

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ  
Кафедра русской и зарубежной литературы

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ  
В ГЭК



Заведующий кафедрой  
доктор филологических наук,  
профессор  
Рогачева Наталья Александровна  
2019 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
магистра

**РАССКАЗЫ А.П. ЧЕХОВА О ДЕТЯХ: ЭТНОФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ  
КОММЕНТАРИЙ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ**

45.04.01 Филология

Магистерская программа «Русский язык и литература для иностранцев»

Выполнил (а) работу  
студент (ка) 2 курса  
очной формы обучения



(Подпись)

Баязитова  
Мария  
Руслановна

Научный руководитель  
доктор филологических  
наук, профессор



(Подпись)

Лагунова  
Ольга  
Константиновна

Рецензент  
старший преподаватель



(Подпись)

Смирнова  
Ирина  
Рудольфовна

Тюмень  
2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОСТАВЛЕНИЯ ЭТНОФИЛОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ</b> .....	8
1.1. КОММЕНТАРИЙ КАК ЖАНР ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.2. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ. ЭТНОФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОММЕНТИРОВАНИЮ ТЕКСТА.....	25
<b>ГЛАВА 2. РАССКАЗЫ А.П. ЧЕХОВА О ДЕТЯХ В ЭТНОПОЭТОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ</b> .....	36
2.1. ОБРАЗ РЕБЕНКА КАК ЗНАК ЭТНИЧЕСКОГО.....	37
2.2. ПОЭТИКА ЖЕСТОВОГО И МИМИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА: СВЯЗЬ РОДОВОГО И ЭТНИЧЕСКОГО .....	61
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	91
<b>СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	95

## ВВЕДЕНИЕ

Современная методика преподавания русского языка подчеркивает необходимость усиления практических аспектов изучения языка. При обучении важно не только достижение результатов в рамках общения на неродном языке, но и овладение иной культурой. Без знания социокультурных реалий трудно сформировать коммуникативную компетенцию. Для адекватного восприятия текстов чрезвычайно актуальным является наличие различного рода комментариев. Комментарий может представлять собой способ преодоления культурной дистантности читателя, так как позволяет восполнить когнитивные лакуны в языке читателя.

Комментарий представляет собой цельный и связный текст неповествовательного характера. Комментарий направлен на преодоление дистанции между читателем и незнакомым текстом. Интерес к комментарию в истории отечественной филологии реализовался в конференциях, полностью посвященных этому жанру. Разработка комментариев с учетом новых теоретических достижений и на основе осмысления литературных произведений в рамках современности может позволить приблизить его к неподготовленному и непосвященному читателю. Всякое литературное произведение может быть объектом комментария. По мнению М.Ю. Лотмана, комментарий, «как и всякий научный текст, помогает размышлениям читателя» [Лотман 1968, 5]. По мнению А.Л. Гришунина, «комментирование классиков – дело чрезвычайно кропотливое и трудоемкое, оно редко удается во всем с первого раза» [Гришунин 1998, 71]. Однако, по мнению исследователя, каждый новый комментарий приближает нас к абсолютно точному и полному комментарию. Н.Н. Коробейникова отмечает, что метатекстуальность комментария, своеобразно проявляющаяся на уровне формы, содержания и функции, отличает его от типичных вторичных текстов» [Коробейникова, URL].

С 1876 г. по 1889 г. А.П. Чеховым было написано девятнадцать рассказов, героями которых являются дети. Это рассказы: «Злой мальчик» (1883), «Устрицы» (1884г.), «Репетитор» (1884г.), «Кухарка женится» (1885г.), «Гриша» (1886г.), «Детвора» (1886г.), «Житейская мелочь» (1886г.), «Ванька» (1886г.), «Событие» (1886г.), «День за городом» (1861.), «Тайный советник» (1886г.), «Мальчики» (1887г.), «Беглец» (1887г.), «Володя» (1887г.), «Дома» (1887г.), «На страстной неделе (1887г.). «Спать хочется» (1888г.), «Случай с классиком» (1883), «Отец семейства» (1876).

О жанре рассказа нами были изучены работы Э.А. Шубина, В.П. Скобелева, Б.М. Розенфельд. Н.Л. Лейдерман жанр пишет, что жанр рассказа — «это в высшей степени интересная «форма времени»; он всегда выступает поворотной вехой историко-литературного процесса» [Лейдерман, 2005, 192 ]. Специфика рассказа состоит в том, что он способен «вместить в себя целостную эстетическую концепцию личности» [Лейдерман 1962, 65].

Языку тела и невербальной коммуникации в истории и культуре всегда уделялось достаточно много внимания. Жесты и мимика способны передавать большой объем информации: они могут раскрыть психологическое состояние человека. С помощью мимики и жеста можно определить возраст человека, его пол и социальное положение. Портретная характеристика героя содержит изображение видимых свойств поведения: жестов, мимики, походки, позы, телодвижений. Телодвижение - это «движение тела или отдельной его части, жест» [Ожегов 2012, 1037]. Под жестом понимается «движение рукой, обычно сопровождающее речь, для придания ей большей выразительности» [Ожегов 2012, 245]. Мимика - это «движения лица, выражающие внутреннее душевное состояние» [Ожегов, Шведова 2006, 356]. В.Е. Хализев отмечает, что жесты являются одним из аспектов портретной характеристики героя: «Портреты запечатлевают не только статическое во «внешнем» человеке, но и жестикуляцию, мимику, которые динамичны по своей сути» [Хализев 2002, 220]. Л.П. Якубинский, подчеркивая роль зрительного и слухового восприятия в общении, писал: «Зрительное восприятие собеседника подразумевает

восприятие его мимики, жестов, всех его телодвижений. Эти последние оказываются иногда сами по себе достаточными для осуществления некоторого взаимодействия и взаимопонимания» [Якубинский 1986, 157]. Похожую мысль высказал Л.В. Щерба: «Ситуация, жест, выражение лица, интонация - все это настолько помогает взаимопониманию, что слова и их формы перестают играть сколько-нибудь существенную роль» [Щерба 1957, 114]. Е.А Петрова, исследуя детскую психологию, обратила внимание на жестикуляцию детей как объект визуальной психодиагностики: «Наблюдение за жестами может дать информацию о соответствии данного невербального средства общения возрастным проявлениям и общему уровню развития психики ребенка соответствующего возраста» [Петрова 1998, 215].

Рассказы о детях Чехов пишет в конце 70-х - середине 80-х годов. Некоторые из них вошли в сборник «Детвора», вышедший в марте 1889 года. В него вошли шесть рассказов: «Детвора», «Ванька», «Событие», «Беглец», «Дома», «Кухарка женится». Но «Детвора» был не единственным сборником, в котором публиковались эти рассказы. Как определил сам писатель, в книгу вошли рассказы «про детей». Однако за ее пределами остались такие рассказы, как «Гриша», «Житейская мелочь», «На страстной неделе», «Мальчики» и ряд других. Чехов подобрал для сборника рассказы, которые содержали основные занимавшие его аспекты «детской темы».

Детский мир в рассказах Чехова интересовал многих исследователей, таких как А.П. Чудаков, В.Я. Линков, В.Б. Катаев, И.Н. Сухих, В.В. Голубков, Г.П. Бердников. Анализ многих из перечисленных ранее рассказов можно обнаружить в работах этих исследователей.

А.П. Чудаков пишет, что в таких рассказах, как «Гриша», «Событие», «Детвора», «Беглец», «Спать хочется», «Мальчики», «На страстной неделе» мир словно действительно увиден глазами ребенка. Такое впечатление создается благодаря «остраненному изображению предметов, развитой несобственно-прямой речи, формам детского языка» [Чудаков 1971, 116].

В.Б. Катаев, анализируя комическое в творчестве Чехова, подчеркивает, что юмор в рассказах «Гриша», «Детвора», «Событие», «Мальчики» и «Беглец» основан на детском восприятии мира, увиденного как бы впервые, и «то, что привычно и узаконено во взрослом мире, обнаруживает свою относительность» [Катаев 1979, 43-44]. Такие рассказы, как «Володя» и «Житейская мелочь», исследователь относит к так называемому «рассказу открытия», суть которого заключается в том, что герой среди будничных событий однажды получает какой-нибудь прозаический случай, мелочь, в результате которой опровергается прежнее представление о жизни. В этих рассказах «герои заняты осознанием действительности, своего места в ней» [Катаев 1979, 9-12].

Изучение рассказов А.П. Чехова о детях может помочь иностранному студенту понять национальную культуру России, и в частности, мира детства, с которым он в силу обстоятельств практически не встречается. Через прием «остраннения» студенты-иностранцы смогут взглянуть на реалии России XIX века под новым ракурсом.

Ключевым для нашего исследования является суждение о необходимости изучения оригинальных художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному.

**Новизна** исследования определяется первым в русской литературе опытом анализа рассказов А.П. Чехова о детях в этнопоэтологическом аспекте, а также первым опытом создания этнофилологического комментария этих рассказов как в методической, так и литературоведческой практике.

**Актуальность** исследования обусловлена, во-первых, местом художественного наследия А.П. Чехова на месте классического и неклассического типов творчества в русской и европейской культурах, во-вторых, существенным повышением в последние десятилетия внимания к

гуманитарным аспектам ювенальной сферы, в-третьих, обостренным интересом к соотношению этнонационального и универсального в условиях глобализации и ее идеологической рефлексии

**Объект исследования** – рассказы А.П. Чехова о детях.

**Предмет исследования** – образ ребенка и его портрет как знак этноспецифического в указанных рассказах А.П. Чехова

**Цель работы** – проанализировать рассказы А.П. Чехова о детях в аспекте этнофилологического комментирования.

Для достижения цели необходимо решить ряд **задач**:

1. Рассмотреть особенности этнофилологического комментария;
2. Исследовать образ ребенка как знак этнического;
3. Исследовать особенности жестового и мимического портретов;
4. Выявить связь портрета ребенка с родовым и этническим.

**Практическая значимость** работы заключается в возможности использования ее результатов в изучении курса «Русская литература для иностранцев».

Работа **состоит** из введения, двух глав, заключения и списка источников и литературы.

**ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОСТАВЛЕНИЯ  
ЭТНОФИЛОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ**



## 1.1. КОММЕНТАРИЙ КАК ЖАНР ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс комментирования так или иначе присущ человеческому мышлению. Философское понимание комментария как способа коммуникации основывается на убеждении в том, что выражение собственного мнения, отношения к предмету разговора, объяснение смысла сказанного, то есть в целом реакция на происходящее вокруг, является обязательной характеристикой человека. Комментарий стал в некотором смысле фундаментом филологической науки, литературоведения в частности. И.А. Пильщиков называет комментарий «подлинной квинтэссенцией филологии» [Пильщиков, URL] Он считает, что именно из комментария выросла вся филология – наука о тексте и текстах. Именно комментарий обеспечивает непрерывность традиции: трансляцию и ретрансляцию культуры. В нем филология полнее всего реализует свою энциклопедичность, так как для понимания текста могут понадобиться сведения практически из любой области [Пильщиков, URL].

Комментарий – это «жанр филологического исследования, толкование, разъяснение текста литературного памятника» [Рейсер 1987, 163]. Комментарий описывает ход и результат критического изучения текста и сопровождает его издание. Комментирование направлено на нормативное закрепление понимания произведения и всего творчества автора в целом, и на трансляцию этой трактовки в широкие круги лиц, так или иначе приобщенных к литературной культуре. Исследователи отмечают, что «отбором текстов для комментирования, типом комментария, формулировками примечаний и оценочными суждениями в них комментатор задает норму восприятия текста [Рейтблат, URL]. Комментарий - не придаток к изданию, а необходимость серьезного издания, рассчитанного на самые разнообразные круги читателей [Рейсер 1970, 293]. Комментирование тесно связано с литературоведением,

историей, эстетикой, палеографией. В первую очередь комментарий нужен самим филологам, а также социокультурным слоям, близким к филологической культуре, — школьным преподавателям литературы, студентам, «продвинутым» читателям.

Обозначить рубеж, с которого начали появляться комментарии к литературным произведениям, довольно трудно. Возникновение филологического комментария связано с чтением и толкованием древней литературы. Причем чем дальше по времени находится то или иное явление культуры, тем больше оно требует комментирования. Неслучайно временем расцвета жанра стала эпоха Возрождения – период интенсивного изучения классической греческой и римской литературы. Также он был связан с необходимостью дать толкование библейским текстам. Однако «триумфом комментария», «великой эпохой комментариев» Н.Н. Коробейникова считает XX век, неотъемлемой характеристикой которого становится «глоссирование» в культуре [Коробейникова, URL]. Постепенно комментарий из инструмента толкования древней литературы превращается в самостоятельный объект исследования.

В России комментаторская деятельность получала развитие в периоды усиленного внимания к литературе и в периоды острых идеологических полемик, не имевших прямого публицистического выражения. Первым таким периодом стала середина и вторая половина XIX века. С этого времени литература стала точкой реализации интеллектуальных сил и вызывала интерес культурной элиты. Комментаторская деятельность имела скорее историзирующий характер, то есть воссоздавала исторический контекст произведения. Изначально комментированием занимались «непрофессионалы» - критики, педагоги, библиографы, писатели. С.А. Рейсер в монографии «Основы текстологии» отмечал, что «издание и комментирование произведений Пушкина в течение многих лет <...> было не работой текстолога, воспитанного в традициях филологической науки, а,

скорее, чем-то вроде общественной работы любителя, для которого имя Пушкина было знаменем родной культуры» [Рейсер 1970, 290]. Таким образом, комментаторская деятельность служила доказательством причастности к литературе. Важнейшие комментарии к художественной литературе были совершены людьми, далекими от академического литературоведения. Критик П.В. Анненков написал комментарий к собранию сочинений А.С. Пушкина, чиновник П.Е. Кулиш – к собранию сочинений Н.В. Гоголя, языковед Я.К. Грот – к собранию сочинений Державина [Рейтблат, URL].

Особенность комментария состоит в том, что он вне зависимости от того, для какой читательской аудитории предназначен, не представляет собой что-то автономное от текста. Он подчинен тексту и должен помочь читателю понять его, он «сателлит текста» [Рейсер 1970, 293]. Поэтому необходим строгий отбор материала, входящего в комментарий. Все, что не нужно для разъяснения текста, должно быть признано лишним. С.А. Рейсер отмечает, что «требование Чехова о ружье, которое либо стреляет, либо вовсе не нужно на сцене, здесь кажется особенно уместным» [Рейсер 1970, 294]. Ю.М. Лотман считает, что «факт направленности имеет решающее значение для отбора комментируемых мест текста. Никакой комментарий не может, да и не должен объяснять все» [Лотман 1968, 6]. М.Л. Гаспаров возражает этому утверждению: «Нельзя безоговорочно сказать, что никакой комментарий не должен объяснять все. Чередуются эпохи, когда комментарий служит немедленному решению интерпретаторских задач и когда он служит подведением итогов, запасником средств для будущих интерпретаций, — так сказать, свалочным местом всего накопленного» [Гаспаров, URL].

А.И. Рейтблат считает, что «того идеального «научного» комментария, о котором говорят специалисты по текстологии, на деле не существует» [Рейтблат, URL]. Комментарий так или иначе в значительной

степени состоит из тех сведений, что могут быть уже известны, но их поиск затруднителен по тем или иным причинам. Комментатор эту информацию аккумулирует вместе с той, которую действительно необходимо пояснить. Без комментария многие художественные произведения не дойдут полностью до современного читателя. К.А. Баршт также приходит к выводу о том, что идеального комментария не существует: «Видимо, нужно отказаться от стремления создать литературоведческий “философский камень” в виде абсолютного и окончательного “канонического” комментария, в котором, как в средневековой универсалии, было бы все обо всем и истина в последней инстанции. Очевидно, что после научного комментария возможна лишь запятая; точка возможна лишь после авторского текста» [Баршт, URL]. Исследователь считает, что комментатор может иметь две возможности: во-первых, минимизировать комментарий, оставив в нем лишь те сведения, которые восстанавливают потерянные смыслы в «темных местах», во-вторых, освободить комментарий от многочисленных литературных параллелей, которые «подобно «черной дыре», засасывают <...> в текстовое окружение данного произведения практически всю <...> мировую литературу [Баршт, URL].

Д.С. Лихачев, подчеркивая, что хороший исследовательский комментарий должен быть лаконичен по форме изложения и не должен объяснять то, что легко найти, отмечает что «места, не понятые комментатором, должны непременно включаться в комментарий с указанием, что данное место не поддается комментированию» [Лихачев 2001, 328]. Задачей комментатора К.А. Баршт определяет возможность соединить в акте информационного обмена две культуры, две языковые формы, две картины мира – современную эпохе автора и современному адресату переиздания. Таким образом комментарий, «окружая текст произведения, создают для него семантическую среду, которая смягчает его контакт с иной культурой и иным временем» [Баршт, URL].

Комментарий по своей природе имеет дидактический характер. М.Л. Гаспаров приходит к выводу, что «по комментарию люди учатся охотнее, чем по учебнику» [Гаспаров, URL]. Нормативный характер комментария, отмечает А.И. Рейтблат, проявился в советский период, когда численность культурного слоя резко сократилась, и резко вырос малокультурный читатель в результате интенсивной работы по повышению уровня грамотности и самообразования. В советский период функция комментария приобрела специфическое наполнение. Дореволюционные справочники не переиздавались, новых выходило очень мало, и пласт информации, связанной с дореволюционной жизнью, был практически недоступен. Таким образом комментарий к художественным текстам вбирал в себя всевозможную информацию.

В комментарии как жанре филологического исследования литературоведы выделяли характерные особенности и функции. Цель всех пояснений, которые может сделать по поводу художественного произведения любой комментатор, - объяснить читателю его смысл и значение, сделать понятным. Пояснения эти могут иметь двоякий характер. Ю.М. Лотман в предисловии к комментарию романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» различает концепционные и текстуальные разъяснения к тексту. Концепционные - это «интерпретации» текста: историко-литературные, стилистические, философские, и они даются в статьях и монографиях. Текстуальные - это те, которые относятся к «предметам и явлениям быта как вещественного... так и нравственного... и социального» и к их художественной функции в тексте; они даются в построчном комментарии [Лотман 1968, 25]. М.Л. Гаспаров считал, что преамбула Ю.М. Лотмана к «Евгению Онегину» - это тоже комментарий, хотя и не построчный, и конечно «концепционный»: «Между концепционными и текстуальными разъяснениями к тексту, — писал М.Л. Гаспаров, — нет разрыва, а есть постепенный переход, и ступени этого перехода

соответствуют разному масштабу комментария. Комментарий может быть разномасштабным: к каждому слову, к каждому отрывку, к произведению, к авторскому корпусу, ко всей литературе эпохи» [Гаспаров, 2004, 70.].

М.Л. Гаспаров отмечает, что в комментарии Ю.М. Лотмана к «Евгению Онегину» можно выделить три направления специализации комментария [Гаспаров, URL]. Первый тип – комментарий, сосредоточенный на внетекстовом фоне: быте, идеях освещаемой эпохи. Второй – комментарий, сосредоточенный на литературном фоне и на интертекстуальных связях. Третий тип сосредоточен на языковом фоне, на языке и стиле. М.Л. Гаспаров отмечает, что комментарий к «Онегину» самого Лотмана сосредоточен больше на реалиях и идеях, а комментарий Набокова — на реалиях и интертекстах, и оба лишь попутно касаются языка и стиля» [Гаспаров, URL].

Н.В. Брагинская дает свое определение термину комментарий: «неповествовательный словесный текст, поясняющий другой словесный или несловесный текст, гетеро-глоссичный (т. е. на языке другом в самом широком смысле); лемматизированный прямо или косвенно (т. е. с включением или без включения поясняемых элементов» [Брагинская, URL]. Н.В. Брагинская возражает мнению литературоведов о том, что в комментарии любого масштаба можно давать справочный, конкретный комментарий, и «интерпретационный», содержащий некоторое утверждение комментатора [Брагинская, URL]. По мнению исследователя, при одном и том же масштабе будет градационный переход от фактологически-справочного к интерпретационному. Н.В. Брагинская относит к концепционными комментариям также и «построчные», и пословные. Исследователь дискутирует о том, что статьи и монографии, по ее мнению, не относятся к комментариям: «То, что Гаспаров называет комментарием «суммарным», мне представляется не комментарием, а

«введением», пролегоменами — особым типом текста, отличным и от комментария, и от проблемной статьи» [Брагинская, URL].

Объект комментария Н.В. Брагинская готова расширить до текста в семиотическом смысле, «поэтому комментироваться может и футбольный матч, и любое произведение, и любой культурный акт, и артефакт, даже природное явление, когда и если оно подается als ob культурное». Но комментарий — это «непрерывно словесный текст, не обязательно письменный, пусть и устный тоже. Кроме того, комментарий по своей структуре подчинен комментируемому, следует за ним, а все отступления от этого в высшей степени значимы как нарушение нормы и выстукивание границы «жанра», которая может, конечно, передвигаться [Брагинская, URL]

Д.Д. Благой справедливо считал, что вступительные статьи и статьи-характеристики не нужны академическому изданию, равно как и комментарии биографического, историко-литературного и критического характера по причине того, что этот материал скоро устаревает [Благой 1959, 58]. Б.В. Томашевский характер комментария ставил в зависимость от того, что издается: для классиков, достаточно часто представленных в массовых изданиях, в академическом издании нужны минимальные примечания; для классиков, издаваемых редко, комментарий следует делать более развернутым, так как в этом случае к академическим изданиям обращается и более широкий круг читателей [Томашевский 1928, 117]. Д.С. Лихачев пишет об удобстве соединения научного издания текста с исследованием данного литературного памятника [Лихачев 2001, 132].

Одной из функций комментария Н.В. Брагинская называет инновационную, или «инновативную». Она считает, что комментарий порождает новые культурные формы «отнюдь не служебного характера», новые словесные жанры, и новые виды искусства: «Комментарий к традиционному жанру создает жанр нетрадиционный. <...> Это способ

неосознанного преодоления традиции: построенный на уважении к авторитету, в результате он оказывается полигоном инноваций [Брагинская, URL].

И.А. Пильщиков приходит к выводу о том, что в академическом комментарии к русским и европейским поэтическим текстам нового времени «единства мнений о проблеме стандартов научного комментирования не наблюдается» [Пильщиков, URL]. Н.В. Брагинская предполагает, что расплывчатость объясняется длительным отсутствием рефлексии на этот счет в новоевропейской традиции [Брагинская, URL].

