет критерии отбора текстов для обучения русскому языку в иностранной аудитории на две группы. К внешним критериям относятся следующие составляющие: учет возможностей, коммуникативных потребностей обучаемых, их читательских интересов, наличие фоновых знаний, степень приобщенности обучаемых к понятиям, которые необходимы для оформления высказывания на материале текста, уровень развития соответствующих умений [Шаклеин, 2008, с. 190]. К внутренним — особенности смысловой и структурной целостности текста, его связанность, завершенность и принадлежность к определенному жанру, его

проблемность, доступность и воспитательные возможности [Шаклеин, 2008, с. 190].

Е.Л. Кудрявцева отмечает, что при отборе поэтического текста для анализа на занятиях РКИ наиболее значимыми критериями являются:

1) учет познавательной ценности стихотворного произведения, определяемой его национально-культурной значимостью, т. е. отражением характерных моментов социально-исторического развития нации, воспроизведением типичных характеров в типичных обстоятельствах;

2) учет социально-психологических, национальных особенностей учащихся, их интересов, степени подготовленности к восприятию поэзии [Кудрявцева, 2001, с. 76].

Вышеперечисленные характеристики обуславливают познавательно-гуманистическую ценность литературного произведения, а также его практическую значимость для использования в иностранной аудитории с целью формирования не только языковых, речевых, литературоведческих, лингвокультурологических и страноведческих компетенций, но также и для развития самой личности обучающегося.

Практически все авторы учебных пособий и методических материалов по РКИ при выборе художественного текста в первую очередь ориентируются на уровень языковой компетенции студента. Следовательно, одним из главных критериев при отборе неадаптированного (аутентичного) художественного поэтического текста для чтения на уроке РКИ является учет уровня владения русским языком. В стандартах по ТРКИ четко прописано, что на занятиях, проводимых в иностранной аудитории, аутентичный текст художественной литературы может быть введен на уровне не ниже В-2 [Крылова, 2016, с. 55].

Во-вторых, не менее важным критерием является и время, отводимое на изучение произведения по программе. Так небольшой по объему поэтический текст может быть проанализирован за одно занятие.

Следует отметить, что поэтическое произведение, рассматриваемое в качестве учебного материала, должно быть доступным в смысловом и

языковом плане для понимания и интерпретации. Принципиальным является не столько объём текста, а количество содержащихся в нём трудностей, которые мешают иностранному читателю ориентироваться в ситуации художественного текста и, в итоге, понять его смысл [Кулибина, 2015, с. 131]. Поэтому при выборе произведения преподавателю следует обращать внимание на его языковую доступность и читабельность: «текст не должен быть перегружен причастными и деепричастными оборотами, большим количеством сложносоставных предложений, устаревшими словами, выражениями и конструкциями» [Попадейкина, 2012, с. 137].

В-четвертых, при отборе аутентичных поэтических текстов для изучения в иностранной аудитории следует учитывать языковую, содержательную, смысловую и социокультурную информативность произведения. Под «информацией» следует понимать и круг событий, составляющих основу художественного произведения, и явления действительности, составляющие суть происходящего с героями [Крылова, 2016, с. 56]. Целесообразнее выбрать поэтический текст, представляющий некоторую ситуацию, аналог которой имеется в жизненном или читательском опыте учащихся, либо описывающий чувства, по собственному опыту известные им [Кулибина, 2015, с. 131].

В-пятых, потенциально значимым критерием является идейно-тематическое содержание произведения. Это исторические события, лежащие в основе сюжета произведения, среда, в которую погружено действие, т. е. те фоновые знания, которые неизменно составляют культуроведческий и страноведческий потенциал любого произведения высокого художественного уровня [Крылова, 2016, с. 56].

Также следует отметить, что при отборе произведения для чтения в иностранной аудитории следует обращать внимание на проблематику поэтического текста. Исследователь Ж.А. Крылова отмечает, что «проблемность текста создаёт определенный психологический настрой, способствующий речемыслительной активности студентов-иностранцев»

[Крылова, 2016, с. 56]. Таким образом устанавливается своего рода коммуникативная связь между инофоном (его опытом и знаниями) и поэтическим текстом (автором, состоянием лирического героя, пространственно-временной организацией произведения и т. д.). Поэтому проблема, описанная в произведении, должна быть максимально правдоподобна, приближена к реальной жизни учащихся [Попадейкина, 2012, с. 138].

Ещё одной важной составляющей является ориентация на целевую аудиторию. Преподаватель должен учитывать национальную принадлежность иностранного учащегося и, исходя из этой информации, выбирать для анализа только те тексты, которые не нарушают этических норм и не затрагивают тем и вопросов, являющихся для данной аудитории (носителей определенной культуры) табуированными или болезненными.

Наряду с вышеперечисленными критериями, при отборе поэтического текста для чтения, анализа и интерпретации на занятии с иностранными студентами, существенными являются языковые особенности произведения (точнее, отсутствие таковых). Поэтическое произведение, потенциально рассматриваемое как учебный материал, должно соответствовать нормам русского литературного языка, демонстрировать красоту и яркость поэтической речи, знакомить студентов с новой лексикой, с образными выражениями, устойчивыми идиоматическими сочетаниями, т.е. реализовывать основную цель курса — развитие коммуникативных навыков на материале текстов предлагаемых произведений, параллельно с развитием сознания, эмоциональной и духовной сферы иностранных учащихся в целом [Кудрявцева, 2001, с. 77].

Другим, не менее важным, фактором является разнообразие упражнений. На занятиях по РКИ необходимо использовать художественный текст не только для развития навыков чтения и анализа, но также и для выполнения различных языковых заданий: фонетических, орфографических, лексико-стилистических, грамматических [Попадейкина, 2012, с. 139]. Не следует

забывать о том, что при изучении русского языка как иностранного художественный текст должен выступать в первую очередь основной дидактической единицей.

Последним, но не по значимости, критерием отбора конкретного поэтического текста является то эстетическое воздействие, которое данный текст оказывает на учащегося, насколько он стимулирует студентов к продолжению чтения, а позднее — к анализу и интерпретации [Кудрявцева, 2001, с. 77].

Таким образом, производить отбор поэтического произведения следует с учетом тематики, проблематики, идейно-эмоциональной, дидактической, лингвистической и культурологической оценки текста, учитывая при этом пожелания учащихся, их социально-психологические, национальные особенности, а также интерес и степень подготовленности к восприятию текста.

### **1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕД-, ПРИ- И ПОСЛЕТЕКСТОВОГО ЭТАПА РАБОТЫ НАД СТИХОТВОРНЫМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Следует понимать, что работа над художественным произведением в иностранной аудитории строится прежде всего как работа над текстовыми единицами (а не языковыми). Н.В. Кулибина отмечает, что «в учебных целях единицей художественного текста может быть признан словесный образ (национальный, заимствованный (интернациональный) или индивидуально-авторский). Художественный текст — это совокупность словесных образов, каждый из которых играет определенную роль в создании смысла художественного произведения...» [Кулибина, 2019, с. 8]. Поэтому аудиторная работа с читателями-инофонами основывается на последовательном развертывании смысла стихотворного произведения: от выявления общей и частной семантики языковых единиц, оформляющих конкретный художественный образ, до определения роли этого образа в раскрытии смысла всего произведения.

Обучение изучающему чтению художественной литературы — основная цель работы над стихотворным текстом. Это один из главных видов чтения, используемых при изучении русского языка как иностранного. Изучающее чтение направлено на максимально полное восприятие и понимание читаемого текста, предполагает серьезную предварительную работу над произведением, а также целую систему упражнений и заданий, связанных с различными уровнями понимания текста после его прочтения, с выходом в устную и письменную речь [Крючкова, 2009, с.279].

В процессе достижения поставленной цели должны быть решены две задачи: 1) снятие трудностей чтения конкретного текста (страноведческие, лексико-грамматические); 2) формирование навыков самостоятельного чтения (на основе языковой догадки, опоры на контекст, положительного переноса навыков чтения на родном языке). Поэтому изучающее чтение поэтического текста предполагает последовательную работу над произведением, проводимую на трех этапах: пред-, при- и послетекстовом.

Цель предтекстовой работы — создать у учащихся заинтересованность в чтении предлагаемого поэтического текста, а также дать необходимые фоновые знания, в том числе устранить нежелательные стереотипные представления [Кулибина, 2019, с. 8].

Предтекстовая работа должна вестись в формате беседы, диалога между студентами и преподавателем. Наиболее предпочтительной будет вопросно-ответная форма с применением заданий, в которых используются когнитивные стратегии.

Аудиторная работа начинается с разговора о поэте и ответов на вопросы предтекстовой беседы. Если учащимся известна какая-либо информация об авторе стихотворения или самом тексте — им будет приятно продемонстрировать свои знания на занятии. Для этого преподавателю следует задать аудитории ряд вопросов, например: «Известно ли вам имя этого автора? Есть ли переводы его книг на ваш родной язык? Читали ли вы произведения этого поэта? ...». В ситуации, когда студенты не знакомы с

творчеством указанного автора, следует использовать на занятии заранее подготовленный текстовый материал о писателе. Сведения о поэте должны быть достаточными, но не избыточными. Так в пособиях по обучению чтению художественной литературы Н.В. Кулибиной предлагается начинать работу над текстом с задания «Познакомься/Познакомьтесь с поэтом/писателем...», в котором даётся справка об авторе. Однако может быть предложена и другая информация о поэте, его творчестве и произведении, предваряющая знакомство с поэтическим текстом, например интервью, фрагмент авторского предисловия, отзывы известных литераторов о предложенном к анализу стихотворении. Подобные задания, как правило, содержат вопросы, позволяющие студентам включиться в обсуждение и поделиться своим читательским опытом. Н.В. Кулибина отмечает, что если целесообразно предоставить учащимся более полную информацию о писателе, то «преподаватель может предложить им познакомиться с ней во внеаудиторное время: либо дома прочитать материалы, подготовленные преподавателем, либо поискать в библиотеке книги этого автора и прочитать предисловия, либо ещё каким-то образом получить необходимую информацию. В этом случае может быть использован не только изучаемый язык, но и родной (подчас предпочтительнее)» [Кулибина, 2015, с. 141].

Кроме того, на данном этапе следует представить студентам необходимую для понимания произведения лингвострановедческую информацию. О.В. Варганова пишет, что в предтекстовых заданиях должна содержаться информация, которая носит социокультурный характер (исторические и культурологические сведения, тематика и лексика текста) [Варганова, 2010, с. 5]. При этом представленные материалы не должны затрагивать сюжет, идею и конфликт произведения.

Предтекстовый этап — это один из важных элементов в структуре занятия, определяющих дальнейший успех всей работы над поэтическим произведением. Н. В. Кулибина подчеркивает: «Главное — не сделать чего-то лишнего, не сообщить читателю-инофону информацию, которая раскроет

«тайну» текста, не подменить готовым знанием самостоятельную работу читателя» [Кулибина, 2015, с. 144].

Аудиторная работа, направленная на анализ и интерпретацию художественного произведения (поэтического текста), проводится с целью подготовить иностранных учащихся к самостоятельной читательской деятельности, продемонстрировать, каким образом могут быть преодолены определенные трудности восприятия текста, научить инофонов использовать когнитивные стратегии. Для достижения поставленной цели на этапе притекстовой работы используются специальные упражнения и задания, направляющие читательскую деятельность иностранных студентов. Притекстовая работа — это моделирование в учебных условиях тех процессов, которые происходят в сознании читателя — носителя языка при чтении книги или, в терминологии психологии, в процессе непосредственного восприятия текста [Кулибина, 2015, с. 145].

Первая ступень притекстового этапа — работа с названием произведения. Это могут быть различного рода задания, основанные на использовании когнитивных стратегий идентификации слова, которые задействуют механизмы языковой догадки разных видов (морфологической, грамматической, этимологической, по контексту и др.), или вопросы с предложением подумать, о чем может быть данный текст, имеющий подобное название. На этом этапе нужно стараться избегать информации, которая раньше времени может раскрыть читателю смысл текста, уничтожив его загадку и сделав ненужной самостоятельную читательскую деятельность обучаемых [Кулибина, 2015, с. 147].

На второй ступени происходит собственно знакомство с самим текстом. Преподаватель зачитывает стихотворение полностью или останавливается на определенных фрагментах (строфа, строка). Н. В. Кулибина отмечает, что в таком случае (без предварительного ознакомления с целым текстом) инофон лишен возможности «заглянуть в конец», это «заставляет» его выстраивать читательские прогнозы, более внимательно относиться к каждому слову

[Кулибина, 2015, с. 150]. В процессе притекстовой работы с поэтическим произведением крайне важно, чтобы читатель-инофон размышлял о прочитанном, высказывал свое мнение о том, что сказал поэт. С этой целью для рассмотрения предлагаются задания и вопросы к ключевым единицам текста (а не к новым или непонятным словам), присутствующим в данном фрагменте, которые помогают учащемуся представить общую ситуацию текста.

В свою очередь работа с ключевыми единицами текста на уроке представляет последовательный анализ данных элементов, состоящий из пяти уровней:

- 1) привлечение внимания обучаемых к ключевой текстовой единице;
- 2) определение её языкового значения (первый уровень восприятия текста);
- 3) выявление её частного смысла (второй уровень восприятия текста);
- 4) воссоздание читательского представления, мотивированного словесным образом (третий уровень восприятия текста);
- 5) определение её роли как носителя фрагмента смысла всего текста (через связи данной текстовой единицы с другими) [Кулибина, 2015, с. 151].

Таким образом, последовательность действий читателя-инофона совершается в соответствии с определенной закономерностью: от прямого созерцания объекта через понимание его системного (языкового) значения к осознанию его частного смысла и представлению его в образном виде, и далее к раскрытию текстового смысла путём установления смысловых связей между единицами текста [Кулибина, 2015, с. 151-152].

Заключительный этап работы над поэтическим текстом в иностранной аудитории — послетекстовая работа. Она может быть использована для углубления учащимися понимания самого текста, для расширения фона, на котором понимается текст, для его включения в более широкий литературный и культурный контекст [Кулибина, 2015, с. 169]. Послетекстовая работа используется для обобщения и закрепления полученных из текста сведений

(отработка лексических единиц и грамматических конструкций) и предполагает выход в речевую коммуникацию [Варганова, 2010, с. 6].

Послетекстовая работа может быть проведена сразу же за чтением текста (на том же занятии) или отсрочена. Во втором случае учащимся могут быть предложены задания в устной и письменной формах, объединяющие работу над несколькими текстами одного автора. Исходя из соображений методической целесообразности, послетекстовая работа может быть проведена как в аудитории, так и во внеурочное время (например, письменные домашние задания), с последующей возможностью обсудить работы учащихся.

