

Клаудия Оливнери

‘Московский кинематографический текст’
в процессе обучения русскому языку как иностранному¹

Здравствуй, наша столица родная!
Здравствуй, красная наша Москва!
(*Колхозная песня о Москве*, 1939)

На собаках летаешь в Москву
На железных волках до Гарбушки
(*Ночь Людмила*, ДДТ, 2000)

Хорошо известная монография В.Н. Топорова, посвященная петербургскому тексту русской литературы (Топоров 2003) поставила перед исследователями вопрос о существовании ‘московского текста’ русской культуры (Мальгина – Беляева 2004). Мне кажется, в этом ключе можно рассматривать также и тексты кинематографические, поэтому, не претендуя на исчерпывающее решение проблемы, я хотела бы в этом докладе поднять вопрос о существовании в русской культуре московского кинематографического текста и об его использовании в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Кинофильмов о Москве много, причем самых разных жанров: есть учебные, научно-популярные, документальные и, естественно, художественные. Из последних, даже если перечислять только те, в которых присутствует название столицы, составит внушительный список, поэтому назову лишь некоторые: *Новая Москва* (1939), *Здравствуй, Москва!* (1946) *Я шагаю по Москве* (1964), *Москва – Генуя* (1964), *Москва – Кассиопея* (1974), *Москва – любовь моя* (1974), *Москва слезам не верит* (1980), *Московская элегия* (1986–88). Из новейших телесериалов (пользующихся, к слову сказать, огромным успехом у зрителей), действие которых происходит в Москве, назовем такие как *Дети Арбата*, *Мастер и Маргарита*, *Московская сага*. Большое количество художественных фильмов и сериалов говорит о ‘привлекательности’ Москвы как съемочной площадки. Под очарованием ‘съемочного’ города оказался и русский писатель Владимир Сорокин, создавший сценарий для фильма *Москва*, снятого Александром Зельдовичем в 2000 г.

Избегая бесконечной полемики о ‘непристойности’ творчества и личности одного из самых спорных сегодняшних русских писателей, о ‘хорошей’ и ‘нехорошей’ литературы, о стандартных и нестандартности средств обучения, я хотела

¹ Статья была представлена на международной конференции “Информационно-образовательные ресурсы обучения языку у культуре”, состоявшейся в Москве с 2 по 4 октября 2007.

бы раскрыть *учебный* и *культурологический* потенциал сорокинского фильма, действие которого разворачивается в современной столице России².

На беглый взгляд, выбор *Москвы* с дидактическими целями и впрямь ‘нетрадиционный’: сюжет будто бы построен на антизаповедях (убей, укради, предай) и его ругали в прессе за грубость и ‘свирепость’ событий, за “холодность и мрачность”, за “отсутствие жизни и морали” (еще говорилось о том, что фильм устарел, не успев выйти на экран и из-за дефолта он действительно задержался с выходом и появился, когда социальная атмосфера стала уже другой). Однако все критики сходятся в одном – фильм чрезвычайно репрезентативен для нынешнего нравственного климата; не случайно, вопреки резким отзывам, в первом квартале 2001 года он ‘зацепил’ больше зрителей, чем остальные тогдашние российские фильмы³.

Итак, *Москва*, ‘зловещая и магическая’, с ее поэтикой бурной эпохи, демонстрирует отношение к *существующей в данный момент реальности* и позволяет всесторонне познакомиться с ‘другой’ русской жизнью. Как отмечено Т.А. Тарабановой, “важно не только знакомить студентов-иностранцев с историей, культурой и литературой России, но и пытаться размышлять над современными вопросами и дать ‘русское’ понимание этих проблем” (Тарабанова 2005: 131). Поэтому фильм, хотя и не “годится для нормального зрительского просмотра” (Абдуллаева 2000: 42), может служить пособием для обучения будущих русистов.

Теме кино как средству обучения иностранному языку уделялось внимание уже с первой половины XX века⁴. Несомненно, фильмы на чужом языке производят сильное впечатление на ‘эмоциональную память’ студента и являются полезным дидактическим пособием.