Отношение современных филологов к комментированию текста неоднозначно. Современный комментарий, по мнению Н.В. Брагинской, перегружен сведениями, примерами. Он упускает просветительскую и исследовательскую цель, существует как «произведение чистого искусства эпохи постмодерна. На него любуются как на парк или скульптуру» [Брагинская, URL]. Высказывается точка зрения о том, что сегодня комментарий не нужен. В качестве аргумента приводят мысль о том, что в России в период советского строя комментаторская деятельность активно развивалась лишь потому, что иного, публицистически прямого способа выражения мысли у интеллигенции не было. Идеологическое суждение «пряталось» в том, какие реалии комментировались и под каким углом, какими фактами комментарии насыщались, какие контексты выстраивались. Еще один аргумент, считает Е.С. Абелюк, выдвигают на основании того, что современными учеными «воздвигаются вавилонские башни из фактов и наблюдений без рискованных попыток обобщения», в результате чего появляются комментарии к комментариям [Абелюк, URL]. Комментирование становится своеобразной игрой разума [Абелюк, URL].

И последний аргумент состоит в том, что в настоящий момент доступность информации нивелирует значимость комментария. Множественность источников способствует плюралистичности восприятия,



готовности согласиться с существованием различных вариантов и интерпретаций. Все меньше используется историзирующий подход к культурным артефактам. Как отмечает А.И. Рейтблат, «различные культурные пласты и явления синхронизируются, возникает то, что очень метафорически можно назвать новым мифологическим сознанием. А такое сознание потребности в комментарии не испытывает» [Рейтблат, URL]. Таким образом, зона востребованности комментария сужается до академической сферы литературоведения. А.И. Рейтблат отмечает, что в Интернете текст через поисковые системы и ссылки включается в широчайший интертекстуальный контекст. Поэтому потребность в комментарии, излагающем сведения из распространенных энциклопедий, справочников и указателей, в большей степени отпадает. Е.С. Абелюк приходит к выводу о том, что в эпоху, когда читают все меньше, когда издательства издают книги без комментариев, когда лишь немногие, лучшие переводчики в процессе перевода проделывают работу комментатора, комментарий нельзя дать погибнуть [Абелюк, URL].

К.А. Баршт отмечает, что комментарий по своей сути служит тем же целям, каким служит переиздание текста: «Каждое время дает свою оценку слову, событию или фабульному факту, выпрямляя смыслы в том направлении, в каком само развивается» [Баршт, URL]. В процессе восприятия читателем художественное произведение накапливает в себе новые значения или даже меняет свой смысл и тем самым меняется с течением времени. «Фактически, сама книга становится неким «комментарием» реального течения мыслей в сознании определенной эпохи» [Баршт, URL]. Непрерывающаяся синхронизация позиции комментатора позволяет К.Г. Исупову называть комментатора «существом, фиксирующим последнюю точку понимания в условиях невозможности точки» [Исупов, URL]. К.А. Баршт характеризует комментарий как текст, который «с годами увеличивает свое значение как носитель кода» [Баршт,

URL]. Комментарий свидетельствует не только о культурных реалиях самого текста, но и о своих культурных и исторических реалиях. «Срабатывает закон, который описан в трудах Бахтина, - свидетельствуя об ином, свидетельствуешь, тем самым, о самом себе» [Баршт, URL].

Считается, что комментарий должен быть объективным, стилистически нейтральным, что в комментарии авторское начало как бы приглушено. К.А. Баршт приходит к выводу о том, что «чем яснее выступает авторская точка зрения на мир, тем это лучше для художественного текста, но чем яснее выступает личная точка зрения комментатора, тем для этого текста хуже: комментатор вносит в конструкцию из взаимодействующих друг с другом трех точек сознания еще одну, которая вступает в сложные отношения со всеми остальными» [Баршт, URL]. Комментатор должен скомбинировать два мало сопоставимых свойства: приблизиться в понимании смысла текста к комментируемому автору, и при этом отречься от личной авторской позиции, обезличить себя. В комментарии должны изгоняться субъективные предпочтения - пояснять нужно «все», а не то, что особо интересует комментатора. Фигура комментатора представляется А.И. Рейблату достаточно дифференцированной, с различным набором ролей. Комментатор, знающий, как «правильно понимать текст», призван сообщить это знание другим. Н.Н. Коробейникова отмечает, что «изучение комментариев позволяет сделать выводы о личных и профессиональных характеристиках комментатора. Личностный подход комментатора наряду с другими факторами определяет стиль комментария от нейтрального, не посягающего на свободу читателя в самостоятельной интерпретации текста до неформального, принимающего форму диалога с читателем» [Коробейникова, URL]. В целом комментатор может последовательно защищать или опровергать своего автора, вступать в дискуссию с ним или другими его комментаторами [Брагинская, URL].

Понятие комментарий имеет несколько неоднозначный характер: «Мне кажется, что в форме комментария можно сделать все. <...> Нет такой вещи, которая бы не могла найти себе места в комментарии» [Мильчина, URL].

Комментарий аккумулирует знания, накопленные не одним поколением. Комментарии могут различаться по задачам, стоящим перед ними, и объектам комментирования. В отечественной филологии принято выделять различные типы комментария. С.А. Рейсер в своем пособии «Основы текстологии» делил комментарии на текстологический, историко-литературный, реальный [Рейсер 1970, 229]. Д.С. Лихачев выделял также языковой тип комментария [Лихачев 2001, 372]. Б.В. Томашевский давал несколько иную типологию комментариев. Он выделял историко-текстовый и библиографический комментарий, редакционно-издательский, историко-литературный, критический, лингвистический, литературный комментарий и реальный [Томашевский 1928, 198]. Задачей историко-текстового комментария исследователь называл обозначение точной истории создания текста издаваемого произведения. Редакционно-издательский комментарий сводится к принципам, заложенным в основание издания его редактором. Историко-литературный комментарий отличается от историко-текстового тем, что дает не внешнюю судьбу произведения, а раскрывает его внутреннюю историю. Критический комментарий Б.В. Томашевский называет традиционным. В его задачу входит внушить читателю определенное понимание произведения. Лингвистический комментарий сводится к «печатаемым иногда словарям «непонятных» слов, где смешиваются задачи лингвистические с энциклопедическими» [Томашевский 1928, 200].

По определению Б.В. Томашевского, литературный комментарий – это «анализ поэтики произведения» [Томашевский 1928, 201]. Следует отличать историко-литературный комментарий от литературного.

Литературный комментарий объясняет внутритекстовые особенности поэтики произведения и не привязан к историко-литературному процессу. Взгляд на литературное произведение как на систему стал общепризнанным в современном литературоведении. Поэтика является тем центром, в котором соединяются искусствоведческий, литературоведческий, эстетико-стилистический и лингвистический подходы к изучению художественных произведений.

Поэтика – это «наука о системе средств выражения в литературных произведениях, одна из старейших дисциплин литературоведения» [Гаспаров 1987, 295]. В широком смысле термин совпадает с теорией литературы, в суженном – с одной из областей теоретической поэтики [Гаспаров 1987, 295]. Поэтика делится на общую, которая изучает приемы художественной литературы, частную – изучающую использование этих приемов, и историческую – изучение эволюции какого-либо литературного приема. До XIX века словом «поэтика» назывались теоретические трактаты, характеризующие правила создания произведений. К таким относится «Поэтика» Аристотеля, «Поэтика» Никола Буало. Тогда под термином поэтика подразумевалось то, что в наше время называется теорией литературы. Затем поэтикой стали заниматься ученые-филологи, такие как А.А. Потебня, А.Н. Веселовский, Б.В. Шкловский, В.М. Жирмунский, В.В. Виноградов, Ю.М. Лотман. На рубеже XIX-XX вв. поэтикой стали называть раздел литературоведения, предметом которого является состав, строение и функции произведения. В XX в. появилось еще одно значение термина «поэтика». Этим словом фиксируется определенная грань литературного процесса, а именно – реализуемые в произведениях установки и принципы отдельных писателей, а также художественных направлений и целых эпох. Историческая поэтика - дисциплина в составе литературоведения, предмет которой – эволюция словесно-художественных

форм и творческих принципов писателей в масштабах всемирной литературы

Задачей поэтики Б.В. Томашевский определяет изучение способов построения литературных произведений [Томашевский 1996, с. 22]. Иное понимание поэтики отстаивал М.М. Бахтин. По его мнению, определение, данное Б.В. Томашевским, достаточно спорно и очень односторонне: «По нашему мнению, поэтика должна быть эстетикой словесного творчества, и потому изучение приемов построения литературных произведений является не только одной из ее задач» [Бахтин 1925, с. 298]. В.В. Виноградов понимал под поэтикой изучение принципов, приемов и законов построения словесно-художественных произведений, исследование взаимодействий и соотношение между разными видами и жанрами литературного творчества [Виноградов 1963, с. 170].

Объектом изучения в поэтике является художественная литература. Поэтика изучает особенности литературных родов и жанров, стилей, методов; исследует законы внутреннего строения текста и соотношение различных уровней художественного целого [Гаспаров 1987, 295]. Целью поэтики определяется выделение элементов текста и определение их роли в формировании эстетической целостности произведения. Поэтика позволяет создать индивидуальную систему эстетических свойств произведения. М.Л. Гаспаров главной проблемой частной поэтики выделяет композицию, то есть «взаимную соотнесенность всех эстетически значимых элементов произведения в их функциональной взаимности с художественным целым» [Гаспаров 1987, 295]. Конечным понятием, к которому приводит анализ всех средств выражения, является «образ мира» и «образ автора» [Гаспаров 1987, 295]. Цветан Тодоров считает, что «объектом поэтики является не множество эмпирических фактов (литературных произведений), а некоторая абстрактная структура (литература)» [Тодоров 1975, 46].

Изучается художественная функция поэтических приемов в произведении [Томашевский 1996, 26]. Каждый прием изучается с точки зрения его целесообразности, анализируется, зачем он был использован и какой художественный эффект им достигается. По мнению В.М. Жирмунского, «в пределах поэтики как науки не может быть двойственности между выражаемым и выражением, между фактами эстетическими и внеэстетическими» [Жирмунский 1977, 17]. В задачи поэтики входит «не только описать и систематизировать поэтические приемы, но также указать их стилистические функции в типологически наиболее существенных группах поэтических произведений» [Жирмунский 1977, 37].

А.П. Чудаков пишет о том, что структурно целостное произведение можно разделить на несколько взаимосвязанных и упорядоченных планов, таких как языковой, композиционный, тематический и идеологический [Чудаков 2016, 8]. Как считает А.П. Чудаков, художественная система произведения подразумевает двуаспектность – «соотношение материала (фактов, событий, отобранных писателем из бесчисленного множества явлений эмпирической действительности) и формы его организации» [Чудаков 2016, 8]. Двуаспектность художественной системы определяет двойкий характер ее членения. Членение материала позволяет выделить уровни: предметный, сюжетно-фабульный и уровень идей [Чудаков 2016, 8]. Анализ материала на каждом уровне позволяет обозначить принцип отбора, единые целостные элементы. Однако все элементы каждого уровня имеют свою организацию. Эта организация, композиция, необходима автору для создания нужного эффекта. Таким образом выделяется повествовательный уровень произведения. «В повествование входит <...> словесная организация текста и <...> предметно-пространственная его организация, то есть расположение относительно рассказчика всего того, что не является словом, - всех реалий произведения» [Чудаков 2016, 9].

Единство, целостность художественного текста в построении разных уровней определено В.Б. Шкловским как изоморфизм [Шкловский 1929, 58]. Описать художественную систему, по мнению А.П. Чудакова, можно двумя путями: «от уровня низшего, предметного, - поднимаясь к уровню идей»; и наоборот, «от уровня идей – спускаясь к сюжету, предметному миру» [Чудаков 2016, 9]. Более целесообразным исследователь считает первый, от простого к сложному, потому как «этим путем идет всякий читатель» [Чудаков 2016, 9].

Первым, как считает А.П. Чудаков, рассматривается повествовательный уровень художественной системы [Чудаков 2016, 10]. Этот уровень включает «собственно повествование», то есть речь повествователя или рассказчика, и речь персонажей: «Описать взаимоотношения речи повествователя и речи персонажей (или вообще чужой речи), включенной в повествование, - это и значит установить речевую структуру данного повествования» [Чудаков 2016, 11]. Анализируется, каким образом передаются события, кому принадлежит оценка, нейтрален повествователь или субъективен. Описываются взаимоотношения повествователя и автора. Далее анализируется описание пространственной организации. Любой художественный текст обращается к предмету и решает задачи, связанные с его изображением. Мир писателя в значительной мере зависит от того, какую роль играет в данной художественной системе предмет, вещь: «Вещь с необходимостью используется во всех художественных ситуациях: при характеристике персонажа, в диалоге, массовой сцене, при изображении чувства и мысли» [Чудаков 2016, 149]. Описать предметный уровень художественной системы писателя означает установить основной принцип использования предметов в произведении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что комментарий – это текст особого рода. Основная функция комментария – интерпретация, то

есть обеспечение понимания текста. Его спецификой является статус периферийного текста, некоторая вторичность и дискурсивность. Под литературным комментарием подразумевается поэтика произведения. Поэтика художественного текста позволяет выделить предметный уровень, сюжетно-фабульный и уровень идей. Такое уровневое членение текста позволяет целостно проанализировать все значимые аспекты произведения. Место комментария в современном литературоведении неоднозначно. Однако можно с уверенностью сказать, что в комментировании и анализе текста суть литературоведения как науки.



## **1.2. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ. ЭТНОФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОММЕНТИРОВАНИЮ ТЕКСТА**

Преподавание языка невозможно без изучения художественных текстов. При изучении русского языка как иностранного принято использовать в качестве дидактических материалов адаптированные тексты, составленные исключительно на бытовые и социальные темы. Использование таких текстов, разумеется, помогает на начальном этапе изучения языка. Однако они остаются в некотором роде искусственными, оторванными от современных социально-культурных реалий. Использование художественных текстов при изучении русского языка как иностранного необходимо на более высоких уровнях, таких как B2, C1 и C2.

А.Б. Бирюкова отмечает, что «возможность использования художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному обусловлена неразрывной связью литературы и языка» [Бирюкова 2015, 16]. Принято считать, что вовлечение в учебный процесс литературных произведений помогает достичь три цели: познавательно-воспитательную, коммуникативно-практическую и профессиональную [Потемкина 2015, с 80]. Е.Ю. Гончарук, в свою очередь, выделяет две цели. Во-первых, языковая – «изучение новой лексики, иллюстрация грамматических объектов. Художественный текст служит отправной точкой для развития монолога, диалога, дальнейшего обучения письменной речи» [Гончарук, URL]. Во-вторых, неязыковая – знакомство с культурой, страной, «передача, воспитание, привитие великого гуманистического пафоса русской литературы» [Гончарук, URL]. На продвинутом этапе обучения чтение художественного текста выступает как один из способов расширения словаря. В связи с тем, что писатели обращаются в произведениях к «вечным» темам, у учащихся появляется возможность познакомиться с

языком, не ограниченным повседневными нуждами. Важным также является и то, что применение литературного текста на занятиях не только углубляет знание иностранного языка, но и способствует расширению культурологического кругозора. Художественный текст «становится тем своеобразным инструментом, с помощью которого учащиеся познают не только чужой язык, но и незнакомую культуру» [Филимонова 2003, 43]. По мнению исследователя И.И. Цвик, учащийся-инофон, изучая произведение русской литературы «учится понимать Другого, видеть русский мир сочувственно-доброжелательными, а не враждебными глазами» [Цвик 2015, 126]. В.А. Маслова отмечает, что художественный текст представляет собой «набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, определенные ассоциации [Маслова 2001, 87]. Е.В. Близнюк-Бискуп подчеркивает, что «полноценная межкультурная коммуникация, то есть общение «на равных» с носителями языка, невозможна без понимания важных компонентов культурного контекста, к которым относятся <...> ключевые концепты картины мира изучаемого языка, стереотипы поведения, особенности национального характера» [Близнюк-Бискуп 2012, 145]. Через произведение русской литературы студент вступает в «межкультурную коммуникацию с ментальным миром автора и его героев» [Цвик 2015, 127]. И.В. Попадейкина отмечает, что «включение в учебный процесс литературного текста является неотъемлемой задачей преподавателей иностранного языка» [Попадейкина 2012, 136]. Литература формирует языковое сознание личности и является способом познания культуры через язык. «Нет четких границ между литературой и реальностью, писал Д.С. Лихачев [Лихачев 1981, 31].

Е.Ю. Гончарук отмечает, что «художественные аутентичные тексты представляют особую трудность для иностранцев, поскольку для их понимания учащийся должен обладать не только знаниями русского языка,

но и знаниями русской действительности, культуры, истории» [Гончарук, URL]. По мнению исследователя, это связано с образностью, то есть «способностью языковых единиц приобретать новые смыслы, дополнительные семантические фрагменты» [Гончарук, URL].

Существуют различные точки зрения относительно эффективности использования художественного текста в иноязычной аудитории. Е.В. Потемкина отмечает, что «преподаватели часто жалуются, что чтение художественных текстов на занятиях отнимает время и требует специальной подготовки преподавателя, которая входит, скорее, в компетенцию литературоведов» [Потемкина 2015, 79]. Возможно, причина кроется в разделении при обучении языка и литературы. Ю.М. Лотман в статье «Художественный текст и изучение неродного языка» описывает две системы использования художественного текста. В первом случае извлекаются отрывки художественного текста для использования их в качестве иллюстративного материала при изучении правил языка [Лотман 1968, 17]. А.Б. Бирюкова отмечает, что в таком случае «представление о художественном языке, авторском стиле, то есть о том, что делает текст собственно литературным, остается для многих иностранцев мифологемой» [Бирюкова 2015, 16]. Художественная форма текста остается вне зоны восприятия. Во втором же случае художественный текст используется таким образом, что сохраняет свою художественную ценность [Лотман 1968, 17]. Литературовед считает, что во втором случае художественный текст способствует запоминанию, что обусловлено его способностью вызывать интерес: «Память тесно связана с интересом. Искусство заставить запомнить – это в значительной степени искусство поддерживать интерес» [Лотман 1968, 18]. Ограничение изучения языка учебными текстами приводит к «опасности недогрузки – падает интерес учащихся, выключается память» [Лотман 1968, 18]. По мнению И.В. Одинцовой, «художественный текст представляет собой сложный конгломерат, в котором глубинный

смысл не всегда может быть расшифрован на основе поверхностной структуры. Прочтение художественного текста предполагает не только знакомство с его сюжетной канвой, но и проникновение в его смысловую структуру» [Одинцова 2012, 1292]. Йосеф Догнал полагает, что на уроках при изучении художественного текста иностранными студентами нужно «направить внимание студентов на ключевые характеристики изучаемого текста для того, чтобы они могли потом в рамках индивидуальной работы прочитать его, ориентируясь уже на его основные свойства» [Догнал 2015, 29]. Одновременно с этим, отмечает Н.Н. Клеменцева, «обучаемые должны четко представлять, что при всей своей членимости, текст всегда остается коммуникативным и смысловым единством [Клеменцева, URL].

Е.Ю. Гончарук приходит к выводу о том, что «главным стимулом чтения является познавательный интерес: стремление через русскую литературу получить сведения о стране изучаемого языка, о жизни народа» [Гончарук, URL]. Исследователь считает, что для обеспечения устойчивого интереса «необходимо отбирать художественные тексты, учитывая запросы учащегося, его вкусы, желания, потребности. Текст должен быть таким, чтобы учащийся захотел его прочитать и понять» [Гончарук, URL]. И.В. Попадейкина считает, что для того, чтобы работа с литературным произведением была более эффективной, преподавателю следует учитывать ряд факторов, таких как уровень языковой подготовки студентов, этнические и психологические особенности учащихся [Попадейкина 2012, 136]. Кроме того, «необходимо обратить внимание и на языковую доступность и читабельность текста, то есть он не должен быть перегружен причастными и деепричастными оборотами, большим количеством сложных предложений, устаревшими словами» [Попадейкина 2012, 137]. Е.В. Потемкина убеждена, что помимо классических авторов, на занятиях с иностранными учащимися продвинутого этапа обучения нужно также использовать современную прозу, «поскольку современный русский

литературный язык в первую очередь является объектом изучения иностранных учащихся» [Потемкина 2015, 80]. Однако если не удастся подобрать текст, соответствующий всем необходимым требованиям, можно «снабдить текст примечаниями, в которых будет даваться перевод или объяснение непонятных слов и выражений» [Понтус, URL]. А.Б. Бирюкова пишет о том, что «представление о литературе как виде искусства предполагает весьма корректное и взвешенное отношение к подбору художественных текстов, которые можно было бы использовать на занятиях по РКИ» [Бирюкова 2015, 18]. Исследователь выделяет четыре фактора, которые позволят сформировать такое представление: во-первых, тексты должны быть необычными, яркими по языку; во-вторых, они должны быть относительно невелики по объему и целостны с точки зрения содержания и формы; в-третьих, тексты должны соответствовать языковым возможностям учебной группы; и, наконец, они должны способствовать активизации творческого потенциала студентов [Бирюкова 2015, с. 19].

Самоцелью преподавания русской литературы иностранным студентам является не столько чтение художественной литературы и изучение новых слов. Важным фактором становится понимание идеи произведения, изучение компонентов культурного контекста, понимание ключевых концептов картины мира изучаемого языка, особенности национального характера и духовного мировосприятия. Е.В. Потемкина считает, что необходимо разграничить термины «понимание» и «восприятие», как как «механизмы данных процессов обуславливаются двумя различными функциями языковой картины мира – формированием на основе системы языка совокупности смыслов и совокупности образов» [Потемкина 2015, 69]. Понимание художественного текста основано на смыслах, а восприятие – на образах [Потемкина 2015, 69]. Как отмечает Н.В. Рыжкова, «человек понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой в нем говорится» [Рыжкова, URL]. Так как в чтении

определенную роль играет воображение, описанная в художественном тексте ситуация, возникнув в сознании обучающегося, сохранится в его памяти надолго. Г.А. Гуковский писал, что «понять художественное произведение – это значит понять его в полноте его художественных компонентов и в соотношении и соподчинении этих компонентов [Гуковский 1966, 106]. Е.Ю. Гончарук пишет о том, что «необязательно обладать всеми необходимыми знаниями, чтобы правильно понять художественный текст. <...> Необходимо убедить иностранного учащегося в том, что он в состоянии понять текст, что ему все знакомо, а возникающие трудности естественны, и их не нужно бояться» [Гончарук, URL].

А.И. Рейтблат отмечает, что текст может быть непонятен в том случае, когда между его создателем и читателем существует культурный разрыв. Такой разрыв может возникнуть либо со временем, когда текст воспринимается через много лет; либо при переходе текста в иноязычную и инокультурную среду, либо же в случае сильной культурной дифференциации общества [Рейтблат, URL].

