

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»
ОТКРЫТОЕ МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО
«РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ: ДУХОВНО-КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ»
АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

VIII Международный научно-образовательный форум

СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы VIII Всероссийской
научно-методической конференции
с международным участием**

Красноярск, 26 ноября 2019 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2019

ББК 80
С 568

Редакционная коллегия:
Т.А. Полуэктова (отв. ред.)
Т.В. Мамаева
С.Г. Липнягова

С 568 Современная филология: состояние, проблемы, перспективы: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Красноярск, 26 ноября 2019 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Т.А. Полуэктова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-362-3

Предназначаются студентам-филологам, педагогам, специалистам гуманитарного профиля и интересующимся вопросами современного литературоведения, литературной критики, лингвистики, методики преподавания русского языка и РКИ.

ББК 32

ISBN 978-5-00102-362-3

(VIII Международный научно-образовательный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Русская литература в дальних и ближних контекстах

Ветренко А.В. Современная антиутопия: трансформация метажанра и специфика развития.....	5
Гнедчик А.С. Художественное воплощение женского самосознания на примере романа Л. Улицкой «Казус Кукоцкого»	10
Гонтарева А.И. Роль вставных элементов в прозе Л. Улицкой (на примере романа «Казус Кукоцкого»)	13
Новикова Е.О. Апокалиптические темы и мотивы в истории русской литературы	17
Новоселова Н.А. Мотивы защиты и преодоления символических преград в поведенческом коде ангарского дружки	23

Типологические и контактные связи в зарубежной литературе

Павина Л.В. Способы авторского присутствия в рассказе Дж.Д. Сэлинджера «Тэдди»	31
Дрянговская Я.В. Интертекстуальность. Религиозные и библейские мотивы в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту».....	34
Краснова Е.М. Игра как принцип организации цикла Дж. Д. Сэлинджера «Девять рассказов»	37

Межкультурная коммуникация в языковом аспекте

Алексеева А.А. Работа с грамматической основой на занятиях по РКИ.....	43
Ван Ин Образы сил природы в русских и китайских сказках	48
Гладилина Г.Л., Вишневская М.С. Понимание семантики народно-разговорных слов у младших школьников в рассказе В.П. Астафьева «Зорькина песня»	52
Ма Ли Особенности изучения русских фразеологизмов в иностранной аудитории	55
Чжан Вэйдун Подходы к семантизации лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории	59

Чтение современного школьника в урочном и внеурочном пространстве

Пяткова Д.Н. Тема взаимоотношений поколений в современной отечественной литературе для подростков: методические рекомендации к уроку внеклассного чтения в 7 классе	64
Суровцева К.А. Литература абсурда в системе внеклассного чтения учащихся	68
Уминова Н.В. Организация летнего чтения подростка как методическая задача	73
Алексеева А.А. Трансформация образа Медеи в драматургии XX века (на примере пьес Ж. Ануя и Х. Мюллера).....	77
Лю Шуан Образ дома в сборниках «Последний поклон» В.П. Астафьева и «Соломенный дом» Цао Вэньсюаня	81
Матвеев А.О. Поэтика образа ребенка в малой прозе Л. Улицкой (на примере сборника «Девочки» и рассказа «Перловый суп»).....	85
Сведения об авторах	89

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА
В ДАЛЬНИХ И БЛИЖНИХ
КОНТЕКСТАХ**

СОВРЕМЕННАЯ АНТИУТОПИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТАЖАНРА И СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ

MODERN ANTIUTOPIA: TRANSFORMATION OF THE METAGENE AND SPECIFICITY OF DEVELOPMENT

А.В. Ветренко

A.V. Vetrenko

Научный руководитель Н.В. Ковтун
Scientific adviser N.V. Kovtun

Метажанр, антиутопия, трансформация, прогнозирование, жанр, постутопия, А. Кабаков, В. Сорокин, Е. Замятин, В. Маканин, Т. Толстая.

В статье выявлены и представлены этапы трансформации антиутопии как метажанра художественной литературы. Особый акцент делается на способности автора антиутопического произведения к прогнозированию будущего на основе созданной им модели альтернативной реальности.

Meta-genre, anti-utopia, transformation, forecasting, genre, post-utopia, A. Kabakov, V. Sorokin, E. Zamyatin, B. Makanin, T. Tolstaya.

The article identifies and presents the stages of the transformation of anti-utopia as a metagener of fiction. Particular emphasis is placed on the ability of the author of the anti-utopian work to predict the future on the basis of the alternative reality model he created.

Среди жанров XX–XXI вв. особое место занимает литературная антиутопия. В лучших антиутопических произведениях ярко обрисованы неординарные, как правило, трагические мироощущения человека. В антиутопиях представлена не только проблемная мировоззренческая парадигма прошедшего столетия, но и воспроизводится современная картина мира. Плюс ко всему, значительное число авторов-антиутопистов предлагают свое видение перспектив развития человеческой цивилизации.

Жанровая природа антиутопии трактуется современным литературоведением неоднозначно. Мы придерживаемся концепции (Н.В. Ковтун и А.Н. Воробьева) о метажанре, применительно к утопии и антиутопии, где утопия и антиутопия трактуются как единый жанр – метаутопия, в котором диалектически совмещаются общие и различные черты утопии и антиутопии. Под метажанром понимается общая художественная структура для группы текстов, обусловленная единым предметом изображения. В основе метажанра лежат более общие (укрупненные) конструктивные принципы (в терминологии Н. Лейдермана), нежели в основе собственно жанра. Эти принципы увеличивают объем жанра, придают

ему такие масштабы, в которых теряется семантика жанра как внутренне сбалансированной системы, организующей произведение в целостный образ мира, «содержащий противоположные знаки одних и тех же эстетических установок, включающих в себя: изображение коллектива, организации, общества как модели лучшего (утопия) или худшего (антиутопия) государственного строя; отказ от настоящего, который выражается в радикальных формах: разрыв с привычной средой, эскапистский уход в другое, закрытое пространство, переход в другое время; коллективный характер утопической цели» [Воробьева, 2009, с. 20].

Трансформацию метажанра по хронологии можно разделить на три этапа: традиционная антиутопия XX в., постутопия 1980–1990 гг., новейшая антиутопия XXI в.

Представителем классической антиутопии и ее основоположником (антиутопии в общем понимании) является Е.Замятин, автор романа «Мы». В произведении писатель рассказывает о государстве будущего, «где решены все материальные запросы людские и где удалось выработать всеобщее математически выверенное счастье путем упразднения свободы, самой человеческой индивидуальности, права на самостоятельность воли и мысли» [Стаخورский, 2000, с. 303]. «Это общество прозрачных стен и проинтегрированной жизни всех и каждого, розовых талонов на любовь (по записи на любого номера, с правом опустить в комнате шторы), одинаковой нефтяной пищи, строжайшей, неукоснительной дисциплины, механической музыки и поэзии, имеющей одно предназначение – воспевать мудрость верховного правителя, Благодетеля. Счастье достигнуто – воздвигнут совершеннейший из муравейников. И вот уже строится космическая сверхмашина – Интеграл, долженствующая распространить это безусловное, принудительное счастье на всю Вселенную» [Замятин, 1990, с. 17–18]. Замятин изображает единое государство, где живет единый народ. При этом каждый живущий обязательно является винтиком одного великого по замыслу и исполнению механизма. Именно в романе «Мы» можно проследить основные жанровые особенности антиутопии, такие как изображение тоталитарного государства, острый конфликт, псевдокарнавал, рамочное устройство, квазиноминация и некоторые другие [Ланин, 1993, с. 35].