Для молодых поколений современной ‘визуальной эпохи’ механизм ‘эмпатии’, активизируемый при просмотре кинофильмов гораздо мощнее тех, которые включаются, когда речь идет о любом другом виде искусства. Кроме того, на уроках иностранного языка медиапедагогика способствует снижению эмоционального фильтра, ибо создает атмосферу ‘неурочности’ и ‘недидактичности’. К тому же, после показа студент, хотя и не понявший всех реплик героев, испытывает радость от просмотра фильма на неродном языке и проникновения в суть иноязычной реальности. Это удовлетворение положительно влияет на уверен-

² Сорокину принадлежат также сценарии *Безумный Фрэнк* (1994, реж. Татьяна Диденко, Александр Шамайский); *Котейка* (2001, реж. Иван Дыховичный); *4* (2004, реж. Илья Хржановский); *Вещь* (реж. Иван Дыховичный); *Cashfire* (реж. Александр Зельдович).

³ Данные о прокате в кинотеатре *Роланд*, “Искусство кино”, 2001, 5, с. 18.

⁴ Имеется в виду Познанский (1929); внедрение кинофильмов в учебный процесс особенно активно проводилось с конца 70-х годов, когда при Союзе кинематографистов был создан “Совет по кинообразованию в школе и вузе” (ныне “Российская ассоциация кинообразования и медиапедагогики”). Некоторые исследователи рассматривали этот вопрос и с ‘психологической’ точки зрения (см. Прокофьева 2006, Уварова, Фрайдельд 2006).

ность в себе (и, соответственно, на возможности освоения языка), снижает барьер пассивности (чем более фильм ‘захватывающий’, тем активнее стимулирует он личные рассуждения) и побуждает мотивацию к мыслительной, устной и коммуникационной деятельности на иностранном языке. И еще один важный момент: особенности кино (целостность, структурность, константность, сопереживание) наиболее полно подходят для создания ситуаций общения максимально приближенных к условиям реальной жизненной и речевой деятельности, причем эта деятельность изображена одновременно визуальными и слуховыми способами. Этот ‘слухо-зрительный синтез’ не только открывает сразу значение слова и его звуковую оболочку но и фиксирует иноязычную речь на слух с присущими ей особенностями лексики и произношения. С помощью такого визуального, наглядно-ситуативного мышления студент-зритель учится использовать слова и выражения, усваивает их во множественных связях с окружающим миром и, методом имитации и комбинирования, может их употреблять в сходном контексте (например, цитируя реплики, произносимые определенным персонажем при тех же обстоятельствах).

Итак, кинематографические произведения обеспечивают усвоение лексического материала, вводят студента в ассоциативное пространство чужого языка и знакомят его с чужой культурой. Ведь изучая язык, человек “воспринимает его не как чисто грамматическую схему, но как спрессованные веками феноменальные стороны философии, истории, духовной культуры в целом” (Новикова 2006: 12-16), т. е. не только познает мир, но и приобретает ценностные ориентиры этой страны, проникает в жизнь его народа, преодолевает идеологические стереотипы и глубже ‘понимает страну’.

Хотя многие исследователи разделяют фильмы на категории, выделяя среди них учебные и те, что не предназначены для процесса обучения, на мой взгляд ‘понимать страну’ намного проще через художественные фильмы, а не через созданные в специальных целях. Авторское кино демонстрирует ‘неадаптированные’ сцены жизни, показывает представителей различных социальных групп, реплики которых строятся на основе разговорного стиля и устной речи во всех ее формах, и, именно поэтому, предлагает грамматически непоследовательную информацию и язык в его естественном аутентичном употреблении. К тому же авторское кино формирует представление как о *лингвистическом*, так о *экстралингвистическом* (культурном, бытовом, экономическом, географическом и так далее) компонентах реального общения. В этом плане выбор *Москвы* не случаен, ибо этот фильм сочетает в себе лингвистические возможности использования кино с культурологическими, страноведческими и художественно-литературными целями⁵.

⁵ Вопросу изучения “языка через культуру” и “культуры через языка” уделяется внимание в Верещагин, Костомаров 2005 (см. ч. II, гл. 5: *Лингвострановедческое освоение произведений искусства*).