Е.В. Потемкина отмечает, что одним из важных аспектов работы с художественным текстом в иностранной аудитории является «экспериментально и теоретически обоснованное разграничение ситуаций, в которых надо требовать понимания, и тех, в которых и без того понятно» [Потемкина, 2015, 55]. Исследователь считает, что преподаватель русского языка как иностранного не всегда осознает то, что не понимает учащийся, потому как причина может быть не столько в уровне владения языком, сколько в несовпадении языковой картины мира. В.А. Кухаренко утверждает, что для полного восприятия текста иноязычным читателем необходим пояснительный комментарий, иначе «образуется лакуна – полная или частичная потеря передаваемой словом информации» [Кухаренко 1988, 45]. М.Л. Гаспаров называет комментарий «переводом чужой культуры на язык наших понятий и чувств» [Гаспаров, URL].

Комментированное чтение давно стало обязательной частью методики работы с художественным текстом в иностранной аудитории. Работа с комментарием, «с одной стороны, структурирует получаемые в процессе чтения литературного произведения знания, с другой стороны, эксплицирует процесс его восприятия и понимания» [Потемкина 2015, 139]. Н.Н. Клеменцева подчеркивает: «работая с текстом и принимая позицию либо читающего/слушающего, либо говорящего/пишущего, обучаемый движется от адекватного понимания исходного авторского текста к своему, отраженному образу текста» [Клеменцева, URL]. Результатом такой работы, как считает исследователь, становится «создание вторичного текста, встречного текста-дискурса», при котором обучаемый «осуществляет постепенный переход от речевой репродукции на базе текста к собственно продуцированию иноязычной речи» [Клеменцева, URL].

Комментарий как жанр филологического исследования способен облегчить студентам-иностранцам изучение аутентичных художественных текстов. Он облегчает понимание текста, объясняет неясные исторические, лексические лакуны. Однако для студентов, изучающих русский язык как иностранный, наиболее полезным и эффективным будет изучение художественного текста с точки зрения особенностей национальных традиций и культуры. С.С. Пятков считает, что в настоящий момент требуется разработка комментария нового типа – этнофилологического, который «помог бы учащимся-инофонам наиболее полно усвоить национально-культурную специфику текста, то есть те важнейшие знания, необходимые для качественной адаптации иностранца в полиэтнической среде» [Пятков 2017, 17]. Такой комментарий может помочь сформировать у студента представление о традициях и особенностях русской культуры, национальный образ мира, национальное самосознание.

Этнофилология как наука тесно связана с такими понятиями как «этнос», «этничность», «национальность», «национальный характер»,

«этнический менталитет». В своей основе этнофилологический подход к художественному произведению предполагает его изучение с точки зрения национальной специфики. Среди представителей этого направления такие исследователи, как Г.Н. Ионин, Е.С. Роговер, О.К. Лагунова, В.Н. Захаров.

Т.К. Донская понимает под этнофилологией «совокупность гуманитарных наук <...>, изучающих письменные памятники определённого этноса на основе их языкового, содержательного и стилистического анализа – историю и сущность духовной культуры народа» [Донская 2000, 6]. Г.С. Скороспелкина считает этнофилологию «направлением филологии, предметом которой является слово, рассматривающийся в контексте этнокультуры» [Скороспелкина 1997, 38]. Этнофилологический подход к художественному тексту предполагает «выявление и изучение всех эстетических элементов и решений, которые выражают акцентируемую автором личную (национальную) идентичность с определенной моделью ценностного устройства мира, проверенной и подтвержденной жизнью реального народа, обозначенного в тексте в качестве «своего» и отграниченного от иной («чужой») ценностной модели [Лагунова 2012, 3]. И.И. Цвик указывает механизмы и способы выражения, которые изучаются этнофилологией в художественном тексте: «национальная картина мира и образ мира; ментальность, национальный характер и психология; национальные концепты, архетипы и ценностно-символические воззрения; духовно-нравственные, морально-эстетические и бытийные константы, социокультурные и общекультурные контексты» [Цвик 2015, 127].

Основной интерес для этнофилологов представляет «человек и этнос, мировосприятие окружающей действительности в прошлом и отражение этнического мировосприятия определенного народа в его памятниках письменности» [Донская 2000, 6]. И.И. Цвик отмечает, что при изучении художественного текста с точки зрения этнофилологии возникает два



вопроса: «как именно проявляется/отражается национальное в тексте и <...> как это выявить при анализе?» [Цвик 2015, 128].

И.И. Цвик предлагает национально-культурный подход к анализу художественного текста на основе следующих принципов: текст рассматривается как национально-культурный феномен, выступающий как «медиатор культур»; текст рассматривается как «текст национального самосознания культуры»; в тексте выделяется национальное и универсальное; текст рассматривается как «носитель системы ценностных ориентаций изучаемой культуры» [Цвик 2015, 128]. Цель такого анализа – выявление «национальных доминант», которые помогут сформировать систему «национальных концептов» [Цвик 2015, 129].

Под «национальным концептом» Н.Л. Мишатина понимает «вербально выраженную содержательную единицу национального сознания, обогащаемую культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяемая вместе с развитием языка и культуры» [Мишатина 2007, 27]. И.И. Цвик выделяет ведущие русские концепты: «судьба, слово, вера, любовь-жалость, грусть, тоска, страдание, правда и истина, душа, совесть, долг, дом, бунт, дорога, воля, удадь, авось, беспредельность» [Цвик 2015, 129]. Также исследователь отмечает, что при изучении художественного произведения в иностранной аудитории следует обращать внимание и на национальные архетипы. Под архетипом понимается «прообраз, первичная схема, получающая конкретное воплощение в творчестве художника» [Цвик 2015, 129]. Архетипы позволяют определить ситуации, в которых «потенциально заложены возможности поведения персонажа» [Цвик 2015, 129]. И.А. Бирич считает, что архетип «выразил себя в структуре и морфологии русского языка и основал метафору – единицу сознания, вместившую в себя «вертикаль» и «горизонталь» культуры, вечность и историчность ее смыслов. Поэтому

метафора в русской культуре стала универсальным механизмом творческой интуиции» [Бирич, URL].

О.К. Лагунова отмечает, что введение понятия интуиция со значением, «ориентированным на доклассической и классической ряды объектов», представляется оправданным [Лагунова 2012, 6]. Исследователь предлагает ввести следующее определение термина интуиция – «внерациональный словообраз, выражающий коллективное бессознательное, выступающий регулятором сущностных эмоционально-поведенческих реакций субъекта и сопряженный с элементами центральной зоны этнокультуры, направленный на сохранение последней» [Лагунова 2012, 7].

И.И. Цвик считает, что при работе с текстом следует выявлять «необходимый минимум ситуаций, типичных для определенной национальной культуры поведения» [Цвик 2015, 129]. Анализ этих ситуаций должен помогать раскрывать ситуацию не только с точки зрения мотивации героя, но и «национально-психологической мотивировки поведенческой парадигмы в целом» [Цвик 2015, 129]. Исследователь отмечает, что элементы национального мира нужно искать также в особенностях художественного пространства и времени, в системе персонажей.

По мнению И.И. Цвик, формами проявления национальной выразительности в тексте можно считать: наличие национально-культурных констант; авторское наполнение национальных концептов; «обращение к специфическим чертам национального характера»; отражение реалий национальной действительности; «систему национальных образов, сравнений, символического употребления определенных денотатов, существующих в тезаурусе общности»; обозначение стереотипов; выделение «сквозных мотивов русской языковой картины мира»; обнаружение коннотаций [Цвик 2015, 130].

Таким образом, этнофилологический комментарий при изучении художественного текста должен выделять национальную картину мира, определять и характеризовать национальные концепты и архетипы, выражать ценностно-символические воззрения, определять особенности национального характера и психологии.

**ГЛАВА 2. РАССКАЗЫ А.П. ЧЕХОВА О ДЕТЯХ В  
ЭТНОПОЭТОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

## 2.1. ОБРАЗ РЕБЕНКА КАК ЗНАК ЭТНИЧЕСКОГО

С XVIII века мир детства стал предметом особого внимания. Детство становится одним из важнейших тем искусства и литературы. Появляются художественные произведения, полностью посвященные теме детства, например, «Детские годы Багрова внука» С.Т. Аксакова. С момента создания «Детства» Л.Н. Толстого появляется новый жанр автобиографического повествования «из детства». Детский мир в творчестве Чехова занимает особое место. С психологической точки зрения Чехов хорошо понимал людей. Но еще лучше он понимал детей, особенности их мышления и мировоззрения. Литературу, созданную для детей, писатель не признавал. Но герои-дети особенно часто встречаются в его рассказах второй половины восьмидесятых годов. В них маленький герой изображен в различных аспектах. Дети появляются уже в самых ранних произведениях автора: гимназист-двоечник в рассказах «Папаша», «Случай с классиком», «Злой мальчик». Но эти герои еще лишены того особого наивного и не знающего взгляда на мир. Только с рассказа «Кухарка женится» 1885 года начинается цикл рассказов, где дети становятся главными героями, обладающими своим особенным взглядом.

Образ ребенка в рассказах А.П. Чехова отличает особый тип мышления. Многие рассказы, главными героями которых являются дети, вошли в сборник «Детвора», вышедший в свет в 1889 году. И.Н. Сухих отмечал, что объединяет их «особый угол зрения на действительность, особый принцип изображения мира. [Сухих 1990, 78]. Исследователь связывает его с термином «остранение», введенным когда-то В.Б. Шкловским для характеристики поэтики Л.Н. Толстого. В.Б. Шкловский так определяет прием остранения: «не приближение значения к нашему пониманию, а создание особого восприятия предмета, создание «видения» его «а не узнавания» [Сухих 1990, 79]. Прием остранения имеет своей целью «вывод вещи из автоматизма восприятия» [Сухих 1990, 75]. Прием это не называет вещь, явление своим именем, а описывает как впервые увиденную. В описании предмета употребляются

названия, основанные на имеющихся знаниях и ассоциациях. В рассказе «Беглец» мальчик Паша с удивлением узнает, что «зовут его не Пашкой, а Павлом Галактионовым, что ему уже семь лет, что он не грамотен и болен с самой Пасхи» [«Беглец» 1887, 346].

В рассказах несовпадение «субъекта речи» и «субъекта сознания» позволяет воспроизвести сознание героя-ребенка, его взгляд на мир. Особенности детского мышления раскрываются с помощью несобственно-прямой речи: «папы, мамы и тети Нади нет дома. Они уехали на крестины к тому старому офицеру, который ездит на маленькой серой лошади» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. Несмотря на то, что эта информация сообщается читателю повествователем, в ней явно прослеживается детское мышление. Такой же прием передает мир Гриши «До сих пор Гриша знал один только четырёхугольный мир, где в одном углу стоит его кровать, в другом – нянькин сундук, в третьем – стул, а в четвертом горит лампадка. <...> В этом мире, кроме няни и Гриши, часто бывают мама и кошка. Мама похожа на куклу, а кошка на папину шубу, только у шубы нет глаз и хвоста» [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. Для ребенка незнакомые взрослые – тоже мамы и папы, мир – «четырёхугольный». Маленький Гриша находится в окружении большого вещного мира, только по предметам он еще может ориентироваться в большом и новом мире. В мире Гриши есть и комната с «красными креслами» [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. Ребенок не знает названия комнаты, не знает для чего она. Но яркие цвета кресел привлекают его внимание, позволяя отличать эту комнату от других. Мальчик не понимает, почему ему грозят пальцем за «темное пятно» на ковре. А есть еще другая комната, «куда не пускают и где мелькает папа» [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. С появлением интереса к теме детства в России появилась специальная мебель для детей, стали отводить специальные комнаты, где они проводят самые ранние годы жизни [Ксенофонтова, URL]. Детская комната – особый мир, отделенный от мира взрослых: «Характерной чертой была традиция отдельного проживания. При постройке дома делался

акцент на том, чтобы спальня и кабинет отца были максимально отдалены от детской» [Ксенофонтова, URL]. Детские были часто далеко и от гостевых комнат, чтобы звуки из детской не мешали принимать гостей. Как правило, детские комнаты размещали на верхних этажах.

Папа для мальчика – «личность в высшей степени загадочная» [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. Зачем нужны няня и мама ребенок понимает: «они одевают Гришу, кормят и укладывают его спать» [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. Но зачем существует в его мире папа, маленькому мальчику неизвестно. Из чего читатель может сделать вывод, что с папой ребёнок общается крайне мало. В конце XIX века для детей была чаще всего самым близким человеком няня. В ее обязанности входила вся забота о ребенке. В то время «дети получали больше ласки, тепла и заботы от кормилиц, чем от родных родителей. Именно няни рассказывали сказки и пели колыбельные, тем самым передавая своим воспитанникам народные традиции, именно няни были самыми доверенными и любимыми людьми, им рассказывали о тайнах и душевных томлениях» [Хестонна, URL]. Так же Гриша не знает, как и куда исчезает тетя, такая же «загадочная личность» [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. Маленький ребенок пробовал поискать во всех известных ему местах: «Гриша не раз заглядывал под кровать, за сундук и под диван», но тетю так и не нашел [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. Такое раскрытие мыслей ребенка позволяет с невероятной точностью передать мышление ребенка, которому еще так мало известно в большом мире. Весь мир Гриши передан с уровня его небольшого роста, описаны только те предметы, что доступны его взгляду. В новом же мире, «где солнце режет глаза, столько пап, мам и тетей, что не знаешь, к кому и подбежать» [«Гриша» 1886, т. IV, 83]. Виден мир, доступный только взгляду ребенка: «Страннее и нелепее всего – лошади. Гриша глядит на их двигающиеся ноги и ничего не может понять» [«Гриша» 1886, т. IV, 84]. Увидев страшных солдат, мальчик «холодеет от ужаса и глядит вопросительно на няню: не опасно ли?». И только поняв, что не опасно, потому что «нянька

не бежит и не плачет», ребенок начинает «шагать в такт» солдатам. Мальчик не знает, как оценивать незнакомый мир, и единственный знакомый ему человек становится ориентиром безопасности происходящего. Не знает и он, что «большие кошки с длинными мордами, с высунутыми языками и с задранными вверх хвостами» называются собаками, потому что до этого из животных он видел только кошек [«Гриша» 1886, т. IV, 84]. Этот первый осознанный выход на улицу отмечен для маленького ребенка открытием совершенно чужого мира, но принцип его познания остался для него прежним – в новых вещах он ищет признаки знакомого и близкого: кошки, няни. Они становятся ориентиром для вникания в новое и неизведанное. Пройдет несколько лет, и такой же мальчик вырастет и будет радостно кричать на весь дом, называя новое явление знакомым словом «Кошка оценилась» [«Событие» 1886, т. V, 424]. Дети используют особую, известную им лексику: кошка «оценилась», котята похожи на «мышов» [«Событие» 1886, т. V, 424-425]; у прусака дети – «прусачата» [«Детвора» 1886, т. IV, 317].

Мир взрослого – закрытый, непостижимый, чуждый. Не случайно появляется образ ребенка, заглядывающего в замочную скважину: «Гриша <...> стоял около кухонной двери, подслушивал и заглядывал в замочную скважину» [«Кухарка женится», т. 4, с. 135]. Но им пока нет туда доступа: Гришу прогоняет в детскую мамаша «Не твое дело тут слушать!» [«Кухарка женится» 1885, т. IV, 136]. Дети всегда интересовались миром взрослых. Однако между ними возникает непонимание. Во всех рассказах оно выражается со стороны взрослых, которые чаще всего и не пытаются вникнуть в мир маленьких героев, не замечают их душевные переживания. В рассказе «Гриша» маленький герой после прогулки «вечером никак не может уснуть. Солдаты с вениками, большие кошки, лошади, стеклышко, корыто с апельсинами, светлые пуговицы. - всё это собралось в кучу и давит его мозг. Слишком много нового и незнакомого видел он в этот день. Он ворочается с боку на бок, болтает и, в конце концов, не вынося своего возбуждения,



начинает плакать [«Дома», т. VI, 85]. Новые впечатления, которые переживает ребенок, воспринимаются мамой совсем иначе: «Вероятно, покушал лишнее» [«Дома», т. VI, 85]. Ей не понять истинную причину беспокойства малыша.

Обратную картину можно наблюдать в рассказе «Дома». Отец в попытке объяснить сыну Сереже вред курения говорит ему, что «каждый человек имеет право пользоваться только своим собственным добром, ежели же он берет чужое, то... он нехороший человек! <...> У тебя есть лошадки и картинки...Ведь я их не беру? Может быть, я и хотел бы их взять, но ... ведь они не мои, а твои!» Но эти действия иначе воспринимаются ребенком «Возьми если хочешь! – сказал Сережа, подняв брови. - Ты, пожалуйста, папа, не стесняйся, бери!» Отец ребенка понимает: «Не то я ему говорю! - подумал Евгений Петрович» [«Дома», т. VI, 100]. И лишь в игровой форме, в виде сказки ему удастся донести до маленького мальчика свою мысль: «минуту <Сережа> глядел задумчиво на темное окно, вздрогнул и сказал упавшим голосом: «Не буду я больше курить...» [«Дома», т. VI, 105]. Сережа наделен художественным воображением. Для взрослого его рисунки показались бы ненормальными: «Он находил возможным и разумным рисовать людей выше домов, предавать карандашом. Кроме предметов, и свои ощущения. Так, звуки оркестра он изображал в виде сферических, дымчатых пятен, свист – в виде спиральной нити... В его понятии звук тесно соприкасался с формой и цветом» [«Дома», т. VI, 85]. Только в мире ребенка на рисунке человек может быть выше дома, потому что иначе «не будет видно глаз» [«Дома» 1887, т. IV, 103]. С помощью языка, образа мышления раскрывается уникальность детского мировоззрения. В детском восприятии предметы, явления жизни соотносятся с собственной шкалой ценностей и норм. Привычное для взрослого становится открытием для маленького героя. В рассказе «Кухарка женится» писатель раскрывает мысли маленького героя: «Кухарка женится... - думал он. - Странно. Не понимаю, зачем это жениться? <...> На папе и Павле Андреиче так и быть уж, можно жениться: у них есть золотые цепочки, хорошие

костюмы, у них всегда сапоги вычищенные; но жениться на этом страшном извозчике с красным носом, в валенках...фи!» [«Кухарка женится» 1885, т. IV, 136]. У героя своя логика, почему можно жениться – ему нравятся золотые цепочки, красивые костюмы, опрятная обувь. По мнению ребенка, красноносый извозчик в валенках не будет завидным женихом. Ему не понятна логика взрослых «С лица <...> воду не пить» [«Кухарка женится» 1885, т. IV, 137]. Единственный вывод, который он может сделать: «Должно быть совестно жениться...» [«Кухарка женится» 1885, т. IV, 137].

Детскую судьбу в рассказах Чехова можно поделить на два полюса: счастливое и несчастливое. Детство некоторых героев является счастливым. Так, детство Сережи можно назвать радостным. Он без стеснения ластится к отцу: «Здравствуй папа! – сказал он мягким голосом, полезая к отцу на колени и быстро целуя его в шею» [«Дома» 1887, т. VI, 99]. Специально для него на отцовском столе «лежала пачка четвертух, нарезанных нарочно, и синий карандаш» [«Дома» 1887, т. VI, 102]. Он не боится признаться папе, что курил, потому что знает, что тот не будет кричать и ругаться. Описание мальчика Алеши также показывает, что он любим родителями: «Алеша, мальчик лет восьми, стройный, выхоленный, одетый по картинке в бархатную курточку и длинные черные чулки» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 317]. Он без стеснения подошел и «прижался к Беляеву и стал играть его цепочкой» [«Житейская мелочь», т. V, 328]. Алеша доверчиво раскрывает ему свой секрет, не сомневаясь, что взрослый сдержит слово и не выдаст его тайны.

В других рассказах присутствует образ маленького героя, чье детство не так безоблачно. Такие герои вынуждены заниматься тяжёлым физическим трудом. В России в конце XIX века очень часто детей из бедных крестьянских семей отдавали в «учение». Их размещали либо в магазинах, либо в мастерских. Хозяин заведения оформлял ребенку вид на жительство, обеспечивал едой и питанием, получая право распоряжаться им как угодно [Дружинин 1912, 32]. 1 июня 1882 года был принят закон, запрещающий

работу детей до 12 лет, детям от 12 до 15 лет можно было работать 8 часов в день и запрещалась ночная и воскресная работа [Дружинин 1912, 75]. Однако детский труд продолжал использоваться, как и раньше, вплоть до 1890 года, когда новый законопроект ослаблял значение первоначального закона [Дружинин 1912, 76]. Если в городах исполнение закона еще как-то контролировали, то в российской глубинке детский труд использовался вплоть до революции 1917 года [Дружинин 1912, 96]. Такие маленькие работяги есть и в рассказах А.П. Чехова. А.К. Базилевская отмечает, что «изображенные Чеховым дети – часто существа страждущие, или же угнетенные и подневольные» [Базилевская 2010, 7].

В некоторых рассказах трагическая нота звучит невероятно сильно. Ванька – один из самых трагичных образов в чеховских рассказах о детях. Его образ стал хрестоматийным образом детского страдания: «А вчерась мне была выволочка. Хозяин выволок меня за волосы на двор и отчесал шпандырем за то, что я качал ихнего ребятенка в люльке и по нечаянности заснул» [«Ванька», т. V, 479]. Письмо мальчика открывает действительно ужасную судьбу: «Хозяин бьет чем ни попадя», «еды нету никакой», «спать мне велют в сенях», «меня все колотят и кушать страсть хочется», «а намедни хозяин колодкой по голове ударил, так что упал и насилу очухался» [«Ванька», т. V, 479 - 481]. Детям, отданным в услужение в России, жилось не сладко. Их судьба была полностью в руках хозяина, а те часто и не думали о чувствах и потребностях ребенка. Дети считались дешевой рабочей силой. Ваньке больше ничего не остается, как обратиться единственному родному человеку – дедушке: «Увези меня отсюда, а то я помру» [«Ванька», т. V, 479]. И мольба его звучит еще трагичнее от того, что читатель понимает: никто не придет ему на помощь, не спасет, ведь письмо адресовано «на деревню дедушке» [«Ванька», т. V, 481]. Сиротская судьба мальчика не воспринимается лишь как личная трагедия, потому как сколько еще таких Вань служило у сапожников, плотников. Жизнь в услужении неизменно накладывает своей отпечаток на детскую психологию:

когда Ванька пишет письмо о своей жизни у сапожника, он «несколько раз пугливо оглянулся», «покривил рот, потер своим черным кулаком глаза и всхлипнул» [«Ванька», т. V, 478]. Прилагательное «черный» ярко воссоздает образ неухоженного несчастного ребенка. Появляется разговорная лексика «ейный», «харя», «трескают» [«Ванька», т. V, 479]. И только образ деревни, дома, связан со светлыми воспоминаниями о бабушке, красоте деревни, новогодней елке: «За елкой для господ всегда ходил в лес дед и брал с собой внука. Веселое было время!» [«Ванька», т. V, 480]. И мотив воспоминаний, столь нехарактерный для детского сознания, живущего моментом настоящего, особенно ярко раскрывает трагичность детской судьбы.