Следующий этап развития антиутопии (постутопии) связан с общественно-политическим взрывом конца 1980-х гг. в Советском Союзе. Постутопия нарушила идеальные пропорции и связи антиутопической структуры вплоть до ее деформации и даже частичного разрушения. К числу постутопических образцов относится рассказ Александра Кабакова «Невозвращенец» (1989), первоначально задуманный как остросюжетный киносценарий. Реалии поистине жуткие: государство находится на военном положении, введен комендантский час, естественное состояние жителей города – страх, так как их жизнь находится в постоянной опасности и на улицу без «калашников» вообще лучше не выходить. После путча действует план «радикального политического выравнивания» [Кабаков, 1990, с. 28], в основе которого лежит нереализуемая идея всеобщего равенства и спра-

ведливого распределения. Как и во всякой антиутопии, благие цели достигаются здесь чудовищными, буквально античеловеческими методами: ради достижения «райского» будущего не жалко и самой жизни, особенно чужой. Вопреки элементарной логике можно даже живых людей объявить «несуществующими» и уничтожить их. Герой постутопии А. Кабакова, повзрослевший и прозревший относительно своего государства, видит в нем не Благодетеля, как в «классической» антиутопии, а разоблаченного Дьявола, одряхлевшего и немощного, утратившего и предмет, и средства соблазна, неплатежеспособного ловца душ и потому неспособного уже соблазнять. Но еще вооруженного и опасного. И от которого нужно убегать [Воробьева, 2009, с. 57]. Антиутопию «Невозвращенец» можно с полным основанием назвать пророческой. В ней А. Кабаков очень точно передал ощущение кризиса эпохи перестройки. Сама повесть создавалась в конце восьмидесятых, а действие в ней отнесено к 1992 г. Мир, изображенный А. Кабаковым, вообрал в себя все тенденции политических движений и общественных настроений начального этапа перестройки. Сейчас, спустя более четверти века, можно констатировать, что часть событий, описанных автором, сбылась. Таким образом, антиутопия из сферы вымысла вполне конкретно трансформируется в литературу пророческую и реалистическую.

В отличие от постутопий, рожденных и вдохновленных перипетиями кризиса позднего СССР, в новейшей антиутопии рубежа XX–XXI вв. речь уже не идет о тоталитарном режиме в том или ином государстве. Новые утописты не ищут чью-либо вину в подавлении и отчуждении человека извне его самого, все это перемещается внутрь человека, создавая в нем подобие самодостаточного мира-государства. Так, в повести В. Маканина «Лаз» главный герой Ключарев непременно ощущает себя в сложнейшем иронико-трагическом взаимодействии с установленным ритуализованным общественным порядком. Однако пресловутый «коллективизм» в повести разрушается, подобно тому, как разрушается, теряя абонемент за абонементом, телефонная сеть в верхнем городе. Это означает не потерю связей между людьми, а изменение их в чем-то: очищение [Маркова, 2003, с. 37]. Отсеялись через лаз одиночки (и опять сгучились в рой) – Ключарев остался. Он из тех людей, которые устраивают «какую-то пусть еще не свободную, но все же у каждого по-своему несвободную, отдельно несвободную жизнь» [Маканин, 1998, с. 382]. Антиутопия XXI в. заявила новые позиции через изменение структуры персонажей, расширение диапазона качественных характеристик героев, углубление трагизма в положении личности.

Неотъемлемой чертой любого антиутопического произведения является способность (стремление) автора к прогнозированию. Моделируя нежелательные варианты развития социума, авторы антиутопии пытаются косвенно влиять на будущее. В настоящее время мир очень близок к тому, что изображали в произведениях Е. Замятин, Р. Брэдбери. Писатели оказались правы: достижения научно-технической мысли стали неотъемлемой составляющей человеческого существования, проникли во все сферы – от элементарного быта до дерзких попыток

управления природой. Цивилизация как бы оцифровывается. Идолопоклонничество беспрерывно совершенствующимся гаджетам обретает едва ли не тотальный характер. Человек – уже вовсе и не «венец творенья», звучит все менее и менее «гордо», стремительно теряет самобытность, становится проблемно восприимчивым к реалиям окружающего «живого» мира, все глубже погружаясь в мир виртуальный, во многом фальшивый, выдуманный, утопический. Естественные чувства людские искажаются. Эмоциональность мутирует. Зависимость от технической оснащённости становится непреодолимой. Индексы потребления замещают живую и первозданно уникальную душу.

Антиутопии XXI в. ставят социуму неутешительный прогноз-диагноз, изображённый Т. Толстой в романе «Кысь»: общество, пережившее ядерный взрыв, демонстрирует парадокс эволюции в виде фиаско прогресса, когда ускоренное движение вперед оборачивается в итоге провалом в доисторическое, в архаику, в «бессознательное» [Ковтун, 2009, с. 382]. Постапокалиптическую тематику продолжает В. Сорокин в дилогии «День опричника» и «Сахарный Кремль»: государство, населенное, как и полагается после крушения, разнообразной нечистью и отброшенное в «дурную бесконечность» истории пытается возвести стену, чтобы оградиться от киберпанков и себе подобных [Погорелая, 2012, с. 9].

Метажанр современной антиутопии претерпевает заметные изменения: в классических антиутопиях всегда изображалось усовершенствованное, устоявшееся общество будущего, в котором царит государственный порядок, но отнята персональная свобода. В современной антиутопии действительность представляется хаотичной, все связи – социальные, экономические, нравственные – разрушенными. Конкретно обрисованного оптимистического выхода из такой ситуации писатели не дают. В прежних антиутопиях формой освобождения личности мог быть индивидуальный бунт, теперь же хаос настолько подавляет, что бунт бессмыслен и беспомощен там, где бунтуют все и по разным соображениям [Липовецкий, 2008, с. 201]. Современные авторы создают новые антиутопии как почти документальные кальки сегодняшней жизни или как едкую сатиру на нее. В настоящее время можно говорить об антиутопизме как о свойстве произведений различных жанров, куда входят и фантастические романы, и литературные киносценарии. Художественное новаторство произведений антиутопического метажанра можно объяснить фундаментальным изменением и развитием как сугубо общественных структур, так и стремлением писателей избежать традиционных, устоявшихся форм во имя поддержания значительного читательско-исследовательского интереса к антиутопии – одной из самых прихотливых форм литературного творчества.

Библиографический список

1. Воробьева А.Н. Русская антиутопия XX – начала XXI вв. в контексте мировой антиутопии: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2009.
2. Замятин Е.И. Избранные произведения: в 2 т. / вступ. ст., сост., примеч. О. Михайлова. М.: Худож. лит., 1990. 527 с.

3. Кабаков А. Невозвращенец. Одесса, 1990. 48 с.
4. Ковтун Н.В. «Деревенская проза» в зеркале утопии. Н.: СО РАН, 2009. 494 с.
5. Ланин Б.А. Русская литературная антиутопия XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1993.
6. Липовецкий М. Паралогии: трансформации (пост)модернистского дискурса в русской культуре 1920–2000-х годов. М.: Новое лит. обозрение, 2008. 848 с.
7. Маканин В.С. На первом дыхании. Повести и рассказы. Курган: Зауралье, 1998. 624 с.
8. Маркова Т.Н. Формотворческие тенденции в прозе конца XX века (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2003.
9. Погорелая Е. Marche funèbre на окраине Китая [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. 2012. № 1. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2012/1/ro4.html> (дата обращения: 02.11.2019).
10. Энциклопедия мировой литературы / сост. и науч. ред. С.В. Стахорский. СПб.: Невская книга, 2000. 656 с.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ЖЕНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Л. УЛИЦКОЙ «КАЗУС КУКОЦКОГО»

THE ARTISTIC EMBODIMENT OF FEMALE IDENTITY THROUGH THE EXAMPLE OF A NOVEL L. ULITSKAYA "THE CASE OF KUKOTSKY"

А.С. Гнедчик

A.S. Gnedchik

Научный руководитель О.А. Шереметьева
Scientific adviser O.A. Sheremeteva

Женская проза, женское самосознание, феминный текст.

В статье предпринята попытка исследования художественного воплощения женских образов в романе Л. Улицкой «Казус Кукоцкого». Выявлены специфические особенности «женской прозы», выделены категории для сравнения женских образов, определена специфика воплощения женских образов в романе Л. Улицкой.

Female prose, female identity, feminine text

The article attempts to study the artistic embodiment of female images in the novel by L. Ulitskaya "The Case of Kukotsky." The specific features of "female prose" are revealed, categories for comparing female images are identified, the specificity of the embodiment of female images in the novel by L. Ulitskaya is determined.

В произведениях различных эпох женский образ претерпевал изменения, обусловленные самим временем. Женское самосознание раскрывается еще с античных времен – с трагедий Еврипида, углубляясь с каждой последующей культурной вехой. Так, на смену античным героиням приходит «Фьяметта» Боккаччо, в которой главной героиней является женщина, способная на глубокие чувства. В литературе сентиментализма преобладают образы нежные, чувствительные. В реалистической традиции перед читателем по-новому раскрывается внутренний мир женщины, сложный, противоречивый, пребывающий в поиске. Поэзия серебряного века обнаруживает весь спектр чувств женщины через лирических героинь женщин-авторов. Перед современной литературой, обогащенной опытом предшествующих эпох, стоит новая задача – представить женщину новой культурной формации.