Ещё одной распространённой в методике преподавания РКИ формой послетекстовой работы с художественным (поэтическим) произведением является дискуссия по тексту. Для того чтобы беседа была содержательной, преподаватель должен задавать более узкие вопросы (конкретизировать объект, мнение или ситуацию, которую следует проанализировать), требующие развернутого ответа, побуждающие к мыслительной деятельности и дающие возможность студенту выразить свою позицию. Следует максимально поощрять учащихся высказывать своё собственное мнение о прочитанном, рассказывать о тех мыслях и чувствах, которые пробудились под влиянием текста, спорить или соглашаться с автором; важно, чтобы и на послетекстовом этапе учащиеся как можно чаще обращались к самому тексту, вновь перечитывали отдельные фрагменты, задумывались над ними [Кулибина, 2015, с. 170-171].

Также послетекстовая работа может быть использована с целью наладить межпредметные связи между курсами русского языка и литературы (русской и/или мировой). Если уровень владения языком и знания о русской литературе и культуре позволяют преподавателю в данной аудитории использовать в качестве послетекстовой работы литературоведческий анализ поэтического текста — может быть предложено проанализировать проблематику и стилистику художественного произведения, раскрыть литературные связи (направление, традиция, аллюзии, реминисценции и др.).

При наличии времени и интереса со стороны обучаемых во время послетекстовой работы может быть продолжено знакомство с тем или иным объектом культуры (не только национальной, но и общечеловеческой), упомянутым в тексте, расширение культурного фона произведения, обсуждение соответствующей проблематики [Кулибина, 2015, с. 174].

Таким образом, трехэтапная работа над поэтическим текстом основывается на последовательном раскрытии смысла стихотворного произведения и представляет собой четкую систему вопросов и заданий, направленную на осмысление, анализ и интерпретацию содержательной стороны текста и на отработку и систематизацию умений и навыков, необходимых для чтения.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Стихотворное произведение, рассматриваемое в качестве учебного материала — особый текст, обладающий специфической ритмико-синтаксической организацией, представляющий произведение словесного искусства, имеющего непреходящую общечеловеческую ценность, которое отражает красоту русского языка, культуру и особенности русского национального самосознания. Поэтический текст занимает особое место в системе средств обучения русскому языку как иностранному, поскольку обладает рядом преимуществ, отмеченных в трудах отечественных лингвистов, методистов и преподавателей-практиков. Такое положение также обусловлено спецификой взаимосвязи двух дисциплин, русского языка и русской литературы, в методическом плане: произведения художественной литературы представляют материал для различного рода языковых упражнений и заданий.

Для лингводидактической практики важно, что поэтическое произведение — аутентичный языковой материал, позволяющий в полной мере (в отличие от учебных текстов) сформировать у инофонов коммуникативно-речевую, лингвостилистическую, литературоведческую, страноведческую и лингвокультурологическую компетенции.

В этой связи необходимо отметить, что стихотворное произведение, потенциально рассматриваемое в качестве учебного материала, должно соответствовать ряду критериев, выделяемых в трудах отечественных исследователей. Отбор поэтического произведения для работы с ним в иностранной аудитории должен производиться с учетом ряда факторов: тематика и проблематика произведения, идейно-эмоциональный, дидактический, лингвистический и культурологический потенциал текста, учет пожеланий и интереса учащихся, их социально-психологические, национальные особенности, а также степень подготовленности студентов к восприятию конкретного стихотворного произведения.

Чтение поэтических текстов помогает иностранным учащимся познакомиться с произведениями, представляющими достояние русского словесного искусства. Основной целью работы над поэтическим текстом в иностранной аудитории является обучение чтению художественных текстов, их восприятию, пониманию, анализу и интерпретации. Также в процессе учебного (изучающего) чтения стихотворного произведения устраняются возможные трудности и формируются навыки самостоятельного чтения художественной литературы.

Основная задача преподавателя в процессе работы с поэтическим текстом — помочь инофону осознать стихотворное произведение как законченное целостное высказывание, дешифровать его код (распознать, какие эмоции и чувства, понятные человеку любой национальности, закодированы в тексте, в языке произведения) и понять смысл. Преподаватель должен «незаметно» направлять учащегося с помощью специально разработанного для конкретного произведения комплекса вопросов, заданий и упражнений и тактично откорректировать читательские представления иностранных студентов.

В соответствии с целями и задачами обучения чтению работа над стихотворным текстом производится на трех этапах (пред-, при- и послетекстовом) и предполагает последовательное раскрытие смысла произведения.

На предтекстовом этапе преподаватель должен заинтересовать учащихся в чтении предлагаемого поэтического произведения, дать необходимые фоновые знания и устранить возможные стереотипные представления.

На этапе притекстовой работы используются специально разработанные преподавателем вопросы и задания, моделирующие в учебных условиях процессы, которые происходят в сознании читателя, и помогающие иностранным учащимся проанализировать текст, понять его смысл и

интерпретировать его (сформировать собственное отношение к прочитанному и уметь выразить свою позицию в устной и письменной форме).

Послетекстовая работа проводится с целью осуществить более глубокое понимание текста учащимися за счет включения его в широкий литературный и культурный контексты, а также для того, чтобы обобщить и закрепить изученный языковой материал (письменные и устные задания).

Таким образом, поэтическое произведение представляет особый языковой материал, который помогает иностранному учащемуся не только научиться читать аутентичные тексты, распознавать языковые единицы и уметь определять их значение в контексте литературного произведения (в их единстве), но и познакомит студентов с художественными творениями выдающихся поэтов, культурой и историей страны изучаемого языка и научит самостоятельно работать с языком русской художественной литературы.

## **ГЛАВА II. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИРИКИ**

**Б.А. АХМАДУЛИНОЙ**

### **2.1. ЛЕКСИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА**

**Б.А. АХМАДУЛИНОЙ**

Приверженность автора к определенной поэтической традиции неизбежно отражается на языковой оформленности текста, на функционировании и взаимовлиянии всех единиц языка и речи в рамках определенного поэтического произведения. Наиболее существенным при лингвистическом и литературоведческом анализе художественного текста является исследование лексического состава произведений определенного поэта или писателя, поскольку именно словарь автора выступает маркером самобытности поэтического слога, ключом к разгадке особой художественной концепции.

Поэзия Беллы Ахмадулиной близка к романтической элегии, входящей в круг возможных неоакмеистских концепций. Как отмечает Н.Л. Лейдерман: «... её лирика сосредоточена на том, как «старинный слог», напор ассоциаций, уходящих, а точнее, уводящих в память культуры, преображает настоящее, в сущности, пересоздаёт время по воле вдохновенного поэта» [Лейдерман, 2003, с. 314–315]. Следуя традиции поэтов-акмеистов серебряного века (в частности, большое влияние на внимательное отношение Ахмадулиной к слову, его исторической ценности оказали О.Э. Мандельштам и А.А. Ахматова), поэтесса считала слово неким орудием в руках поэта-Демиурга, творящего вторую реальность посредством номинации объектов, извлечения сакральных смыслов лексических элементов, высвобождения их коннотативных значений. Поэты-акмеисты и их последователи считали, что творимая автором художественная реальность — это сосредоточение и взаимовлияние временных пластов прошлого и настоящего, поэтому в их произведениях наблюдается тенденция к совмещению лексических элементов с разной стилистической маркированностью, функционирующих на разных этапах исторического развития языка. Это связано с тем, что осознание исторического мастерами художественного слова вело к необычайно острому,

злободневному интересу, личной привязанности к ценностям иных эпох [Левин, 1974, 49 с.].

Так, для лирики Беллы Ахмадулиной характерно доминирование устаревших слов, архаизмов и историзмов. Обилие устаревшей лексики в текстах поэтессы — это не просто дань традиции золотого века русской поэзии, это особая черта, свойственная всей концепции творчества Ахмадулиной. Поэт озвучивает окружающий его мир, описывает его в тех терминах, которые присущи сознанию автора, с одной стороны, и языку самой вещи, с другой (см. Приложение 1. Устаревшая лексика в поэтических текстах Б.А. Ахмадулиной):

1) «... <i>есмь</i> сегодня, а буду ли снова?» [Ахмадулина, 2021, с. 125]	есмь (арх.) — это устаревшая форма спряжения глагола «быть» в первом лице единственного числа настоящего времени [Ушаков, электронный ресурс]
2) «Сколь, нянюшка, <i>ни пестуй</i> , ни корми / <i>дитя</i> твое цветочным <i>млеком</i> меда...» [Ахмадулина, 2021, с. 97]	пествовать (арх.) — нянчить [Даль, электронный ресурс]; дитя (арх.) — ребёнок [Ушаков, электронный ресурс]; млеко (арх., церк.-книжн.) — молоко [Ушаков, электронный ресурс]
3) «Он — Валентин, но <i>рёкло</i> от отверг...» [Ахмадулина, 2021, с. 333]	рёкло (арх., церк.-слав.) — имя, придаваемое человеку по святым, кроме крестного; давалось родителями, при рождении, или при молитвовании [Даль, электронный ресурс]

Описывая события и реалии своего времени, Ахмадулина стремится вплести в канву повествования атрибуты других эпох, тем самым подчеркивая, что язык — мост между прошлым и настоящим, и только ее лирической героине дано возвращать из небытия «диковинные вещи» и давать им право вновь обрести голос:

Его диковинные вещи  
воспитаны, как существа.  
*Глаголет* их немое вече

о чистой тайне волшебства [Ахмадулина, 1977, с. 47].

Так, историзмы в художественной парадигме текстов Беллы Ахмадулиной можно условно разделить на две подгруппы (см. Приложение 2. Историзмы в поэтических текста Б.А. Ахмадулиной):

I. Термины, описывающие реалии минувших эпох, включая элементы быта и социального устройства не только России, но и других стран:

1) «Мы дожили, рояль, мы — <i>дожи...</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 298]	дож (ист.; заим. из итал.) — глава республики в средневековой Венеции и Генуе [Ушаков, электронный ресурс]
2) «Коль <i>кинто́</i> не придет, я приду, как <i>кинто́</i> , / веселить вас гуляки и сони» [Ахмадулина, 2021, с. 175]	кинто́ (ист.; заим. из груз.) — продавец-разносчик или бродяга (в Грузии) [Викисловарь, электронный ресурс]
3) «...что дом не для житья, что сад — не для <i>оброка</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 227]	оброк (ист.) — одна из основных форм эксплуатации крестьян помещиками при крепостном праве, при которой помещик взимал с крестьян натуральный или денежный сбор [Ушаков, электронный ресурс]
4) «Булат, везде одно и то же. / Булат, садись! <i>Ямщик</i> , гони!» [Ахмадулина, 2021, с. 173]	ямщик (ист.) — кучер, возница [Ушаков, электронный ресурс]
5) «...там знаки подают <i>вакханки</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 45]	вакханка (ист.; заим. из лат.) — в античном мире так называли жрицу Вакха, бога вина и веселья [Ушаков, электронный ресурс]

II. Реалии того исторического периода, к которому непосредственно относится сам автор и собственно текст произведения:

1) «Четыре вещей <i>граммофона</i> / во тьме причудливо растут» [Ахмадулина, 2021, с. 148]	граммофон (ист.) — музыкальный механический аппарат с рупором для воспроизведения звука со специального пластмассового диска (пластинки) [Крылов, электронный ресурс]
2) «...мне шлет свое проклятие <i>транзистор</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 80]	транзистор (ист.) — портативный радиоприемник на полупроводниках;

	транзисторный радиоприемник [Евгеньева, электронный ресурс]
3) «Облюбовав одеколону склянку, / томится он под вывеской «Тэжэ» ...» [Ахмадулина, 2021, с. 12]	«Тэжэ» (ист.) — «Трест жиров», официальная торговая марка советской мыльно-парфюмерной фабрики, продукция которой была популярна в СССР в середине XX века [Ефремова, электронный ресурс]

Следуя поэтической традиции Марины Цветаевой, которая расценивала словотворчество, как «хождение по следу слуха народного и природного» [Цветаева, электронный ресурс], Белла Ахмадулина использует в своих текстах наравне с устаревшими словами, народно-поэтическую лексику, междометия и междометные сочетания, тесно связанные с мифологией и культурой славян, а также диалектизмы, просторечия и разговорную лексику (см. Приложение 3. Просторечие, народно-поэтическая и разговорная лексика в лирике Б.А. Ахмадулиной). Эти лексические составляющие поэтических произведений свидетельствуют о стремлении автора воссоздать этот особенный «слух народа», проявляющийся в простом русском слове:

1) «Но суеверно, как крестьянин, / не бойся, «чур» не говори» [Ахмадулина, 2021, с. 21]	чур (межд., разг.) — возглас, означающий запрет касаться чего-нибудь, переходить за какую-нибудь черту, за какой-нибудь предел (в заклинаниях против «нечистой силы», в играх и т.п.) [Евгеньева, электронный ресурс]
2) «...всегда грустит о <i>море-окияне</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 255]	море-окиян (нар.-поэт.) — океан, море [Ушаков, электронный ресурс]
3) « <i>Отселева</i> за тридевять земель» [Ахмадулина, 2021, с. 255]	отселева (диал.) — отсюда [Даль, электронный ресурс]
4) «...следить за увяданием звезды, / <i>втемяшенной</i> в мой разум при рожденье» [Ахмадулина, 2021, с. 94]	втемяшенный, втемяшить (прост.) — настойчиво внушая, прочно укрепить в чьём-либо сознании, втолковать с трудом [Ушаков, электронный ресурс]

В свою очередь, естественным образом в художественную картину мира поэтессы, выстроенную в соответствии с принципами неоакмеизма, встраиваются лексемы, связанные с мифологией славян и кельтов, а также с башкирским и татарским фольклором:

1) «Истощился в доме <i>домовой</i> . / Участь <i>лешего</i> — воля и нега» [Ахмадулина, 1977, стр. 8]	домовой — в славянской мифологии дух-хранитель домашнего очага [Ушаков, электронный ресурс]; леший — в мифологии восточных славян дух-хозяин леса [Ушаков, электронный ресурс]
2) «Мне щекотно от палочек <i>фей...</i> » [Ахмадулина, 1977, стр. 31]	фея — в западноевропейской сказочной литературе — волшебница, сверхъестественное женское существо, способное творить чудеса [Ушаков, электронный ресурс]
3) «и трясет бородой <i>шурале</i> » [Ахмадулина, 2021, стр. 8]	шурале — в башкирском и татарском фольклоре это антропоморфное существо, дух, обитающий в лесу; в славянской культуре шурале соответствует образ лешего [Википедия, электронный ресурс]

В поэтическом мире Беллы Ахмадулиной тесно соседствуют реалии разных культур. Так, лексемы, обозначающие предметы и явления русского быта: резной деревянный *ковш*, который протягивает крестьянка уставшему путнику («...словно крестьянка, что рукой холодной / даст путнику напиться из *ковша*» [Ахмадулина, 2021, с. 23]); христианская традиция праздновать *именины* — день памяти святого, чьё имя было дано человеку при крещении («...где вечно ждут гостей на *именины*» [Ахмадулина, 2021, с. 79]); автомат с газированной водой, щедро наливающий в гранёный стакан *дюшес* («И оса — *дюшес* / когтит и гложет ненасытным телом» [Ахмадулина, 2021, с. 171]); зелёный пузырёк *одеколона «Шипр»*, популярного в советское время («Ты шел в заснеженном плаще, / и вдруг зелёный ветер *шипра* / вздымал косынку на плече» [Ахмадулина, 2021, с. 33]) — встречаются с семантическим

пространством грузинской культуры: *мацоницик* («Как *мацоницик*, чей ослик любим, как никто, / возвещаю восход и *мацони...*» [Ахмадулина, 2021, с. 175]), изготавливающий и продающий *мацони* (национальный грузинский кисломолочный напиток из ферментированного молока); уставший от «огнедышащего ада» печи краснощекий пекарь — *хабази* («Я нырну в огнедышащий маленький ад / за стихом, как за хлебом — *хабази*» [Ахмадулина, 2021, с. 175]).