Если у Ваньки есть хотя бы счастливые воспоминания о бабушке и жизни в деревне, у Варьки («Спать хочется») нет даже их. Ее сны окрашены в недетские, мрачные воспоминания: «темные облака», обозы на шоссе, люди с котомками, вороны и сороки, которые кричат на телеграфных столбах, смерть отца [«Спать хочется» 1888, 8]. Сон и явь, сливаясь в единое целое, давят на мозг Варьки, подводя к грани безумия. Но бессонная ночь продолжается лишь трудным днем. Каждую минуту сыпятся поручения для Варьки: «Варька, затопи печку!»; «Варька, поставь самовар!»; «Варька, почисти хозяину калоши!» [«Спать хочется» 1888, 10]. У Варьки нет и минуты, чтобы отдохнуть. Дети, отданные в услужение, обязаны были выполнять любую работу, которую им поручат. И единственное, что может сделать девочка – «пучить глаза и старается глядеть так, чтобы предметы не росли и не двигались в ее глазах» [«Спать хочется» 1888, 10-11]. Она «сжимает себе деревенеющие виски и улыбается, сама не зная, чего ради» [«Спать хочется» 1888, 11]. Замученный ребенок в бессознательном состоянии находит единственного врага, мешающего ей спать: это младенец. И задушив его, она «смеется от радости, что ей можно спать, и через минуту спит уже крепко, как мертвая...» [«Спать хочется» 1888, 12]. Вся ситуация описана так буднично и прозаично, а последние слова рассказа прогнозируют страшную участь Варьки. Ее душа

уже мертва, с того момента, как ее начали воспринимать как вещь. Теперь не важно, какова будет ее судьба поутру. Весь рассказ написан в необычном для Чехова стиле и ритме, в тревожных, зловещих тонах. Он написан ритмизованной речью, напоминающей стихотворную. Чехов сознательно показал в рассказе, как опасно обременять ребенка непосильным трудом. Ведь психика его еще так хрупка и сложна.

В рассказе «Устрицы» главный герой, хоть и не подвержен тяжкому труду, тем не менее успел познать горькое несчастливое детство. Его постигает болезнь, «которой нет в медицинских учебниках» - голод [«Устрицы» 1884, 130]. Еще не зная, что такое устрицы, он «мигом представляет себе это неведомое морское животное», из которого, конечно, «приготавливают очень вкусную горячую уху с душистым перцем и лавровым листом» [«Устрицы» 1884, 132]. И даже узнав, как на самом деле выглядят устрицы и испытывая отвращение, из его груди вырывается «Дайте устриц! Дайте мне устриц!» [«Устрицы» 1884, 132]. Ради смеха богатые люди кормят его устрицами, а он «ест что-то склизкое, соленое, отдающее сыростью и плесенью», он «ест с жадностью, не жуя, не глядя и не осведомляясь что <он> ест». [«Устрицы» 1884, 132]. Голод ребенка настолько силен, что он, не помня себя, и забыв про отвращение, съедает все, что предложат.

В каждом рассказе раскрывается новое видение ребенком окружающего мира. Маленькие герои сталкиваются с жестокостью и несправедливостью взрослого мира. Чаще всего мы наблюдаем это в «рассказе-открытии», суть которого заключается в том, что герой среди будничных событий однажды получает какой-нибудь прозаический случай, мелочь, в результате которой опровергается прежнее представление о жизни. Ситуацию открытия мы можем встретить в рассказе «Житейская мелочь», где мальчик Алеша впервые сталкивается с предательством взрослого: «ранее он не знал, что на этом свете, кроме сладких груш, пирожков и дорогих часов, существует и многое другое, чему нет названия на детском языке» [«Житейская мелочь», т. V, 322]. Не знал

ребенок, что в мире взрослых честное слово, данное ребенку, не имеет ценности, что можно выдать чужую тайну просто так, даже не имея важной причины. Он «дрожал, заикался и плакал; это он первый раз в жизни лицом к лицу так грубо столкнулся с ложью» [«Житейская мелочь», т. V, 322].

В рассказе «Событие», дети, восхищенные рождением котят, ждут такой же реакции от взрослых, но «к великому удивлению Вани, папа не разделяет его симпатии к котяткам, и, вместо того, чтобы прийти в восхищение и обрадоваться, он дергает Ваню за ухо и кричит: «Степан, уберечь эту гадость!» [«Событие», т. V, 427]. Когда котят съедает собака, «детям кажется, что все люди, сколько их есть в доме, всполошатся и набросятся на злодея Неро. Но люди сидят спокойно на своих местах и только удивляются аппетиту громадной собаки. Папа и мама смеются...» [«Событие», т. V, 427]. Мотив непонимания можно обнаружить практически в каждом рассказе. А.К. Базилевская выделяла два основных аспекта: восприятие мира глазами ребенка и восприятие взрослыми детского мира. Чаще всего рассказы строятся на столкновении детского сознания с миром взрослых.

Дети в рассказах разные. Детскому сознанию свойственна чистота мотивов, светлые порывы, доброе сердце. В рассказе «Событие» дети «возятся с котятками. Лица их серьезны и сосредоточены и выражают заботу» [«Событие», т. V, 426]. Однако некоторые уже испытали на себе влияние взрослых. В рассказе «Злой мальчик» появляется ребенок, который способен манипулировать другими ради своей выгоды: «в воде по пояс стоял голый мальчик. Он <...> глядел на молодых людей и ехидно улыбался [«Злой мальчик». т. II, 180]. За свое молчание он требует рубль, а затем «пришлось подарить ему все свои коробочки из-под пилюль. Потом пришлось подарить и запонки с собачьими мордочками [«Злой мальчик». т. II, 180].

В рассказах о детях Чехов решает задачи, далекие от задач детской литературы. Образ ребенка позволяет проследить становление характера, по-новому взглянуть на окружающий мир, посмотреть на взрослый мир с другой

точки зрения. Этот мир зачастую жесток, но дети воспринимают его с присущей им открытостью и любознательностью. Маленькие герои обладают особым типом мышления, который смог передать Чехов.

Портрет персонажа – один из важнейших компонентов произведения, органически связанный с композицией текста и идеей автора. В современном литературоведении можно найти множество интерпретаций понятия портрет. Г.П. Шпайер пишет о том, что портрет – «это одно из средств художественной характеристики, состоящее в том, что писатель раскрывает типический характер своих героев и выражает свое идейное отношение к ним через изображение внешности героев: их фигуры, лица, одежды, движений, жестов и манер» [Шпайер 1935, 152]. Другое определение дает В.Е. Хализев: «Портрет персонажа – это описание его наружности: телесных, природных и, в частности, возрастных свойств (черты лица, фигуры, цвет волос), а также всего того в облике человека, что сформировано социальной средой, культурной традицией, индивидуальной инициативой (одежда и украшения, прическа и косметика). Портрет может фиксировать также характерные для персонажа телодвижения и позы, жест, мимику, выражение лица и глаз. Портрет создает устойчивый, стабильный комплекс черт «внешнего человека» [Хализев 1999, 127]. Данные определения схожи тем, что и в том и в другом портрет характеризуется как изображение героя посредством описания его внешности и присущих ему особенностей мимики и жестов.

Портрет помогает выразить неповторимость человеческой личности. Л.А. Юркина отмечает, что «место и роль портрета в произведении, как и приемы его создания, разнятся в зависимости от рода, жанра литературы» [Юркина 2000, 297]. Так, автор драмы «ограничивается указанием на возраст персонажей и общими характеристиками свойств поведения, данными в ремарках»; в лирике важно не столько воспроизведение внешности героя в конкретных чертах, сколько «поэтически обобщенное впечатление автора», то есть описание наружности героя заменяется описанием впечатления от нее; в

произведениях эпического рода «черты внешности и способ поведения персонажа связаны с его характером, а также с особенностями «внутреннего мира» произведения со свойственной для него спецификой пространственно-временных отношений, психологии, системы нравственных оценок» [Юркина 2000, 297-299].

В.Е. Хализев отмечает, что портрет героя часто локализован в одном месте произведения, что чаще он дается в момент первого появления персонажа, т.е «экспозиционно» [Хализев 2002, 127]. Такое расположение портретной характеристики в тексте не случайно. Л.Я. Гинзбург подчеркивала, что «первичная установка, отношение к появившемуся герою, точка зрения, с самого начала определяющая возможность его эстетического существования, закладывают единство литературного героя. Формальным признаком такого сразу порождаемого единства является уже самое имя действующего лица. Это динамическое единство, и поэтому ни имя, ни скрепляющая героя первоначальная установка не мешают ему изменяться, развиваться даже в неожиданном направлении» [Гинзбург 1979, 27]. Таким образом, представляя читателю героя еще в первых предложениях рассказа, автор создает поле действия для дальнейшего повествования, задает тон и содержание произведения. Л.Я. Гинзбург также отмечает, что «первая же встреча с литературным героем должна быть отмечена узнаванием, некой мгновенно возникающей концепцией. Речь идет о типологической и психологической идентификацией персонажа. Термин узнавание героя <...> означает раскрытие тайны его имени, происхождения, общественного положения, родственных связей. В дальнейшем ходе повествования первоначальная концепция может разворачиваться, усложняться, может быть отменена и заменена другой, но она сразу же непременно должна возникнуть» [Гинзбург 1979, 15-16].

В русской литературе с течением времени изменяются художественные методы портретных описаний. В.Е. Хализев отмечает, что «для



дореалистических стадий литературы характерны идеализирующие или гротескные описания человеческой наружности, эффектные и яркие, избыточные метафорами, сравнениями и субъективно-оценочными эпитетами. <...> Подобные портреты сохранились в литературе вплоть до эпохи романтизма, для которой характерно изображение персонажа как носителя одного ярко выраженного качества. В реалистической литературе портрет сочетал в себе отображение внешности и психологический анализ, раскрывающий многоплановость облика персонажей. <...> Позднее, в творчестве таких писателей, как Л. Толстой и А. Чехов, на смену развернутым характеристикам пришли портреты, даваемые бегло и вскользь, отмечающие какую-то важную черту наружности персонажа» [Хализев 1988, 226]. Г.П. Шпайер отмечают, что у писателей, близких к направлению натурализма, портреты героев отличаются «реалистическим правдоподобием и типичностью» [Шпайер 1935, 152]. Герой представляется как типичный представитель своей среды, в ее обычной обстановке; «в портрете героев чаще всего подчеркиваются повседневные бытовые черты, не имеющие в себе ничего исключительного и необычайного», а в творчестве писателей-романтиков «очень часто можно видеть отталкивающие от обыденного и бытового», герои описываются как «исключительные личности, в необычных, редко встречающихся обстоятельствах», и портреты их преувеличены, а иногда и фантастичны [Шпайер 1935, 153]. Но это не значит, что к писателей-реалистов портрет выделяется своей правдоподобностью, так как «в некоторых произведениях писателей-реалистов, пронизанных романтикой или сатирической настроенностью, доходящей до гротеска, мы находим типический портрет типических героев, показанных в гиперболизированных бытовых связях или ж вне их» [Шпайер 1935, 153].

Мы выяснили, что портрет – это средство художественной характеристики, с помощью которого писатель раскрывает типический характер своих героев и выражает свое идейное отношение к ним через

изображение внешности героев: их фигуры, лица, одежды, движений, жестов и манер» [Шпайер 1935, 152]. В русском романе второй половины XIX века портрет выполняет важную роль в организации произведения. Портретная характеристика отражает в своем содержании и структуре тип взаимоотношений между автором, повествователем и созданной системой персонажей. Изучением особенностей портретной характеристики в творчестве А.П. Чехова занимались следующие исследователи: А.П. Чудаков, В.Я. Линков, В.Б. Катаев, И.Н. Сухих. К сожалению, в их работах анализа детского портрета мы не обнаружили.

В традиции русской литературы портретные описания могут раскрываться в разной форме. Это могут быть подробные портретные описания, как в творчестве Л.Н. Толстого, И.А. Гончарова, либо портреты очень краткие, с несколькими очень выразительными деталями, как в творчестве Н.В. Гоголя. Портреты детей в рассказах А.П. Чехова лаконичны. Краткий, бегло данный портрет в чеховских рассказах обусловлен требованиями жанра, в рамках которого у писателя нет возможности предоставить подробное, всестороннее описание героя. Во многих рассказах Чехова портрет персонажа дан в нескольких словах, но в нем актуализированы черты, которые писатель хотел выделить как наиболее содержательные и значимые.

Интересным представляется то, на что обращает внимание Чехов в описании маленьких героев. Возраст героев в рассказах указывается очень точно: Сереже («Дома») семь лет, Грише – девять, его сестре Ане – восемь, а Соне – шесть («Детвора»), Алеше – восемь («Житейская мелочь»), Паше – семь («Беглец»), Володе – семнадцать («Володя»), Варьке – тринадцать («Спать хочется»), Грише – семь («Кухарка женится»), Феде – девять («На страстной неделе»), Ване – шесть, его сестре Нине – четыре года («Событие»), Грише – два года и восемь месяцев («Гриша») Феде – семь лет («Отец семейства»), Ване – тринадцать («Случай с классиком»). Возраст Володи

Чечевицына («Мальчики») прямо не указывается, но Чехов отмечает, что учатся герои во втором классе и носят «гимназическое пальто» [«Мальчики» 1887, т. VI, 424]. Таким образом, в каждом из рассказов прямо или косвенно указан возраст героев, который обуславливает особенности их внешности, поведения, проявления эмоций.

Портретная характеристика в рассказах Чехова часто дается в экспозиции произведения. В рассказах «Кухарка женится», «Событие», «Гриша», «Ванька», «Володя», «Спать хочется», портреты главных героев даны в первых же предложениях. В редких случаях портрет находится не в начале произведения, а рассредоточен по всему тексту, как, например, в рассказе «Мальчики». Первым дан портрет Володи: «Сани были пусты, потому что Володя уже стоял в сенях и красными, озябшими пальцами развязывал башлык. Его гимназическое пальто, фуражка, калоши и волосы на висках были покрыты инеем, и весь он от головы и ног издавал такой вкусный морозный запах, что, глядя на него, хотелось озябнуть и сказать «Брр!» [«Мальчики» 1887, т. VI, 424]. В этом портретном описании раскрывается сразу несколько характерных национальных деталей. Одежда ребенка указывает на место и время в рассказе. В одежде ребенка присутствуют типичные для того времени элементы. Володя «красными, озябшими пальцами развязывал башлык» – «теплый головной убор, надеваемый чаще поверх шапки - суконный капюшон с длинными концами» [Ушаков, URL]. На мальчике характерные гимназическое пальто и фуражка, которые составляли повседневную одежду ученика гимназии XIX века [Хорошилова, URL]. Форма гимназиста была свидетельством сословного превосходства и предметом особой гордости, так как в те времена возможность получать образование в гимназии была традиционно только у детей дворян и интеллигенции. По внешнему виду школьная форма была похожа на одежду военных. Такое описание внешности мальчика позволяет сразу определить его социальное положение. Следующим автор описывает Чечевицына, товарища Володи:

«Когда первый порыв радости прошел, Королевы заметили, что, кроме Володи, в передней находился еще один маленький человек, окутанный в платки, шали и башлыки и покрытый инеем; он неподвижно стоял в углу в тени, бросаемой большой лисьей шубой» [«Мальчики» 1887, т.VI, 424]. Важно, что Чехов использует оксюморон, называя героя «маленьким человеком», таким образом подчеркивая, что мальчик стремится показать себя взрослым. Далее: «Чечевицын был такого же возраста и роста, как Володя, но не так пухл и бел, а смугл, покрыт веснушками. Волосы у него были щетинистые, глаза узенькие, губы толстые, вообще был он очень некрасив, и если б на нем не было гимназической куртки, то по наружности его можно было бы принять за кухаркина сына» [«Мальчики» 1887, т.VI, 425]. Портретная характеристика Чечевицына, так же как и портрет Володи, позволяет определить, что учится мальчик также в гимназии, однако возникают сомнения по поводу происхождения ребенка. Автор подчеркивает, что «если б на нем не было гимназической куртки, то по наружности его можно было бы принять за кухаркина сына» [«Мальчики» 1887, т.VI, 425]. Внешность мальчика также говорит о простом происхождении, как и ее противопоставление внешности Володи. Фамилия мальчика является говорящей – она указывает на его простое происхождение. Еще одна важная деталь – автор не называет имени Чечевицына, именуя его «товарищ Чечевицын», таким образом создавая впечатление взрослости героя. В рассказе есть маленькие сестры Володи. Их портретная характеристика практически отсутствует.

В рассказах «Детвора», «Житейская мелочь» и «Дома» портреты персонажей локализованы в тексте. В рассказе «Детвора, вошедшим» в одноименный сборник 1889 года, главными героями являются сразу несколько детей, и их портретная характеристика сосредоточена в одном абзаце: «самый большой азарт написан на лице у Гриши. Это маленький, девятилетний мальчик с догола остриженной головой, пухлыми щеками и с жирными, как у

негра, губами. <...> Сестра его Аня, девочка лет восьми, с острым подбородком и умными блестящими глазами, тоже боится, чтобы кто-нибудь не выиграл. <...> Другая сестра, Соня, девочка лет шести, с кудрявой головкой и с цветом лица, какой бывает только у очень здоровых детей, у дорогих кукол и на бонбоньерках. <...> Алеша, пухлый, шаровидный карапузик, пыхтит, сопит и пучит глаза на карты. <...> Пятый партнер, кухаркин сын Андрей, черномазый болезненный мальчик, в ситцевой рубашке и с медным крестиком на груди» [«Детвора» 1886, т.IV, 315]. В XIX веке часто коротко стригли детей из соображений гигиены. Однако это правило касалось только мальчиков.

Есть рассказы, в которых описание внешности дает не только повествователь, но и кто-либо из героев. При этом разные точки зрения на героя-ребенка не совпадают. Портрет Володи в одноименном рассказе дан повествователем: «Володя, семнадцатилетний юноша, некрасивый болезненный и робкий». Однако это не единственная портретная характеристика. Внешность персонажа раскрывается с разных точек зрения. Ее описывает сам Володя, и другие герои рассказа: «Какой некрасивый, жалкий...фи, гадкий утенок!»; «Он немного похож на Лермонтова... Не правда ли?» [«Володя» 1887 т.VI, 201,205]. Важно представление героя о себе: «Думая об интрижке, он вспоминал про свою непобедимую робость, про отсутствие усов, веснушки, узкие глаза, ставил себя в воображении рядом с Ньютою – и эта пара казалась ему невозможной; тогда спешил он вообразить себя красивым, смелым, остроумным, одетым по самой последней моде...» [«Володя» 1887 т.VI, 197]. Таким образом несовпадение явного и желаемого проявляется на уровне внешнего облика героя. В словах героев о внешности Володи есть отсылка к сказке Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок». В этом случае фразеологизм означает, что внешность героя невзрачна, некрасива. В рассказе «Мальчики» также присутствуют элементы оценки героя повествователем и другими персонажами: «вообще был он очень некрасив, и если б на нем не было гимназической куртки, то по наружности его можно было бы принять за

кухаркина сына»; «Девочки, глядя на него, сразу сообразили, что это, должно быть, очень умный и ученый человек» [«Мальчики» 1887, т. VI, 425].

Особую роль в описании внешности героев играет деталь. М.М. Гиршман пишет, что деталь в портрете передает «психологическое состояние «напрямую»; при этом <...> та или иная портретная деталь однозначно соотнесена с тем или иным душевным движением» [Гиршман 2000, 325]. Чехов считал, что по детали можно полностью воссоздать образ: «Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подбавит сам» [Чехов 1976, 54]. Для того, чтобы описать героя. Чехову необходимы были две-три детали, и каждая из них несла определенную смысловую нагрузку. В.А. Гейдеко отмечает, что «Чехов добивался того, чтобы деталь приобретала особое, ответственное значение, выступала как средство художественной экономии» [Гейдеко 1976, 317]. Уникальность Чехова в том, что он многое опускал в характере героя, даже какие сведения, как родословную, биографию персонажа. Его принцип – «закономерное через случайное» [Гейдеко 1976, 322]. Также он отмечает, что «кажущаяся непринужденность в использовании детали – один из важнейших принципов Чехова. Все должно быть невзначай, кстати, мимоходом и словно... необязательно даже» [Гейдеко 1976, 328]. Часто портретные детали говорят о времени и месте действия в рассказах. Б.Е. Галанов подчеркивал, что для Чехова «живописная, мастерски найденная портретная деталь, одна из тысячи, но самая характерная, самая броская, предпочтительней иных, пространных описаний пейзажа и портрета» [Галанов 1974, 140]. Однако А.П. Чудаков подчеркивает, что не всегда чеховская деталь мотивирована характером персонажа. Он приходит к выводу о том, что такие детали – «знаки какого-то иного, нового способа изображения, и в нем они важны и обязательны. Такой способ может определить, как изображение человека путем высвечивания не только существенных черт его внешнего, предметного облика и окружения, но и черт случайных» [Чудаков 1971, 145]. В.Я. Линков,

анализируя портреты в разных чеховских рассказах, отмечает, что «Чехов во многих произведениях склонен дать портрет скорее второстепенных героев, чем главных» [Линков 1982, 100].

В рассказах, где главными героями являются дети, часто можно обнаружить такую «случайную» деталь. В рассказе «Беглец» как бы невзначай, не напрямую, описывается фигура мальчика: «Важное. Брат Пашка, ты себе пузо отрастил» [«Беглец» 1887, т. VI, 347]. В портрете Володи упоминается «гимназическое пальто» [«Мальчики» 1887, т. VI, 424]. С помощью такой детали можно определить возраст и социальное положение героя. В описании Митьки несколько раз упоминаются его «оттопыренные уши», которые указывают на простое происхождение героя [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 142-145].