«Казус Кукоцкого» – роман, написанный в самом начале нового тысячелетия. Время действия романа – сороковые-шестидесятые – время новой культурной и духовной формации. Наряду с образом гениального врача-гинеколога, Павла Алексеевича Кукоцкого, выписана целая галерея женских портретов – уникальных и неповторимых. Каждый образ романа раскрывается в разнообразных аспектах самосознания женщины нового времени.

Данная статья основана на результатах курсовой работы, целью которой было проследить особенности художественного воплощения женского самосознания в образах героинь романа «Казус Кукоцкого». В процессе написания работы мы использовали следующие методы: сравнительно-сопоставительный и описательный, благодаря которым прослеживается взаимосвязь проблематики и поэтики прозы Л. Улицкой с современным литературным процессом и традициями русской классики.

Женская проза характеризуется стремлением к деконструкции традиционных мужских и женских образов, попыткой вырваться за пределы патриархальной культуры во всех ее проявлениях [1, с. 42]. Выделение «женской прозы» из общего массива современной литературы обусловлено сочетанием нескольких факторов: автор – женщина, центральная героиня – женщина, проблематика так или иначе связана с женской судьбой. Вопрос художественного воплощения женского самосознания в этой связи ставится наиболее остро.

Л. Улицкой в «Казусе Кукоцкого» удалось совместить канву традиционного семейного романа и уникального самосознания, выработанного в рамках «женской прозы» с ее физиологической экспрессией, когда женское тело становится универсальной философской метафорой.

С точки зрения художественного воплощения уникального женского самосознания ключевыми являются: портрет (внешний и внутренний), род деятельности, отражающий психологические черты мировосприятия женщины, ее отношения с окружающими людьми, влияющие на специфическую самоинтерпретацию, дневниковые записи.

Так, в романе описывается жизнь женщин разных поколений. Елена, мать и бабушка, выбирает профессию чертежницы, которая раскрывает окружающий мир в трех объективных измерениях. Она постепенно теряет память. Понять, что она чувствует, помогают дневники, раскрывающие ее внутренние переживания. Тип ее самосознания – самоутверждающийся в реализации женской интерпретации в начале, когда она является любящей женой и матерью, и саморазрушающийся в конце, когда она отстраняется от женского начала из-за своей болезни.

Портрет Василисы раскрывает особенности ее жизни с религиозных позиций. Через оптику православной парадигмы она ведет быт, выстраивает отношения с окружающими людьми. Именно вера актуализирует ее самоутверждающийся тип самосознания, который она транслирует на других, и вера позволяет ей не обрывать связь с сущностью женщины-создательницы, женщины-матери.

В понимании уникального женского самосознания Татьяны, пребывающего в эволюции – от саморазрушения феминности до самоутверждения ее, помогают различного рода изменения: во внешности – от исключительно женственной до «мальчишеской», и наоборот; в деятельности – от занятий наукой до приближенности к искусству; в отношениях – от сконцентрированности внутри семьи до распада отношений с ней, и наоборот, от отказа от женской сущности до рождения дочери, от постоянного поиска до понимания правильности собственного

выбора. Вписанность в уникальную культурную ситуацию дает образу Тани особую широту духовной и социальной эволюции.

Тип неэволюционирующего саморазрушающегося женского самосознания выказывает образ Тома – женщины, заменившей женское начало научными притязаниями. Ключевым в понимании подобной позиции является деятельность Тома – сначала профессия озеленителя, где она заменила несостоявшийся интимно-физиологический опыт заботой о растениях, затем – неперспективной научной деятельностью. В отношениях с окружающими Тома также изначально разрушает адекватные представления о духовно-нравственных вопросах, подменяя их собственными обывательскими наблюдениями.

В образе Жени – надежда на самоутверждающийся и позитивно реализующийся тип женского самосознания. Образ Жени не дан ни внешне, ни психологически, и читатель понимает, что она представляет собой уникальное эксплицитно выраженное женское начало только по ее отношению к окружающим людям. Она заботится о бабушке, чтит память рода и не терпит формальности жизненных устоев новой семьи Тома. В финале романа Женя рождает ребенка, она выступает матерью, а для рода Кукоцких – новой создательницей и продолжательницей.

Женские образы романа по-разному проявляют себя по отношению к женской природе в физиологическом и душевном смысле. Елена уходит от физического и духовного материнства, но сохраняет связь с внучкой и воспоминания о роде. Василиса находит себя в душевном материнстве посредством веры. Татьяна пребывает в поиске феминности и реализует себя в физическом продолжении рода, но путь духовного материнства она не проходит. Тома отказывается и от физического, и от душевного материнства. Женя связывает все поколения родов, реализуя материнство и в душевном, и в физическом смысле.

Роман Л. Улицкой «Казус Кукоцкого», относимый к «женской» литературе, обладает уникальным художественным своеобразием, наполнен женскими образами с присущим им неповторимым типом самосознания. Исследуя каждый отдельный тип по определенным параметрам, мы выяснили, что типы женского самосознания очень сильно отличаются в рамках определенной культурной аутентичности.

Библиографический список

1. Габриэлян Н. Ева – это значит «жизнь» (Проблема пространства в современной русской женской прозе) // Вопросы литературы. 1996. № 4. С. 42.
2. Улицкая Л. Казус Кукоцкого. М.: АСТ, 2015. 512 с.

РОЛЬ ВСТАВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ПРОЗЕ Л. УЛИЦКОЙ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «КАЗУС КУКОЦКОГО»)

THE ROLE OF INSERT ELEMENTS IN PROSE BY L. ULITSKAYA (ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL «THE KUKOTSKY ENIGMA»)

А.И. Гонтарева

A.I. Gontareva

Научный руководитель Н.В. Ковтун

Scientific adviser N.V. Kovtun

Людмила Улицкая, миддл-литература, вставные элементы, текст в тексте, сон, внутренний мир, «Казус Кукоцкого».

В статье рассматривается функциональная значимость вставных элементов в прозе Л.Е. Улицкой (на примере романа «Казус Кукоцкого», 2001 год). Цель статьи – анализ и интерпретация вводных элементов романа «Казус Кукоцкого». Методологию работы составили аналитический, структурно-типологический и интертекстуальный методы исследования. Основные результаты заключаются в выявлении авторской стратегии реализации вставных элементов в структуре произведения. В заключение делается вывод о том, что внутренний хронотоп романа, транслирующий мироощущение персонажей, способствует более глубокому и полному восприятию текста читателем.

Lyudmila Ulitskaya, middle literature, insert elements, text in the text, dream, inner world, The Kukotsky Enigma.

The article considers the functional significance of insert elements in L. E. Ulitskaya's prose (on the example of the novel «The Kukotsky Enigma» 2001). The aim of the article is to analyze and interpret the introductory elements of Lyudmila Ulitskaya's novel «The Kukotsky Enigma». The methodology of the work was made up of analytical, structural-typological and intertextual research methods. The main results are to identify the author's strategy of implementation of insert elements in the structure of the work. In conclusion, it is concluded that the internal chronotope of the novel, which translates the worldview of the characters, contributes to a deeper and more complete perception of the text by the reader.

Проза Людмилы Евгеньевны Улицкой занимает в современной русской литературе особое место. Диалогичность творческого метода не позволяет отнести произведения Л.Е. Улицкой к определенному литературному течению и дает возможность многоаспектного восприятия ее творчества в контексте современного литературного процесса [Ковтун, 2016, с. 52–65]. Стиль Л. Улицкой, однако, обнаруживает характерные для неосентиментализма черты: внимание к телесности, интерпретация женского начала как жизнеобразующего, мифопоэтичность, интертекстуальность [Лейдерман, 2002]. Исследователи отмечают, что интертекстуальность в творчестве писательницы не прямая, она ориентирована на «искушенного» читателя, находящего смыслы не только в развлекательной оболочке текста, «читающего между строк» [Ковтун, 2011, с. 53].

Роман «Казус Кукоцкого» (в журнальном варианте «Путешествие в седьмую сторону света») был опубликован в 2001 году. Структурно роман состоит из четырех частей и напоминает строение романа «Медя и ее дети»: начинается повествование с экспозиции в историю рода Кукоцких, перенося читателей в прошлое Петровских времен; далее перемещается в советское настоящее и изображает события в семье Павла Алексеевича, вписанные в исторический контекст; вторая часть романа – сон/явь Елены, находящейся в промежуточном состоянии между жизнью и смертью; третья часть – затрагивает период «оттепели», повествует о жизни дочери Павла Алексеевича, Татьяны; четвертая часть является своеобразным эпилогом, рассказывающим о событиях после смерти главных героев и о начале новой жизни – рождении правнука Кукоцкого.