Само по себе название *Москва* показывает, что фильм является одновременно документальным и авторским. Создавая сценарий, Сорокин придумал ‘справочное наименование’: ‘Москва’ – самое распространенное заглавие туристических путеводителей о столице России (привлекательным такое название недавно показалось и писателю В.П. Аксену, добавившему, правда, к слову *Москва* издательское *ква-ква*); в фильме и впрямь звучат ‘путеводительские клише’. Однако, это только ‘географический’ аспект; ‘художественная’ же Москва намного привлекательнее ‘учебно-туристической’. Если можно сказать, что после распада СССР город Москва стал во всемирном представлении столицей мирового постсоветского пространства и воплощением современности, то фильм *Москва*, по-моему, с полным основанием можно назвать ‘эпопеей современности’. Ведь в нем отражены *современные* город и урбанистическая реальность, *современный* язык (в котором можно обнаружить разные лингвистические слои: от литературного стиля до блатного жаргона), *современный* мир актера (в нем выступают звезды нынешних московских театров, например, Наталья Коляканова и Галина Тюнина, обе играющие в Мастерской Фоменко) и *современная* литература (правда в данном случае Сорокин не является исключением: сюжет многих *современных* популярных романов развивается в сегодняшней Москве). Фильм *Москва* известен и итальянским зрителям: еще до премьеры в России, он был представлен на Венецианском фестивале 2000 года. Режиссер и писатель тщательно работали над ним целых четыре года, задумав его как своего рода итог общественной жизни первой половины девяностых годов. Сюжет фильма разворачивается в столичном постсоветском пространстве с ‘новыми людьми’, в нем обитающими: экстравагантными нуворишами, бандитами-одиночками, жуликами, спекулянтами и жестокой ‘братвой’. Среди них выделяются истории *шести персонажей в поисках автора* (а автор – сам город Москва): трех мужчин (Майка, Марка и Льва) и трех женщин (Ирины, Маши и Ольги). Параллель с чеховской драматургией очевидна: имена героинь отсылают нас к *Трем сестрам*; Майк выступает в роли ‘нового Лопухина’ из *Вишневого сада*. Фильм целиком является концептуальным пастишем разнообразных цитат, поскольку Сорокин умеет симитировать любой текст, а, по мнению Зельдовича, “если русская жизнь и кристаллизовалась вокруг чего-то, то это что-то – классическая литература” (Липовецкий 2001: 57). Художественное пространство фильма пользуется разными культурными кодами: дореволюционным (Чехов, Дягилев, классический балет), постреволюционным (русский авангард), сталинским (советские песни и архитектура), застойно-диссидентским (молодость Ирины и Марка) и современным (весь ‘новорусский’ быт: черный нал, ‘крыши’, наезды)⁶.

⁶ Однако, следует сказать что в этом фирменном сорокинском пастише не ощущается ирония и что “главный парадокс фильма заключается в том, что при всей своей насыщенной интертекстуальной он предполагает нулевую значимость разного рода куль-

Можно, к примеру, привести много параллелей с советским кино, в частности, со знаменитыми произведениями Григория Александрова, в которых Москва является не только фоном, на котором разворачивается сюжет, но и достойной декорацией к финальному апофеозу (*Веселые ребята*, 1934; *Цирк*, 1936; *Волга-Волга*, 1938; *Светлый путь*, 1940; *Свинарка и пастух*, 1941). Проанализируем несколько кадров из *Москвы*:

Красная площадь сверху. Ночь.

Номер “люкс” гостиницы “Москва”. Ночь.

Камера въезжает в номер, перед объективом *колышутся занавески*, камера панорамирует. Лев в костюме хасида сидит за роялем и *играет попури на тему песни Широка страна моя родная*. На рояле лежит чемодан. Вокруг чемодана теснятся блюда с дорогой закуской, французское шампанское в серебряном ведрке. Входит Майк с двумя охранниками⁷.