Уникальными представляются сравнения, которые использует Чехов для характеристики героев. Нос Вани сравнивается с «пуговицей» [«Событие» 1886, т. V, 424]. У Гриши «жирные, как у негра, губы», а у его сестры Сони «цвет лица, какой бывает только у очень здоровых детей, у дорогих кукол и на бонбоньерках» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. Тщедушность фигуры Сережи Чехов передает с помощью сравнения: «вял телом, как парниковый овощ» [«Дома» 1887, т. VI, 99]. Такие неожиданные и сильные сравнения создают яркий художественный эффект и позволяют придать образам героев индивидуальность. В.Н. Гвоздей пишет, что такое «использование писателем сравнений создает в сознании читателя представление о мире как о сложном, динамически развивающемся целом, в котором всегда слишком много остается «за кадром», скрыто от взгляда погружено в сферу подтекста, чтобы можно было самонадеянно рассчитывать даже на кратковременное, сиюминутное его постижение» [Гвоздей 1999, 125]. В то же время портреты в рассказах динамичны, так как автор описывает изменение мимики героев в зависимости от ситуации, обращает внимание на их жесты. При этом через описание выражения глаз, лица, жестов героев передается их психологическое

состояние. При описании внешности героев Чехов часто использует эпитеты. Их можно обнаружить практически в любом портретном описании. Важно, что эпитеты характеризуют различные подробности портрета. Это могут быть эпитеты, использованные для характеристики фигуры («маленький», «худенький», «пухлый»), или эпитеты, описывающие волосы («щетиные», «кудрявые»), одежду («оборванный», «бархатная куртка», «одетый по картинке»).

В описании внешности детей часто встречаются лексемы «маленький» и «карапузик». Слово «карапуз» означает «толстый, небольшого роста ребенок» [Ожегов 2012, 342]. Это слово может обозначать и маленького ребенка [Ефремова 2000, 647]. Лексема встречается в рассказах «Кухарка женится», «Детвора», «Дома». Алеша характеризуется следующим образом: «пухлый, шаровидный карапузик» [«Детвора» 1886, т. IV, 315].

Чехов обращает внимание на черты лица маленьких героев. Часто в рассказах можно встретить описание глаз детей. У Гриши «карие глазки», у Ани «умные блестящие глаза» [«Детвора 1886», т. IV, 315-316]; у Чечевицына «узенькие» [«Мальчики» 1887, т. VI, 425]; у Володи «узкие» [«Володя» 1887, т. VI, 197]. Глаза Алеши «черные немигающие» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 318]; глаза Митьки «маленькие, очень злые» [«На страстной неделе» 1887, т. IV, 142]. В рассказе «Дома» к описанию взгляда автор возвращается несколько раз. У Сережи «нежный» и «мягкий» взгляд, глаза «близорукие», «большие», «немигающие», «темные» [«Дома» 1887, т. VI, 99-105]. Особое впечатление производит взгляд ребенка: «ему казалось, что из широких зрачков глядели на него и мать, и жена, и все, что он любил когда-то» [«Дома» 1887, т. VI, 104]. Столь пристальное внимание автора к описанию взгляда не случайно. Ребенок еще не способен в полной мере выразить свои чувства, но по выражению его глаз можно понять его эмоциональное состояние. Ю.М. Лотман подчеркивал, что «динамика глаз портрета может раскрываться перед зрителем прямолинейно – когда ему показывают, на что направлен



взгляд изображенного на портрете лица <...> Интересно, что именно динамический центр портрета, которым чаще всего оказываются глаза, одновременно является полюсом конденсации сравнений и метафор. Прямое описание глаз встречается в литературе гораздо реже» [Лотман 2002, 358].

В некоторых портретах акцентируется цвет лица героев. Так, Чечевицын «смуглый» [«Мальчики» 1887, т. VI, 425]; Сережа «бледнолицый» [«Дома» 1887, т. VI, 99]; Андрей «черномазый» [«Детвора 1886», т. IV, 316]; у Алеши «бледный лоб» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 318]; у Володи «бледное от бессонной ночи лицо» [«Володя» 1887, т. VI, 205]. Цвет лица Сони уписывается с помощью распространённого сравнения: «девочка <...> цветом лица, какой бывает только у очень здоровых детей, у дорогих кукол и на бонбоньерках» [«Детвора 1886», т. IV, 316]. У некоторых героев, например, у Чечевицына («Мальчики») и у Володи («Володя»), есть веснушки.

Часто автор обращает внимание и на волосы маленьких героев. Описывается не только их цвет, но и причёска. И здесь довольно активно используются прилагательные: у Нины волосы «кудрявые», у Вани «стриженные» [«Событие» 1886, т. V, 424]; у Сережи «нежные», «мягкие» и «кудрявые» [«Дома» 1887, т. VI, 99]; у Чечевицына волосы «щетиныстые» [«Мальчики» 1887, т. VI, 425]; Митька «некрасиво острижен», его волосы «торчат» [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 142]. Волосы Сони «кудрявые», у Гриши «догола остриженная голова» [«Детвора 1886», т. IV, 315]. В конце XIX века мальчик могли долгое время ходить с длинными кудряшками, но как только мальчик поступал учиться, его коротко стригли [Хорошилова, URL]. Таким образом, можно понять, что Сережа еще слишком мал для школы, а Гриша, например, уже учится в гимназии. Подсчитав (в четырнадцати рассказах) сколько раз Чехов обращает внимание читателя на ту или иную деталь портрета, можно сделать вывод, что больше всего внимания Чехов обращает на описание фигуры (восемь рассказов), на волосы (пять), глаза – (шесть), и цвет лица (семь).

Нередко в портретной характеристике героев можно найти описание одежды. Например, Алеша «выхоленный, одетый по картинке в бархатную курточку и длинные черные чулки» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 317]. Такое описание позволяет сделать вывод, что Алеша из обеспеченной семьи, а прилагательное «выхоленный» говорит о том, что это обласканный, любимый родителями ребенок, которого одевают «по картинке», то есть по последней моде. Чулки в конце XIX века дети носили только с нарядной одеждой [Хорошилова, URL]. Одежда детей позволяет определить пространство и социальное положение, в котором они находятся. О социальном положении Андрея говорит не только характеристика «Кухаркин сын», но и его одежда: «мальчик в ситцевой рубашке и с медным крестиком на груди» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Сразу становится понятно, что герой из простой семьи. Федя отправляется в церковь в «роскошной и дорогой рубахе, сшитой из шелкового платья, оставшегося от бабушки», а Митька одет хоть и «по-праздничному», но «бедно» [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 145]. Шелковая ткань была очень дорогой и ценной для простых людей конца XIX, поэтому из одной и той же ткани могли перешивать новую одежду много раз. Рубашка из такой ткани считалась нарядной и праздничной, поэтому Федя надевает ее на причастие, а не в любой обычный день. Так противопоставляются друг другу два героя рассказа. Из описания одежды героев можно понять, что материальное положение семьи Феде лучше, чем Митьки. У Сережи нет подробного описания одежды. Но Чехов подчеркивает, что «только по одежде и можно было угадать его пол», а также, что «все у него казалось необыкновенно нежным и мягким: <...>, бархатная куртка» [«Дома» 1887, т. VI, 99]. Описание подчеркивает некоторую женственность героя, его мягкость, хрупкость и чувствительность. Подробно описана одежда Пашки: «Пашка, пыхтя, распутал на шее платок, потом вытер рукавом нос и стал не спеша стаскивать тулупчик. <...> Пашка торопливо сбросил тулупчик на землю и с помощью матери снял рубаху» [«Беглец» 1887, т. VI, 347]. Тулуп – это «долгополая меховая шуба (преимущ. овчинная, заячья), обычно не крытая

сукном» [Ушаков, URL]. Тулуп был самой распространенной одеждой у простых людей в XIX веке. Перечисление слоев одежды позволяет сделать вывод о том, что о ребенке заботятся, ведь одет он достаточно тепло, но у него невысокое социальное положение. Одежда указывает на холодное время года. Использование уменьшительно-ласкательного «тулупчик» помогает представить размер одежды и самого героя. Очень важно описание одежды в портрете Гриши. Используя прилагательные, Чехов подробно описывает, во что одет маленький герой: «На нем длинный ватный бурнусик, шарф, большая шапка с мохнатой пуговкой и теплые калоши» [«Гриша» 1886, т. V, 83]. Это описание подчеркивает неуклюжесть, неустойчивость детской фигуры. Используются уменьшительно-ласкательные слова «бурнусик», «пуговка». Бурнусик – это «род женского пальто (в 19 в.)» [Ушаков, URL]. Слова «тулупчик», «бурнусик», «калоши» также позволяют определить время года, в котором происходит действие.

Несмотря на то, что портреты в рассказах довольно лаконичны, в образе каждого героя-ребенка прослеживается индивидуальность. Портрет содержит не только описание внешности, в нем нередко зафиксированы особые черты характера героев, его индивидуальные особенности. Так, в портрете Ани Чехов подмечает ее «умные блестящие глаза» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. Портрет Сережи описывает мягкость во внешности мальчика, в его взгляде и движениях: «все у него казалось необыкновенно нежным и мягким: движения, кудрявые волосы, взгляд, бархатная куртка» [«Дома» 1887, т. VI, 99]. В портретной характеристике Володи наряду с описанием внешности можно найти и черту характера: «Володя, семнадцатилетний юноша, некрасивый, болезненный и робкий» [«Володя» 1887, т. VI, 197].

Таким образом, портретное описание внешности детей ярко иллюстрирует традиции русской культуры конца XIX века. Во внешности детей А.П. Чеховым тонко подмечены национальные черты, проявляющиеся даже у столь юных героев. Внешность детей хорошо показывает исторические

особенности воспитания и мировоззрения. В целом портреты в рассказах, где главными героями являются дети, обладают чертами, свойственными прозе Чехова. Они лаконичны, в текстах даны экспозиционно, используются оригинальные сравнения и детали. В описании героев Чехов использует лексику, которая эмоционально близка детям. Часто встречаются уменьшительно-ласкательные слова.

## 2.2. ПОЭТИКА ЖЕСТОВОГО И МИМИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА: СВЯЗЬ РОДОВОГО И ЭТНИЧЕСКОГО

Изучение жестового языка в настоящее время активизировалось благодаря исследованиям семиотики, социолингвистики и теории коммуникации. Наблюдения специалистов языкознания, этнографии, антропологии и педагогики разных стран показали, что жест является необходимым элементом общения в ряде стран: «Северные народы используют жест меньше, совсем мало им пользуются в Японии. Русские жестикулируют больше, чем финны, но меньше французов» [Акишина 1991, 141]. Жест национален, ведь одни и те же жесты в разных культурах могут восприниматься совершенно по-разному. Для народов, мало жестикулирующих, русское общение кажется сильно насыщенным жестами. Т.В. Подколзина отмечает, что «многолетняя работа в сфере преподавания русского языка как иностранного, постоянно выявляющиеся особенности общения в процессе межкультурной коммуникации в условиях открытого общества наталкивает на мысль о необходимости сравнительного изучения различных сторон коммуникативного поведения, в частности, невербальных средств как составляющей семантико-прагматического поля общения (среди знаковых форм невербального поведения выделяют собственно жесты, выражения лица (мимика), позы, телодвижения и манеры)» [Подколзина, URL]. Невербальная коммуникация как дополнение к устной речи «формирует цельную картину эмоционального состояния человека, необходимую для адекватного восприятия действительности» [Сян Гуанюнь, URL]. Невербальные средства общения позволяют на интуитивном уровне определить характер диалогических отношений, степень психологической близости между говорящими, позволяют проследить индивидуально-психологические свойства личности, которые человек не проявляет в высказываниях.

Сравнивая русский жест с европейскими, А.А. Акишина отмечает, что

«русские почти не пользуются синхронными движениями обеих рук, жестикуляция осуществляется одной рукой (правой). Вторая рука или совсем не жестикулирует, или в меньшей степени и не повторяет движения правой <...> Указывая направление, русские чаще делают движения в эту сторону головой <...>, а вместо слов пожимают плечами» [Акишина 1991, 143]. Наблюдая жесты русских, многие иностранцы не всегда правильно понимают стилистику жеста, то есть когда и с кем его можно употреблять: «Русская жестикуляция, мимика и поза определяются ситуацией, отношениями говорящих и их социальной принадлежностью» [Акишина 1991, 143]. Невербальный этикет так или иначе присутствует в каждой языковой культуре. Он включает в себя требования относительно позы коммуникантов, мимики, жестов, дистанции общения, представление о границах возможного физического контакта. Выполнение этих требований позволяет судить об успешности коммуникативной ситуации. Т.Ц. Красикова отмечает, что «одной из ведущих особенностей русских жестов является то, что основная их масса может использоваться без вербального сопровождения, самостоятельно и при этом легко понимается в контексте носителями культуры» [Красикова, URL]. Очень часто, если иностранцы не знают языка, они следят за жестовыми знаками, пытаясь их прочесть. Но так как они не знают национальной специфики, то расшифровывают их неверно. Например, русский жест «до свидания» по-японски означает «иди сюда», а японский жест «вы уволены» на русский означает «сыт по горло». Поэтому иностранный студент при изучении русского языка должен усвоить определённый объем информации из области невербальной семиотики.

Описания невербальных компонентов представляют собой неотъемлемую часть многих произведений художественной литературы, но частота их употребления авторами различна: «Это обусловлено рядом факторов, в том числе индивидуальным стилем автора и кругом затронутых проблем. Описание манеры поведения персонажей весьма существенно для представления системы образов художественного произведения»

[Железанова, URL]. Движения и жесты являются существенной и яркой деталью портрета чеховских персонажей. Л.П. Чехов писал брату Александру: «Лучше всего избеган» описывать душевные состояния героев: нужно стараться, чтобы оно было понятно из действий героев» [Чехов 1974, 242]. Г.И. Бердников отмечал, что для произведений Чехова был характерен «отказ от внешнесобытийного сюжетного построения, перенесение внимания на духовный мир героя» [Бердников 1961, 487]. Чехов стремился «запечатлеть кризисное, переломное состояние своих героев» [Бердников 1961, 487]. Одним из способов раскрытия внутреннего состояния героев является жест. Чехов создавал образ героя посредством его слов и поступков. А.В. Кубасов, исследуя портрет у Чехова, отмечает, что жестовый портрет героя «чрезвычайно гонко разрабатывается Чеховым и связан со стремлением избегать «прямого» говорения» [Кубасов 1998, 75]. А.П. Чудаков отмечал, что в письмах Чехова, как и в прозе, обнаруживается «внимание к движениям, позе, случайному предметному окружению» [Чудаков 1992, 122]. Исследователь обращал внимание на то, что поведение героя внутри мира произведения, его внешний облик, жесты и движения, — все это «служит безотказным и целенаправленным средством характеристики человека. Все без исключения подробности имеют характерологическую и социальную значимость» [Чудаков 1971, 139].

Внимание Чехова к жестам персонажей сближает его прозаические произведения с драматургией. Г.П. Бердников отмечал, что писатель «как бы сливает воедино драматическую и повествовательную форму» [Бердников 1982, 196]. «Нет ни одного другого писателя, - пишет Е.И. Ермилов, - рассказы которого так легко представить себе драматическими этюдами, сценами, маленькими пьесами. Нет ни одного другого писателя, в котором прозаик так непосредственно сросся с драматургом» [Ермилов 1984, 64]. Читая рассказы Чехова, не только слышишь его героев, но и видишь их. Этому способствуют авторские указания на мимику и жесты говорящего: «Наряду с ремарками традиционного типа, рисующими существенные стороны обстановки

появляются ремарки, вводящие предметы, жесты, действия, которые в дочеховской драматургии и вообще не останавливали внимание автора и не отмечались в пьесе – как неважные» [Чудаков 1971, 153]. Б.М. Эйхенбаум писал: «Чехов до предела сжимал авторский текст, доводя его иногда до значения сценических ремарок. Его персонажи говорят иной раз очень много, он сам - очень мало. Тема и положения раскрываются у него обычно не автором, а самими действующими часто именно не действующими, а только разговаривающими лицами. Автор как бы отходит в сторону» [Эйхенбаум 1969,366].

В рассказах Чехова о детях жесты героев играют важную роль в раскрытии особенностей детского поведения и характера. Нередко встречаются жесты, которые характеризуют возраст главных героев. В рассказах можно обнаружить жесты, характерные лишь для детей. Такие жесты отличаются большей импульсивностью, естественностью, непосредственностью. Гриша «говорит не столько языком, сколько лицом и руками. Показывает он, как блестит солнце, как бегают лошади, как глядит страшная печь и как пьет кухарка» [«Гриша» 1886, т.V, 84]. Грише два года и восемь месяцев. Он еще не может высказать свои мысли, не умеет использовать сложные жесты и объясняет свои переживания, как может. Взрослея, дети начинают применять все более сложные и осмысленные жесты: Митька «грозит под полой кулаком [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 145]; Володя «перекрестился» [«Мальчики» 1887, т.VI, 428]; Егор «подает Пете Удодову руку» [«Репетитор» 1884, т. II, 336]; Сережа «пожал плечами» [«Дома» 1887, т.VI, 99]; Андрей «низко поклонился» [«Тайный советник» 1886, т.V, 131]. Чем старше герой, тем более осознанные жесты он использует. Жесты героев становятся более понятными для окружающих, они имеют общепризнанное значение.

В рассказе «Репетитор» можно обнаружить деталь, которая современному человеку может показаться очень странной. В рассказе гимназист VII класса Егор Зиберов готовит мальчика Петю к поступлению во



второй класс гимназии: «Ну-с... — начинает Зиберов, закуривая папиросу. — Вам задано четвертое склонение» [«Репетитор» 1884, т. II, 336]. Казалось бы, как ученик VII класса, которому по современным меркам должно быть не больше 13 лет, может курить? Дело в том, что в конце XIX века в гимназию мальчики поступали учиться в 12 лет и учились на протяжении 7 лет. Таким образом, Егору Зиберову должно быть уже 19 лет. Такие детали возможно объяснить иностранному студенту лишь при подробном анализе текста.

Детские жесты отличаются от жестов взрослых. Дети в меньшей степени владеют своими эмоциями и действиями, их жесты более бессознательны. Жесты и действия детей не ограничиваются правилами этикета и вежливости: Сережа «заткнул уши и громко запел, чтобы заглушить <...> голос» няни [«Дома» 1887, т. VI, 97]; Гриша «заглядывал в замочную скважину» [«Кухарка женится» 1885, т. IV, 135]; Пашка «вытер рукавом нос» [«Беглец» 1887, т. VI, 347]. В рассказе «На страстной неделе» в церкви Митька «бьет <...> свечой по голове, я отвечаю ему тем же» [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 143]. Детей разнимают. В рассказе «Событие» дети котят «кладут в подола рубах». Мать, «увидев детей <...> с задранными вверх подолами, <...> конфузится и делает строгие глаза: «Опустите рубахи, бесстыдники» [«Событие» 1886, т. V, 425]. Играя с котенком, Ваня «тычет ему в мордочку то карандашом, то спичкой» [«Событие» 1886, т. V, 425, 427]. В рассказе «Гриша» мальчик, увидев женщину с апельсинами, «проходит мимо нее и молча берет себе один» [«Гриша» 1886, т. V, 84]. Няня, «хлопая его по руке и вырывая апельсин», кричит «Это ты зачем же?» [«Гриша» 1886, т. V, 84]. Дети еще не знают правил поведения, не понимают, что можно делать и чего нельзя, поэтому они могут совершать поступки, порицаемые взрослыми.

Детская энергичность проявляется в подвижности героев. Детям свойственна резкость движений, порывистость. С помощью лексики со значением стремительности действия Чехов придает движениям детей динамичность: Алеша «вскочил»; «прыгнул с дивана и подбежал к Беляеву»; «рванул с места и выбежал вон»; «вприпрыжку, <...> болтая руками, следовал»

[«Житейская мелочь» 1886, т. V, 319-321]; Ваня и Нина «вскрикивают, прыгают с кроваток, <...> бегут босиком»; «бегут в комнаты» [«Событие» 1886, т. V, 424, 425]; Пашка «в ужасе вскочил с кровати»; «бросился в соседнюю палату»; «не разбирая дверей, бросился в палату»; «спотыкаясь, выбежал на двор»; «бросился назад» [«Беглец» 1887, т. VI, 351, 352]; Андрей «полетел из спальни»; «бросился в сад»; «побежал искать учителя»; «бегал по саду»; «побежал к дому»; «вскочил в экипаж» [«Тайный советник» 1886, т. V, 129-142]; Гриша «опрометью бросился назад» [«Кухарка женится» 1885, т. V, 139]. Движения детей отличаются экспрессивностью, энергичностью. Однако в рассказах также можно обнаружить примеры иного поведения героев: Чечевицын «неподвижно стоял в углу» [«Мальчики» 1887, т. VI, 424], Андрей «стоит неподвижно» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Гриша «замер от удивления» [«Кухарка женится» 1885, т. IV, 139]; Ваня и Нина «салятся на корточки <...> и, не шевелясь, притаив дыхание, глядят на кошку», дети «слоняются по всем комнатам» [«Событие» 1886, т. V, 425, 42], Андрей «помертвев от священного ужаса, подошел» [«Тайный советник» 1886, т. V, 129]. В данных примерах дети под влиянием эмоций ведут себя не типично для своего возраста.

Детям свойственна любознательность, стремление прикоснуться к кому-либо или чему-либо, попробовать и на вкус, понюхать. Интересуясь жизнью взрослых, Гриша «заглядывал в замочную скважину» [«Кухарка женится» 1885, т. IV, 135]; Андрей, наблюдая за дядей, также «заглядывал к нему в замочную скважину» [«Тайный советник» 1886, т. V, 133]. В рассказе «Дома» Сережа, оказавшись в кабинете «поднес флакон к глазам», «потрогал пальцем абажур»; «занялся отцовской бородой. Сначала он старательно разгладил ее, потом раздвоил и стал зачесывать в виде бакенов» [т. VI. 100-103]. В рассказе «Беглец» Кашка, впервые оказавшись в больнице, «потрогал руками подушки и одеяло» [«Беглец» 1887, т. VI, 349]. Ваня, увидев котят, «берется открыть одному котёнку глаза», «тычет ему в мордочку то карандашом, то спичкой» [«Событие» 1886, т. V, 426, 427]. Мальчик Гриша в одноименном рассказе

«тянется к пирогу» [т. V, 85]. Алеша в рассказе «Житейская мелочь», разговаривая с Беляевым, «Стал играю его цепочкой»; «счал усердно царапать ногтем медальон» [т. V, 318]. Дети интересуются всем, что происходит вокруг. С помощью движений они познают окружающий мир.