Пространственно-временные границы в романе расширяются за счет вставных конструкций – воспоминаний героев о прошлом, многочисленных снов, отрывков из писем и личных записей. По мнению Алуа Б. Темирболат, «неотъемлемыми компонентами сюжета и композиции произведения литературы являются внешний и внутренний хронотопы. Они взаимно дополняют друг друга и образуют единый пространственно-временной континуум» [Темирболат Алуа Б., 2005, с. 76]. В предлагаемом ракурсе становится понятным, что внутренний хронотоп романа охватывает духовный мир персонажей, их сознание, память, воображение. Именно роль вставных элементов (как маркеров внутреннего хронотопа) интересует нас с точки зрения функциональной значимости.

Ю.Г. Семикина считает, что Л. Улицкая, изображая художественное время в романе «Казус Кукоцкого», передает его так, как оно переживается, осознается персонажем. Таким образом, «для каждого героя автор выстраивает особое пространственно-временное бытие» [Семикина, 2008, с. 168]. Так, персонаж, которому наиболее свойственно обращение к внутреннему хронотопу – супруга Кукоцкого, Елена Георгиевна: «Лицо ее как будто было теперь заново нарисовано – художником более строгим и опытным. Ушла материнская припухлость рта и щек, в глазах появилось новое выражение – напряженного внимания, направленного не вовне, а внутрь... Временами Павлу Алексеевичу казалось, что, даже отвечая на его редкие вопросы, она думает о чем-то другом» [Улицкая, 2018, с. 98]. Именно в ней, по мнению М.П. Абашевой, воплощается образ пишущей женщины. «Письмо Елены как будто соответствует представлениям феминисток (Э. Сиксу, Л. Иригарэ и др.) о женском письме: стихийное, свободное, с логическими разрывами и прорывами в бессознательное» [Абашева, 2017, с. 63]. Модернистский прием «потока сознания» реализуется в двух тетрадах Елены. При этом стоит отметить, что если Первая тетрадь Елены – рефлексия героини о смысле жизни, то Вторая тетрадь – уже хаотичная попытка зацепиться за земное бытие, которая претерпевает неудачу, что отражается даже на уровне грамматики: «Поисходит ужасное спрость ПА ГДЕ/ СПЕГ СНЕГ СГЕ НЕГСНЕГСН /Я Елена Гргоева Н Куцк 1915 ПА кто урмр ум тня» [Улицкая, 2018, с. 271].

На протяжении всего романа Л. Улицкая связывает образ Елены Кукоцкой с пространственно-временными формами инобытия (сон, пребывание в «ином»

пространстве, смерть), тем самым обращая внимание читателя на ментальные стороны характера героини. «Елена с юности стремилась познать строгую архитектуру мира и человека, нравственного закона. Ее талант чертежницы и выучка у своего первого мужа, «великого мастера чертежного дела», соседствуют с высокой нравственной требовательностью, воспитанной в толстовской коммуналке, к которой принадлежали ее родители» [Абашева, 2017, с. 65].

Не случаен эпиграф Симоны Вайль, вынесенный автором в начало произведения: «Истина лежит на стороне смерти» [Улицкая, 2018, с. 5], который говорит о Жизни и Смерти как антиномичной паре, определяющей границы человеческой судьбы. В романе «Казус Кукоцкого» излюбленные категории Л. Улицкой сопряжены с мотивом сна: «Самое страшное, что я в жизни переживала, и самое неопишное – переход границы. Я про ту границу, которая проходит между обычной жизнью и другими разными состояниями, которые мне знакомы, но столь же невозможны для объяснения, как смерть. Ведь человек, который еще никогда не умирал, что может сказать об умирании? Но мне кажется, что каждый раз, выпадая из обыкновенной жизни, немного умираешь» [Улицкая, 2018, с. 106]. Автор, связывая смерть со сном, в сознании героини нивелирует границу между миром «физическим» и миром «психическим», происходит размывание граней между «внешней» и «внутренней» реальностью. Более того, исчезает мнимая разница между бытием и небытием, а также снимается иерархия в их восприятии, согласно которой жизнь лучше смерти. В связи с этим пребывание Елены Георгиевны в третьем измерении вполне может восприниматься читателем как реальное событие.

Особое танатологическое значение приобретают символы инобытия (дверь, окно, вода, песок, свет, переход по мосту через каменное русло иссохшей реки), связанные во снах героини с мотивом времени («игры со временем»). Проводником в третье измерение становится инфернальное существо – кошка в руках Елены: «Она коснулась животного и словно покинула пространство спальни – взгляд ее не то чтобы сделался бессмысленным, но он сфокусировался где-то вовне, за пределами здешнего мира...» [Улицкая, 2018, с. 296].

В третьем измерении, изображению которого посвящена вторая часть романа, каждый герой переживает процесс перерождения (духовного и физического, например, Елена знает, что ей возвращены ее детородные органы) – получает новое имя, индивидуальное задание, зачастую неизвестное даже ему. Рассматривая эквивалентность [Шмид, 2003, с. 241] в романе, мы понимаем, что это задание связано с прежней жизнью. Полный переход героев в другое состояние возможен только после испытания: им необходимо перейти по железному мосту странной конструкции через русло иссохшей реки. Мост же традиционно представляется «средством связи между разными ипостасями сакрального пространства» [Семикина, 2008, с. 171]. Переправа через реку обозначает «завершение подвига, обретение нового статуса, новой жизни, связанной с рождением или перерождением, переход в качественно иное пространство» [Аверинцев, 2003, с. 376].

Таким образом, сложная пространственно-временная организация романа «Казус Кукоцкого» способствует реализации одного из основных принципов «авторской герменевтики» [Богданова, Ковтун, 2017, с. 15] Л. Улицкой: гармонизации всех элементов текста, который, в свою очередь, определяет специфику изображения хронотопа в произведении и заключается в антиномии «внешнего» и «внутреннего» пространства. Л. Улицкая, используя многочисленные вставные элементы, стремится показать читателю, что жизнь, по своей сути, является многогранным явлением. «Выход из рациональных рамок такого противопоставления в пространство интуитивного, бессознательного, мистического работает на уровне характеров» [Абашева, 2017, с. 72] и трактуется автором как дар тайновидения, который, однако, никак не разрешает личностных противоречий и не влияет на судьбу героев, но именно вставные конструкты, транслирующие мироощущение персонажей, способствуют более глубокому и полному восприятию текста читателем.

Библиографический список

1. Абашева М.П. Структура героя в романах Людмилы Улицкой: случай Кукоцкого // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2017. Т. 9, вып. 2. С. 61–72.
2. Аверинцев С.С. Вода // Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. / под ред. С.А. Токарева. М.: Большая рос. энциклопедия, 2003. Т. 1. 440 с.
3. Богданова О.В., Ковтун Н.В. Коммуникативные стратегии в «Миддл-литературе» рубежа XX–XXI вв.: случай Л. Улицкой // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2014. Вып. № 1.
4. Ковтун Н. Актуальная литература в зеркале манифестов («Мой манифест» В. Распутина, «Учение ЕПС» В. Ерофеева и «Отрицание траура» С. Шаргунова) // LITERATURA (Rusisrica Villnensis). 2016. Т. 58, № 2. С. 52–65.
4. Ковтун Н.В. Сонечки в новейшей русской прозе: к проблеме художественной трансформации мифологемы софийности // Литература. 2011. № 53 (2). С. 53–70.
5. Лейдерман Н.Л. Траектории «экспериментирующей эпохи» // Вопросы литературы. 2002. № 4. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2002/4/lei.html>
6. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. 544 с.
7. Семикина Ю.Г. Антиномия «открытого» и «замкнутого» хронотопа в романе Л. Улицкой «Казус Кукоцкого» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Филологические науки. 2008. № 2 (26). С. 167–171.
8. Темирболат Алуа Б. Хронотоп в аспекте семиотики // Respectus fi lologicus. 2005. № 8 (13). С. 75–79.
9. Улицкая Л.Е. Казус Кукоцкого: роман. М.: АСТ, редакция Елены Шубиной, 2018. 509 [3] с.
10. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с. (Studia philologica).

АПОКАЛИПТИЧЕСКИЕ ТЕМЫ И МОТИВЫ В ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

APOCALYPTIC THEMES AND MOTIVES IN THE HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE

Е.О. Новикова

E.O. Novikova

Научный руководитель Н.В. Ковтун
Scientific adviser N.V. Kovtun

Апокалипсис, библейский сюжет, мотив, русская литература.