Вид на Красную площадь из номера гостиницы Москва явно напоминает кадр из *Цирка*, где на фоне громадного Кремля (который проглядывает, естественно, сквозь “колышущиеся занавески”) Любовь Орлова и ‘жизнерадостный’ советский парень (цирковой акробат Столярков) играют на рояле *Широка страна моя родная*⁸ (между прочим, использование в фильме легендарной песни – случай не исключительный: в конце фильма звучит другая, не менее известная *Колхозная песня о Москве*, из которой взята одна из цитат). Любопытно заметить, что сегодня гостиницы Москва *уже* нет, а когда *Цирк* был снят ее *еще* не было (вернее ее еще не достроили)⁹. Таким образом, из сценария Сорокина вытекает своеобразная ‘перспектива в движении’, которая состыковывает *Новую* и *новейшую* Москву, т.е. *бывшую* столицу (в *Новой Москве* режиссера А. Медведкина речь идет о застройке сталинской столицы), *настоящий* город, и *будущий* стеклобетонный мегаполис. В этом отношении показательны то, что отправившиеся в тур по Москве-реке Ольга и Лев, проплывают и будущий храм Христа Спасителя (в цитате все глаголы, кроме “будут молиться”, находятся в настоящем времени), ведь собор был

турных ассоциаций для понимания происходящего [...] едва мы начинаем разматывать любую из этих ниточек, она тут же рвется в руках” (Сиривля 2001: 68).

⁷ Здесь и дальше цитирую с официального сайта Сорокина: <http://www.srkn.ru/texts/moskva.shtml>; в печатном виде сценарии вошел в сборник *Москва* (Сорокин 2001).

⁸ *Широка страна моя родная* также пародированна в 1974 Дмитрием Приговым, *дословно* воспринимая слова и содержание песни.

⁹ В сталинскую эпоху, различными приемами, стали “реальными” здания, на самом деле несуществовавшие, как например, неоконченный строительный проект Дворца Советов. То же самое и здесь, использование Любовью Орловой фирменного бланка “Москвы” в письме Столярку, указывает на то, что речь идет именно об этой гостинице. см. Паперный 2006, Хмельницкий 2007.

разрушен при Сталине, а перестроен в связи с торжественном празднованием 850-летия Москвы:

ОЛЬГА: Куда мы идем?

ЛЕВ: Я тебе Москву покажу.

Лев и Ольга на палубе прогулочного катера. Катер плывет по Москве-реке

ЛЕВ: Вот это столица нашей родины – Москва.

Катер плывет от Котельнической набережной к Воробьевым горам

ЛЕВ: Это гостиница Россия. Самый крупный отель в Европе.

Это отель Kempinski. В нем очень чисто.

А это Кремль. Там *живет* Президент.

Это кинотеатр Ударник.

Это храм Христа Спасителя. Там *будут молиться* Богу.

Это кондитерская фабрика Большевичка. Там *делают* шоколад.

Это Третьяковская галерея. Там *висят* картины.

А это русский шаттл Буран.

Они проплывают Воробьевы горы

ЛЕВ: Это трамплин.

ОЛЬГА: Я знаю. С него зимой прыгают лыжники.

ЛЕВ: Как?

ОЛЬГА: [показывает рукой]. Во-о-о-от так.

Несмотря на последние строчки (“как прыгают? // Во-о-о-от так”), вся цитата состоит из примитивных стереотипов о городе (нетрудные слова, короткие и несложные конструкции). В этих ‘хрестоматийных кадрах для иностранцев’, Со-рокин как бы стилизует материал под путеводитель по Москве, рассчитанный на советского пионера (не случайно самые запоминающиеся сцены фильма – олеографические открытки столицы). Однако, этот путеводитель ‘особого рода’ десемантизирует все знаменитые памятники Москвы (в том числе и Неизвестному солдату, про который в фильме сказано: “это памятник тому, кого не было”) и даже ставит под сомнение существование самой столицы (по мнению Марка Липовецкого в картине есть некая “метафизика пустоты”)¹⁰; не случайно в конце фильма Лев прячет деньги Майка не в городе *Москве* а в его названии *москва* (точнее, в букве ‘о’) на железнодорожном мосту.