Такое внимание к грузинскому языку продиктовано, с одной стороны, тесным сотрудничеством поэтов-шестидесятников и представителей поэтических кругов Грузии того периода. С другой, особым лингвистическим слухом Беллы Ахмадулиной, которая, как и Марина Цветаева, стремилась услышать «безымянных вещей переключку / с именуемой вещи душой» [Ахмадулина, 2021, с. 114]. Именно грузинская речь стала для поэтессы особым материалом, помогающим постичь «долгожданную тайну языка» [Ахмадулина, 1979, с. 439], «вылепить из лунного свечения» звуков «тяжелый осязаемый предмет» — слово, которое для поэта-Демиурга выступает строительным материалом новой данности:

Смогу ли побороть его мученья  
и обаянье всех его примет  
и вылепить из лунного свеченья  
тяжелый, осязаемый предмет? [Ахмадулина, 1968, с. 39]

Помимо слов-реалий, относящихся к грузинскому быту, в семантическое пространство текстов поэтессы также входят лексические единицы, которые выступают опознавательными знаками других культур:

1) «...вслед чуждой воле, как в петле <i>лассо</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 94]	лассо (заимст. из исп. <i>lazo</i> — «петля») — у американских охотников — аркан с петлей, затягивающейся вокруг шеи животного при набрасывании [Ушаков, электронный ресурс]
2) «Вот звук дождя как будто звук <i>домбры...</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 12]	домбра, домра (заимст. из каз. <i>домбыра</i> ) музыкальный струнный щипковый

	инструмент с круглым кузовом; казахский народный инструмент [Ушаков, электронный ресурс]
3) «Полюблю я <i>султана</i> за брошку...» [Ахмадулина, 2021, с. 7]	султан (заимст. из араб. <i>sultān</i> — «правитель») — титул правителя в исламских государствах [Ушаков, электронный ресурс]
4) «...разорять <i>караваны</i> во мгле» [Ахмадулина, 2021, с. 7]	караван (заимст. из перс. <i>kārvān</i> — «караван верблюдов») — купеческий обоз с товарами на вьючных животных в пустыне или в степях; партия, группа путешественников [Ушаков, электронный ресурс]

Вкрапления иноязычной, фольклорной лексики, слов-реалий, отражающих быт и социальное устройство других культур, а также использование в лирике имен собственных расширяют лингвокультурную парадигму художественных произведений Беллы Ахмадулиной, что, в свою очередь, является значимым для практической работы с данными текстами на занятиях по русскому языку и литературе:

1) имена и фамилии выдающихся отечественных и зарубежных литераторов и художников («И *Пушкина* неотвратимый взгляд...» [Ахмадулина, 2021, с. 141]; «...то ль явь моя, то ль вымысел *Дали*» [Ахмадулина, 2021, с. 341]), мифических персонажей («Как мглисто *Пана* ворожит свирель!» [Ахмадулина, 2021, с. 338]) и героев мировой и отечественной классической литературы («Враги – родные кровь и кровь, / словно *Монтекки с Капулетти*» [Ахмадулина, 2021, с. 336]);

2) географические наименования («мне вазу *Гусь-Хрустальный* подарил» [Ахмадулина, 2021, с. 341]; «О девочка моя, *Помпея*, / дитя царевны и раба!» [Ахмадулина, 2021, с. 45]).

Таким образом, ориентация автора на воссоздание в текстах атмосферы былых эпох, трепетное отношение к культуре и мифо-фольклорным традициям народов разных стран, тонкая работа со словом, высвобождение

его сакральных смыслов через эклектично созданные художественные образы при помощи смешения разностилевых и поликультурных лексических единиц становятся маркерами индивидуально-авторского слога поэтессы, лексического своеобразия художественной парадигмы.

## **2.2. ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЛИРИКЕ Б.А. АХМАДУЛИНОЙ**

Фразеологизмы — это особый код, передающий национальную специфику русского языка и отражающий культурно-исторический опыт народа. В художественной речи фразеологические единицы выступают особым строительным материалом для создания индивидуально-авторской картины мира. Данные единицы подлежат качественной творческой обработке с целью создания ярких образов, точно передающих необходимую информацию, которая отвечает авторскому замыслу и художественному видению поэта. Как отмечает Н.М. Шанский: «В стилистических целях фразеологизмы могут употребляться как без изменений, так и в трансформированном виде, с иным значением и структурой или с новыми экспрессивно-стилистическими свойствами» [Шанский, 1985, с. 92].

В поэтическом мире Беллы Ахмадулиной, сосредоточенном на преобразовании вещей феноменальных в ноуменальные посредством высвобождения сакральных смыслов явлений и предметов, фразеологические единицы, употребленные в исходном или трансформированном виде, становятся связующим звеном между воссозданием «слуха народного и природного» и лингвистическими экспериментами поэта-Демиурга.

Все фразеологизмы, встречающиеся в текстах поэтессы, можно условно разделить на четыре группы.

К первой группе относятся единицы, использующиеся в стихотворениях без изменения структуры и содержания фразеологизма (см. Приложение 4. Фразеологизмы в поэтических текстах Б.А. Ахмадулиной):

1. «Посреди <i>сорока сороков</i> / не иссякла душа-колокольчик» [Ахмадулина, 1977, с. 24]	сорок сороков (устар. экспрес.) — очень много, бесчисленное количество чего-либо [Евгеньева, электронный ресурс]
2. «Отселева <i>за тридевять земель</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 255]	за тридевять земель (разг. экспрес) — выражение, часто встречающееся в русских народных сказках в значении: далеко, в неведомой дали [Евгеньева, электронный ресурс]
3. «...и <i>поедом ест</i> приживалка нужда» [Ахмадулина, 2021, с. 249]	есть поедом (прост. экспрес.) — непрерывно мучить, терзать, доставлять беспокойство [Евгеньева, электронный ресурс]
4. «...и пребывать не сведеньем в умах, / а вожденной <i>притчей во языцех</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 94]	притча во языцех (ирон.) — предмет всеобщих разговоров, постоянных пересудов [Евгеньева, электронный ресурс]

Данные фразеологические единицы, органично вплетенные в лексико-семантическую парадигму художественного мира поэтессы, отражают не только специфику поэтического слога автора, но и культурно-исторические особенности быта, переданного народом при помощи простого русского слова, обладающего особой эмоционально-образной окраской.

Во вторую группу входят фразеологизмы, претерпевшие изменения на семантическом уровне. Так, например, устойчивое сочетание «мертвая хватка», которое во втором значении употребляется в контекстах, описывающих действия того, кто не отступит, пока не добьётся желаемого результата [Евгеньева, электронный ресурс], в стихотворении «Бабочка» приобретает другой оттенок значения:

*Из мертвой хватки, из загробной дрёмы*  
ты рвешься так, что, слух острее будь  
пришлось бы мне, как на аэродроме,  
глаза прикрыть и голову пригнуть [Ахмадулина, 2021, с. 181]

— «усопшая меж стекол» бабочка, воскресает и буквально вырывается из «мертвой хватки» смерти. Метафорическое сочетание, распаясь на

составляющие его элементы, в контексте лирических рассуждений поэтессы выдвигает на первый план лексему «мертвый», в первом значении описывающую то, что умерло, лишилось жизни [Евгеньева, электронный ресурс]. Таким образом, фразеологическая единица в процессе творческого осмысления преобразуется на семантическом уровне в словосочетание, составные части которого употребляются в поэтическом тексте в прямом значении для более точной передачи художественного образа.

К третьей группе относятся фразеологические обороты, употребленные не сами по себе, а имплицитно представленные в контексте поэтического произведения через образы или содержание:

1) «...я, самодельно и вслепую, / во лбу желала учинить / пядь своедумную седьмую» [Ахмадулина, 2021, с. 304] — в стихотворении «19 октября 1996 года» обыгрывается устойчивое выражение «семи пядей во лбу», описывающее очень умного, мудрого человека [Евгеньева, электронный ресурс]. Ахмадулина намерено дробит фразеологизм на элементы, дистанцированные друг от друга в тексте, чтобы с помощью лингвистических экспериментов над составом фразеологической единицы подобрать соответствующее мироощущению поэта описание;

2) «Ломаной полушки / жаль на помин души моей» [Ахмадулина, 2021, с. 169] — пословица «Ни ломаного гроша, ни слепой полушки» приобретает иной вид в стихотворении «Приметы мастерской». За счет компрессии языковых элементов, сращивая основы двух компонентов фразеологизма, поэтесса создает емкий образ, ассоциативно содержащий значение исходной формы устойчивого оборота.

3) «Сусеков скареден резерв» [Ахмадулина, 2021, с. 346] — в данной строке из стихотворения «Пуговица в китайской чашке» закодирован фразеологизм «скрести по сусекам». Следуя поэтической традиции неоакмеистов, Ахмадулина с помощью подбора синонимичного по значению эквивалента создает на основе распространенного устойчивого сочетания

авторский фразеологизм, который отражает концепцию поэта-создателя, использующего слово в качестве материала для творческих экспериментов.

В последнюю группу входят устойчивые сочетания, претерпевшие изменения на лексико-грамматическом уровне, но сохранившие значение и основную структуру фразеологической единицы. Наиболее частотным способом трансформации таких сочетаний является перестановка или замена отдельных слов внутри одного фразеологического единства:

1) «Оно — лишь звук, но этот звук / мой напряженный *слух морочил*» [Ахмадулина, 1977, с. 70] — заменяя в устойчивом сочетании «морочить голову» прямое дополнение, Ахмадулина создает сюрреалистичный трансцендентный образ, воплощающий страх лирической героини перед именем «Ада», которое вынесено в заглавие к данному поэтическому произведению. Игра со значениями трансформированных элементов устойчивого оборота помогает поэтессе передать особое психоэмоциональное состояние, в котором пребывает героиня её лирических рассуждений;

2) «И были в эту ночь прилежны и беспечны / мой *закадычный стол* и лампа на столе» [Ахмадулина, 2021, с. 228] — устойчивая фраза «закадычный друг» в мифопоэтической концепции Ахмадулиной перекраивается в другое, более существенное для мировосприятия поэтессы сочетание, подчеркивающее, с одной стороны, одиночество лирической героини и главенство и незыблемость творчества, с другой.

3) «И, озирая *мир кромешный*, / используй, Боже, власть твою, / чтоб нас простил их прах безгрешный / за то, что нам не быть в раю» [Ахмадулина, 2021, с. 85] — фразеологическое единство «кромешный мрак» трансформируется в контексте стихотворения «Описание обеда» в синонимичное исходному «кромешный мир», поскольку отражает соответствующее мировидению поэта семантическое целое — мир, погруженный во тьму и в метафорическом, и в буквальном смысле. Трансформация исходной модели приводит к сращению смыслов двух устойчивых выражений «кромешный ад» и «кромешный мрак», тем самым позволяя автору играть значениями обоих словосочетаний.

Таким образом, лингвистические эксперименты с фразеологическими сочетаниями позволяют поэту выделить из спектра возможных эквивалентов наиболее существенные, ключевые элементы, выступающие связующим звеном между мифопоэтической концепцией автора и национальной спецификой русского языка.

### **2.3. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА Б.А. АХМАДУЛИНОЙ**

Творческая концепция, в которой реализуется образное переосмысление действительности, выражается в особенностях поэтического слога автора, в языковой данности слова. Совокупность языковых единиц и возникающие между ними связи, как собственно языковые или структурные, так и текстовые, организуют пространство художественного произведения и отражают индивидуально-авторскую картину мира, воплощенную в слово-образах.

В пространстве художественных текстов Беллы Ахмадулиной сосуществуют концепции, свойственные разным литературным течениям. С одной стороны, стилизация «старинного» слога и нарочитая «народность» языка подчеркивают близость стиля поэтессы к традициям золотого века русской литературы. С другой — стремление к созданию «самовитых» (оказиональных) слов, сознательное отступление от канонов нормативного употребления свидетельствуют о влиянии на творчество Ахмадулиной принципов доктрины поэтов-футуристов, считавших языковую игру экспериментом с формой и содержанием, целью которого является передача нового смысла новой формой.

Так, стилизация «старинного» слога выходит за рамки лексического уровня и стилистической дифференциации, когда поэтесса использует в своих текстах древнерусские формы множественного числа существительных: «Так, значит, как вы делаете, *друзи?*» [Ахмадулина, 1977, с. 75]; «...уже он обернул накидкой / хозяйки зябкие *плеча*» [Ахмадулина, 2021, с. 191]; «Душа во сне глядит в чужие *краи*» [Ахмадулина, 2021, с. 193]. Ненормативное, с точки зрения современного русского языка, образование и употребление предложно-

падежных форм множественного числа данных имен существительных становится специфической деталью, помогающей поэту воссоздать атмосферу былого и буквально сделать слово своим, отрываясь от канонов и существующих в узусе правил.

В свою очередь, процесс создания окказиональных единиц по словообразовательным моделям свидетельствует о стремлении автора вовлечь читателя в языковую игру, сделать сопричастным моменту сотворения нового слова, соответствующего авторской картине мира. В связи с этим поэтесса намеренно употребляет окказиональные единицы рядом (в пределах поэтической строки или строфы) с узуальными словами, поскольку такая сопредельность элементов, реально существующих в языке и речи, и потенциальных призвана актуализировать в сознании читателей ирреальные с точки зрения языковой системы ассоциации, которые в полной мере согласуются с образным рядом лирического произведения. Так, в стихотворении «Воскресный день» в одной строфе употребляются и нормативные и окказиональные имена существительные со значением «лица», образованные суффиксальным способом при помощи добавления к основе глаголов суффикса «-тель»:

Ну что ж, земля, сегодня — отдых мой,  
ликую я — твой добрый обыватель,  
*вдыхатель* твоей влажности густой,  
твоих сосулек теплых *обрыватель* [Ахмадулина, 2021, с. 57].