В статье рассматриваются апокалиптические темы в творчестве русских писателей и философов конца XIX—XXI вв. Цель статьи – раскрыть основные апокалиптические темы и мотивы в русской культуре избранного периода. Представлена трансформация «апокалиптического» сюжета, делаются выводы о том, что на пороге нового тысячелетия писатели серьезно переоценивают культурный и исторический опыт.

Apocalypse, biblical plot, motive, Russian literature.

The article discusses apocalyptic themes in the works of Russian writers and philosophers of the late XIX–XXI centuries. The purpose of the article is to reveal the main apocalyptic themes and motifs in Russian culture of the chosen period. The article presents the transformation of the "apocalyptic" plot, the conclusions are made that on the threshold of the new millennium, writers seriously overestimate the cultural and historical experience.

А что нас ждет впереди? Наступит ли конец света? Есть ли у человечества будущее? – извечные вопросы, на которые пытаются ответить не одно поколение писателей, поэтов, философов и ученых. Ощущение приближающейся всемирной катастрофы рождает новые идеи развития сценария конца человечества. Истоки идей о конце света берут свое начало в древних эсхатологических мифах, лежащих в основе религий. В каждой мировой религии существуют свои эсхатологические учения.

В исследовании, посвященном философско-религиозному анализу эсхатологии, Ф.Н. Петров пишет о том, что «миф о гибели мира был канонизирован, утвержден в форме верных вариантов его текста и развитие эсхатологии как учения двинулось по пути истолкования и осмысления канонизированного текста мифа в рамках системы религиозных догматов, и подчеркивает, что «в момент конца мира тайное становится явным, раскрывается сокрытый до этого смысл мировой истории» [Петров, 2001, с. 9].

Эсхатология является сосредоточением теологической и философской мысли, в центре рассмотрения которой находятся вопросы не столько грядущего будущего, сколько конечной судьбы мира и конкретной человеческой личности. Эти вопросы имеют принципиально важное значение и сами определяют основы

мировосприятия в независимости от того, на какой ступени исторического развития находится человек. С эсхатологией тесно связана апокалиптика (от греч. ἀποκαλύπτω – «открывать», «обнаруживать», «разоблачать»), которая претендует на раскрытие тайного знания, повествуя в иносказательной форме о развитии мира и порядке его завершения. Слово «апокалипсис» берет свое начало из книги Откровение Иоанна Богослова и со временем преобразуется в термин, из которого образовывается апокалиптическая литература, или просто «апокалиптика» – литературный жанр, развитый в различных культурах и религиях.

Огромное влияние на православную культуру оказала христианская апокалиптика, которая впервые возникает в иудейской эсхатологии. Апокалиптика как жанр пророческих писаний развивается в еврейской литературе, главным образом периода Второго Храма, и был популярен среди миллениаристских ранних христиан. «Апокалиптическая историософия трактует историю как неизбежно регрессивное развитие, в конце концов приводящее к мировому катаклизму, после чего наступит новая эра, когда вообще какое-либо развитие станет невозможным» [1]. Апокалиптические произведения содержат моральные наставления, предостережение о неправильных поступках, произносимые пророком, напрямую связанные с темой Божия суда и наказания грешников.

От византийского Средневековья до нас дошло много сочинений апокалиптического характера. Литература Византии воздействует на культуру Древней Руси. С принятия православия на Руси появляется интерес к Библии и эсхатологической тематике в русской духовной мысли. В России особое внимание к жанру апокалипсиса проявляется в Смутные времена, во времена церковного раскола, петровских преобразований и наполеоновского нашествия, достигая существенного развития в литературной и философской мысли рубежа XIX–XX вв. В свете острых и противоречивых событий того времени в трудах писателей, поэтов, философов все чаще прослеживается связь со священным писанием, особенно с апокалиптическими текстами. Так, Библия как памятник мировой культуры присутствует в произведениях русской литературы. Библия с точки зрения содержания имеет определенные исторические границы. Ее текст строго организован, наделен набором событийных эпизодов и психологических отношений. На протяжении многих веков библейские мотивы в сознании людей хранились как определенный культурный код. Заимствованные в качестве элемента, конструирующего сюжет, библейские мотивы обнаруживают свои моделирующие свойства и задают тип сюжета [Козина, 2011, с. 170].

Авторы относятся к библейской тематике по-разному: одни придерживаются полной достоверности источника, другие отрицают, деформируют или пародируют священный текст. Исследователи подчеркивают, что связь литературы с Библией зачастую имеет гетерогенный характер. Русская литература использует и по-новому интерпретирует библейские мотивы, образы, символы в сфере содержания и выражения. Из библейского источника охотно черпались мотивы всемирного потопа, обетованной земли, страшного суда и др. в контексте апокалиптической катастрофы.

С конца XIX в. в русской литературе все чаще прослеживается связь с библейским сюжетом. В произведениях писателей того времени: Н. Гоголя, Ф. Достоевского, Л. Толстого, К. Леонтьева, В. Соловьева, Н. Федорова и др., можно встретить отсылки к Евангелию (притчи, заповеди Христа, сцены из Откровения Иоанна Богослова). В работе В.М. Глянца «Гоголь и Апокалипсис» автор обнаруживает эволюцию апокалиптической тематики в произведениях писателя. По мнению исследователя, основным мотивом в творчестве Н.В. Гоголя, пронизывающим почти все произведения русского писателя, становится мотив антихриста-самозванца («Нос», «Ревизор», «Мертвые души») [Глянец, 2004, с. 158].

Острее своих современников апокалиптический характер эпохи ощущал Ф.М. Достоевский [Ковтун, 2011, с. 1045]. Евангелие было главной его книгой. В «Дневнике писателя» за 1873 г. Достоевский писал: «Я происходил из семейства русского и благочестивого. С тех пор, как я себя помню, я помню любовь ко мне родителей. Мы в семействе нашем знали Евангелие чуть не с первого детства» [Достоевский, 2011]. Образ Иисуса Христа стоит в центре творчества Ф.М. Достоевского. Некоторые мотивы и символы из откровения Иоанна Богослова входят в его тексты и образуют авторскую апокалиптику. В романах Ф.М. Достоевского («Преступление и наказание», «Идиот») апокалиптическая тема связана с мотивом страдания героя на телесном и духовном уровнях как пути в грядущую вечность к последующему духовному преобразению, к «новому Иерусалиму» [Ткаченко, 2007, с. 58].

В.С. Соловьев писал о том, что «любимой книгой для Достоевского в последние годы» [Соловьев, 1988, с. 322] стал «Апокалипсис» и писатель «применял к России видение Иоанна Богослова о жене, облеченной в солнце и в мучениях хотящей родить сына мужеска: жена – это Россия, а рождаемое ею есть то новое Слово, которое Россия должна сказать миру» [Там же, с. 318]. Впоследствии образ «жены, облеченной в солнце», становится для Соловьева важным составляющим его мировосприятия. «Краткую повесть об антихристе» он завершает следующими словами: «Но темнота ночная вдруг озарилась ярким блеском, и явилось на небе великое знамение: жена, облеченная в солнце» [Там же, с. 759]. «Краткая повесть об антихристе» повествует о самых последних временах истории человечества, о событиях, предвещающих пришествие антихриста, о его появлении и воцарении, о Втором Пришествии Иисуса Христа.

Апокалиптический характер носят произведения Л.Н. Толстого. Так, в романе «Война и мир» воплощается укорененный в России миф о предстоящем конце мира. Предчувствие конца света выражено в страданиях русского народа. Единственная надежда на спасение представлена в идее всеобщего единения. О всеобщем единении народа, трудовом соучастии людей писал Н.Ф. Федоров. Главная тема учения философа – преодоление смерти человеческими усилиями, попытка уйти от Страшного суда – реализована им в «проекте всеобщего дела». Мотив греховности современного мира и искания чудесного спасения пронизывает литературные тексты вплоть до наших дней.

После революционных событий 1917 г., когда происходит трансформация России, меняется идеология страны, перед авторами художественных произведений появляются новые задачи, и, чтобы отразить новую действительность, писатели попробовали ответить, как они относятся к переменам в стране. Ответы были разные: от принятия революционной действительности до отрицания и восприятия совершившегося перелома в категориях апокалипсической катастрофы. Писатели обращались к Ветхому Завету и Новому Завету, воплощая идею революции.