Это ‘многослойное’ кинопроизведение (можно даже сказать кинопроизведение о ‘Москве, которой нет’) – лишь *вспомогательное* средство, которое не может заменить преподавателя; восприятие экранной информации должно быть управ-

¹⁰ В своей статье Липовецкий цитирует слова самого режиссера “Время от времени я возвращался в Москву [...] и каждый раз у меня возникало впечатление растущего вакуума, какой-то пустоты, которая окружала меня” (Липовецкий 2001: 57).

ляемо 'многоэтапным' комплексом занятий, облегчающим понимание логики, языка и подтекста фильма. Ведь 'простой' показ никогда не даст тех результатов, которые удастся получить при предварительной подготовке. Как было сказано выше, фильм *Москва* содержит богатый материал для углубленного изучения как языка (тем более, что его речевой компонент не сложен), так и культуры. Основываясь на собственном опыте, предлагаю использовать два разных вида упражнений, причем не обязательно отдельно один от другого, что позволяет извлекать наибольшее количество информации.

Лингвистический анализ начинается с *предпросмотровых упражнений*, направленных на то, чтобы:

- отбирать и закреплять лексические, грамматические и стилистические структуры;
- разъяснять языковые трудности и также объяснять крылатые выражения, метафорическое употребление слов и реалии современного московского быта.

При этом, не стоит пересказывать содержание фильма (ибо этим снимается познавательный интерес к нему), а также не рекомендуется прерывать просмотр, который можно осуществлять и в аудитории и во внеурочное время, но должен всегда восприниматься как целостная программа.

После *первого показа*, преподаватель проведет контроль понимания общего содержания фильма, разъяснит то, что в нем непонятно и ответит на предварительные вопросы. Когда эта работа уже проведена с опорой на фильм при отсутствии письменного текста, выдается каждому студенту сценарий, чтобы выполнять дальнейшие задания на более высоком уровне.

Следует *повторный просмотр*, целью которого является детализация мест 'ускользнувших' от внимания (часто во время первого просмотра зрители увлекаются сюжетом). Этот показ должен подвергаться активной переработке материалов всего фильма по разным направлениям:

1) *Устные упражнения*. Вербализация показанных явлений – одно из лучших средств культивировать живую образную речь, поскольку требует от студентов умения перевести зрительные образы в словесные. С использованием речевых образцов самого фильма, студенты постепенно определяют его время и ситуации и проводят его интерпретацию, развертывая его основную тему с разных точек зрения. Их высказывания зависят от глубины понимания и от 'дискуссионных возможностей' ленты, появляющиеся тогда, когда она способна вызвать у зрителей эмоциональный отклик (и в этом смысле *Москва* – картина очень эффективная). На данном этапе проявляется мастерство преподавателя направить беседу в нужное русло: он организует обмен впечатлениями о фильме, задавая серию вопросов,

служащих конкретными опорными пунктами, чтобы обсуждать его драматургический и визуально-пластический планы. Вопросы могут быть разные: *о месте* (где происходит действие и как оно развивается; какие важные места встречаются в фильме); *о действующих лицах* (сколько их и как они выглядят; к какой социальной категории они относятся; как они себя ведут; каковы их взаимоотношения между собой; какое значение имеют их черты характера для развития действия; каковы их движущая сила и мотивы поведения? Как мимика, манера разговора и выбор лексических средств их характеризуют); *о фильме* (какие сцены их больше всего взволновали и им запомнятся ярче всех; какая ведущая и второстепенные темы *Москвы*; какое их значение и актуальность; какие проблемы в нем ставятся; как студенты оценивают его сюжет, композицию, учебные и кинематографические качества).

2) *Итоговые упражнения.* Ответы на предложенные выше вопросы могут быть выполнены и в форме письменного домашнего задания, подводящего итог всем предыдущим высказываниям; такая работа требует большей информации, чем можно почерпнуть из фильма и обеспечивает запоминание лексики и развитие речи на базе сценария и кинофильма. К этому можно предложить студентам и другие варианты: например придумать ‘свое’ окончание фильма или ввести новых героев; перевести текст или отдельные диалоги, провести углубленный анализ персонажей и актеров (определить меру их таланта, умение перевоплощаться, их участие в других фильмах).