Часто дети, подражая взрослым, повторяют их движения. Л.Ф. Обухова отмечает, что для детей подражание «вносит важный вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему в освоении норм социальной жизни» [Обухова 1994, 4]. З. Фрейд рассматривал подражание ребенка родителям как внешнее проявление процесса идентификации бессознательного уподобления, магического приравнивания ребенком себя к родителям [Фрейд 1925, 237]. Значение подражания в детстве, по мнению А. Валлона, многопланово: это средство сближения ребенка и взрослого, путь осознания ребенком себя через других и их познания. Подражание, считает Валлон, участвует в этапах психического развития и то подчиняется его законам, то ведет его за собой, способствует его прогрессу [Валлон 1967, 78]. «Обучение возможно там, где есть возможность подражания», подчеркивает Л. С. Выготский [Выготский 1982, 231]. Гриша, увидев солдат, «начинает шагать им в такт» [«Гриша» 1886, т. V, 84]; Алеша «подражая акробату, которого недавно видел в цирке, задирает вверх то одну ногу, то другую»; «взявшись правой рукой за носок левой ноги, <...> принял самую неестественную позу» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 317]; Сережа, подражая отцу, курит его табак [«Дома» 1887, т. VI, 97]. В отличие от взрослых, дети редко используют наигранные, искусственные жесты. Однако в рассказе «Репетитор» Егор, подражая взрослым, «милостиво пожал Пете Удодову руку» [т. II, 336]. Такой жест не характерен для детей, но герой использует его, чтобы казаться старше и серьезнее. Андрей в рассказе «Тайный советник», «припоминая составленный матушкой церемониал, шаркнул <...> ножкой, низко поклонился и потянулся к ручке» [т. V, 129]. В другой ситуации герой не стал бы использовать такие жесты, но встретившись с влиятельным дядей, он исполняет свойственную взрослым церемонию приветствия.

В движениях и жестах героев раскрываются особенности характера. В рассказе «Детвора» мысли Гриши «не дают ему сидеть покойно»; он «вертится как на иголках», а «выиграв, он с жадностью хватается за деньги и тотчас прячет их в карман» [т. IV. 316]. С помощью такого описания автор передает жадность героя, стремление выиграть, страх, что победа достанется противнику. Его сестра Соня, напротив, «кто бы ни выиграл <...> хохочет и хлопает в ладоши» [т. IV, 316]. Героиня равнодушно относится к игре, и может радоваться победе других. Поведение Гриши противопоставляется поведению Сони. В рассказе «Дома» характер Сережи и его отношение к отцу также выражается с помощью движений героя: он «полетает к отцу на колени и быстро целует его в шею»; бороду отца мальчик «старательно разгладил, потом раздвоил и стал зачесывать в виде бакенов» [т. VI, 100, 103]. Трепетное отношение Феи к церкви и исповеди в рассказе «На страстной неделе» отражается в жесте «нерешительно я открываю дверь» [т. VI, 141]. Жест Митьки «грозит <...> под полую кулаком» показывает агрессивность героя [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 145]. В рассказе «Володя» чрезмерная эмоциональность героя проявляется в жестах: «пригладил волосы <...> и раза три прошелся из угла в угол»; «от стыда он <...> жестикулировал»; «хватал себя за голову», «всплескивал руками»; «ударил кулаком по столу» [т. VI, 200, 208]. Робость и нерешительность Володи проявляется в движении «неуклюже, неудобно взял ее руками за талию» [т. VI, 200]. В рассказе «Мальчики» задумчивость Чечевицына проявляется в его поведении: «когда его спрашивали о чем-нибудь, вздрагивал, встряхивал головой» [т. VI, 425, 429]. Герой словно витает в облаках, не замечая ничего вокруг. Жизнерадостный Пашка «прыснул в рукав», надев новую одежду, он «самодовольно оглядел себя» [«Беглец» 1887, т. VI, 346, 349]. Жест «облизывал после каждого хлебка ложку» показывает, как герой любит поесть. В рассказе «Репетитор» жест «милостиво подает Пете Удодову руку» выдает заносчивость героя [«Репетитор» 1884, т. II, 336].

Жесты в рассказах Чехова всегда обусловлены ситуацией. Слова или поступки героев часто сопровождаются какими-либо движениями или

жестами. В разных ситуациях они помогают сделать высказывания более информативными, помогают выявить дополнительные смысловые значения.

С помощью жестов маленькие герои выражают отношение к окружающим, эмоциональное состояние, вызванное какой-либо ситуацией. В рассказе «Тайный советник» в гости к Андрею и его семье приезжает дядя, занимающий высокий пост. Все в доме с волнением ждут его приезда. Мальчик, впервые встретившись с таким влиятельным человеком «припоминая составленный матушкой церемониал, шаркнул перед ни ножкой, низко поклонился и потянулся к ручке», чтобы показать свое уважение [т. V, 129]. С помощью жестов приветствия герой показывает свое отношение к гостю и свое понимание его социального положения. Л. Низ, исследуя поклоны, отмечал, что «чем ниже, скромнее ощущает себя человек по отношению к другим, тем сильнее сгибает он свою спину [Пиз 1978, 122]. А.А. Акишина подчеркивает, что «в древности в России поклон был широко распространен. Известно было много различных поклонов, в том челки и наиболее вежливый «земной» поклон с прижатием руки к сердцу, а затем опусканием этой руки к полу. Таким поклоном встречали и провожали наиболее уважаемых людей. Чем ниже поклон, тем больше почтения. В настоящее время поклоны у русских не распространены, они вытеснены рукопожатием» [Акишина 1991, 144]. Похожую ситуацию можно обнаружить в рассказе «Репетитор», где рукопожатие характеризует социальное положение героев. Гимназист Егор «милостиво подает Пете Удодову руку» [т. II, 336]. Характеристика «милостиво» показывает отношение учителя к ученику и устанавливает их роли в данной ситуации. Руку подает именно учитель, так как он выше по социальному статусу. Когда Егор не может решить задачу, которую задал своему ученику, он «конфузится, встает и начинает ходить из угла в угол», «ерошит волосы» [т. II, 337, 338]. Получив неправильный ответ, Егор «быстро стирает» его с доски [т. II, 337]. С нетерпением дожидаясь окончания урока, Егор «с замиранием сердца поглядывает на часы» [т. II, 338]. Действия героя отражают его внутреннее

психологическое состояние: беспокойство, стыд, смущение, неловкость. Фразеологизм «с замиранием сердца» означает сильное волнение при ожидании.

В рассказе «Володя» юноша влюблен в Нюту, он нервничает в ее присутствии. Его неуверенность в себе, испытываемое чувство порождает волнение, и чтобы скрыть его, он «в тяжелом, напряженном раздумье почесывал себе висок» [т.VI, 199]. После неудачного разговора с девушкой, для того, чтобы успокоиться, он «пригладил свои волосы, <...> и раза три прошелся из угла в угол» [«Володя» 1887, т.VI, 200]. В отчаянии он «хватает себя за голову», «всплескивает руками». [«Володя» 1887, т.VI, 200]. Пытаясь найти лекарство, которое попросила Нюта, Володя лихорадочно, «без всякой надобности хватал дрожащими руками» травы и флаконы [«Володя» 1887, т.VI, 204]. Вернувшись домой, он поссорился с матерью и со злости «ударил кулаком по столу с такой силой, что задрожала вся посуда и у татапа расплескался чай» [«Володя» 1887, т.VI, 208]. Такими жестами герой произвольно выражает эмоции, которые не способен контролировать. Психологическое состояние героя также обнаруживается в его позе, «он, сгорбившись и глядя в землю, сидел в темном уголке беседки»; «не пытался уснуть, а сидел в постели, обняв руками колена» [«Володя» 1887, т.VI, 198, 203]

В рассказе «Житейская мелочь» Чеховым описывается ситуация открытия. Беляев пришел в гости к матери мальчика, но не застав ее дома, решил поговорить с ребенком. Он спрашивает Алешу о жизни. Мальчик с помощью жестов выражает свое отношение к сказанному и услышанному: «Как вам сказать? — сказал он и пожал плечами» [т. V, 317]. Доверившись взрослому, «мальчик прижался к Беляеву и стал играть его цепочкой» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 319]. Случайно Алеша проговаривается о том, что он и его сестра Соня тайно видятся с отцом. Пытаясь скрыть правду, он врет Беляеву. Уличенный во лжи, Алеша «покраснел и в сильном смущении, <...> стал усердно царапать ногтем медальон» [«Житейская мелочь» 1886, т. V,

318-319]. Подобные движения обнаруживают эмоциональное состояние героя - стыд, смущение. Такие бессознательные движения совершаются обычно, когда человек переживает стресс, даже если по его разговору внутренний дискомфорт никак не ощущается. Часто не столько слово, сколько жест, телодвижение, поза отражают внутреннее состояние героя. Мальчик просит взрослого не рассказывать маме о встречах с отцом, Беляев дает ему честное слово. Однако, когда приходит мама Алеши, Беляев возмущенно рассказывает ей правду. Алеша, пораженный поступком взрослого, «уселся в угол и с ужасом рассказывал Соне, как его обманули. Он дрожал, заикался, плакал» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 322]. Поза и жесты раскрывают чувства героя, его потрясение от поступка взрослого: первый раз жизни Алеша столкнулся с ложью.

В рассказе «Детвора» жесты маленьких героев обусловлены ситуацией игры. Гриша желает непременно выиграть, поэтому от волнения «вертится он, как на иголках» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. Выиграв, он «с жадностью хватает деньги и тотчас же прячет их в карман» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. Однако его сестра Соня реагирует иначе: «кто бы ни выиграл, <...> хлопает в ладоши» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Ей безразличен результат, просто выигрыш кого бы то ни было радует девочку, ведь выигрыш — то радость. Кухаркин сын Андрей, напротив, в процессе игры «стоит неподвижно» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Мальчик равнодушно относится к выигрышу, его увлекает «арифметика игры» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Повздорив, ребята дерутся: «Андрей бледнеет, кривит рот и хлоп Алешу по голове! Алеша злобно таращит глаза, вскакивает, становится одним коленом на стол и, в свою очередь, - хлоп Андрея по щеке! Оба дают друг другу еще по одной пощечине и ревут» [«Детвора» 1886, т. IV, 318]. Вася, которого дети не захотели принять в игру, разочарованно «пожимает плечами» [«Детвора» 1886, т. IV, 319]. Мальчик пытается показать, что к поступку детей относится равнодушно, но его жест выдает обиду.

В рассказе «Дома» мальчик Сережа таскал из отцовского стола табак.

Отец, узнав об этом, зовет мальчика к себе в кабинет, чтобы поговорить с ним. Мальчик, выслушав упреки отца, «пожав плечами», спрашивает: «Что же я тебе сделал?» [«Дома» 1887, т. VI, 99]. Мальчик не понимает, почему его ругает отец, и выражает свое удивление жестом. Отец пытается объяснить сыну, почему курить нельзя. Мальчик сначала внимательно слушает, а затем переключает свое внимание на предметы в кабинете: он «поднес флакон к глазам»; «потрогал пальцем абажур»; «взобрался с ногами на стул <...> и начал рисовать» [«Дома» 1887, т. VI, 100]. Оказавшись в кабинете отца, мальчик интересуется всем, что есть вокруг. Его жесты обусловлены естественным детским любопытством.

С помощью жестов Чехов раскрывает эмоциональное состояние героев. А.П. Чудаков, исследуя художественный мир Чехова, подчеркивал, что повествователь Чехова может «не заглядывать в «душу» героя, но судить о его чувствах и мыслях по внешним проявлениям жестам, мимике» [Чудаков 1971, 131]. Е.А. Петрова выделила такую группу жестов как жесты - симптомы состояния. Жесты-симптомы выражают эмоциональное состояние детей. Они могут показывать восторг, испытываемый ребенком, удивление, отчаяние, возмущение, страх. Для каждой эмоции исследователь выделила наиболее характерные жесты. В рассказах встречается жест, которые, по мнению Е.А. Петровой, выражает восхищение и восторг: Соня, радуясь, «хлопает в ладоши» [«Дома» 1887, т. VI, 316]. Пашка, удивляясь и радуясь происходящему, «прыснул в рукав» [«Беглец» 1887, т. VI, 346]. Радость при встрече выражает жест «протянуть руки к собеседнику»: увидев врача, Пашка «смеясь от счастья, протянул к знакомому лицу руки» [«Беглец» 1887, т. VI, 352]. Такой жест, как «всплеснуть руками», по мнению исследователя, выражает удивление при восприятии информации. Однако в рассказах Чехов использует этот жест для выражения отчаяния героя: Володя в одноименном рассказе «всплескивает руками» [т. VI, 200]. В отчаянии Володя «хватает себя за голову» [«Володя» 1887, т. VI, 201]. В рассказе «Устрицы» голодный мальчик в отчаянии «протягивает вперед руки» [«Устрицы» 1884, т. III, 133].



Ванька в одноименном рассказе «потер своим черным кулаком глаза». Этот жест показывает, что мальчик готов заплакать от испытываемых эмоций. Жест «пожать плечами» выражает неуверенность, незнание. А. Пиз отмечал, что такой жест «является хорошим примером универсального жеста, который обозначает, что человек не знает или не понимает, о чем речь» [Пиз 1978, 6]. В рассказе «Житейская мелочь» Алеша в разговоре с Беляевым «пожал плечами» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 317]. Однако этот жест используется Чеховым и для обозначения других эмоций: Вася, которому не удалось поиграть, с сожалением «пожимает плечами» [«Детвора» 1886, т. IV, 319]; Сережа, не понимая, за что его ругает отец, «пожимает плечами» [«Дома» 1887, т. VI, 99]. Растерянность и смятение могут выражать жесты: Володя «в тяжелом, напряженном раздумье почесал себе висок» [«Володя» 1887, т. VI, 199]; задумавшись, Ванька «почесался» [«Ванька» 1886, т. V, 481]. Чечевицын «потер правой ладонью левую руку» [«Мальчики» 1887, т. VI, 426]; Егор Зиберов, не сумев решить задачу, «ерошит волосы»; он «начинает ходить из угла в угол» [«Репетитор» 1884, т. V, 337, 338]; Володя «пригладил свои волосы <...> и раза три прошелся из угла в угол» [«Володя» 1887, т. VI, 200]/ От стыда герой «жестикулирует» [«Володя» 1887, т. VI, 200]. Злость выражается в жесте: Володя «ударил кулаком по столу» [«Володя» 1887, т. VI, 208]. Митька в злости «грозит мне под полой кулаком» [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 145]; Варька «грозит зеленому пятну пальцем» [«Спать хочется» 1888, т. VII, 12]. Андрей и Алеша в злости «дают друг другу по пощечине» [«Детвора» 1886, т. IV, 318]. Испугавшись, Пашка «в ужасе вскочил с кровати»; спотыкаясь, выбежал во двор» [«Беглец» 1887, т. VI, 351].

В рассказе «Житейская мелочь», когда Беляев обманул Алешу, он в ужасе «уселся в угол». Поза демонстрирует потрясение, испытываемое героем. Уличенный во лжи, Алеша в смущении «стал усердно царапать ногтем медальон» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 318]. В рассказе «Детвора» Гриша, чувствуя азарт от процесса игры, «вертится, как на иголках»; «с жадностью хватает деньги» [т. IV, 315]. Поза Володи «сидел в постели, обняв руками

колена» демонстрирует тревогу и беспокойство [«Володя» 1887, т. VI, 203]. Гриша, впервые оказавшись на оживленной улице, возбужденно рассказывает маме «где он был и что видел. Говорит он не столько языком, сколько лицом и руками. Показывает он, как блестит солнце, как бегают лошади, как глядит страшная печь и как пьет кухарка» [«Гриша» 1886, т. V, 85].

Жесты героев в рассказах Чехова имеют адресата, они обращены к кому-либо или чему-либо. В рассказе «Тайный советник» движения Андрея предназначены дяде: «Я шаркнул по песку ножкой и низко поклонился» [«Тайный советник» 1886, т. V, 131]. В рассказе «На страстной неделе» Митька «грозит мне под полую кулаком» [т. VI, 145]. Варька «грозит зеленому пятну пальцами» [«Спать хочется» 1888, т. VII, 12]. В рассказе «Устрицы» голодный герой обращается к окружающим: «Дайте устриц». — вырывается из моей груди крик, и я протягиваю вперед руки» [т. III, 133]. Маленький Гриша «рассказывает маме, стенам и кровати, где он был и что видел. Говорит он не столько языком, сколько лицом и руками. Показывает он, как блестит солнце, как бегают лошади, как глядит страшная печь, и как пьет кухарка» [«Гриша» 1886, т. V, 85]. В рассказе «Мальчики» Володя, обращаясь к сестрам, «указал пальцем на самовар» [«Мальчики» 1887, т. VI, 425]. Егор, здороваясь со своим учеником, «подает <...> руку» [«Репетитор» 1884, т. II, 336]; Алеша в разговоре с Беляевым «пожал плечами» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 317]. Володя в одноименном рассказе «взял за руку» Нюту, «неуклюже, неудобно взял обеими руками ее за талию», обращаясь к матери, он «ударил кулаком по столу» [«Володя» 1887, т. VI, 200, 208]. Такие жесты содержательны. В первую очередь они мотивированы не эмоциональным состоянием героев, а предназначены для сообщения собеседнику какой-либо информации.

Жесты героев часто сопровождают их речь. Жесты и слова образуют единую систему, которая служит для усиления экспрессии, помогает лучше объяснить сказанное. Г.Е. Крейдлин выделяет основные функции жестов в человеческой коммуникации: «функция регулирования и управления вербальным поведением говорящего и слушающего» - к ней относятся жесты

приветствия, приказы, убеждения, просьбы, угрозы [Крейдли́н 2002, 75]. Жесты могут «отображать в коммуникативном акте актуальные речевые действия» [Крейдли́н 2002, 76]. Такие жесты обеспечивают образность речи, ее визуализацию. Жесты способны выполнять «коммуникативную функцию передачи адресату некоторой смысловой информации» - такой функцией обладают коммуникативные эмблемы [Крейдли́н 2002, 76]. Жесты могут характеризовать «внутреннее психологическое состояние человека», «выполнять дейктическую функцию», то есть указывать на местоположение человека или объекта [Крейдли́н 2002, 76]. Г.Е. Крейдли́н отмечал, что жесты «могут повторять, или дублировать, актуальную речевую информацию», к ним относится жест показать пальцем или головой [Крейдли́н 2002, 61]. Такие жесты часто сопровождаются местоимениями и наречиями: это, вон, вот, туда. Также жесты способны «замещать речевое высказывание», к таким жестам относится кивок [Крейдли́н 2002, 62]. Жесты могут «подчеркивать или усиливать какие-то компоненты речи», они «дополняют речь в смысловом отношении», к ним относится жест погрозить кулаком [Крейдли́н 2002, 62,63].

В рассказах Чехова дети часто используют жесты для подкрепления своих слов. Алеша на вопрос Беляева отвечает: «Как вам сказать? <...> Ведь мама в сущности никогда не бывает здорова» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 317]. При этом он пожимает плечами, чтобы показать свою неуверенность в правильности ответа. Володя в состоянии озлобленности говорит: «Вы лжете!» [«Володя» 1887, т. VI, 208]. При этом бьет кулаком по столу «с такой силой, что задрожала вся посуда» [«Володя» 1887, т. VI, 208]. Этим жестом герой хочет утвердить свои слова, придать им значимость, выразить свое эмоциональное отношение к происходящему. Голодный герой в рассказе «Устрицы», «протягивая вперед руки», кричит: «Дайте устриц! Дайте мне устриц!» [т. III, 133]. Он «теребит отца за фалды», и кричит «Дайте устриц!» [«Устрицы» 1884, т. III, 134]. Жестами герой старается привлечь внимание к себе и своим словам. В рассказе «День за городом» Фекла также привлекает внимание с помощью движений: «Дяденька Терентий, - всхлипывает Фекла,

дергая сапожника за полу. - <...> Пойдем!» [«День за городом» 1886, т. V, 144]. Часто герои фиксируют какой-либо объект, сопровождая свои слова жестом: «Он указал пальцем на самовар и сказал: «А в Калифорнии вместо чаю пьют джин» [«Мальчики» 1887, т VI, 425]; «Прусак, прусак! — вскрикивает Соня, указывая на прусака, бегущего через стол» [«Детвора» 1886, Т.IV, 317]; «А вот и пчелы! — вскрикивает Данилка, указывая на ветку молодого дуба» [«День за городом» 1886, т., 147]. Также жесты дублируют актуальную речевую информацию. О возникновении указательного жеста Л.С. Выготский писал: "Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делаю, указательные движения» [Выготский 1982, 168]. Исследователь отмечает, что изначально не имеет для ребенка такого значения. Только после того, как окружающие воспринимают жест как указательный, неудавшееся хватательное движение в сознании ребенка связывается с ситуацией и начинает осознаваться как жест-указание. Е.А. Петрова отмечала, что «механизм усвоения содержания жеста в отношении аналогичен усвоению значения слов. Ребенок вначале начинает применять знак, а только позднее осознает его содержание» [Петрова 1998, 217]. Указательный жест исследователь в своей классификации относит к жестам-информаторам. В некоторых рассказах присутствуют слова героев, мотивированные жестами: «Папа, из чего делается клей? - вдруг спросил он, поднося флакон к глазам» [«Дома» 1887, т.VI, 100]. В данной ситуации вопрос мальчика мотивирован его действием - взяв в руки клей, он задумался, из чего его делают. Володя «остановился перед иконой, перекрестился и сказал: - Господи, прости меня грешного! Господи, сохрани мою бедную, несчастную маму!» [«Мальчики» 1887, т.VI, 428]. В этом рассказе герой, готовясь убежать из дома, волнуется за родных, поэтому крестится, обращаясь к Богу. Жесты могут сопровождать не только слова, но и мысли героев: Ах, поскорее бы уехать отсюда! – думал он, хватая себя за голову»; «И как они могут говорить

вслух об этом! - мучился он, всплескивая руками» [«Володя» 1887, т. VI, 200]; «Странно...- думает он, ероша волосы и краснея. - Как же она решается?» [«Репетитор» 1884, т. II, 337]. Жесты выражают экспрессивность эмоций героев, их неспособность контролировать свои действия.

В некоторых случаях жесты заменяют слова, они не соотносятся с речью героев. Маленький Гриша, вернувшись с прогулки домой, рассказывает маме о том, что он увидел: «Говорит он не столько языком, сколько лицом и руками. Показывает он, как блестит солнце, как бегают лошади, как глядит страшная печь и как пьет кухарка...» [«Гриша» 1886, т. V, 85]. Мальчику только два года и восемь месяцев, и он еще не может в полной мере рассказать о своих впечатлениях, поэтому он использует невербальные способы общения, которые ему более доступны и понятны. Андрей, приветствуя дядю, «шаркнул по песку ножкой и низко поклонился» [«Тайный советник» 1886, т. V, 131]. Герой не произносит слова приветствия, но жестом заменяет их. Митька, встретив в церкви Федю, с которым они недавно подрались, «грозит <ему> под полой кулаком» [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 145]. Угрозу мальчик передает с помощью жеста, восполняющего речевую коммуникацию, которая невозможна в сложившейся ситуации.