В соответствии со словообразовательными канонами Ахмадулина, отыскивая соответствующие авторскому мироощущению и отвечающие ритмико-метрической организации текста языковые единицы, создаёт яркие, узнаваемые слово-образы, демонстрируя реальные возможности русского слова. Таким образом поэтесса высвобождает потенциальные ресурсы языка, выстраивая новые единицы разных частей речи, выходящие за рамки нормативности, посредством словообразующих и формообразующих аффиксов:

1) отвлеченные существительные, образованные от основ относительных прилагательных (например, кругосветный) при помощи словообразовательных суффиксов -ость/-есть со значением «качества» по нормативной модели «качественное прилагательное + «-ость» (ср. нежный — нежность): «глушь наших мест и странствий *кругосветность*» [Ахмадулина, 2021, с. 222]; «в *грядущести* нечеткой» [Ахмадулина, 2021. с. 113]; «...пока садовник учинял / сад: *чудо-лунность* и *чуланность*» [Ахмадулина, 2010, с. 268];

2) наречия, образованные от основы относительных прилагательных (например, земноводный) при помощи словообразовательного суффикса -о по нормативной модели «полная форма качественного прилагательного + «-о» (ср. радостный — радостно): «все то, что вскоре станет *земноводно*» [Ахмадулина, 2021, с. 256];

3) притяжательные прилагательные, образованные от основы неодушевленных существительных (например, рояль) по нормативной модели «существительное, называющее одушевленные предметы (лиц или животных) + «-ов/-ев» (ср. дед — дедов): «И розу я беру с *роялева* крыла...» [Ахмадулина, 2021, с. 297];

4) потенциально возможные формы имен существительных с формообразующим суффиксом субъективной оценки -иц, образованные от основы отвлеченных существительных по модели «конкретное существительное среднего или женского рода + «-иц» (ср. креслице, платьице): «...ты простодушной жертвой пал / чужих *веленьиц* и *решеньиц*» [Ахмадулина, 2021, с. 303].

В свою очередь, следует отметить общую для всей концепции творчества поэтессы тенденцию к образованию сложных понятий. В художественном тексте сложное слово выступает не только стилистически маркирующим действительность знаком, но и является проекцией, вербальным обозначением авторской картины мира. Так, в пространстве

лирических рассуждений Беллы Ахмадулиной можно встретить следующие модели, по которым образованы сложные слова:

1) окказиональные имена существительные, образованные по активизированным словообразовательным моделям с суффиксами -j-, -t'j-, -n'j- (ср. грехопаденье): «Я целовала *крутолобье* волн...» [Ахмадулина, 2010, с. 422]; «Оно во мне качается смелей, / чем я, в *светопролитье* небосклона...» [Ахмадулина, 2010, с. 112];

2) окказиональные прилагательные, образованные путем сложения (ср. общешкольный): «...в той *общедетской*, предряльной позе» [Ахмадулина, 1968, с. 108]; «И мне, и тебе, *белонощный* собрат...» [Ахмадулина, 2010, с. 251];

3) окказиональные прилагательные, образованные путём сращения словосочетания (наречие + прилагательное / причастие) в одно слово (ср. многофункциональный): «теплы и внятны коже *многонервной*» [Ахмадулина, 2010, с. 216];

4) авторские определения, созданные по аналогии с прилагательными, которые были образованы от сочетаний с сочинительной связью (ср. беспроцентно-выигрышный): «Глаз твой, *отверсто-дрожущий* и трудный...» [Ахмадулина, 2021, с. 198];

5) авторские определения, образованные по аналогии с прилагательными, обозначающими оттенки цвета или другие качества (ср. бело-красный): «...чей цвет *белесо-никаков*» [Ахмадулина, 2021, с. 347].

Именно многообразие сложных слов, витиеватость и орнаментальность поэтического слога дают возможность автору наиболее полно представить сокрытые в деталях смыслы бытия, ускользающие от взгляда простого наблюдателя.

Отдельную группу составляют примеры, иллюстрирующие использование графонов в поэтическом тексте. В стихотворениях Беллы Ахмадулиной можно встретить два типа оформления подобных ненормативных элементов:

1) выделение в составе слова при помощи прописных букв элементов подвергшихся авторской трансформации: «*РодЕтельница*» — говорят / так вологодские старухи» [Ахмадулина, 2021, стр. 336]; «И наш умеет век *рАждать*, / радея о несовпадениях...» [Ахмадулина, 2021, стр. 336]; «Есть тайна у меня от чудного цветенья, / здесь было б: *чуднАГО* — уместней написать» [Ахмадулина, 2010, стр. 61];

2) сохранение единообразного написания всего слова, включая трансформированные части: «*пусть реет над юдолью скушной...*» [Ахмадулина, 2021, стр. 170]; «*Ах, андел мой, желанная моя...*» [Ахмадулина, 2010, стр. 15].

Для достижения большей выразительности автор сознательно отступает от орфографических норм, превращая слово в материал для лингвистических экспериментов. С одной стороны, используя графоны, автор стремится передать особенности речи лирических субъектов, наделенных правом голоса в художественном мире Беллы Ахмадулиной. С другой — поэтесса перекраивает состав языковых единиц, пытаясь привести в состояние гармонии план выражения и план содержания. Так автор показывает, что даже наименьшая составляющая может стать значимой деталью, меняющей не только сам облик слова, но и стоящие за ним концепты.

Таким образом, установка на языковую игру, сознательное отступление от канонов словоупотребления и словообразования и лингвистические эксперименты со структурой слова играют особую роль в репрезентации поэтической картины мира Беллы Ахмадулиной и помогают автору нивелировать противоречия между узуальным иokkaзиональным употреблением слов. В свою очередь, реконструируя язык посредством индивидуально-авторского осмысления существующих в узусе или потенциально возможных форм, поэтесса находит соответствующие художественной данности эквиваленты.

## 2.4. ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА

Б.А. АХМАДУЛИНОЙ

Художественная речь в большей степени, чем иные типы высказываний, тяготеет к упорядоченности и актуализации всех содержательных возможностей, заложенных в форме. Это требует от воспринимающего субъекта пристального внимания не только к сообщаемой через художественный текст информации, но и к собственно знаковой составляющей, к внутритекстовым взаимосвязям элементов, к целостной ткани произведения. Как отмечает Ю.М. Лотман, в художественном высказывании «структура пространства текста становится моделью структуры пространства вселенной, а внутренняя синтагматика элементов внутри текста — языком пространственного моделирования» [Лотман, 1970, с. 266]. Данный тезис подтверждает мысль, высказанную лингвистом Р.О. Якобсоном, о том, что любой речевой элемент в поэзии превращается в фигуру поэтической речи, в некий код, оформляющий и моделирующий художественный мир автора [Якобсон, 1975, с. 228].

Как известно, концепция творчества писателя влияет на всю структуру языка, поэтому изучение поэтического синтаксиса определенного автора является не менее значимой областью исследования средств художественной выразительности, чем поэтический словарь.

Комбинация лексических единиц в предложениях и других синтаксических конструкциях, а также изобразительные возможности языка играют особую роль в системе специальных средств построения речи, способствующих усилению её образной выразительности. Именно синтаксические фигуры, придавая речи эмоциональную окраску, индивидуализируют её, делают слог автора узнаваемым.

В лирике Беллы Ахмадулиной достаточно часто встречаются фигуры, построенные в той или иной степени на основе повтора. С одной стороны, данный прием, как структурный элемент композиции поэтического произведения, усиливает эмоциональное воздействие на читателя за счет

многократного повторения лексических или синтаксических единиц. Так, в последней строфе стихотворения «О мой застенчивый герой...» на основе синтаксического параллелизма в первой и третьей строках устанавливаются необходимые для корректной интерпретации данного произведения связи между контекстуальными синонимами (роль/боль) поставленными в акцентную позицию:

*Вся наша роль — моя лишь роль.*

Я проиграла в ней жестоко.

*Вся наша боль — моя лишь боль.*

Но сколько боли. Сколько. Сколько [Ахмадулина, 2021, с. 49].

В свою очередь, за счет антитезы (наша/моя) и троекратного ритмизированного повтора местоименного наречия «сколько» в последней строке поэтессе удастся передать психоэмоциональное состояние лирического героя. Таким образом поэт расставляет смысловые акценты, сосредотачивая внимание воспринимающего субъекта на значимых позициях текста.

С другой стороны, поэтическое высказывание, содержащее последовательное повторение лексических элементов, обретает характерную для разговорной речи интонацию: «Ну что ж, ну что ж, да не разбудит страх / вас, беззащитных, среди этой ночи» [Ахмадулина, 2021, с. 16]; «Да, что-то не везет мне, не везет» [Ахмадулина, 2021, с. 13]. Это связано с тем, что в центре поэтических рассуждений Б.А. Ахмадулиной стоит фигура рефлексии субъекта, который ведет беседу с незримым наблюдателем. Именно поэтому лирические произведения поэтессы, оформленные в виде монологического высказывания, чаще всего построены на принципе секвенции.

Поскольку сфера действия повтора не ограничивается предложением, а распространяется на сложное синтаксическое целое или даже весь текст, в лирике Ахмадулиной параллелизм и анафора становятся структурообразующими элементами композиции. Именно за счет повтора анафорического сочетания «Не плачьте обо мне — я проживу...» [Ахмадулина, 2021, с. 113] и рядов однородных косвенных дополнений в творительном

падеже достигается особая ритмико-синтаксическая организация текста в четырех строфах стихотворения «Заклинание», характерная для обрядового фольклора.

Также в текстах поэтессы нередко встречается прием синтаксического уравнивания единиц — перечисление — основанный на союзной и бессоюзной связи между элементами. Так, повторное употребление союза «и» в стихотворении «Нас одурачил нынешний сентябрь...» и многопредложие в произведении «По улице моей который год...» акцентируют внимание на однородных элементах, подчеркивая и выделяя перечисляемые единицы, и тем самым повышают их смысловую значимость:

1) Мне надобно свободы от тебя,  
*и торжества, и празднества, и мести* [Ахмадулина, 2021, с. 26];

2) И вот тогда — *из слез, из темноты,*  
*из бедного невежества бывшего*  
друзей моих прекрасные черты  
появятся и растворятся снова [Ахмадулина, 2021, с.17].

Подобный эффект достигается и за счет использования асиндетона (умышленного опущения союзов) в стихотворении «Сумерки»: ряд однородных сказуемых и многократное повторение конструкции (притяжательное местоимение «мой» + однородное прямое дополнение в винительном падеже) способствуют семантическому уравниваю перечислительного ряда, вследствие чего разнородные элементы становятся частями единого образа:

Но темнотой испуганный рассудок  
*трезвеет, рыщет, снова хочет знать*  
живых вещей отчетливый рисунок,  
*мой век, мой час, мой стол, мою кровать* [Ахмадулина, 2021, с. 80],

— «испуганный рассудок» лирической героини лихорадочно пытается уловить в темноте и пустоте окружающего пространства приметы реально существующего, а не иллюзорного мира. Именно при помощи асиндетона и

быстрой смены действий от строки к строке нарастает тревожность, которую автор пытается выразить через слово.

Также достаточно часто в произведениях Беллы Ахмадулиной используются фигуры, построенные на изменениях в расположении частей синтаксических конструкций — парентеза и инверсия. Именно инвертированный порядок слов и вставные конструкции помогают автору сконструировать высказывание так, чтобы акценты были расставлены на необходимых для понимания всего произведения элементах. Парентеза в стихотворении «Он — Ей» разрывает синтаксическое целое на части, создавая эффект наложения речи:

Я не хочу Вас оскорбить письмом.

Я глуп (*зачеркнуто*)... Я так неловок

(*зачеркнуто*)... Я оскудел умом.

Не молод я (*зачеркнуто*)... Я молод [Ахмадулина, 1977, с. 40],

— в приведенном отрывке вставной элемент выполняет композиционно-ритмическую роль: за счет разрыва грамматических связей и взаимопересечения высказываний, создается особая ритмика текста и устанавливаются необходимые смысловые связи между частями синтаксического целого. Вставка в данном примере служит для разграничения ремарок и речи артикулирующего субъекта, подчеркивая психоэмоциональное состояние последнего в том числе при помощи инвертированного порядка слов («Не молод я»).

Авторский стиль Ахмадулиной строится на авторизации всех единиц, составляющих целое. Поэтесса сосредотачивает внимание воспринимающего субъекта не только на эксплицитно выраженных элементах текста и их расположении, но и на имплицитно представленных структурных составляющих. Этим обусловлена частотность употребления в художественной речи автора эллиптических конструкций глагольной группы: «Всё распростерто перед ним, всё — ниц» [Ахмадулина, 2010, с. 17]; «Слова из губ — как кровь в платок» [Ахмадулина, 2021, с. 123]; «Но — снег из туч!

Но — дым из труб! / И невозможно удержаться» [Ахмадулина, 2021, с. 42]. Пропуск несущественных для содержания всего текста элементов, значение которых легко восстанавливается из контекста, усиливает роль номинативной группы и создаёт эффект лирической взволнованности.

Особенностью поэтического слога автора является и обилие риторических фигур: обращений и вопросов. Адресатами риторических обращений в лирике Ахмадулиной чаще всего становятся неодушевленные предметы и абстрактные явления: «О, одиночество, как твой характер крут! [Ахмадулина, 2021, с. 16]»; «О, звездопад всех точек и тире, / зову тебя, осыпья! Пусть я сгину...» [Ахмадулина, 1968, с. 109] — такое отношение к окружающим поэта вещам продиктовано особым сверхчувственным опытом самого автора, воспринимающего мир как текст, в котором все предметы без исключения наделены правом голоса. В свою очередь, фигура рефлекслирующего субъекта, помещенная в центр мифопоэтической парадигмы Ахмадулиной, эксплицитно выражается в нагромождении риторических вопросов: «Зачем всё это? Правильно ли? Надо ль?» [Ахмадулина, 2010, с. 125]; «Успею ль до полуночного часа / узнать: чем заплачу календарю / за лишний день? за непомерность счастья? / Я всё это беру? иль отдаю?!» [Ахмадулина, 2010, с. 154].

Таким образом, можно сделать вывод, что перечисленные синтаксические фигуры организуют пространство художественного текста и с композиционно-ритмической стороны, и с собственно грамматической. Описанные особенности поэтического синтаксиса Беллы Ахмадулиной напрямую связаны с индивидуально-авторской картиной мира, в центр которой помещена фигура артикулирующего субъекта, сосредоточенного на собственном чувственном опыте и пытающегося отыскать соразмерное его переживаниям вербальное воплощение.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Поэзия Беллы Ахмадулиной — явление неомодернизма, характеризующегося сопряжением и взаимовлиянием поэтик модернизма и иных художественно-эстетических направлений — реализма, романтизма, сентиментализма, классицизма и древнерусской литературы. Вектор ее поэтических рассуждений направлен на чувственное познание мира рефлексирующим субъектом, сконцентрированным на собственных переживаниях и пытающимся отыскать соразмерные его представлениям о действительности языковые знаки.

Слово в лингвоцентрической художественной парадигме Б.А. Ахмадулиной — это и абсолют, творческий «озноб», управляющий рукой поэта, и собственно материал для словотворчества и лингвистических экспериментов. Индивидуально-авторская картина мира, отражающая приверженность поэта к концепциям определенных литературных направлений и остро субъективное восприятие действительности, воплощается в экспрессивно-романтическом характере словесных образов и отличается сложной ассоциативностью языковых знаков и высокой степенью лингвистической и метафорической напряженности.