Мотив всемирного потопа олицетворяет идею страшного суда, где не угасает буйство стихий: воды и огня. Однако «всемирный потоп» может становиться символом чего-то иного, полностью лишаясь сакрального элемента. Наиболее известный пример реализации мотива потопа в поэзии XX в. – пьеса «Мистерия-Буфф» В. Маяковского, где потоп – революция, грозная и разрушительная сила. Реализацию библейского мотива в тексте можно встретить у таких писателей, как С. Есенин, Н. Клюев, М. Волошин, В. Брюсов, Н. Тихонов, Л. Леонов [Салайчик, 1996, с. 56]. Мотив обетованной земли связан с эпосом дороги, странствия, поиском счастливой жизни. В 20-е гг. мотив чаще всего используется сторонниками революционного движения под лозунгом: «Вперед к светлому будущему, к царству труда!». Через некоторое время лозунг становится лишь утопической идеей государства. Мотив «счастливой земли» в то время появляется в трудах С. Есенина, В. Маяковского, Д. Бедного и др. [Ковтун, 2011, с. 129]. Однако мотив обетованной земли как воплощение «святого места» в русской литературе возникает намного раньше.

Тема конца человеческой истории заняла особое место в творчестве представителей различных тенденций в русской религиозной философии и нашла отклик в творчестве таких философов первой половины XX в., как В. Розанова, Е. Трубецкой, Н. Бердяев, П. Флоренский, С. Булгаков, Д. Мережковский.

В трудах русских религиозных мыслителей апокалиптическая тема рассматривалась сквозь призму кризиса современной западной цивилизации, усилившегося в связи с революцией 1917 г. Современные события воспринимались ими как претворение в жизнь пророчеств о конце света. Так, в творчестве Д. Мережковского звучит мотив повторяемости мировых катастроф в истории, которые с каждым разом усиливаются и должны достигнуть своего предела в момент Второго пришествия Иисуса Христа, когда наступит конец мирового процесса.

Возрождение библейских мотивов в русской литературе во второй половине XX в. обусловлено трагическими событиями Великой Отечественной войны, вымиранием русской деревни, ослаблением положения Русской Православной Церкви. Внутренние причины можно объяснить тем, что у людей возникла потребность в решении нравственных проблем. В конце 1960-х гг. появляются писатели «деревенской прозы»: Ф. Абрамов, В. Солоухин, Б. Можяев, В. Астафьев, В. Распутин, Е. Носов, В. Белов, В. Шукшин, которые черпают вдохновение в стихии народного языка, возвращают национального героя.

Главные идеи романа Ф. Абрамова «Дом» – отстаивание «всечеловеческого братства» и защита родной земли. Н.В. Ковтун, исследователь в области де-

ревенской прозы, пишет: «Ключевая проблема романа „Дом” – проблема единения современной Руси, поиск «общей идеи» – остается открытой... Проект рукотворного рая на земле, упразднивший Бога „за ненадобностью”, скомпрометирован самим временем. Дома, оставленные защитой свыше, долго не стоят. Прогресс к богочеловечеству сменяется на апокалиптику» [Ковтун, 2017, с. 206]. Образ «обетованной земли» как образ райского места проходит лейтмотивом через весь роман Ф. Абрамова.

Эсхатологические мотивы в произведении В. Распутина «Прощание с Матерой» реализуются силами трех стихий: земли, дарованной Богом, воды, которая затопит деревню, и огня, являющегося символом разрушения, очищения. Писатель заявляет нам с самого начала повести о пространстве: действительности края света в локальном масштабе (о. Матера благодаря островному хронотопу приобретает универсальный характер бытия), и времени: конец света намечается на осень. Интересно, что до конца XVII в. новолетие на Руси начиналось не с января, а с марта (как в древнем Риме) или с сентября (как в Византии). Начало нового года символизирует начало новой зоны – апокалиптическую новую землю после затопления у В. Распутина – осенью, а позднее у Р. Сенчина в романе «Зона затопления» – весной. Спустя десять лет после выхода в свет «Прощания с Матерой», В. Распутин напишет повесть «Пожар», повествующую о «погибели Земли русской».

С 1990-х гг. в русской литературе происходят значительные перемены. Постмодернизм активно развивает экзистенциальный взгляд на жизнь и смерть. Появляются новые писатели, которые трансформируют традиционный эсхатологический мотив в танатологический: Л. Петрушевская, В. Маканин, В. Сорокин, В. Пелевин [Ковтун, 2011, с. 185].

В начале 2000-х гг. на смену постмодернистской литературе приходит «новая проза», ориентирующаяся в развитии на классическую литературную традицию: Р. Сенчин, З. Прилепин, М. Елизаров и др. [Ковтун, 2019, с. 45]. Однако тема «апокалипсиса» в текстах современных писателей переходит в иную форму. Человек нового столетия – израненная и покалеченная душа. В современном мире ему не нужен Бог. «Бог умер» как выразился однажды Ф. Ницше. На смену утопическому представлению о мире, в котором есть благие места спасения, приходит понимание бессмысленности собственного бытия. Герои современных произведений живут в «постапокалиптическом» мире. Как точно замечает Н.В. Ковтун, «новый „дивный мир” не вмещает в себя человека, его обители – мумии, звери, мутанты» [Ковтун, 2009, с. 480].

В романе об ушедшей эпохе «Зона затопления» прочерчены новые грани в жизни деревенских людей. «Если у Распутина погружение острова под воду подсвечено мотивами града Китежа, Небесного Иерусалима, то у Сенчина затопление деревни характеризует конец очередной эпохи, которая лишена всякой перспективы» [Новикова, 2019, с. 37]. Герои «постапокалиптического» мира оказываются одиночки и незащищены. Мотив отчуждения от государства и собственного бытия занимает центральное место в трагическом мироощущении Р. Сенчина [Ковтун, 2019, с. 81].

Таким образом, в литературной и философской мысли России на протяжении многих веков современный мир видели через призму апокалипсиса. Произведения русских писателей конца XIX – первой половины XX вв. наполнены библейской мифологией и идеей «спасения» всего человечества. С конца XX столетия все надежды на переустройство, «перерождение» мира сняты. В «постапокалиптической» литературе начинается «поиск возможных контактов „маленького”, обычного человека с изменчивой, „низкой”, трагичной и одновременно комической реальностью» [Ковтун, 2012, с. 482]. Человек занят поиском смысла своего существования. Извечный вопрос: «Ради чего ты существуешь и живешь?» – остается неразрешенным. Может быть поэтому окружающая действительность трансформируется в новую, «виртуальную» реальность. Человек пытается убежать от самого себя и спрятаться в мире «иллюзорном». Отчуждение становится причиной одиночества на фоне потери перспективы жизни.

Библиографический список

1. Библейская энциклопедия. Путеводитель по Библии. М.: Рос. библ. общество, 1998.
2. Достоевский Ф.М. Дневник писателя: в 2 т. / вступ. ст. И. Волгина, коммент. В. Рака, А. Архиповой, Г. Галаган. М.: Книжный Клуб 36.6, 2011. Т. 1. 800 с.
3. Глянц В.М. Гоголь и Апокалипсис. М.: ЭЛЕКС-КМ, 2004. 284 с.
4. Ковтун Н.В. Деревенская проза в зеркале утопии. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009. 494 с.
5. Ковтун Н.В. Русская традиционалистская проза XX–XXI веков: генезис, мифопоэтика, контексты: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 600 с.
6. Ковтун Н.В. Историоризация мифа: от «благословенной» Матеры к Пылево (об авторском диалоге В. Распутина и Р. Сенчина) // Вестник ОмГПУ. 2017. № 4 (17). С. 81–87.
7. Ковтун Н.В. Трансформация утопии в малой прозе рубежа XX–XXI веков (на материале повести В. Маканина «Лаз») // Русская литература. 2010. № 3. С. 185–193.
8. Ковтун Н.В. On the Ruins of the “Crystal Palace” or the Fate of Russian Utopia in the Classical Era (N.G. Chernyshevsky, F.M. Dostoevsky, M.E. Saltykov-Shchedrin) // Journal of Siberian Federal University. Humanities and social sciences. 2011. № 7 (4). P. 1045–1057.
9. Козина Т.Н. Библейские мотивы в русской прозе 1960–1980-х годов // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 23. С. 169–174.
10. Новикова Е.О. Преодоление мифа «крестьянской Атлантиды» в романе «Зона затопления» Р. Сенчина // Актуальные проблемы современной филологии: материалы IX Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 25 апреля 2019 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Т.А. Полуэктова; ред. кол. Красноярск, 2019. С. 37–39.
11. Новикова Е.О. «Новый реализм» – его авторы и герои // Сибирский филологический форум. 2019. № 2 (6). С. 45–55.
12. Петров Ф.Н. Эсхатология: философско-религиозный анализ (исторический аспект): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2001.
13. Салайчик Я. Библейские мотивы в русской литературе 1920-х годов: Страшный суд, всемирный потоп, обетованная земля // STUDIA ROSSICA POSNANIENSIA, vol. XXVII: 1996. P. 53–60.
14. Соловьев В.С. Соч.: в 2 т. М., 1988. Т. 2. С. 759.
15. Ткаченко И.А. Апокалиптические темы и мотивы в русской культуре конца XIX – первой половины XX вв.: автореф. дис. ... канд. культурологии 24.00.01. Шуя, 2007. 21 с.