3) *Дополнительные упражнения.* Это – ‘параллельная работа’ в ‘облегченном виде’. Например очень полезен для автоматизации знаний – показ *немного варианта*, который студенты могут либо комментировать за кадром, либо озвучивать вместо актеров; эта задача может быть дополнена составлением субтитров. Интересная может быть и такая ‘ролевая игра’: так как *Москва* насыщена ‘туристскими’ кадрами, студентам предоставляется возможность вести ‘экскурсию по городу’, рассказывая о местах, которые они видят на экране.

Глубокий литературный анализ представляет большую сложность и может быть проведен только путем тщательного изучения сценария и творчества Владимира Сорокина. Разбор может быть выполнен как в синхронном плане (автор, его творчество и культурный контекст), так и в диахроническом (использование писателем приемов концептуализма, позволяет привлечение других произведений).

В ходе вступительной беседы преподаватель кратко расскажет о Сорокине и о литературной эпохе в которой создавались его произведения и складывалась его поэтика. При этом, уделяет особое внимание сценарию и его роли в ‘системе’ произведений писателя и устанавливает сходства и повторяющиеся аналогии с

другими его текстами. Затем комментирует фильм как таковой: уточняет даты, осмысливает исторический фон, подтекст и логику событий и предоставляет студентам разные материалы о режиссере, о других его работах и о самой картине (т.е. реакцию на нее, с учетом не только наиболее ярких отзывов, но и шокирующих).

Работа продолжается сопоставительным анализом ленты и текста, благодаря которому создается дополнительный смысловой объем. Переход от 'абстрактного' литературного произведения к 'конкретному' дает образное и более глубокое представление о сценарии, а контекстуализация сорокинского *Москвы* позволяет в свою очередь лучше понять фильм. Можно и для этого придумать серию вопросно-ответных упражнений, чтобы сравнить *выписанность* отдельных персонажей (как выведен главный герой в сценарии и фильме и где он представлен лучше) или отдельных сцен (соответствуют ли киноэпизоды идентичным частям сценария; есть ли в фильме эпизоды которых нет в тексте и с какой целью они вставлены; оправдано ли их появление на экране). Цель обсуждения выяснить удалось ли Зельдовичу сохранить дух текста и стиль Сорокина, несмотря на то, что многие важные эпизоды и диалоги были исключены или перенесены во второй план.

Все предложенные выше дидактические приемы достаточно 'традиционны'. Мне представляется, что особое значение фильма *Москва* связано с тем культурным направлением, к которому его можно отнести: ведь фильм настоящий кинематографический манифест постмодернизма и использование таких художественных приемов, как *пастиш* или *интертекстуальность*, позволяет преподавателю создавать гетерогенный макротекст. Студенту можно предложить 'угадать' отсылки, содержащиеся в фильме, и задуматься на тему почему подобных фильмов о Москве снято так много, актуализируя 'московский кинематографический текст'. Знакомство с ним поможет иностранцам уловить 'душу' Москвы в разные периоды ее жизни, и вообще лучше понять историю России XX века.

Как уже сказано, помимо произведений классической литературы и советского кинематографа, сценарий использует темы самых известных песен (в том числе песен из фильмов о Москве), которые, в необычной и диссонансной аранжировке Леонида Десятникова, создают 'музыкальный эквивалент' сорокинскому сценарию (например *Враги сожгли родную хату*, или вышеупомянута *Колхозная песня о Москве*). Этот интертекст можно анализировать в свете *Москвы* (например объясняя, почему Сорокин отсылает к конкретному произведению), или независимо от фильма, определяя 'конгломерат' песен о Москве, который я цитировала в эпиграфе. Впрочем 'усвоение' московского музыкального текста – уже тема другой статьи (Потапенко 2007: 43-60).