Особенности жестов маленьких героев обусловлены многими факторами, в частности, возрастом и полом. Для мальчиков и девочек в одной и той же ситуации характерны разные жесты. Мальчик Гриша, выиграв, «с жадностью хватает деньги и <...> прячет их в карман», опасаясь обмана, он «держится за карман» [«Детвора» 1886, т. IV, 315, 319]. Очевидно, для него очень важны выигранные деньги. Андрей и Алеша из-за возникших в игре разногласий дают друг другу по пощечине: «Андрей бледнеет, кривит рот и хлоп Алешу по голове! Алеша злобно таращит глаза, вскакивает, становится одним коленом на стол и, в свою очередь, - хлоп Андрея по щеке!» [«Детвора» 1886, т. IV, 318]. Жесты мальчиков демонстрируют агрессивность, импульсивность, настойчивость. Игра для героев имеет большое значение, они сосредоточены на ней. Жесты девочек иные. Соня, «кто бы ни выиграл, <...>

одинаково хохочет и хлопает в ладоши» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Отвлекаясь от игры, она «указывает на прусака, бегущего через стол» [«Детвора» 1886, т. IV, 317]. Жесты Сони говорят о том, что игра не имеет для нее большого значения, ей интересен сам процесс игры, ей не важно, кто победит. В рассказе «Событие» поведение сестры и брата, напротив, не противопоставляется. Узнав о котятках, они вместе «прыгают с кроваток и, оглашая воздух пронзительным визгом, бегут босиком, в одних рубашонках в кухню» [«Событие» 1886, т. V, 424]; «салятся на корточки перед ящиком» [«Событие» 1886, т. V, 425]; они «кладут их в подолы рубах и бегут в комнаты» [«Событие» 1886, т. V, 425]. Но один поступок Вани можно назвать более характерным для мальчика. Наблюдая за котенком, он «тычет ему в мордочку то карандашом, то спичкой...» [«Событие» 1886, т. V, 427]. Сложно представить, что такой поступок могла совершить его сестра Нина.

В анализируемых рассказах Чехова маленькими героями преимущественно являются мальчики. Г.Е. Крейдлин, обращаясь к гендерным различиям, выделял характерные для каждого пола жесты. Например, такие жесты, как чесать в затылке, потирать руки, стукнуть кулаком по столу, он определял, как мужские. Подобные жесты можно обнаружить в рассказах Чехова: Чечевицын «потер правой ладонью левую руку» [«Мальчики» 1887, т. VI, 426]; Володя «ударил кулаком по столу с такой силой, что задрожала вся посуда», он «в тяжелом, напряженном раздумье почесывал себе висок» [«Володя» 1887, т. VI, 199, 208]. Жестом, характерным для мужчин, является рукопожатие: Егор «милостиво подает Пете Удодову руку» [«Репетитор» 1884, т. II, 336]. Типичным для женщин является жест «всплеснуть руками». Однако его использует Володя: «И как они могут говорить вслух об этом! - мучился он, всплескивая руками» [«Володя» 1887, т. VI, 201]. Использование этого жеста при описании мальчика позволяет акцентировать экспрессивность жеста, выделить его эмоциональность, более характерную для женщин. Для женщин характерно поправлять волосы. Однако и это телодвижение использует Володя: «Он пригладил свои волосы, улыбнулся и раза три

прошелся из угла в угол» [«Володя» 1887, т. VI, 200]. В рассказе «Володя» герой неоднократно жесты, присущие женщинам. Таким образом Чехов придает образу Володи некоторую женственность.

В рассказах встречаются жесты, которые используют как мальчики, как и девочки. Герои часто указывают на что-то: Данил «указывает на ветку молодого дуба» [«День за городом» 1886, т. V, 147]; Соня «указывает на прусака, бегущего через стол» [«Детвора» 1886, т. IV, 317]; Фекла «указывает на брата Данилку» [«День за городом» 1886, т. V, 146]. В рассказе «Мальчики» Володя «указал пальцем на самовар» [«Мальчики» 1887, т. VI, 425]. В русской культуре считается неэтичным указывать пальцем, когда показываешь на предмет или направление. Однако дети часто нарушают это правило, так как для них этот жест кажется естественным, а правила этикета еще не освоены в полной мере. Герои могут грозить чему-либо или кому-либо: Митька «грозит мне под полым кулаком» [«На страстной неделе» 1887, т. VI, 145]; Варька «грозя зеленому пятну пальцами, <...> подкрадывается к колыбели» [«Спать хочется» 1888, т. VII, 12]. И мальчики, и девочки очень подвижны, их действия часто описываются с помощью таких слов, как «бросился», «вскочил». Володя «бросился матери на шею» [«Мальчики» 1887, т. VI, 429]; Пашка «в ужасе вскочил с кровати», «не разбирая дверей, бросился в палату» [«Беглец» 1887, т. VI, 351, 352]; Варька «вскакивает», «срывается с места» [«Спать хочется» 1888, т. VII, 10]; Алеша «рванулся с места и выбежал вон» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 321].

В рассказах Чехова о детях, написанных в период с 1883 г. по 1889 г., мимика наравне с жестом играет значительную роль в изображении детского портрета. Мимика — это «движения лица, выражающие внутреннее душевное состояние» [Ожегов, Шведова 2006, 356]. А.Б. Есин отмечал, что «подробности внешнего поведения, мимика, жестикуляция становятся равноправной и весьма продуктивной формой глубокого психологического анализа» [Есин 2011, 19]. Мимика человека не менее важна, чем язык жестов. Лицо является одной из важнейших характеристик физического облика героя.

Психология мимики позволяет при малейших изменениях в выражении лица человека понять его настроение и отношение к происходящему вокруг. Мышцы лица не контролируются полностью, поэтому именно мимика может сказать о настоящих эмоциях.

Мимика, раскрывая чувства и внутреннее состояние, выполняет несколько функций. Г.Е. Крейдлин выделяет три функции лицевых выражений: эмотивная, коммуникативная и регулятивная. Мимика передает не только эмоциональное состояние, но также служит для передачи информации и отражения межличностных отношений, помогает поддерживать контакт между собеседниками [Крейдлин 2002, 165]. П. Экман различил семь человеческих эмоций, которые можно назвать основными: радость/счастье, удивление/изумление, страх, отвращение/презрение, печаль, гнев/ярость [Экман 2010, 56]. Основные эмоции П. Экман определяет, как универсальные, так как они одинаково распознаются разными народами.

Изменения в экспрессии лица всегда связаны с эмоциональным состоянием человека. Эмоции являются естественной реакцией на происходящие события. В.А. Барабанщиков считает, что лицо человека «подобно информационному экрану, на котором с высокой точностью и динамизмом разыгрываются перипетии внутренней жизни человека. Именно с него в процессе непосредственного общения считываются сложнейшие «тексты» состояний, мыслей, интересов и намерений коммуникантов» [Барабанщиков 2012, 26]. Если нет событий, которые способны повлиять на эмоции человека, его лицо будет статично. Но любое событие способно вызвать те или иные чувства, которые отражаются в мимике.

Принято считать, что русские люди очень мало улыбаются. В Европе и Азии улыбка считается признаком вежливости, поэтому там часто можно встретить на улице улыбающихся людей. Однако для русского человека улыбка «не является обязательным атрибутом вежливости; она скорее выражает личную симпатию говорящего к собеседнику» [Талыбина, URL].

Детали мимики вплетаются в сюжетную канву. Володя из одноименного



рассказа, влюбленный в Нюту, не может контролировать свои эмоции и мимику. Перед тем, как признаться Нюте в чувствах, «желая улыбнуться, он задергал нижней губой, замигал глазами» [«Володя» 1887, т. VI, 200]. Несколько раз герой «улыбался» [«Володя» 1887, т. VI, 200]. В данном случае улыбка признак не радости, а смущения и нервозности. Взгляд героя в зависимости от ситуации выражает разные эмоции. Неожиданно увидев девушку в саду, он «растерянно поглядел» на нее [«Володя» 1887, т. VI, 199]. Выражение глаз героя выдает смятение. Володя «глядел на простыню, которую поддерживала белая, пухлая рука» [«Володя» 1887, т. VI, 199]. Услышав, что Нюта обсуждает его признание с гостями, Володя «с ужасом глядел на небо» [«Володя» 1887, т. VI, 201]. Желая объясниться с девушкой, он «жадно оглядывал Нюту и ждал», «молчал и смотрел на нее» [«Володя» 1887, т. VI, 204]. Взгляд говорит об интенсивности испытываемых героем эмоций, о внутреннем напряжении.

Ванька («Ванька»), которому плохо живется в доме сапожника, переживая разные эмоции, пишет письмо своему дедушке. При описании своей жизни, герой «покривил рот, потер черным кулаком глаза и всхлипнул» [т. V, 480] Лицо мальчика говорит о том, что он расстроен. При воспоминаниях о жизни с дедушкой взгляд его останавливается. «Ванька перевел глаза на темное окно, в котором мелькало отражение его свечки, и живо вообразил себе своего деда Константина Макарыча»; «Ванька судорожно вздохнул и опять уставился на окно» [«Ванька» 1886, т. V, 478]. С помощью мимики автор показывает, как герой вспоминает свое прошлое. Для человека характерно фиксирование взгляда на одной точке, когда он задумывается или что-то вспоминает. В рассказе «День за городом», Фекла ищет сапожника Терентия, чтобы тот помог ее брату. Лицо героини выражает волнение и страх, «девочка бледна»; «глаза ее расширены, губы дрожат» [т. V, 144].

В рассказе «Детвора» описывается игра детей в лото. Лото – это «азартная игра, состоящая в том, что играющие должны на особых розданных им картах закрывать выкликаемые номера, причем выигравшим считается тот,

кто раньше закроет известный ряд цифр на своей карте» [Ушаков, URL]. С помощью мимики автор показывает эмоции героев и их отношение к процессу игры. Играют дети с азартом, но «самый большой азарт написан на лице у Гриши» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. Глаза мальчика «беспокойно и ревниво бегают по картам партнеров» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. Мимика героя дает понять, что он вовлечен в игру. Характеристика взгляда передает его желание выиграть. Андрея не волнует чужой успех или процесс игры, он «мечтательно глядит на цифры» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. По лицу Сони, напротив, «разлито умиление» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Она иначе реагирует на победу других: «кто бы ни выиграл, она одинаково хохочет и хлопает в ладоши» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Когда победа достается ей, она «кокетливо закатывает глаза и хохочет» [«Детвора» 1886, т. IV, 317]. У ее партнеров «вытягиваются физиономии», а Гриша «с ненавистью глядит на Соню» [«Детвора» 1886, т. IV, 317]. Когда Андрей не может дальше играть, он «кривит рот и начинает страдальчески мигать глазами» [«Детвора» 1886, Т.IV, 318]. Автор поясняет: «Сейчас он заплачет» [«Детвора» 1886, Т.IV, 318].

Похожее выражение появляется на лице у мальчика, когда он ссорится с Алешей; «Андрей бледнеет, кривит рот и хлоп Алешу по голове» [«Детвора» 1886, Т.IV, 318]. Ссора детей не останавливает игру: «Не проходит и пяти минут, как дети опять хохочут и мирно беседуют. Лица заплаканы, но это не мешает им улыбаться» [«Детвора» 1886, Т.IV, 318]. Резкая смена настроения характерна для детей, они быстро переходят от одной эмоции к другой поэтому сразу после слез на их лицах может появиться улыбка.

Часто о чувствах героя говорит изменение цвета лица. Эта деталь нередко выражает неожиданное потрясение героев. Цвет кожи меняется в зависимости от переживаемого стресса. Андрей («Детвора») «бледнеет» когда его обвиняют в мошенничестве [«Детвора» 1886, т. V, 318]. В рассказе «Житейская мелочь» Алеша, уличенный во лжи, «покраснел» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 318]. Когда Беляев выдает секрет мальчика, Алеша «покраснел, потом побледнел» [«Житейская мелочь» 1886, т. V, 321]. Резкая

смена цвета лица героя говорит о резкости переживаемых эмоций. Нина и Ваня в рассказе «Событие», узнав, что котята погибли, «бледнеют» [«Событие» 1886, т. V, 428]. Им страшно даже представить, что котята были съедены собакой. Егор Зиберов, не сумев решить задачу, «краснеет» [«Репетитор» 1884, т. II, 337]. Пытаясь объяснить ее решение, он «заикается, краснеет, бледнеет» [«Репетитор» 1884, т. II, 338]. Мальчик смущается, что не может решить задачу, которую дал своему ученику.

Мимика героев может передавать физические ощущения. В рассказе «День за городом» Данилка, защемивший руку в дереве, «болезненно улыбается» [«День за городом» 1886, Т.V, 146]. Фекла «морщится» из-за волдыря на шее [«День за городом» 1886, Т.V, 147]. Гриша из одноименного рассказа, впервые попробовав алкоголь, «тарашит глаза» [«Гриша» 1886, т. V, 85]. Варька в рассказе «Спать хочется», не спавшая несколько дней, «пучит глаза», чтобы не заснуть [«Спать хочется» 1888, т. VII, 101].

Мимика героев часто имеет бессознательный, неконтролируемый характер. А.П. Чудаков отмечал, что Чехов рано «обращается к регистрации бессознательных жестов, движений, выражающих душевные переживания труднопреодолимые» [Чудаков 1986, 560]. Володя из одноименного рассказа, взволнованный и смущенный присутствием Нюты, «желая улыбнуться, <...> задергал нижней губой, замигал глазами» [т.VI, 199]. Оставшись один, герой «улыбался» [«Володя» 1887. т.VI. 200]. Герой не владеет своей мимикой, так как находится под действием сильных эмоций. В рассказе «Спать хочется» Варька, не спавшая несколько дней, «улыбается, сама не зная чего ради» [«Спать хочется» 1888, т. VII, 12]. Решив убить ребенка она «широко улыбается, не мигая глазами», «смеется, подмигивает» [«Спать хочется» 1888, т. VII, 12]. Героиня находится между сном и реальностью, поэтому не контролирует свою мимику. В рассказе «Дома» мимика ребенка показывает его впечатление от услышанной сказки «его глаза подернулись печалью и чем-то похожим на испуг; минуту он глядел задумчиво на темное окно» [т. VI, 105].

Детская мимика в силу возраста и неопытности отличается

искренностью и несдержанностью. В ней присутствуют черты театральности, наигранности. Дети используют мимические жесты, которые насыщены экспрессией. Исследователи В.В. Куприянов и Г.В. Стовичек отмечают, что, еще не способный говорить ребенок уже различает эмоции и может их воспроизводить. По их мнению, «по мере развития ребенка выразительность его лица становится более разнообразной и <...> определенной» [Куприянов, Стовичек 1988, 249]. Эмоциональные реакции остаются немаскированными. Лишь с возрастом «ребенок обучается контролировать спонтанные мимические реакции» [Куприянов, Стовичек 1988, 249]. Дети способны выражать свои эмоции откровенными жестами и мимикой. Сдерживающее начало еще не наблюдается. Подвижная мимика характерна для импульсивного поведения. Она свидетельствует о легкой возбудимости человека. В рассказе «Событие» резкая смена эмоций проявляется в мимике Вани и Нины: проснувшись, они «глядят сердито друг на друга»; «Нина надувает губы, делает кислое лицо»; «Ваня морщит лоб». Узнав о рождении котят, дети «вытягивают физиономии»; «в глазах обоих светится самая искренняя радость» [«Событие» 1886, т. V, 424-425]. Когда первая радость проходит, «лица их сосредоточенны и выражают заботу» [«Событие» 1886, т. V, 426]. Испуганный незнакомой улицей Гриша в одноименном рассказе позже «наполняется чувством наслаждения» и начинает хохотать» [«Беглец» 1887, т. VI, 348]. Аня «делает большие глаза», когда слышит колоколов [«Детвора» 1886, т. IV, 318]. Дети «перестают играть и раскрыв рты, глядят на темное окно» [«Детвора» 1886, т. IV, 318]. В рассказе «Дома» Сережа, рисуя домик, «двигает бровями» [т. VI, 102]. Нина («Событие») удивляясь размеру котят, «делает большие глаза и заливается веселит смехом» [т. V, 425].

В экспрессии лица раскрывается характер героев. В рассказе «Мальчики» Чечевицын старается казаться более взрослым и серьезным, поэтому он «был угрюм <...> и ни разу не улыбнулся»; «лицо у него было суровое, надменное» [т. VI, 425, 429]. Сложный характер героя влияет на Володю: он «всегда веселый и разговорчивый, <...> вовсе не улыбался»

[«Мальчики» 1887, т. VI, 425]. Володя, поддавшись влиянию друга, подражает его поведению. Хитрость Коли («Злой мальчик») проявляется в мимике: он «ехидно улыбался», увидев целующихся молодых людей [«Злой мальчик» 1883, т. II, 180]. Грозась выдать секрет, «он вдруг захохотал, подмигнул глазом» [«Злой мальчик» 1883, Т. II, 180]. Увлеченность игрой и желание выиграть выдает мимика Гриши («Детвора»): «самый большой азарт написан на лице у Гриши»; «его карие глазки беспокойно и ревниво бегают по картам партнеров» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. То же стремление у его сестры Ани: «она краснеет, бледнеет и зорко следит за игроками» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Игра раскрывает азартность и самолюбие героев. Соню радует процесс игры: «по лицу её разлито умиление» [«Детвора» 1886, т. IV, 316]. Выиграв, она «кокетливо закатывает глаза и хохочет» [«Детвора» 1886, т. IV, 317]. Кокетство – это «стремление женщины заинтересовать собой, понравиться, рисоваться, выставить что-то напоказ как свое достоинство. Наиболее известные приемы кокетства – склоненная набок голова, улыбка, игра глаз» [Ушаков, URL]. Характеристика «кокетливо» подчеркивает женственность, «кукольность» девочки.

Мимика может многое сказать об отношениях между героями. Маленький Гриша из одноименного рассказа, впервые оказавшись вместе с няней на улице, видит много нового и удивительного. Его мимика выдает удивление и растерянность. Пытаясь понять, что происходит вокруг, он «глядит на няньку, чтобы та разрешила его недоумение»; испугавшись солдат, Гриша «глядит вопросительно на няньку: не опасно ли. Но нянька не бежит и не плачет, значит, не опасно» [«Гриша» 1886, т. V, 84]. По тому, как маленький герой ориентируется на поведение няни, ясно, что он полагается на нее. Похожие доверительные отношения прослеживаются в рассказе «Беглец». Расплакавшись на приеме у доктора, Пашка «поглядел на мать и в этом его взгляде была написана просьба: «Ты же не рассказывай дома, что я в больнице плакал!» [«Беглец» 1887, т. VI, 347]. На предложение доктора остаться в больнице Пашка «вопросительно поглядел на мать», спрашивая ее разрешения

[«Беглец» 1887, т. VI, 348]. Взглядом мальчик без слов передает матери свои мысли. В больнице «вспомнил он, что завтра мать придет за ним, улыбнулся» [«Беглец» 1887, т. VI, 351]. Приезд матери вызывает у героя радостные чувства. В рассказе «Мальчики» сестры Володи «не отрывали глаз от нового знакомого» [«Мальчики» 1887, т. VI, 425]. Чечевицын «глядел на них исподлобья». Он «поглядел угрюмо на Катю», на ее вопрос «сильно надул щеки и сделал такой вздох, как будто ему было очень жарко» [«Мальчики» 1887, т. VI, 426]. Мимика героя говорит о его незаинтересованности в разговоре, о раздражении. Общение между Володей и Чечевицыным другое: «Судя по тем взглядам, каким он изредка обменивался с другом своим Чечевицыным, мысли у мальчиков были общие» [«Мальчики» 1887, т. VI, 427]. В рассказе «На страстной неделе» Митька «сердито оглядывает» героя, «недоверчиво глядит» [т. VI, 142, 145]. Взгляд мальчика фиксирует напряженные отношения между маленькими героями.

Поведение маленьких героев разного пола различно. Г.Е. Крейдлин, исследуя невербальное поведение мужчин и женщин, пришел к выводу о том, что «в коммуникативном поведении женщины экспрессии и переживаний в среднем больше, чем у мужчины» [Крейдлин 2002, 32]. Женщинам, как подчеркивает исследователь, свойственно чаще плакать, смеяться. Для мужчин более характерна сдержанность, либо проявление агрессии. В рассказе «Мальчики» Чечевицын «ни разу не улыбнулся», на девочек глядел «исподлобья»; когда мальчик уезжал домой, «лицо его было суровое, надменное» [«Мальчики» 1887, т. IV, 425, 426, 429], Мимика девочек, наоборот, более эмоциональная и несдержанная. В рассказе «Детвора» Аня «делает большие глаза»; Соня «кокетливо закатывает глаза и хочет»; «по лицу ее разлито умиление»; когда дерутся Андрей и Алеша, Соня «не выносящая таких ужасов, <...> начинает плакать» [«Детвора» 1886, т. IV, 316-318]. Мимика мальчиков в рассказе почти всегда выражает негативные эмоции: глаза Гриши «беспокойно и ревниво бегают по картам»; он «с ненавистью глядит на Соню»; «подозрительно косится на Васю»; Алеша «злобно тарашит

глаза» [«Детвора» 1886, т. IV, 315]. И.С. Баженова, исследуя гендерные аспекты невербальной коммуникации, отмечает, что в русской литературе «женщина описывается чаще улыбающейся в эмоциональном состоянии радости и страха, на устах мужчины улыбка появляется отрицательных эмоциях: презрение, гнев» [Баженова 2001, 100]. В рассказе «Злой мальчик» Коля «ехидно улыбался»; угрожая выдать, тайну, он вдруг захохотал, подмигнул одним глазом» [«Злой мальчик» 1883, т. II, 180]. Исследователи В.В. Куприянов и Г.В. Стовичек, анализируя различия в женской и мужской мимике, отмечали, что «взгляд мужчины направлен мимо глаз партнера» [Куприянов, Стовичек 1988, 256]. Володя из одноименного рассказа при разговоре с Нютой «глядел на простынь, которую придерживала белая, пухлая рука» [«Володя» 1887, т. VI, 199]. Героиня отмечает взгляд Володи: «Почему вы глядите исподлобья? Извольте глядеть прямо в лицо!» [«Володя» 1887, т. VI, 199]. В рассказе «Дома Сережа, слушая отца, «глядел ему в грудь»; «задумчиво поглядел на лампу» [т. VI, 100-101].