МОТИВЫ ЗАЩИТЫ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СИМВОЛИЧЕСКИХ ПРЕГРАД В ПОВЕДЕНЧЕСКОМ КОДЕ АНГАРСКОГО ДРУЖКИ

MOTIVES OF PROTECTION AND OVERCOMING OF SYMBOLIC BARRIERS IN BEHAVIORAL CODE OF ANGARA GROOMSMAN

Н.А. Новоселова

N.A. Novoselova

Сибирь, Приангарье, обряды, свадьба, свадебный поезд, дружка, магия, обрядовый фольклор, приговоры дружки, символика жилища.

В статье рассматриваются вербальные и акциональные действия ангарского дружки при защите свадебного поезда и входе в чужое пространство.

Siberia, Angara region, rituals, wedding, wedding train, groomsman, magic, ritual folklore, groomsman's rhymes, symbolism of the house.

The study tested verbal and bodily actions of the groomsman from Angara region during the protection of the wedding train and entering unfamiliar space.

В составе чинов традиционной кежемской свадьбы одно из важных мест занимал дружка. В 1904 г. на материале вятской свадьбы Д.К. Зеленин выделил основные функции этого персонажа, позднее многие из них отметили в региональных традициях А.В. Гура [Гура, 1979, с. 162–172; Ю.А. Крашенинникова, 2003; В.П. Кузнецова, 2000].

Среди выявленных исследователями ролей отмечается «дружка-знахарь» [Гура, 1979, с. 163]. В работе мы рассмотрим, как реализовывалась эта роль в свадебном обряде Кежемского района. Предметом рассмотрения являются апотропейная функция дружки и его роль в преодолении магических преград. Материалами для исследования стали дореволюционные публикации (Розенбаум, 1900; Ермолаев, 1912), а также архивные материалы Е. Дяткина и И. Чеканинского, датированные 1912 г. и хранящиеся в фондах Красноярского краевого краеведческого музея. С диахронными изменениями в роли дружки в XX в. знакомят записи фольклорных экспедиций КГПУ 1978–1979 гг. и полевые записи автора статьи. В работе используются методы сопоставительного, этнографического и мифопоэтического анализа.

В первом десятилетии XX в. в Кежемской волости дружкой был посторонний для жениха человек, знающий ход обряда и обладающий, по мнению сельчан, магическими умениями: «Одаренный богатыми сверхлюдскими способностями, дружка является как бы посредником между людьми и нечистой силой. От него зависят удачный или неудачный исход свадьбы, удачная или неудачная будущая жизнь молодых. Он может предотвратить несчастье и, наоборот, если зол на молодых, сделать их несчастными» (Чеканинский, с. 54).

В конце XIX – начале XX вв. магическую роль дружки в обряде отражали элементы его костюма: пояс, полотенце и кнут, который назывался «столбец», или «столб»: «Дружка закидывает через плечо „перебранный пояс“, упоясывается полотенцем и затыкает за пояс „столб“ (нагайку) (Розенбаум, 1900, с. 97). Согласно материалам Е. Дяткина, «столбец» – плетеный кожаный кнутик «символизирует власть ... дружки на свадьбе» (Дяткин, с. 4).

Во время фольклорных экспедиций КГПУ наши информаторы свидетельствовали о сохранении в костюме дружки данных элементов, и такая стабильность не случайна. Пояс в народной одежде выполнял функцию оберега [Пудова, 2009, с. 232], обрядовое полотенце также должно было охранять человека от воздействия злых сил [Валенцова, 2009, с.148]. Из описаний видно, что их использование в обряде отличалось от бытового: полотенцем дружка перепоясывался, а пояс перебрасывал через плечо. Думается, такая «перевернутая» прагматика несет знак связи дружки с «иным миром», которому присуща «обратная система координат» [Успенский, 1999, с. 461]. В любом случае использование полотенца в качестве пояса усиливало защиту и силу дружки, который первым вступал в «чужое пространство» невесты и в наибольшей степени мог подвергаться мифологической опасности.

В некоторых местностях России дружка участвовал в обряде, начиная со свадебного сговора [Гура, 1999, с. 140]. В Кежемском районе он начинал действовать в день, предшествующий венчанию. В местной традиции этот день назывался «вечерка», и дружка действовал в ряде его обрядовых моментов. Первый раз защитная функция дружки проявлялась, когда свадебный поезд выезжал из дома жениха.

Согласно современным исследованиям, в свадебном обряде актуализировалась мифологема опасности «чужого пространства» (для жениха и поезжан это двор и дом невесты, а для невесты – соответствующее пространство жениха). Как опасная воспринималась также дорога к чужому дому [Байбурин, 1978, с. 91]. Поэтому при каждом выезде из дома (как жениха, так и невесты) дружка с молитвой объезжал свадебный поезд: «Дружка же садится на особенно хорошо украшенной лошади верхом и, когда все уселись, он объезжает три раза весь поезд, говоря: «Господи, Иисусе Христе, Сын Божий, помилуй нас», – до трех раз, выезжает вперед, а весь поезд за ним в указанном порядке» (Розенбаум, 1900, с. 106). Возглавляя поезд, дружка защищал его и одновременно как бы принимал на себя возможную вредоносную магию.

При выезде поезда со двора жениха он прибежал к дополнительной магии: «Этот момент считается самым опасным. Если свадьба кем-нибудь „испорчена“, то либо конь вышибет дружку из седла, либо лошадь чья-нибудь падет, либо весь поезд вовсе не двинется с места... Вот почему в дружки приглашается человек, знающий эти вещи и умеющий уничтожить „порчу“. Чаще всего дружка кладет под седло три соломинки либо имеет в кармане три горошинки. Средство это считается от порчи действительным» (Дяткин, с. 7).

Чтобы усилить магическую охрану свадебного поезда, дружка объезжал его по кругу и во время движения: «Дружка, выехав со двора верхом вперед, по дороге все увивается вокруг поезда; как бы беспокоясь, чтобы чего сзади не случилось» (Розенбаум, 1900, с. 110).

Проезд свадебного поезда к дому невесты в локальных традициях сопровождался преодолением различных препятствий. В Приангарье жениху преград не чинили, и поезд беспрепятственно въезжал во двор невесты. Однако далее нужно было преодолевать границы жилого помещения. Как особо опасные, в обряде воспринимались пограничные локусы: дверь и порог. Шествуя впереди поезда, дружка брал на себя сложности их преодоления. Сначала он вел диалог у закрытых дверей, обращаясь к высшим силам и хозяевам дома: «Он стучит в дверь и говорит три раза: „Господи Иисусе Христе, помилуй нас”» (Дяткин, с. 8). Получив в ответ «Аминь», дружка начинал произносить приговор за дверью, делая ее объектом магического воздействия.

Как отмечают исследователи, «объектом магии могла выступать как дверь в целом, так и ее части: прежде всего порог, затем косяки, притолока, ручка, дверные петли, замочная скважина» [Виноградова, Толстая, 1999, с. 27]. В приговоре ангарского дружки описываются действия у двери, на пороге и в доме. Вначале упоминаются дверные ручки («серебряны дужки»), ключи («ключи», «ключики укладны») и якобы отмыкаемые дружкой замки («замки», «замочки булатны»). Эти реалии дома невесты создавали впечатление неприступности и закрытости дома, преодолеть которые должен был дружка.

Берется дружка
За серебряны дужки,
Берет ключи,
Ключики укладны.
Отмыкает замки.
Замочки булатны,
Двери на пяты,
Идет через порог,
Как ясный соколок.
(Отворяет дверь и продолжает дальше):
Отворяет княжев дружка.
(Заходит в избу, медленно подвигается вперед.)

Зафиксировав вербально «открывание дверей», дружка приступает к еще одной территориальной границе – порогу, который являлся не просто пограничным локусом: по славянским представлениям, он был связан с культом предков, а также мог использоваться в разных видах магии [Плотникова, 2009, с. 173].