Авторский стиль Ахмадулиной проявляется в особенностях употребления лексических и фразеологических элементов (стилизация старинного слога, контаминация разностилевых и поликультурных лексических единиц, структурные изменения устойчивых оборотов), в использовании определенных грамматических конструкций и их трансформаций (языковая игра, образование окказиональных единиц, сознательное отступление от норм словоупотребления и словообразования), в самой структуре синтаксического целого (частотное использование приемов, построенных на основе повтора, и эллиптических конструкций глагольной группы, инвертированный порядок слов, обилие риторических фигур).

Поэтические произведения данного автора входят в золотой фонд русской литературы, отражают специфику русского языка и речи, а также

содержат значимую для понимания русской духовной и материальной культуры информацию. Следовательно, лирика Б.А. Ахмадулиной представляет богатый материал для лингвистического и литературоведческого анализа на занятиях по РКИ в группах иностранных студентов филологов.

## ГЛАВА III. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ Б.А. АХМАДУЛИНОЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

### 3.1. ПРЕДТЕКСТОВЫЕ УРАЖНЕНИЯ

Основной целью предтекстового этапа работы с поэтическим произведением является создание у учащихся устойчивой мотивации к чтению текста и снятие трудностей. Преподавателю необходимо посредством комплекса вопросов и заданий привлечь внимание инофонов, заинтересовать потенциальных читателей, сделать так, чтобы иностранные слушатели захотели прочитать данное произведение несмотря на все трудности языка поэзии и впоследствии не боялись самостоятельно работать с текстами данного автора.

Н.В. Кулибина предлагает в первую очередь познакомить инофонов с автором, чье произведение непосредственно будет проанализировано на данном занятии. Для того чтобы определить дальнейшую траекторию работы с текстами Б.А. Ахмадулиной в иностранной аудитории, следует на занятии, предшествующем знакомству с произведением данного автора, провести небольшой опрос:

- 1) *Известно ли вам имя этой поэтессы?*
- 2) *Есть ли переводы стихотворений Б.А. Ахмадулиной на ваш родной язык?*
- 3) *Читали ли вы её произведения? В переводе или в оригинале?*

Если аудитория уже знакома с творчеством поэтессы и учащиеся сами готовы что-то рассказать об авторе, тогда отсутствует необходимость представлять объемные тексты о её биографии. В таком случае можно попросить студентов дома найти информацию об авторе (на русском или родном языке) и во время занятия поделиться интересными фактами о биографии и творчестве поэтессы, которые им наиболее запомнились.

В том случае, если иностранные слушатели не знакомы с творчеством и биографией автора, преподавателю необходимо подготовить небольшой текст,

содержащий интересные биографические сведения о поэте, и вопросы для его обсуждения:

*Познакомимся с автором.*

*Белла Ахатовна Ахмадулина (1937–2010) — русская поэтесса, писатель-эссеист и переводчик. В русской поэзии второй половины XX века лирика Б.А. Ахмадулиной занимает особое место. Она является одной из самых успешных, известных и влиятельных женщин-поэтов своего времени. Её стихотворения переведены на многие языки мира. А самые известные произведения Ахмадулиной стали визитными карточками таких легендарных советских фильмов, как «Ирония судьбы, или С лёгким паром» (1975) и «Жестокий романс» (1984).*

*Когда стихи Ахмадулиной еще только начинали публиковаться в газетах и журналах, она высказала необычный для советской действительности взгляд на искусство, которое, по её мнению, «призвано не веселить людей, а приносить им страдания». В своих лирических рассуждениях поэтесса стремилась воссоздать весь драматизм творческого процесса, показать читателям, как поэзия преображает обыденность, и по-новому описать понятные каждому человеку чувства.*

*Первые стихи Беллы Ахмадулиной появились ещё в школьные годы. Когда юной поэтессе исполнилось 18 лет, её стихотворения впервые напечатали в журнале «Октябрь». А через 2 года, в 1957, в газете «Комсомольская правда» поэзия Ахмадулиной подверглась жесткой критике. Стихи посчитали слишком старомодными и вычурными, не соответствующими духу советской эпохи.*

*В 1962 году был напечатан её дебютный поэтический сборник «Струна». Выдающиеся поэты своего времени — Андрей Вознесенский, Евгений Евтушенко, Роберт Рождественский — сразу же заметили талант поэтессы. Вместе с ними Белла Ахмадулина входила в «большую четвёрку поэтов» — так литературные критики и поклонники творчества называли самых ярких представителей поколения поэтов-шестидесятников.*

*В 1979 году поэтесса стала одним из создателей «Метрополя» — литературного журнала, выпускающего тексты известных литераторов и молодых авторов, не допускавшихся к официальной печати.*

*Современники называли Беллу Ахмадулину самым красивым поэтом своего времени. Она была верным другом, любящей женой и матерью, выдающимся писателем и просто хорошим человеком.*

*Поэтесса умерла 29 ноября 2010 года. Ей было 73 года (частично цитируется по [Казак, 1996, с. 30] и [БРЭ, электронный ресурс]).*

*Ответьте на вопросы по тексту:*

- 1) *Кем была Белла Ахмадулина?*
- 2) *В каких известных советских фильмах звучат стихотворения Беллы Ахмадулиной? Известны ли вам названия этих фильмов?*
- 3) *Что Белла Ахмадулина говорила об искусстве?*
- 4) *Что поэтесса стремилась воссоздать в своих произведениях?*
- 5) *Когда появились её первые произведения? В каком журнале были напечатаны дебютные стихотворения поэтессы?*
- 6) *Что литературные критики говорили о произведениях Ахмадулиной?*
- 7) *Как назывался дебютный поэтический сборник Беллы Ахмадулиной?*
- 8) *Перечислите имена поэтов, входивших в «большую четверку». Известны ли вам имена этих поэтов? Читали ли вы их произведения?*
- 9) *Как назывался литературный журнал, в котором публиковались произведения авторов, не допускавшихся к официальной печати?*
- 10) *Как современники называли Беллу Ахмадулину?*

Данные справочные материалы можно раздать студентам накануне занятия, попросить ознакомиться с ними дома и поискать дополнительную интересующую самих учащихся информацию об авторе, чтобы на занятии они могли поделиться этими сведениями с одногруппниками и поучаствовать в обсуждении.

В свою очередь, в рамках предтекстовой работы с такими произведениями Б.А. Ахмадулиной, как «Непослушание вещей» и «Он — Ей», обучаемым могут быть предложены задания, содержащие фрагменты авторских интервью, в которых содержатся те или иные факты о жизни и творчестве автора, связанные (прямо или косвенно) с текстом изучаемого произведения:

*I. В одном из интервью Б.А. Ахмадулина призналась: «Я ощущаю некоторые предметы как живущие своей жизнью, как умеющие играть с человеком, как наивное развлечение души...» ([Розанова, электронный ресурс]).*

*1. Прочитайте название стихотворения. Перечислите известные вам синонимы к слову «непослушание».*

2. *Обратите внимание на характеристику вещей, данную автором в интервью. Подумайте, кого обычно называют «непослушным» и «наивным»?*

3. *Как вы думаете, почему поэтесса выбрала именно слово «непослушание» для характеристики вещей, а не синонимичные ему единицы?*

II. *В одном из интервью Б.А. Ахмадулина призналась, что хотела бы лично познакомиться с А.С. Пушкиным, но, к сожалению, они с ним «разминулись в веках»: «У меня очень много литературных посвящений и Лермонтову, и Пастернаку, а Цветаевой сколько, а Ахматовой — про Пушкина я уже и не говорю! Но ведь для меня Пушкин всегда реальное лицо, он соучастник моей жизни. Это жизнь! Пушкин мне не дальше, чем явный мой сосед. Пушкин присутствует — и присутствие Пушкина столь утешительно!..» ([Дударев, 1999, с. 2]).*

1. *Каким поэтам Б.А. Ахмадулина писала посвящения? Перечислите их.*

2. *Как поэтесса относится к А.С. Пушкину? Что она говорит о месте этого поэта в её жизни и творчестве?*

3. *Стихотворение «Отрывок из маленькой поэмы о Пушкине» состоит из двух самостоятельных фрагментов: «Он и она» и «Он — Ей». Обратите внимание на название второй части («Он — Ей»). Как вы думаете, в каком типе сообщений (в каком литературном жанре) часто встречаются такие конструкции [«Кто?» — «Кому?»]?*

4. *Предположите, о чем говорится в этом стихотворении?*

Также традиционно на данном этапе работы с текстом учащимся предлагается самим догадаться о смысле названия произведения и ответить на ряд вопросов, способствующих пониманию ключевых слов (образов) стихотворения. Подобные задания построены на принципе актуализации когнитивных стратегий, позволяющих учащимся строить собственные догадки и выдвигать гипотезы:

1) *Прочитайте название стихотворения.*

2) *Кто такая Снегурочка? Что вы знаете об этом персонаже?*

3) *Предположите, о чем говорится в этом произведении?*

Если аудитория будет испытывать затруднения с определением центрального образа стихотворения Б.А. Ахмадулиной «Снегурочка», следует предложить студентам провести словообразовательный анализ и попытаться

самим догадаться о физическом облике этой сказочной героини и её характеристиках.

Таким образом, на предтекстовом этапе работы у инофонов должен сформироваться устойчивый мотив к чтению изучаемого произведения. А комплекс предтекстовых упражнений поможет учащемуся осознанно подойти к анализу стихотворения, обеспечить его необходимой информацией, структурировать имеющиеся в сознании инофона сведения о ключевых образах, фигуре самого автора, условиях создания произведения и особенностях его существования в системе культурных ценностей страны изучаемого языка.

### **3.2. ПРИТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**

Притекстовый этап работы с произведением является главным, так как именно в процессе выполнения притекстовых упражнений учащиеся овладевают необходимыми навыками для самостоятельного чтения. На данном этапе важно показать иностранным студентам алгоритм работы с поэтическим произведением, научить инофонов использовать когнитивные стратегии при чтении текстов разной сложности, а также отработать возможные схемы преодоления тех или иных трудностей в процессе их восприятия. Комплекс вопросов и упражнений, направляющих читательскую деятельность иностранных студентов, помогает в учебных условиях смоделировать те процессы, которые происходят в сознании читателя (носителя языка) в ходе непосредственного восприятия произведения.

Рассмотрим возможные схемы работы с поэтическим текстом на данном этапе на примере анализа стихотворений Б.А. Ахмадулиной «Вулканы» и «Он — Ей».

Традиционно учащимся предлагается для начала познакомиться с текстом стихотворения. Согласно концепции, разработанной Н.В. Кулибиной, мы предлагаем разделить произведение на смысловые фрагменты и пронумеровать строфы, чтобы читатели-инофоны смогли быстрее ориентироваться в тексте при выполнении упражнений:

*«Вулканы»*

- 1** *Молчат потухшие вулканы.  
На дно их падает зола.  
Там отдыхают великаны  
после содеянного зла.*
- 2** *Всё холоднее их владенья,  
всё тяжелее их плечам,  
но те же грешные виденья  
являются им по ночам.*
- 3** *Им снится город обреченный,  
не знающий своей судьбы,  
базальт, в колонны обращенный  
и обрамляющий сады.*
- 4** *Там девочки берут в охапки  
цветы, что расцвели давно,  
там знаки подают вакханки  
мужчинам, тянущим вино.*
- 5** *Всё разгораясь и глупея,  
там пир идет, там речь груба.  
О девочка моя, Помпея,  
дитя царицы и раба!*
- 6** *В плену судьбы своей везучей  
о чем ты думала, о ком,  
когда так храбро о Везувий  
ты опиралась локотком?*
- 7** *Заслушалась его рассказов,  
расширила зрачки свои,  
чтобы не вынести раскатов*

*безудержной его любви.*

8 *И он челом своим умнейшим  
тогда же, на исходе дня,  
припал к ногам твоим умершим  
и закричал: «Прости меня!».*

В данном случае мы предлагаем использовать стратегию чтения произведения по фрагментам, так как подобный алгоритм работы позволит учащимся выстраивать читательские прогнозы, более внимательно относиться к каждой единице текста, а также повысит интерес к изучаемому произведению.

Текст искусственно разделен на миниситуации в соответствии с выделяемыми в ходе литературоведческого анализа смысловыми фрагментами: 1) строфы №1 и №2 — экспозиция; 2) строфы №3 и №4 — завязка; 3) строфы №5, №6 и №7 — развитие действия и кульминация; 4) строфа №8 — развязка событий. В ходе анализа и интерпретации данных структурных элементов на всех трех уровнях текста (уровень значения, уровень смысла, уровень представления) читатель-инофон должен научиться видеть в предложенном для анализа произведении последовательность событий, связанных между собой ключевыми единицами текста, и расшифровывать неизвестные данные, опираясь на собственный опыт (личный и читательский), языковую интуицию и уже известную информацию о центральных образах и событиях произведения.