Библиография

- Абдулаева 2000: З. Абдуллаева, *Москва – “Москва”*, “Искусство кино”, 2000, 11, с. 42-48.
- Верещагин, Костомаров 2005: Е.М. Верещагин, В.К. Костомаров, *Язык и культура*, Москва 2005.
- Жиркова, Алексеева 2001: Е.С. Жиркова, Т.В. Алексеева, *Методика использования киноматериалов на уроках национальной культуры*, Якутск 2001.
- Кнабе 1998: Г.С. Кнабе (отв. ред), *Москва и “московский текст” русской культуры*, Москва 1998.
- Игнатов 2006: К.Ю. Игнатов, *Интертекстуальные словосочетания как средство анализа авторского стиля*, “Вестник МГУ – Лингвистика и международная коммуникация”, 2006, 4, с. 107-117.
- Леонтьев 1978: А.А. Леонтьев (отв. ред.), *Психолого-педагогическое воздействие учебного кино и телевидения: материалы конф., провед. в Москве (11-13 окт. 1978г)*, Москва 1979.
- Липовецкий 2001: М. Липовецкий, *Новый “московский” стиль*, “Искусство кино”, 1998, 2, с. 87-101.
- Липовецкий 2001: М. Липовецкий, *S/Z и пустота*, “Искусство кино”, 2001, 2, с. 56-61.
- Мальгина, Беяева 2004: Н.М. Мальгина, И.А. Беяева, *Московский текст в русской литературе XX века*, Москва 2004.
- Новикова 2006: Т.Ф. Новикова, *Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике*, “Русский язык в школе”, 2006, 3, с. 12-16.
- Паперный 2006: В. Паперный, *Культура два*, Москва 2006.
- Познанский 1929: Н.Ф. Познанский, *Школьное кино*, Москва 1929.
- Поляков 2003: В.М. Поляков, *Использование видеофильмов в учебном процессе педагогических вузов*, Нижний Новгород 2003.
- Потапенко 2007: Т.А. Потапенко, *Я смотрю на Москву через призму поэзии, через призму музыки, призму любви*, “Русский язык за рубежом”, 2007, 1, с. 43-60.
- Прокофьева 2006: В.Л. Прокофьева, *Волшебная сила кино-видеофильма в формировании мотивации к иноязычному общению*, Липецк 2006.
- Сиривля 2001: Н. Сиривля, *Немое кино*, “Искусство кино”, 2001, 2, с. 68-71.
- Сорокин 2001: В. Сорокин, *Москва*, Москва 2001.

- Тарабанова 2005: Т.А. Тарабанова, *Россиеведение для иностранцев (из опыта преподавания)*, “Вестник МГУ – Лингвистика и международная коммуникация”, 2005, 3, с. 129-132.
- Топоров 2003: В.Н. Топоров, *Петербургский текст русской литературы*, СПб. 2003.
- Уварова, Фрайдельда 2006: Н.Л. Уварова, Е.Б. Фрайдельда, *Педагогическая системалогия в профессиональной подготовке специалиста*, Нижний Новгород 2006.
- Хмельницкий 2007: Д. Хмельницкий, *Архитектура Сталина, психология стиль*, Москва 2007.
- Ходякова 2005: Л.А. Ходякова, *Слово и живопись*, “Русский язык в школе”, Москва 2005, 6, с. 24-36.
- Щербакова 1984: И.А. Щербакова, *Кино в обучении иностранным языкам*, Минск 1984.
- Юлдашева 1990: Л.В. Юлдашева, *Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды*, “Русский язык в школе”, 1990, 4, с. 39-43.

Abstract

Claudia Olivieri

Moscow and Russian/Muscovite Film Texts in the Learning of Russian

The paper *Moscow and Russian/Muscovite Film Texts in the Learning of Russian* investigates the potential of cinematic texts as a teaching aid/tool (an issue investigated in Russia as far back as the early Twentieth century). Multi- and audio-visual media have been found to enhance students' processes of association and a faster acquisition of linguistic items. Unlike educational films, those authored by distinguished film makers seem to be able to afford language learning-oriented advantages as well as a more thorough cultural understanding; such could be the case of the film *Moskva*, which was scripted by Vladimir Sorokin. By exploiting a number of distinctively post-modern devices, he manages to build up a multi-layered text set in contemporary Moscow that can be read from multiple historical and interpretive perspectives.