Часто выражение лица детей имеет адресата, то есть направлено на кого-либо. Такая мимика может содержать информацию для коммуниканта. В рассказе «Беглец» Пашка «поглядел на мать и в этом его взгляде была написана просьба: «Ты же не рассказывай дома, что я в больнице плакал!», «Пашка вопросительно поглядел на мать» [«Беглец» 1887, т. VI, 348]. С помощью взгляда, без слов герой передает сообщение для матери. Коля («Злой мальчик»), зная чужую тайну, «подмигнул одним глазом и спросил у Лапкина: «Сказать? А?» [«Злой мальчик» 1883, т. II, 180]. Таким образом герой обозначил тему, о которой он говорит. Мимика может иметь произвольный бессознательный характер, и выражать отношение ребенка к другому герою. В рассказе «На страстной неделе» Митька «сердито оглядывает меня и, мне кажется, злорадствует»; он «недоверчиво глядит на меня» [т. VI, 142,145]; Гриша («Детвора») «с ненавистью глядит на Соню»; «подозрительно косится на Васю» [т. IV, 317, 319]. Взгляд детей позволяет выразить эмоции по отношению к друг другу. В рассказе «Житейская мелочь» Алеша «с ужасом

глядел на Беляева» [1985, т. V, 321]. Взгляд героя показывает, что он не понимает, почему Беляев выдал его тайну. Сережа («Дома») «напряженно слушал, и не мигая, глядел отцу в глаза» [т. VI, 105]. Взгляд мальчика показывает его интерес к сказке отца.

Один мимический жест может выражать разные эмоции детей. Улыбка может выражать смущение, боль, умиротворение, злорадство: Данилка в рассказе «День за городом» «болезненно улыбался», застряв рукой в дупле [т.V, 146], Коля («Злой мальчик») «ехидно улыбался», узнав чужую тайну [т. II, 180], Володя из одноименного рассказа «улыбался» от стыда [т. VI, 200]; Пашка («Беглец»), вспомнив, что «завтра мать придет за ним, улыбнулся» [т. VI, 351], Варька в рассказе «Спать хочется», не спавшая несколько дней, «улыбается, сама не зная чего ради»; она «широко улыбается», решив убить ребенка [т. VII, 11,12]; Чечевицын («Мальчики») «грустно улыбнулся» [т. VI, 427]. Герои могут морщиться, испытывая разные чувства: в рассказе «Устрицы» главный герой «морщится» от отвращения, когда пытается вообразить устриц [т. III, 133]; Сережа «поморщился», потому что не хотел уходить спать [«Дома» 1887, т. VI, 104]; Гриша из одноименного рассказа «морщится», когда ему дают попробовать алкоголь [т. V, 85]; Фекла «морщится» от боли [«День за городом» 1886, т. V, 147].

В рассказах Чехова дети используют различные мимические жесты для выражения своих эмоций. В рамках одного рассказа можно встретить до двадцати двух выражений детского лица. Психолог Пол Экман, изучая психологию эмоций, создал систему кодирования лицевых движений (FACS). Для того, чтобы классифицировать выражения лица человека, им была предложена методика деления лица на три зоны: глаза и лоб; нос и область носа; рот и подбородок [Экман 2010, 98]. Подсчитав количество использования мимических жестов (в пятнадцати рассказах), можно обнаружить, что чаще всего детьми используются глаза (пятьдесят пять вхождений) и область рта и подбородка (двадцать три вхождения). Таким образом можно сделать вывод, что с помощью взгляда маленьких героев



передаются основные эмоции.

Глаза являются важной областью лица, выражающей широкий спектр эмоций. Взгляд «несет сотни оттенков переживаний и черт личности, которые далеко не всегда могут быть описаны словами» [Барабанчиков 2012, 32]. Глаза детей могут выражать радость. В рассказе «Событие» в глазах Вани и Нины «светится самая искренняя радость» [т. V, 425]; у Сережи («Дома») «глаза <...> улынулись [т. VI, 99]. Часто глаза героев выражают испуг, страх: Володя «с ужасом глядел на небо» [«Володя» 1887, т. VI, 201]; у Феклы «глаза <...> расширены [«День за городом» 1886, т. V, 144]; Нина и Ваня «с ужасом глядят на Степана» [«Событие» 1886, т. V, 428]; у Сережи «глаза подернулись печалью и чем-то похожим на испуг» [«Дома» 1887, т. VI, 105]. Взгляд детей может выражать злость, недовольство: Гриша «с ненавистью глядит на Соню»; Алеша «злобно тарасил глаза» [«Детвора» 1886, т. IV, 317. 318]; Ваня и Нина «глядят сердито друг на друга» [«Событие» 1886, т. V, 424]. А.А. Акишина отмечает, что современные этнографы «разделяют все цивилизации на две в зависимости от направленности взгляда. У одних взгляд направлен в глаза собеседника» [Акишина 1991, 144]. Это характерно для арабов, латиноамериканцев, европейцев, хотя длительность взгляда у всех разная (так, русские и шведы смотрят дольше, чем англичане). У других народов смотреть прямо в глаза невежливо, поэтому принято смотреть в сторону. В ситуации, когда встречаются представители этих двух цивилизаций, «каждый воспринимает взгляд по-своему. Направленный прямо взгляд русских воспринимается многими восточными народами как невежливость, дерзость, а взгляд в сторону этих народов воспринимается русскими как стеснительность или нежелание быть искренними» [Акишина 1991, 145]. Поэтому прямые эмоционально насыщенные взгляды Алеши, Гриши, Сони будут восприниматься иностранцами с Востока как проявление неуважения и дерзости. Однако прямой взгляд детей друг на друга объясняется спецификой русской культуры. Н.В. Дутова отмечает, что «для русской культуры смотреть в глаза означает быть открытым, искренним и

честным, именно поэтому в русской культуре «контакт глаз» в когнитивной функции употребляется для выражения установления контакта и готовности к коммуникации» [Дутова, URL]. Внимательный взгляд собеседника считается признаком хорошего тона. Эмоциональность считается одной из национальных черт русской культуры, русские не боятся открыто проявлять как отрицательные, так и положительные стороны.

Для того, чтобы описать чувства героев с помощью взгляда, автор использует несобственно-прямую речь: Гриша «глядит вопросительно на няньку: не опасно ли? Но нянька не бежит и не плачет, значит не опасно» [«Гриша» 1886, Т.V, 84]; Гриша «подозрительно косится на Васю: не подвох ли это какой-нибудь, не жульничество ли?» [«Детвора» 1886, т. IV, 319]. Используется прямая речь: «Пашка поглядел на мать, и в этом его взгляде была написана просьба: «Ты же не рассказывай дома, что я в больнице плакал!» [«Беглец» 1887, т. VI, 347]. Часто встречается стилистически окрашенная лексика. Гриша «таращит глаза» [т. V, 85]; Алеша «пучит глаза на карты»; Алеша «таращит глаза» [«Детвора» 1886, т. IV, 316, 318]; Ванька («Ванька») «покривил рот» [т. V, 480]; Варька «пучит глаза» [«Спать хочется» 1888, т. VII, 10]. В рассказе «Дома» используется олицетворение: у Сережи «глаза <...> улыбнулись» [т. VI, 99]. Лексический повтор используется в рассказе «Володя»: «Он пригладил свои волосы, улыбнулся и раза три прошелся из угла в угол, потом сел на скамью и улыбнулся еще раз. <...> От стыда он улыбался» [т. VI, 200]. В рассказе «Мальчишки» можно обнаружить сравнение: Чечевицын «сильно надул щеки и сделал такой вздох, как будто ему было очень жарко» [т. VI. 426-427]

Таким образом, мимический портрет в рассказах Чехова о детях играет важную роль. Он поясняет возраст, отношения между героями, раскрывает характер, различия между героями разных полов. Мимика, часто являясь бессознательной, помогает показать отношение героев к ситуации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы над этнофилологическим комментарием к рассказам А.П. Чехова о детях для иностранных студентов мы пришли к ряду выводов.

Специалистами в области преподавания русского языка как иностранного не ставится под сомнение необходимость включения художественных текстов при изучении языка. Взаимодействие с неадаптированным текстовым материалом позволяет иностранцу освоить не только грамматику русского языка, но и расширить культурологический кругозор. Оригинальные тексты помогают адаптироваться к полноценным коммуникативным ситуациям, помогают сформировать языковое сознание личности студентов.

Комментирование литературного произведения является эффективным инструментом, позволяющим иностранному студенту осуществить рецепцию художественного текста. Однако границы жанра (комментарий) не являются строго регламентированными и могут меняться в зависимости от типа текстового материала, подхода к анализу художественного текста, уровня подготовки студента-инофона. Этнофилологический подход к комментированию текста позволяет выделять именно те элементы, которые несут в себе национально-культурный код. В силу специфики структуры художественного текста подход к комментированию не может быть реализован без использования приемов анализа и интерпретации. Таким образом, этнофилологический комментарий будет так или иначе представлять собой анализ не только национально-культурных компонентов, но и анализ поэтики произведения. Поэтому такой тип комментария будет ориентирован на подготовленную иностранную аудиторию.

С помощью нашего исследования студент-иностранец сможет изучить бытовые реалии России конца 19 в. с точки зрения героя-ребенка. Рассказы Чехова о детях являются важным материалом для анализа специфики

национальной ментальности, так как автор обращает внимание на национально-исторические компоненты и акцентирует внимание на культурных концептах. Иностранному студенту узнает, как был устроен мир детства. В рассказах раскрывается виденье ребенком окружающего мира. Образ ребенка в рассказах А.П. Чехова отличает особый тип мышления, который В.Б. Шкловский связывает с приемом «остраннения». С помощью этого приема А.П. Чеховым описывается особый взгляд ребенка на окружающий мир. Таким образом, студент-иностранец изучает реалии российской жизни через наивный взгляд ребенка. Ситуации «открытия» позволяют свежим взглядом посмотреть на привычные явления.

Мир ребенка в рассказах Чехова ограничен по отношению к миру взрослых: большую часть времени дети проводили в детской комнате с няней и ровесниками, с родителями они практически не контактировали. Няня в мире детей была самым близким человеком. Окружающий мир описан на уровне роста маленького героя. Мир взрослого для ребенка – закрытый, чуждый. Часто между детьми и взрослыми возникает непонимание. Маленькие герои сталкиваются с жестокостью и несправедливостью взрослого мира. Особое внимание Чехов уделяет судьбе детей. В рассказах встречаются герои со счастливым и несчастным детством. Автор акцентирует внимание на судьбе ребенка, вынужденного заниматься физическим трудом.

Чехов обращает внимание не только на психологию героя-ребенка, но и на его внешний облик. Портрет ребенка – важный компонент произведения. При изучении русского языка как иностранного внимание студентов направляют на изучение портретных характеристик. Однако на более высоких уровнях необходимо не только уметь узнавать внешность героя, но анализировать ее. Чехов обращает внимание на описание внешних особенностей героев. Портретная характеристика дает детальное описание одежды персонажей. В некоторых случаях описание одежды позволяет понять возраст героя, его социальное положение, степень участия в жизни родителей.

Внешность детей хорошо демонстрирует исторические особенности воспитания и мировоззрения. Встречаются описания цвета волос, глаз, цвета лица, особенностей фигуры. Портретная характеристика отражает индивидуальные и национальные черты, проявляющиеся у юных героев. Таким образом при изучении портретной характеристики студен-иностранец не только осваивает новую лексику, но и определенные компоненты культурного контекста.

Невербальной коммуникации при изучении русского языка как иностранного также уделяется достаточное внимание. Изучение невербальной семиотики позволяет понимать особенности жестового поведения русского человека. Детские жесты отличаются непосредственностью, бессознательностью. Однако и они используют жесты, в которых преобладает этнический компонент. Дети кланяются, подают руку для рукопожатия,жимают плечами, всплескивают руками, грозят кулаком, указывают на что-либо пальцем. Улыбка героев, воспринимаемая в Европе чаще всего как знак вежливости, в рассказах Чехова часто имеет иную семантику, такую как волнение, злорадство, боль, кокетство. Прямой открытый взгляд героев также несет этническую характеристику.

Комментарий позволяет облегчить студентам-иностранцам изучение аутентичных рассказов Чехова, проникнуть в суть этнических традиций, понять ментальность и национальный образ мира. Только при изучении неадаптированных текстов иностранцы смогут проникнуть в авторский стиль писателя, понять идею произведения.

Дальнейшая работа в этом направлении предполагает расширение, углубление и систематизацию теоретических и практических компетенций, которые позволят в будущем использовать составленный этнофилологический комментарий в методике преподавания русского языка как иностранного. Это позволит обнаружить недочеты в его структуре и содержании, а также

усовершенствовать методологические приемы, используемые при анализе художественного текста.

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем. В 30 т. М., 1983 -1987. Т. 2 – 7. 1983-1985.
2. Абелюк Е.С. Комментарий к комментарию [Электронный ресурс] // URL: <http://uchebana5.ru/cont/3433881.html>
3. Базилевская А.К. Тема детства в рассказах А.П. Чехова: этико-психологические аспекты // Известия Уральского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. Екатеринбург, 2010. №4. С. 6-15.
4. Барабанщиков В.А. Экспрессии лица и их восприятие. М., 2012. 341 с.
5. Баршт К.А. О направлениях и пределах комментирования художественного текста. По поводу статьи К. Исупова [Электронный ресурс] // Журнальный зал, URL: <https://magazines.russ.ru%2Fvoplit%2F2009%2F5%2Fba13.html&el=snippet>
6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. 504 с.
7. Белецкий А.И. Избранные труды по теории литературы. М., 1964, 478 с.
8. Беловинский Л.В. История повседневности в деталях: проблемы комментирования текстов русской литературы [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека Cyberleninka, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-povsednevnosti-v-detalyah-problemy-kommentirovaniya-tekstov-russkoy-literatury>
9. Бердников Г.П. А.П. Чехов, Идеиные и творческие искания. М., 1960. 630 с.
10. Бирич И. А. Главные архетипы русского сознания [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 1. Философия. Политология. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Birich/>
11. Бирюкова А. Б. Художественная литература на занятиях по русскому языку как иностранному в иноязычной среде: между смыслом и языком //

- Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ / В 15 т. — Т. 15. — СПб., 2015. С 16 – 22.
- 12.Благой Д.Д. Литература и действительность. М.,1959. 320 с.
  - 13.Близнюк-Бискуп Е.В. Художественный текст как ключ к пониманию изучаемого языка (на примере произведений А. Чехова и Н. Гоголя) // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного, Вроцлав, 2012. С. 136 - 145.
  - 14.Брагинская Н. В. Комментарий как механизм инноваций в традиционной культуре и не только [Электронный ресурс] // URL: <http://ivgi.org/sites/ivgi.org/files/arbormundi/Arbor14braginskaya.pdf>
  - 15.Валлон а. Психологическое развитие ребенка. М., 1967. 197 с.
  - 16.Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963. 251 с.
  - 17.Выготский Л.С. Проблемы развития ребенка. Собр. Соч. в 6 т. М.,1982. Т.3 С. 134-245
  18. Галанов Б.Е. Живопись словом: портрет, пейзаж, вещь. М., 1974. – 343 с.
  - 19.Гаспаров Б.Е. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. М., 1996. 352 с.
  - 20.Гаспаров М.Л. Ю.М. Лотман и проблемы комментирования [Электронный ресурс] // Журнальный зал. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/gasp6.html>
  - 21.Гаспаров М.Л. Ю.М. Лотман и проблемы комментирования [Электронный ресурс] // Журнальный зал. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/gasp6.html>
  - 22.Гаспаров М.Л. Поэтика // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987. С. 295-302.
  23. Гейдеко В.А. А. Чехов и Ив. Бунин. М., 1976. 376 с.
  - 24.Гинзбург Л.Я. О литературном герое. Л., 1979, 224 с.



25. Гиршман М.М. проза художественная // Введение в литературоведение: литературное произведение, основные понятия и термины: учеб. пособие / под ред. Л.В. Чернец. М., 2000, 556 с.
26. Голубков В.В. Мастерство А.П. Чехова. М., 1958. 199 с.
27. Гончарук Е.Ю. Чтение художественных текстов на уроках РКИ [Электронный ресурс] // Интеллектуальный потенциал ВУЗов – на развитие Дальневосточного региона России и стран АТР, 2009. URL: <https://docviewer.yandex.ru>
28. Гришунин А.Л. Исследовательские аспекты текстологии. М., 1998. 416 с.
29. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: (Методологические очерки о методике). М.-Л., 1966. 266 с.
30. Догнал Йосеф. Серьезные изменения в способности понимать литературный текст и преподавание русской литературы как иностранной // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ / В 15 т. — Т. 15. — СПб., 2015. С 26 – 32.
31. Ермилов Е.И. Драматургия Чехова. М., 1984. 276 с.
32. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы. М., 2011. – 176 с.
33. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М., 2000. Т.1. 1232 с.
34. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. М., 1977. 407 с.
35. Жорникова М.И. Жест как структурный элемент портрета героя (на материале русской романтической повести) // Вестник Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, 2012. Спецвыпуск А. С. 196-200.
36. Исупов К.Г. Вненаходимость комментатора. [Электронный ресурс] // Журнальный зал. URL: <http://www.zh-zal.ru/>
37. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблема интерпретации. М., 1979. 324 с.

38. Комаров С.А. А. Чехов – В. Маяковский: комедиограф в диалоге с русской культурой конца XIX – начала XX века. Тюмень, 2002. 592 с.
39. Клеменцева Н.Н. Текст в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека Cyberleninka, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>
40. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. М, 2002. 592 с.
41. Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. М, 2005. 224 с.
42. Коробейникова Н.Н. Онтология комментария и его роль в понимании иноязычного художественного текста [Электронный ресурс] // Человек и наука, URL: <http://cheloveknauka.com/ontologiya-kommentariya-i-ego-rol-v-ponimanii-inoazychnogo-hudozhestvennogo-teksta>
43. Кубасов А.В. Проза А.П. Чехова: искусство стилизации. Екатеринбург, 1998. 399 с.
44. Куприянов В.В., Стовичек Г.В. Лицо человека. М., 1988. 272 с.
45. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учеб. Пособие для студентов. М., 1988. 192 с.
46. Лейдерман Н.Л. Движение времени и законы жанра. Свердловск, 1982. 256 с.
47. Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. М, 1982. – 128 с.
48. Лихачев Д.С. Текстология (на материале русской литературы X-XVII вв.). СПб., 2001. 758 с.
49. Лихачев Д.С. Литература – реальность – литература. Л., 1981. – 214 с.
50. Лозовецкий В.С. Жесты // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. М., 1962-1978. Т.2. С. 342-343.
51. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. 525 с.
52. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства СПб, 2002. 543 с.
53. Лотман Ю.М. Художественный текст и изучение неродного языка // Русский язык в национальной школе. 1968. - № 1. С. 17-19.

54. Мартыянова С.А. Поведение персонажа // Введение в литературоведение: литературное произведение, основные понятия и термины: учеб. пособие / под ред. Л.В. Чернец. М., 2000. 556 с.
55. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие. М., 2001. 183 с.
56. Мильчина В.А. Комментарий: блеск и нищета жанра в современную эпоху [Электронный ресурс] // Журнальный зал. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/komm10.html>
57. Мишати́на Н. Л. Речевое и литературное освоения концептов русской культуры (на примере концепта благоговение) // Литература в школе. 2007. № 5. С. 27–30.
58. Обухова Л.Ф. Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте. М., 1994. 112 с.
59. Одинцова И.В. Учебный комплекс «ADVANCED RUSSIAN: FROM READING TO SPEAKING. От текста к речи» для продвинутого этапа обучения РКИ // VI Международная научная конференция русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира. Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. С. 1292.
60. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / под ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е издание, испр. М., 2012. – 1200 с.
61. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М, 2006. 944 с.
62. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе. М., 1998. 222 с.
63. Пильщиков И.А. Стандарты современного филологического комментария [Электронный ресурс] // Academia, URL: <https://www.academia.edu/24612539/>
64. Понтус О.О. Адаптация художественного текста как методическая проблема [Электронный ресурс] // Национальная библиотека Украины. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2011\\_92/Pont.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_92/Pont.pdf)>

65. Попадейкина И.В. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Вроцлав, 2012. С. 116 – 136.
66. Потемкина Е.В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности: дис. ...канд. пед. наук. М., 2015. 143 с.
67. Розенфельд Б.М. Рассказ // Литературная энциклопедия: в 11 т. М., 1929-1939. Т.8. С. 539-540.
68. Рейсер С.А. Палеография и текстология нового времени. М., 1970. – 335 с.
69. Рейтблат А.И. Комментарий в эпоху Интернета (Методологические аспекты) [Электронный ресурс] // Журнальный зал. URL: <http://www.zh-zal.ru/nlo/2004/66/re8.html>
70. Рыжкова Н.В. Методика использования художественного текста в языковом учебном процессе [Электронный ресурс] // Сайт Рыжковой Н.В. URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=1680&p=25967#>
71. Сухих И.Н. Сборник «Детвора» // Сборники А.П. Чехова. Межвузовский сборник. Л., 1990. С. 76-83.
72. Тодоров Ц. Поэтика // Тодоров Ц. Структурализм: «за» и «против». Сборник статей. М., 1975. 112 с.
73. Томашевский Б.В. Писатель и книга. Очерк текстологии. М.-Л., 1928. 228 с.
74. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М., 1996. 331 с.
75. Филимонова Н.Ю. Художественный текст в иностранной аудитории (начальный этап нефилологического вуза). Волгоград, 2004. - 111 с.
76. Фрейд З. Психология масс и человеческого «Я». М, 1925. 98 с.
77. Хализев В.Е. Теория литературы. М., 2002. 437 с.
78. Цвик И. И. Изучение русской литературы в контексте национально-культурного дискурса // Русский язык и литература в пространстве

- мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ / В 15 т. — Т. 15. — СПб., 2015. С 126 – 133.
79. Чудаков А.П. Поэтика Чехова // Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. СПб., 2016. С. 7 – 293.
80. Шкловский В.Б. О теории прозы. М., 1929. 265 с.
81. Шпайер Г.П. Портрет // Литературная энциклопедия: в 11 т. М., 1929 – 1939. Т.8. С. 152-153.
82. Шубин Э.А. Современный русский рассказ. Вопросы поэтики жанра. Л., 1974. 180 с.
83. Шушкова Ф.И. «Степь» А.П. Чехова // Научные доклады высшей школы, филологические науки. М., 1961. № 2. С. 93-101.
84. Щерба Л.В. Избранные труды по русскому языку. М., 1957. 188 с.
85. Эйхенбаум Б.М. О Чехове // О прозе. Сборник статей. Л., 1969. С. 357 - 370 с.
86. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. СПб., 2010. 353 с.
87. Юркина Л.А. Портрет // Введение в литературоведение: литературное произведение, основные понятия и термины: учеб. пособие / под ред. Л.В. Чернец. М., 2000, С. 296 – 308 с.
88. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М., 1986. 206 с.