Возможные формулировки заданий к первой части:

*Задание 1. Прочитайте первые две строфы произведения.*

*Задание 2. Найдите в тексте стихотворения строки, написанные по модели «всё + сравнительная степень прилагательного». Как вы думаете, почему владенья великанов становятся «всё холоднее»? Какая строка в первой строфе стихотворения говорит об этом?*

*Задание 3. Как вы понимаете смысл выражения «нести на плечах тяжелый груз»? Как вы думаете, почему плечи великанов становятся «все тяжелее»? Найдите в первых двух строфах стихотворения строки, подтверждающие ваше мнение.*

### Возможные формулировки заданий ко второй части:

*Задание 4. Прочитайте строфы №3 и №4.*

*Задание 5. Какими словами поэтесса описывает город? Приведите примеры из текста.*

*Задание 6. Прочитайте строки №3 и №4 третьей строфы стихотворения.*

*а. Обратите внимание на статью о базальте из энциклопедического словаря: «Базальт — вулканический минерал, камень темно-серого или темно-зеленого цвета».*

*б. Как вы думаете, что могло произойти в этом городе, если на его территории появились «колонны из базальта»?*

*Задание 7. В Древнем Риме в честь бога вина и веселья Вакха часто устраивались пышные празднества, которые отличались от других праздников тем, что все граждане в эти праздничные дни могли пить вино в неограниченном количестве, много танцевать и веселиться. Позже такие шумные и беспорядочные пириества стали называть «вакханалиями». Как вы думаете, кто такие вакханки и как они связаны с «вакханалиями»?*

*Задание 8. Как вы думаете, в каком значении автор использует слово «тянущий» в данном отрывке («там знаки подают вакханки / мужчинам, тянущим вино»), в прямом или переносном? Замените слово «тянущий» общеупотребительным синонимом и подставьте его в данный отрывок. Подумайте, почему поэтесса использует именно это слово, а не его нейтральный вариант?*

### Возможные формулировки заданий к третьей части:

*Задание 9. Прочитайте строфы №5, 6 и 7.*

*Задание 10. Найдите в тексте стихотворения (строфы №3, 4, 5) строки, начинающиеся одинаково. Подчеркните эти предложения. Что вы теперь можете сказать об этом городе? Опишите, каким вам представляется этот город.*

*Задание 11. Найдите в данном фрагменте имена собственные. Известны ли вам эти географические наименования?*

*Задание 12. Какие слова использует поэтесса, говоря о лирической героине? Приведите примеры из стихотворения, подтверждающие вашу позицию.*

*Задание 13. Обратите внимание на строку «В плену судьбы своей везучей».*

*а. Перечислите известные вам словам с корнем «плен».*

*б. Как называют человека, который оказался «в плену»? Можно ли назвать человека, оказавшегося в такой ситуации, везучим?*

*в. Как вы понимаете смысл этой строки?*

*Задание 14. Прочитайте строфы с №1 по №6. Найдите предложения, которые отличаются от других по цели высказывания. Подумайте:*

- а. С какой целью поэтесса использует данные риторические фигуры?*
- б. Как поэтесса относится к своей героине?*

*Задание 15. Как Помпея относится к Везувию? Какие между ними отношения? Найдите в данном фрагменте строки, описывающие отношения между героями стихотворения.*

**Возможные формулировки заданий к четвертой части:**

*Задание 16. Прочитайте строфу №8.*

*Задание 17. Обратите внимание на существительное «чело». Знаете ли вы его значение? Попробуйте догадаться по контексту (обратите внимание на определение «умнейшим»), что обозначает это устаревшее слово.*

*Задание 18. Найдите в строфах №6 и №8:*

- а. существительное с уменьшительно-ласкательным суффиксом;*
- б. прилагательное в превосходной степени со значением «наивысшая степень качества».*

*Как вы думаете, почему поэтесса использует именно эти слова при описании лирических героев? Что она хочет этим подчеркнуть?*

*Задание 19. Фразеологизм «припасть к ногам» — выражение, которое показывает покорное отношение к кому-либо (например, «Слуги должны были припасть к ногам господина и не поднимать головы, пока он не обратится к ним»). Как вы думаете, используется ли этот фразеологизм в том же значении в данном фрагменте? Или он описывает другие чувства? Какие слова в стихотворении указывают на это?*

*Задание 20. Прочитайте стихотворение целиком. Какие чувства у вас вызвали события, описанные в стихотворении?*

Притекстовый этап работы с поэтическим произведением «Он — Ей» также организован по методике, предложенной Н.В. Кулибиной. Поскольку подход к анализу и интерпретации художественного произведения обусловлен структурой текста и набором миниситуаций, вычленяемых из целого в процессе литературоведческого анализа, в данном случае мы считаем целесообразным попросить учащихся прочитать стихотворение целиком, предварительно пронумеровав смысловые единицы текста (в данном примере — строки):

«Он — Ей»

- 1 Я не хочу Вас оскорбить письмом.
- 2 Я глуп (зачеркнуто)... Я так неловок
- 3 (зачеркнуто)... Я оскудел умом.
- 4 Не молод я (зачеркнуто)... Я молод,
- 5 но Ваш отъезд к печальному концу
- 6 судьбы приравниваю. Сердцу тесно
- 7 (зачеркнуто)... Кокетство Вам к лицу
- 8 (зачеркнуто)... Вам не к лицу кокетство.
- 9 Когда я вижу Вас, я всякий раз
- 10 смешон, подавлен, неумен, но верьте
- 11 тому, что я (зачеркнуто)... что Вас,
- 12 о, как я Вас (зачеркнуто навеки)...

Задание 1. Прочитайте стихотворение.

Задание 2. Найдите в тексте слова, которыми лирический герой описывает себя.

Выделите их.

- а. К какой части речи относятся эти слова?
- б. Напишите полные формы данных слов. Подставьте их в текст стихотворения и прочитайте его ещё раз.
- в. Как вы думаете, почему в стихотворении используются именно краткие формы? Что этим хочет подчеркнуть поэтесса во внутреннем состоянии героя?

Задание 3. Обратите внимание на предложение «Я оскудел умом».

- а. Выделите в глаголе корень. Известны ли вам слова других частей речи с тем же корнем? Перечислите их.
- б. Найдите среди однокоренных слов прилагательное. Предположите, что обозначает это прилагательное, зная, что антонимом к нему будет слово «богатый».
- в. Подумайте, как ещё можно передать смысл этого предложения. Предложите свой вариант.

Задание 4. Известно, что слово «кокётка», пришедшее из французского языка, стало активно употребляться в русском языке с XVIII века. Оно сохранило своё первоначальное значение и используется в настоящее время для характеристики женщин, стремящихся привлечь внимание представителей мужского пола своей внешностью и манерами.

а. Найдите в тексте стихотворения строки, в которых употребляется слово с таким же корнем. К какой части речи оно относится? Опираясь на информацию представленную выше, предположите, что оно означает.

б. Известно ли вам значение фразеологического сочетания «к лицу» («не к лицу»)? Как по-другому можно передать смысл фразы «Кокетство Вам к лицу»? Предложите свой вариант, опираясь на контекст.

в. Как вы думаете, что это определение может сказать об адресате, женщине, которой пишет лирический герой? Подумайте и опишите, какой вам представляется эта женщина.

Задание 5. Найдите в тексте стихотворения вставные элементы. Выделите их.

а. Как вы думаете, что эти вставные элементы и многоточия могут сказать о состоянии лирического героя? Приведите примеры из текста, доказывающие вашу позицию.

б. Почему лирическому герою не удается подобрать слова, чтобы выразить свои мысли?

в. Как вы думаете, что хотел сказать лирический герой, но так и не смог? Какой глагол был «зачеркнут» лирическим героем в строках №11 и №12?

Задание 6. Предположите, как закончилась история лирического героя и его возлюбленной, опираясь на текст стихотворения.

Таким образом, в процессе работы с текстом инофоны должны научиться в полной мере использовать на практике все полученные ими в ходе занятий по русскому языку знания, умения и навыки, не бояться выстраивать собственные гипотезы и аргументировать свою позицию, основываясь на содержащейся в художественном произведении информации. В соответствии с данными задачами, большинство заданий сформулированы таким образом, чтобы активизировать все имеющиеся в сознании иностранного учащегося сведения, которые помогут ему разрешить ту или иную проблемную ситуацию, и показать, каким большим объемом информации он на самом деле владеет. В свою очередь, работа с ключевыми единицами текста поможет установить смысловые ориентиры, по которым инофон сможет двигаться в процессе непосредственного восприятия сложного синтаксического целого

(поэтического текста), и задать направление для развития творческой фантазии читателя.

### 3.3. ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Аудиторная работа с художественным произведением воспроизводит в учебных условиях первую стадию восприятия текста — непосредственное восприятие. По мнению психологов, процесс постижения смысла произведения на следующих стадиях — идейное восприятие текста и его влияние на личность читателя — не может быть в полной мере проконтролирован учителем, так как занимает длительное время и проходит без непосредственного воздействия преподавателя на сознание и личность читателя-инофона. Однако комплекс послетекстовых заданий может помочь учителю откорректировать траектории развития последующих стадий. Послетекстовый этап работы предусматривает выполнение иностранными студентами таких заданий, которые бы помогли им более глубоко понять смысл текста, за счет его включения в более широкий литературный, культурный и исторический контексты. Работа на данной стадии может проводиться как в аудитории, так и дома, с последующим обсуждением выполненных упражнений на занятии, либо может быть ограничена проверкой преподавателем письменных работ учащихся.

Рассмотрим возможные варианты послетекстовых заданий к стихотворным произведениям Б.А. Ахмадулиной.

Во-первых, группе иностранных студентов-филологов может быть предложен следующий материал, содержащий мнения известных литераторов, критиков, других поэтов об изучаемом авторе, и вопросы к нему, которые позволят учащимся поучаствовать в дискуссии по прочитанному тексту, высказать свое мнение относительно творчества автора и согласиться или опровергнуть приведенные тезисы:

*I. Познакомьтесь с мнением поэта И.А. Бродского о художественном стиле Б.А. Ахмадулиной.*

*И.А. Бродский: «У неё была нормальная жизнь, состоящая из замужеств, разводов, встреч, потерь, поездок на юг. И она писала стихи, сочетая вполне традиционные четверостишия с абсолютно сюрреалистической образностью» [Бродский, электронный ресурс].*

*Ответьте на вопросы:*

1. *Поэт И.А. Бродский, говоря об особенностях творчества поэтессы, называет популярное направление в живописи, которое связано с именем Сальвадора Дали. Назовите это направление. Известны ли вам картины, написанные Сальвадором Дали?*

2. *Подумайте, что общего у картины Сальвадора Дали «Постоянство памяти» и стихотворения Б.А. Ахмадулиной «Твой дом»? Обратите внимание на то, как поэтесса изображает предметы.*

3. *Как вы считаете, можно ли назвать Б.А. Ахмадулину «поэтом-сюрреалистом»? Объясните вашу позицию.*

II. *Познакомьтесь с мнением литературоведа Вольфганга Казака о творчестве Б.А. Ахмадулиной.*

*Вольфганг Казак: «Поэзия для Ахмадулиной — встреча внутреннего мира поэта с миром новых (магнитофон, самолёт, светофор) и традиционных (свеча, дом друга) предметов. Для её поэзии всё — даже любая мелочь — может служить импульсом, окрылить смелую фантазию, рождающую дерзкие образы, фантастические, вневременные события...» [Казак, 1996, с. 30].*

*Ответьте на вопросы:*

1. *Литературовед Вольфганг Казак пишет о предметах («новых» и «традиционных» вещах), которые в лирике Беллы Ахмадулиной имеют важное значение. Вспомните, какие предметы (реалии), относящиеся к разным временным пластам, встретились вам в стихотворении «Автомат с газированной водой»?*

2. *Как вы думаете, с каким временем (прошлое, настоящее, будущее) соотносятся предметы в этом стихотворении?*

3. *Как вы считаете, можно ли согласиться с мнением литературоведа и сказать, что поэтессе в этом стихотворении удалось изобразить «вневременное событие»? Объясните вашу позицию.*

Во-вторых, во время послетекстовой работы, для налаживания межпредметных связей и расширения культурного фона, учащимся может

быть предложен текст, содержащий информацию об объекте культуры, упомянутом в прочитанном произведении, и комплекс вопросов к нему:

I. Прочитайте текст об известной картине К.П. Брюллова и ответьте на вопросы.

#### *История одной картины*

*Карл Павлович Брюллов (1799–1852) — русский живописец, один из главных художников позднего русского классицизма первой половины XIX века. За картину «Последний день Помпеи» его назвали «первой кистью государства». Художник работал над этим полотном в течение шести лет — с 1827 по 1833 год.*

*В поисках сюжета для крупного произведения Брюллов руководствовался стремлением показать реальное событие прошлого. Во время пребывания в Италии художнику удалось побывать на археологических раскопках, открывших миру древние города Помпеи и Геркуланум, погребенные при извержении вулкана Везувий 24 августа 79 года. Созданию картины предшествовало пристальное изучение исторических источников (в том числе писем очевидца, историка Плиния Младшего) и памятников древности.*

*Карл Брюллов сумел перенести на холст, то, о чем писал в воспоминаниях об этой катастрофе Плиний Младший: дома, которые, казалось, сдвинулись со своих мест, широко разлившееся по конусу вулкана пламя, падающие с неба горячие куски пемзы, тяжелый дождь из пепла, черный непроглядный мрак и огненные зигзаги, подобные гигантским молниям. Но самая сложная задача художника заключалась в следующем — Брюллов хотел показать, что перед лицом смерти люди в древнем городе Помпеи оставались людьми, думали о своих близких, чувства любви, заботы и сострадания не покинули героев его картины. Вальтер Скотт, впервые увидевший полотно и просидевший перед ним несколько часов неподвижно и молча, потом скажет живописцу: «Я ожидал увидеть исторический роман. Но вы создали нечто великое. Это — эпопея...».*

*После многочисленных выставок в лучших залах Италии, Парижа и России слава К.П. Брюллова возросла, а его картину сравнивали с творениями бессмертных гениев — Рафаэля, Микеланджело и Тициана. Полотно Брюллова взбудоражило все мировое общество и лучшие умы того времени. Вдохновившись работой Брюллова, английский писатель-романист Эдвард Бульвер-Литтон написал роман «Последние дни Помпеи». Известный российский историк и путешественник Александр Тургенев писал, что картина «Последний день Помпеи» составила славу России и Италии. А выдающиеся литераторы своего времени — А.С. Пушкин, Е.А. Баратынский, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, Д.С. Мережковский и Б.А. Ахмадулина — прославили имя выдающегося художника в своих*

произведениях и увековечили образ легендарных Помпей в русской литературе (частично цитируется по [Русский, электронный ресурс], [Последний день Помпеи, электронный ресурс] и [Карл Брюллов, электронный ресурс]).

*Ответьте на вопросы:*

- 1) *Известно ли вам имя этого русского живописца? Видели ли вы его картины?*
- 2) *К какому направлению в живописи относятся работы К.П. Брюллова?*
- 3) *Как называется самая известная картина К.П. Брюллова? Сколько лет художник работал над этим полотном?*
- 4) *Извержение какого вулкана изображено на этой картине?*
- 5) *Прежде чем приступить к написанию этой картины, какие источники изучил Брюллов и где побывал?*
- 6) *В чем, по мнению Брюллова, заключалась самая сложная часть работы при создании этой картины?*
- 7) *Как вы думаете, почему Вальтер Скотт назвал это полотно Брюллова «эпопеей»?*
- 8) *Перечислите имена литераторов, которые использовали сюжет картины Брюллова в своих произведениях.*
- 9) *Внимательно посмотрите на картину К.П. Брюллова «Последний день Помпеи». Как вы думаете, удалось ли Б.А. Ахмадулиной передать общее настроение этой картины в своем стихотворении «Вулканы»?*

II. *Прочитайте заметки об образе Снегурочки в русской культуре и ответьте на вопросы.*

- 1) *Самым известным авторским произведением о Снегурочке является пьеса-сказка в четырёх действиях А.Н. Островского, написанная в 1873 году под влиянием идей А.Н. Астафьева, которые исследователь изложил во втором томе своего знаменитого труда «Поэтические воззрения славян на природу» (1867).*
- 2) *В 1882 году выдающийся русский композитор Н.А. Римский-Корсаков поставил по пьесе А.Н. Островского одноимённую оперу, которая имела огромный успех.*
- 3) *Образы чарующей сказки Островского вдохновили В.М. Васнецова на создание не только декораций к одноименной опере Н.А. Римского-Корсакова. Однажды художник зимней ночью вышел побродить по саду. Глубокие сугробы и засыпанные снегом еловые ветви всколыхнули в нём воспоминания о сказочной снежной девочке. На следующий день Васнецов написал картину «Снегурочка — дитя Мороза и Весны» (1899). Сейчас*

полотно находится в собрании Государственной Третьяковской галереи (частично цитируется по [Осокин, электронный ресурс]).

*Ответьте на вопросы:*

1) *Назовите имя автора, написавшего самое известное произведение о Снегурочке. Под влиянием идей какого исследователя была написана эта сказка?*

2) *Кто поставил по пьесе А.Н. Островского одноименную оперу? Известно ли вам имя этого композитора? Слушали ли вы эту оперу?*

3) *Кто написал картину «Снегурочка — дитя Мороза и Весны»? Видели ли вы эту картину? Известны ли вам другие картины этого художника?*

4) *Внимательно посмотрите на картины «Снегурочка — дитя Мороза и Весны» и «Снегурочка». Как вы думаете, чем похожи и чем отличаются героини на картинах В.М. Васнецова и В.Г. Перова? Какой образ вам нравится больше? Объясните почему.*

5) *Как вы считаете, какая из картин отражает общее настроение стихотворения Б.А. Ахмадулиной «Снегурочка»? Объясните свой ответ.*

В некоторых случаях существует необходимость указать на связь между явлениями русской культуры, неразрывно связанными в сознании русскоговорящих людей с определенными условиями их реализации, которые инофону могут быть неизвестны или непонятны. Так, на послетекстовом этапе работы со стихотворением «По улице моей который год...» для ознакомления можно предложить следующий материал, содержащий важную культурологическую и страноведческую информацию и отражающий условия реализации поэтического текста Б.А. Ахмадулиной в русской культурной среде:

*Прочитайте текст и ответьте на вопросы.*

*Есть такая традиция*

*Есть один адрес, который россияне знают наизусть, — 3-я улица Строителей, дом 25, квартира 12, 4-й этаж. В Москве это адрес 36-летнего врача Жени Лукашина, в Питере там живет 34-летняя Надя Шевелева, учительница русского языка и литературы. Надя и Женя случайно встретились в 1975 году, и с тех пор ни один Новый год в России без них не проходит.*

*Это стало доброй новогодней традицией: каждый год, 31 декабря, всей семьей собраться за большим столом и в очередной раз посмотреть любимый новогодний фильм*

— «Иронию судьбы, или С лёгким паром» — снятый знаменитым режиссером Эльдаром Резановым.

Именно в этом фильме звучат любимые миллионам песни, написанные выдающимся советским композитором Михаэлем Таривердиевым на слова Беллы Ахмадулиной, Марины Цветаевой, Евгения Евтушенко, Бориса Пастернака и Александра Кочеткова.

Эта грустная комедия о любви стала таким же атрибутом новогоднего вечера, как салат «Оливье» и мандарины. Тысячи семей в России, сидя за праздничным столом 31 декабря, поют вместе с Надей и её подругами трогательную песню про вагончики, сочувствуют несчастному Ипполиту и смеются над злоключениями Жени в эту странную новогоднюю ночь.

«Ирония судьбы» — не просто фильм, это важная часть праздничного ритуала. Эту комедию, как стихи и песни, звучащие в ней, любят, потому что это история про простых людей, которые влюбляются и расстаются, плачут и смеются, грустят об ушедшем, боятся будущего и верят в новогоднее чудо (частично цитируется по [Рождественская, электронный ресурс]).

Ответьте на вопросы:

- 1) Кто живет по известному каждому россиянину адресу — «3-я улица Строителей, дом 25, квартира 12»?
- 2) Какой фильм в России больше всего любят смотреть на Новый год? Вы когда-нибудь смотрели этот фильм?
- 3) Назовите режиссера, который снял эту новогоднюю комедию. Вам известны другие его фильмы?
- 4) Назовите имя композитора, который написал песни, звучащие в этом фильме.
- 5) Стихи каких поэтов звучат в этой новогодней комедии?
- 6) Какие атрибуты новогоднего вечера вы знаете? Перечислите их.
- 7) Как вы думаете, почему в России так любят этот фильм?

Также в рамках послетекстовой работы над произведением «По улице моей который год...» уместно предложить учащимся посмотреть фрагмент из кинофильма «Ирония судьбы, или С лёгким паром», в котором звучит одноименная песня на слова Б.А. Ахмадулиной, и попросить их рассказать о впечатлении, которое произвела на них эта композиция:

*Прослушайте песню, написанную композитором Микаэлем Таривердиевым на слова Б.А. Ахмадулиной, которая звучит в кинофильме «Ирония судьбы, или С лёгким паром».*

1) *Понравилась ли вам эта композиция? Что именно вам понравилось?*

2) *Обратили ли вы внимание, что в песне выпущены некоторые строфы. Назовите номера этих строф. Как вы думаете, изменился ли общий смысл стихотворения из-за отсутствия в песне данных строф? Аргументируйте свой ответ.*

3) *Как вы думаете, почему главная героиня из кинофильма Э.А. Рязанова исполняет эту песню? Значит ли это, что и в её жизни произошла подобная ситуация, описанная в стихотворении Б.А. Ахмадулиной?*

4) *Напишите небольшое эссе, в котором вы ответите на вопросы:*

а. *Что такое одиночество для вас? Как вы понимаете это слово и состояние, которое оно обозначает?*

б. *Сталкивались ли вы в жизни с предательством друзей? Какие чувства вы испытали, оказавшись в такой ситуации? Есть ли в стихотворении Б.А. Ахмадулиной строчка, которая могла бы описать ваши эмоции в тот момент?*

в. *Как вы думаете, какой герой мировой или русской литературы мог бы спеть такую песню? Объясните свою позицию.*

Таким образом, на послетекстовом этапе работы посредством выполнения заданий обобщающего, контролирующего и творческого характера, письменных работ и участия в беседах и дискуссиях, осуществляется более глубокое понимание текста читателями-инофонами, формируется устойчивый интерес к русской культуре и литературе, а также учащиеся получают возможность не только узнать что-то новое об истории и культуре страны изучаемого языка, но и найти творческое применение полученным на занятиях знаниям, умениям и навыкам.

## ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Обучение чтению художественной литературы — это основная цель работы над аутентичными текстами. В ходе занятий по развитию навыков чтения художественных произведений на русском языке (в данном случае — поэтических текстов) решаются две важные задачи: 1) облегчить процесс «включения» иностранного читателя в ткань произведения и снять возможные трудности чтения конкретного текста; 2) сформировать навыки самостоятельного чтения художественного произведения. Именно сформированность последних навыков позволяет иностранным учащимся свободно читать произведения разных уровней сложности, пользуясь теми алгоритмами, которые инофоны научились применять на занятиях.

В соответствии с указанными целями и задачами, в ходе пред-, при- и послетекстовой работы, сопровождающейся комплексом соответствующих этапов вопросов и заданий, иностранные читатели должны научиться самостоятельно преодолевать трудности, используя различные когнитивные стратегии, в том числе языковую догадку, опору на контекст и положительный перенос навыков чтения на родном языке.

Комплекс пред-, при- и послетекстовых заданий, сопровождающих работу с поэтическими произведениями, составляется таким образом, чтобы смоделировать в учебных условиях те процессы, которые происходят в сознании читателя (носителя языка) в ходе непосредственного восприятия произведения. Результатом грамотно проведенной работы на каждом из этапов будет являться созданная иностранными учащимися собственная проекция текста, сформированная в процессе осмысления ключевых единиц произведения и собственно контекстуальных связей между ними.

Все вышеизложенное подтверждает общую мысль методистов и преподавателей-практиков о том, что работа именно с аутентичными текстами (в частности, поэтическими) позволяет инофонам погрузиться в реальную жизнь языка, увидеть, как в действительности функционируют все его

единицы, и найти творческое применение приобретенным в учебном процессе языковым, культурологическим и страноведческим знаниям.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

1. Художественные, в частности поэтические, тексты занимают особое место в системе средств обучения иностранному языку, поскольку именно литература, являясь своего рода слепком действительности, отражает весь потенциал языка и возможности его реального функционирования.

2. Поэтические произведения, рассматриваемые в качестве единицы обучения иностранному языку, с методической и практической точек зрения, имеют ряд преимуществ: небольшой объем обеспечивает необходимую целостность восприятия произведения; фрагментарность текста дает читателям ощущение зримого продвижения вперед; ускоряется процесс установления внутритекстовых связей, так как стихотворение постоянно находится в поле зрения учащегося; ограниченный набор ключевых словесных образов и высокая концентрация единиц, обладающих лингвокультурологическим потенциалом, позволяют эффективнее организовать работу над текстом. Кроме этого, подобный аутентичный материал позволяет в полном объеме (в отличие от учебных текстов) сформировать у инофонов коммуникативно-речевую, лингвостилистическую, литературоведческую, страноведческую и лингвокультурологическую компетенции.

3. Произведения Б.А. Ахмадулиной, представляющие непреходящую общечеловеческую ценность, составляют богатый материал, который может быть использован на занятиях по развитию навыков чтения в иностранной аудитории студентов-филологов. О лингводидактической ценности указанных аутентичных текстов свидетельствуют данные лингвистического анализа, в ходе которого были выявлены следующие особенности языка произведений Б.А. Ахмадулиной:

1) лексическое многообразие, проявляющееся в контаминации поликультурных и разностилевых единиц (слова-реалии, историзмы, архаизмы, иноязычная, фольклорная и устаревшая лексика), принадлежащих

разным концептосферам (русской, грузинской, европейской), и, в свою очередь, расширяющих лингвокультурную парадигму художественных произведений автора;

2) частотность использования в текстах поэтессы фразеологических единиц, употребленных в исходном или трансформированном виде (изменения на семантическом, лексико-грамматическом и структурном уровнях);

3) тенденция к индивидуализации речевых единиц, воплощенная в языковой игре (создание окказионализмов, использование графонов, сознательное отступление от норм словоупотребления и словообразования);

4) богатство поэтического синтаксиса — обилие фигур, построенных на принципе секвенции (повтор, анафора, параллелизм); перечисление (многосоюзие, многопредложие, асиндетон); эллипсис глагольной группы; парентеза; инверсия; частотность употребления риторических фигур (обращение, вопрос).

4. Рассмотренные нами стихотворения («Он — Ей», «Непослушание вещей», «Снегурочка», «Вулканы», «По улице моей который год...») представляют обширный материал для лингвистического, литературоведческого и культурологического анализа на занятиях по РКИ в группах иностранных студентов-филологов, демонстрируя реальные возможности языка, позволяют в полной мере познакомить иностранцев с русской культурой и показать её место в мировой культурной парадигме.

Таким образом, исследование показало, что поэтические произведения данного автора, входящие в золотой фонд русской литературы, отражают специфику русского языка и речи, а также содержат значимую для понимания русской духовной и материальной культуры информацию. Следовательно, данный аутентичный материал может быть использован на занятиях по РКИ в качестве дополнительного источника сведений лингвокультурологического, страноведческого и собственно языкового плана.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмадулина, Б. А. «По улице моей который год...»: стихотворения и поэмы / Белла Ахмадулина. — СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. — 384 с.
2. Ахмадулина, Б. А. Ночь упадания яблок / Белла Ахмадулина. — М.: Олимп, Астрель, 2010. — 511 с.
3. Ахмадулина, Б. А. Метель. — Москва: Советский писатель, 1977. — 102 с.
4. Ахмадулина, Б. А. Озноб. Избранные произведения. — Франкфурт: ПОСЕВ, 1968. — 256 с.
5. Ахмадулина, Б. А. Воспоминания о Грузии // Сны о Грузии. — Тбилиси: Мерани, 1979. — 439–440 с.
6. Ахмадулина [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия: [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. — М.: Большая российская энциклопедия, 2004–2017. — Электрон. дан. — URL: <https://old.bigenc.ru/literature/text/5208648#> (дата обращения: 28.01.2023)
7. Бродский, И. А. Зачем российские поэты? [Электронный ресурс] // Проза и эссе (основное собрание). — Электрон. дан. — URL: [http://lib.ru/BRODSKIJ/brodsky\\_prose.txt](http://lib.ru/BRODSKIJ/brodsky_prose.txt) (дата обращения: 30.01.2023)
8. Бэлза, С. И. Человек читающий. Homo legens. Писатели XX в. о роли книги в жизни человека и общества. Издание второе, с изменениями и дополнениями. — М.: Прогресс, 1990. — 720 с.
9. Быков, Д. Л. Bella [Электронный ресурс] // Собеседник. — 2010. № 47 — Электрон. дан. — URL: <https://web.archive.org/web/20101212223016/http://sobesednik.ru/bykov/bella> (дата обращения: 29.01.2023)
10. Варганова, О. В. Читаем и говорим о кошках. Цикл занятий по анализу художественного текста // Русский язык за рубежом. — 2010. № 1 (218) — 4–15 с.
11. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна

де Куртенэ. — Электрон. дан. — URL: <https://lexicography.online/explanatory/dal/> (дата обращения: 21.08.2022)

12. Дружинина, В. В. Функционирование поэтического текста на уроке русского языка как иностранного: системно-речевой аспект // Известия Сочинского государственного университета. — 2013. № 3 (26) — 201–204 с.

13. Дударев, В. Ахмадулина Б. А. «Присутствие Пушкина утешительно...» // Юность. — 1999. — №5. — 2–3 с.

14. Евгеньева, А. П. Словарь русского языка: В 4-х томах [Электронный ресурс] / РАН, Институт лингвистических исследований. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. — Электрон. дан. — URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 10.08.2022)

15. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2-х томах [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. — М.: Рус. яз., 2000. — Электрон. дан. — URL: <https://gufo.me/dict/efremova/тэжэ> (дата обращения: 12.08.2022).

16. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидоров. — М.: Ин-т рус. яз. РАН им. В. В. Виноградова, 2004 (ППП Тип. Наука). — 540 с.

17. Казак, В. Лексикон русской литературы XX века: [Пер. с нем.] / Вольфганг Казак. — Москва: РИК «Культура», 1996. — 491 с.

18. Кинто [Электронный ресурс] // Викисловарь. [2019—2019]. — Электрон. дан. — URL: <https://ru.wiktionary.org/w/index.php?title=%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%BE&oldid=10766409> (дата обращения: 14.09.2019).

19. Карл Брюллов «Последний день Помпеи» [Электронный ресурс] // КУЛЬТУРА. РФ. — Электрон. дан. — URL: <https://www.culture.ru/materials/75604/drevnerimskaya-tragediya-stavshaya-triumfom-karla-bryullova> (дата обращения: 30.01.2023)

20. Крылов, Г. А. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс] — СПб.: Полиграфуслуги, 2005. — Электрон. дан. —

URL: <https://lexicography.online/etymology/krylov/> (дата обращения: 23.08.2022).

21. Крылова, Ж. А. К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории [Электронный ресурс] // Приоритетные научные направления: от теории к практике. — 2016. — №26–1. — Электрон. дан. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-otbora-hudozhestvennyh-tekstov-dlya-raboty-v-inostrannoju-auditorii> (дата обращения: 17.03.2022).

22. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. — М., 2009. — 480 с.

23. Кудрявцева, Е. Л. Научно-методические основы работы с поэтическим текстом на занятиях со студентами-иностранцами гуманитарного профиля (Продвинутый этап обучения) тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.02, кандидат педагогических наук. — М., 2001. — 589 с.

24. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь [Электронный ресурс] // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ — Электрон. дан. — URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения 10.09.2022)

25. Кулибина, Н. В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. — 7-е изд. — Спб.: «Златоуст», 2019. — 96 с.

26. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — СПб.: Златоуст, 2015. — 224 с.

27. Лейдерман, Н. Л., Липовецкий, М. Н. Современная русская литература: 1950-1990-е годы. В 2 томах. Том 2. — Москва: Издательский центр «Академия», 2003. — 686 с.

28. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. — М.: «Языки русской культуры», 1996. — 464 с.

29. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. — М.: «Искусство», 1970. — 383 с.
30. Осокин, В. Н. «Веселы грады в стране берендеев!» [Электронный ресурс] // Мир и личность. — 2019. — №12(62). — Электрон. дан. — URL: <https://www.mirilichnost.ru/коллекция-номеров-2019/12-62-от-12-12-2019/62л/> (дата обращения 03.02.2023)
31. Попадейкина, И. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. — Вроцлав, 2012. — 136–144 с.
32. Последний день Помпеи [Электронный ресурс] // Виртуальный Русский музей. — Электрон. дан. — URL: [https://rusmuseumvrm.ru/data/collections/painting/18\\_19/zh\\_5084\\_bryullov\\_kp\\_posledniy\\_den\\_pompei/](https://rusmuseumvrm.ru/data/collections/painting/18_19/zh_5084_bryullov_kp_posledniy_den_pompei/) (дата обращения: 30.01.2023)
33. Рождественская, К. Как менялось отношение зрителей к фильму «Ирония судьбы» [Электронный ресурс] // КиноРепортер. — 2023. — Электрон. дан. — URL: <https://kinoreporter.ru/kak-menyalos-otnoshenie-zritelej-k-ironii-sudby/> (дата обращения: 26.01.2023)
34. Розанова, М. Интервью ELLE: Белла Ахмадулина [Электронный ресурс] // ELLE — 1999. — Электрон. дан. — URL: <https://www.elle.ru/celebrities/novosty/vopreki-syujetu-sudbyi/> (дата обращения: 18.02.2023)
35. Русская семантическая поэтика как потенциальная культурная парадигма / Ю. И. Левин, Д. М. Сегал, Р. Тименчик [и др.] // Russian Literature. — 1974. — № 7–8. — 47–82 с.
36. Русский, А. «Последний день Помпеи» — загадки, тайны, факты шедевра К. Брюллова [Электронный ресурс] // MOIARUSSIA. — 2016. — Электрон. дан. — URL: <https://moiarussia.ru/poslednii-deni-pompei/> (дата обращения: 30.01.2023)
37. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос.

изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.). — Электрон. дан. — URL: <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/> (дата обращения: 20.08.2022)

38. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х томах [Электронный ресурс] / Макс Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. — Электрон. дан. — URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения: 22.08.2022)

39. Цветаева, М. Искусство при свете совести [Электронный ресурс] —Электрон. дан. — URL: <http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/proza/iskusstvo-pri-svete-sovesti.htm> (дата обращения: 19.07.2022)

40. Шаклеин, В. М., Рыжова Н. В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.

41. Шаклеин, В. М., Микова, С. С. Языковая личность русского поэта-эмигранта в обучении чтению на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. №3 (103). — Электрон. дан. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-russkogo-poeta-emigranta-v-obuchanii-chteniyu-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 21.01.2023).

42. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка. — М., 1985. — 149 с.

43. Шурале [Электронный ресурс] // Википедия. [2022]. — Электрон. дан. — URL: <https://ru.wikipedia.org/?curid=170242&oldid=126403718> (дата обращения: 01.11.2022).

44. Якобсон, Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: Сб. статей. — М., 1975. — 469 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Устаревшая лексика в поэтических текстах Б.А. Ахмадулиной

<p>1) «... <i>есмь</i> сегодня, а буду ли снова?» [Ахмадулина, 2021, с. 125]</p>	<p>есмь (арх.) — это устаревшая форма спряжения глагола «быть» в первом лице единственного числа настоящего времени [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>2) «<i>Обóсенел</i> простор» [Ахмадулина, 2021, с. 298]</p>	<p>обóсенеть (арх.) — быть застигнутым осенью; простоять (перестоять) осень [Даль, электронный ресурс]</p>
<p>3) «Сколь, нянюшка, <i>ни пестуй</i>, ни корми / <i>дитя</i> твое цветочным <i>млеком</i> меда...» [Ахмадулина, 2021, с. 97]</p>	<p>пествовать (арх.) — нянчить [Даль, электронный ресурс]; дитя (арх.) — ребёнок [Ушаков, электронный ресурс]; млеко (арх., церк.-книжн.) — молоко [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>4) «Предсмертный <i>огнь</i> окна осветил...» [Ахмадулина, 2021, с. 303]</p>	<p>огнь (арх.) — огонь [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>5) «Он — Валентин, но <i>рékло</i> от отверг...» [Ахмадулина, 2021, с. 333]</p>	<p>рекло (арх., церк.-слав.) — имя, придаваемое человеку по святым, кроме крестного; давалось родителями, при рождении, или при молитвовании [Даль, электронный ресурс]</p>
<p>6) «Вновь слышу <i>уст</i> неведомых <i>реченье...</i>» [Ахмадулина, 2021, с. 338]</p>	<p>уста (арх.) — рот, губы [Даль, электронный ресурс]; речение (арх.) — выражение, высказывание [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>7) «К предательству таинственная страсть, / друзья мои, туманит ваши <i>очи...</i>» [Ахмадулина, 2021, с. 16]</p>	<p>очи (арх.) — глаза [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>8) «...пусть реет над <i>юдолью</i> скушной / дом, как заблудший шар воздушный...» [Ахмадулина, 2021, с. 170]</p>	<p>юдоль (арх.) — долина, равнина [Ушаков, электронный ресурс]</p>

9) «Это я — в два часа пополудни / <i>повитухой</i> добытый трофей» [Ахмадулина, 1977, с. 31]	повитуха (арх.) — акушерка, женщина, помогающая при родах [Ушаков, электронный ресурс]
---	--

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Историзмы в поэтических текста Б.А. Ахмадулиной

1) «Но суеверно, как <i>крестьянин</i> , / не бойся, «чур» не говори...» [Ахмадулина, 2021, с. 21]	крестьянин (ист.) — лицо, принадлежащее к низшему податному сословию земледельцев [Ушаков, электронный ресурс]
2) «А я люблю, что ей сужден привет / <i>модистки</i> ловкой на мосту Кузнецком...» [Ахмадулина, 2021, с. 333]	модистка (ист.) — мастерица, изготавливающая дамские шляпы, а также портниха [Ушаков, электронный ресурс]
3) «...и Петербургу <i>Петроград</i> / оставит лишь предсмертье Блока» [Ахмадулина, 2021, с. 90]	Петроград (ист.) — название города Санкт-Петербург в 1914–1924 годах [Фасмер, электронный ресурс]
4) «Смуглей великого <i>арапа</i> / восходит ночь» [Ахмадулина, 2021, с. 149]	арап (ист.) — прислужник, обычно чернокожий (в царских дворцах и аристократических домах Российского государства XVIII–XIX вв.) [Ушаков, электронный ресурс]
5) «Мы дожили, рояль, мы — <i>дожи</i> ...» [Ахмадулина, 2021, с. 298]	дож (ист.; заим. из итал.) — глава республики в средневековой Венеции и Генуе [Ушаков, электронный ресурс]
6) «Коль <i>кинтó</i> не придет, я приду, как <i>кинтó</i> , / веселить вас гуляки и сони» [Ахмадулина, 2021, с. 175]	кинтó (ист.; заим. из груз.) — продавец-разносчик или бродяга (в Грузии) [Викисловарь, электронный ресурс]
7) «...что дом не для житья, что сад —не для <i>оброка</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 227]	оброк (ист.) — одна из основных форм эксплуатации крестьян помещиками при крепостном праве, при которой помещик взимал с крестьян натуральный или денежный сбор [Ушаков, электронный ресурс]
8) «Булат, везде одно и то же. / Булат, садись! <i>Ямщик</i> , гони!» [Ахмадулина, 2021, с. 173]	ямщик (ист.) — кучер, возница [Ушаков, электронный ресурс]

<p>9) «...был плач того, кто между двух огней / еще не <i>гугенот</i> и не католик» [Ахмадулина, 2021, с. 97]</p>	<p>гугенот (ист.; заим. из франц.) — протестант, сторонник кальвинизма во Франции XVI–XVIII вв., преследовавшийся католической церковью и правительством [Евгеньева, электронный ресурс]</p>
<p>10) «...там знаки подают <i>вакханки</i>» [Ахмадулина, 2021, с. 45]</p>	<p>вакханка (ист.; заим. из лат.) — в античном мире так называли жрицу Вакха, бога вина и веселья [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>11) «мгновенье, когда <i>телеграф</i> и почта / меняют тавро на тавро и печально...» [Ахмадулина, 2021, с. 165]</p>	<p>телеграф (ист.) — 1) система связи для передачи сообщений на расстояние при помощи электрических сигналов по проводам или по радио с записью сообщений в пункте приёма; 2) учреждение, где принимаются и отправляются такие сообщения [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>12) «Четыре вещей <i>граммофона</i> / во тьме причудливо растут» [Ахмадулина, 2021, с. 148]</p>	<p>граммофон (ист.) — музыкальный механический аппарат с рупором для воспроизведения звука со специального пластмассового диска (пластинки) [Крылов, электронный ресурс]</p>
<p>13) «...мне шлет свое проклятие <i>транзистор</i>» [Ахмадулина, 2021, с. 80]</p>	<p>транзистор (ист.) — портативный радиоприемник на полупроводниках; транзисторный радиоприемник [Евгеньева, электронный ресурс]</p>
<p>14) «Облюбовав одеколону склянку, / томится он <i>под вывеской «Тэжэ»</i> ...» [Ахмадулина, 2021, с. 12]</p>	<p>«Тэжэ» (ист.) — «Трест жиров», официальная торговая марка советской мыльно-парфюмерной фабрики, продукция которой была популярна в СССР в середине XX века [Ефремова, электронный ресурс]</p>

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Просторечие, народно-поэтическая и разговорная лексика в лирике

#### Б.А. Ахмадулиной

1) «Но суеверно, как крестьянин, / не бойся, «чур» не говори» [Ахмадулина, 2021, с. 21]	чур (межд., разг.) — возглас, означающий запрет касаться чего-нибудь, переходить за какую-нибудь черту, за какой-нибудь предел (в заклинаниях против «нечистой силы», в играх и т.п.) [Евгеньева, электронный ресурс]
2) «Буря мглою...» и <i>баюшки-баю</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 114]	баюшки-баю (межд.) — употребляется при укачивании ребёнка; припевка в русских народных колыбельных песнях [Евгеньева, электронный ресурс]
3) «...всегда грустит о <i>море-окияне</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 255]	море-окиян (нар.-поэт.) — океан, море [Ушаков, электронный ресурс]
4) «...две зари <i>по-над</i> невской водой» [Ахмадулина, 2021, с. 153]	по-над (нар.-поэт., диал.) — вдоль и над чем-нибудь [Кузнецов, электронный ресурс]
5) « <i>Отселева</i> за тридевять земель» [Ахмадулина, 2021, с. 255]	отселева (диал.) — отсюда [Даль, электронный ресурс]
6) «Лишь паршинская Маша / сказала мне потом: — <i>Жалкую</i> я о нем...» [Ахмадулина, 2021, с. 252]	жалковать (рег.) — сожалеть, печалиться о ком-либо, чём-либо [Даль, электронный ресурс]
7) «Но иногда и в нашем <i>курслепе</i> / гостит язык пророчеств и страстей» [Ахмадулина, 2021, с. 222]	курслеп (разг.) — народное название некоторых травянистых растений с жёлтыми цветками [Ушаков, электронный ресурс]
8) «...быть женщиной и <i>мужнею</i> женой» [Ахмадулина, 2021, с. 151]	мужний (прост.) — принадлежащий мужу [Ушаков, электронный ресурс]
9) «...без тех, без лучших, <i>мыкалась</i> по свету» [Ахмадулина, 2021, с. 94]	мыкаться (прост.) — скитаться [Ушаков, электронный ресурс]

<p>10) «...следить за увяданием звезды, / <i>втемяшенной</i> в мой разум при рожденье» [Ахмадулина, 2021, с. 94]</p>	<p>втемяшенный, втемяшить (прост.) — настойчиво внушая, прочно укрепить в чьём-либо сознании, втолковать с трудом [Ушаков, электронный ресурс]</p>
<p>11) «Насильною <i>докукою</i> любовной / пренебрегла <i>смиреница</i> сирень...» [Ахмадулина, 2021, с. 340]</p>	<p>докука (прост.) — надоедливая просьба [Ушаков, электронный ресурс]; смиреница, смиренник (разг., ирон.) — человек кроткого, тихого нрава [Ушаков, электронный ресурс]</p>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Фразеологизмы в поэтических текстах Б.А. Ахмадулиной

1) «Посреди <i>сорока сороков</i> / не иссякла душа-колокольчик» [Ахмадулина, 1977, с. 24]	сорок сороков (устар. экспрес.) — очень много, бесчисленное количество чего-либо [Евгеньева, электронный ресурс]
2) «Был дом на Поварской / (теперь зовут иначе) ... <i>День-деньской</i> , / <i>ночь напролет</i> я влюблена была» [Ахмадулина, 2021, с. 150]	день-деньской (разг. экспрес.) — от рассвета до заката [Евгеньева, электронный ресурс]; ночь напролет — всю ночь [Евгеньева, электронный ресурс]
3) «Отселева <i>за тридевять земель</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 255]	за тридевять земель (разг. экспрес) — выражение, часто встречающееся в русских народных сказках в значении: далеко, в неведомой дали [Евгеньева, электронный ресурс]
4) «...и <i>поедом ест</i> приживалка нужда» [Ахмадулина, 2021, с. 249]	есть поедом (прост. экспрес.) — непрестанно мучить, терзать, доставлять беспокойство [Евгеньева, электронный ресурс]
5) «...и пребывать не сведеньем в умах, / а вожделенной <i>притчей во языцех</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 94]	притча во языцех (ирон.) — предмет всеобщих разговоров, постоянных пересудов [Евгеньева, электронный ресурс]
6) «Но день воскресный уж <i>баклуши бьет</i> » [Ахмадулина, 2021, с. 56]	бить баклуши (прост.) — праздно проводить время; бездельничать [Евгеньева, электронный ресурс]
7) «О, <i>будь неладен</i> , предыдущий месяц» [Ахмадулина, 2021, с. 26]	будь неладен (прост.) — выражение крайнего недовольствия кем-либо, чем- либо [Евгеньева, электронный ресурс]