В ангарских приговорах мотив преодоления порога часто выражался формулой: «Идет через порог, как ясный соколок, / на силу ноги переволок». Смысловое противоречие этой фразы создавало комический эффект и вызывало смех

участников. Но, думается, изначально формула служила идее сложности преграды: у дружки должны были иметься особые силы, чтобы через нее перейти.

Войдя в дом, дружка вместе с поездом оказывался в пространстве, которое, по заключению А.К. Байбурина, тоже было весьма сложно организовано: «Внутреннее пространство дома делится на внутреннее и внешнее» [Байбурин, 1978, с. 101]. Этнограф добавляет, что границей между внутренней и внешней частью дома являлась матица, то есть основной потолочный брус, к которому крепились доски потолка [Там же].

В Приангарье матица обладала особой семантикой во время сватовства: усаживаясь под ней на лавку, сваты акционально сообщали о цели своего визита. Однако в приговорах дружки мы встречаем другую деталь интерьера – полатный брус, к которому крепился деревянный навес – полати. В приговорах ангарских дружек полати и полатный брус упоминаются постоянно:

Подходит дружка
 Под полатный брус,
 Как под ракивов куст.
 Выходит дружка
 Из-под полатного бруса,
 Как из-под ракивного куста.
 Стает дружка
 На показано место:

Путь Бог показал [Дяткин, с. 8–8 об.].

Почему же полатный брус отразился в свадебных ангарских приговорах?

Причина в том, что в пространстве дома эта деталь интерьера тоже имела особую семантику. Как отмечается в энциклопедии «Русская изба», полатные брусья «делили пространство избы на три части: красный угол, задний угол, печной угол» [Баранов, 2004, с. 58]. Таким образом, продвижение дружки под полатный брус, а затем выход из него – это знак его благополучного освоения третьей части дома невесты. Преодолевая символически значимые части ее дома, он одновременно защищал идущих за ним поезжан от вредоносного влияния чужого пространства.

Во время экспедиций нам удалось встретить несколько человек, которые помнили, как входил дружка в дом невесты, и сообщали позднюю версию приговоров. Вот вариант, который в 1979 г. наговорила жительница Кежмы Арина Семеновна Заборцева, 1895 года рождения:

Идет дружка через порог, как ясный соколок.
 Не у вас мокра, не замочить бы сапога?
 Нет ли копоти, не замарать бы лопоти?
 (Заглядывает на полати.)
 Нет ли на полатях маленьких ребят,
 не висят ли сопли до пят?

Житель деревни Проспихино Колпаков Григорий Фадеевич, 1905 г. р., поведал приговор, который он сам произносил, когда был дружкой на свадьбе:

Идет дружка через порог, как ясный сокол,

Насилу ноги переволок.

Идет дружка, с ноги на ногу ступает,

Как грешной горох рассыпает.

(Проходит под полати.)

Идет дружка под полатный брус,

Как под ракитов куст.

(Проходит далее по избе.)

Идет дружка из-под полатного бруса,

Как из-под ракитова куста.

Здравствуй, хозяин с хозяйшкой!

Приговоры наших информаторов звучали на ангарских свадьбах в 40–50-х гг. XX в. В это время магические элементы интерьера были включены в развлекательный дискурс, когда актуализировалась роль дружки-скомороха. Из прежних сакральных деталей и локусов (дверь, замок, ключи, порог, полати) в поздних текстах сохранились только порог и полатный брус, но и они стали играть факультативную роль. Тем не менее налицо стремление словесно зафиксировать продвижение дружки в чужом обрядовом пространстве. В тексте А.С. Заборцевой называются порог и полати, а приговор Г.Ф. Колпакова упоминает порог, прохождение под «полатный брус» и выход из-под него. Как и в приговорах начала XX в., между вербальной и акциональной частью приговора существует синкретизм: слово и действие одновременно отражают преодоление «чужого» пространства.

Выезжая из дома невесты на венчание, дружка усиливал защиту поезда дополнительным благословением, которое просил у тысяцкого или у всех поезжан: «Дружка объезжает свадебный поезд „по солнцу” три раза, каждый раз произнося: „Господи Иисусе”...» и т. д. Затем дружка просит благословение у тысяцкого, которым обыкновенно бывает крестный отец жениха. Получив таковое, дружка первым выезжает из ворот, за ним остальные». [Чеканинский, с. 53]. «Ставши во главе поезда, обернувшись в седле лицом к поезжанам, он обращается: «Благословляй, господин тысяцкий и вся святая братия, в кругу и по-за кругу» (Ермолаев, 1912, с. 587). Вероятно, благословение тысяцкого и поезжан должны были многократно усилить апотропейную магию дружки.

Е. Дяткин зафиксировал редкий обычай, связанный с отъездом поезда из дома невесты. С дороги дружка возвращался к родителям девушки и произносил следующий приговор:

Послал меня князь молодой

С князиной молодой.

Тысяцкий-господин,

Бояры-господа

Про ваше здоровье спросить,

А наперед про свое рассказать.
 Как ясен сокол на полете,
 Так наш князь молодой,
 С тысяцким- господином,
 С большим боярином,
 Со средним, со младшим.
 Со мной, дружкой,
 С полудружьем,
 С запятничком,
 С повозничком –
 Со всем нашим храбрым поездом
 В пути, во дороге,
 В добром здоровье
 На поезде.
 Еще велит князь молодой
 Кланяться вам
 За ваше угощенье,
 За ваше обхожденье,
 За вашу хлеб-соль дорогую,
 А также семейству вашему.

Его благодарят за добрые вести, угощают вином, и он отправляется догонять поезд (Дяткин, с.10 об.).

Сходный обряд записал в XIX в. в европейской части России П. Шейн и привел в работе А.К. Байбурин: «Отъехавши несколько сажень ... дружки (в этой местности их было несколько – Н.Н.) возвращаются назад, благодарят отца и мать за угощение и доносят им, что князь выехал со двора благополучно» [Байбурин, 1978, с. 96]. По Шейну, эти действия совершались, когда поезд жениха выезжал из его дома за невестой. Байбурин объясняет их тем, что поезжане, покидая дом жениха, оказывались в чужом пространстве и спешили успокоить родных о благополучном следовании поезда [Там же].

На наш взгляд, сходно можно объяснить и ангарский обычай оповещения родителей невесты. Покинув родной дом и двор, невеста также вступала в чужое для нее пространство. А, как отмечалось выше, для жениха и его свиты не только дом невесты, но также вся территория ее деревни представляли повышенную опасность. Неслучайно дружка подчеркивает, что поезд покинул враждебное пространство и находится «в пути, во дороге, во добром здоровье». Этикетные формулы вопрошания о здоровье и благодарения лишь маскируют истинную цель сообщения: ведь жених и невеста лишь недавно покинули дом хозяев.

В Приангарье приговор с мотивом преодоления преград дружка произносил также при входе поезда с невестой в дом жениха, то есть после венчания. Здесь ценной представляется следующая мысль исследователя: «Невеста, уже после венца введенная в дом жениха, все еще рассматривается как чужая для тех, кто

находится внутри дома (также и дом для нее – еще чужое и опасное пространство); она еще воспринимается как опасное существо [Байбурин, 1978, с. 93]. Эту идею ученый развивает и в более поздней работе: «Приезд жениха в дом невесты описывается как нападение, захват, взлом; но и появление невесты в доме жениха сопряжено с опасностью для его обитателей. Другими словами, жених и невеста взаимно опасны» [Байбурин, 1993, с. 191]. Данная концепция объясняет необходимость защитной магии при входе в дом жениха.

Итак, в ангарском свадебном обряде защитная магия осуществляется дружкой в пространственном, акциональном и вербальном кодах свадьбы, что видно при выездах из дворов жениха и невесты и во время движения по дороге. При входе в дома невесты и жениха и в дальнейшем продвижении по дому имплицитный мотив защиты поезда сопряжен с мотивом преодоления преград, который эксплицитно выражен диалогом перед дверями и называемыми в приговоре деталями интерьера.

Список источников

1. Розенбаум С.П., Арефьев В.С. Свадьба в ангарской деревне // Изв. Вост.-Сиб. отд. имп. Рус. Геогр. О-ва. 1900. Т. 31, № 1–2. С. 79–117.
2. Ермолаев А. Свадебные наговоры дружки в ангарской деревне // Сиб. Архив. 1912. № 8. С. 588–594.
3. Чеканинский И. Описание крестьянской свадьбы в селе Кежемском на Ангаре / Рукописный фонд Красноярского краевого краеведческого музея, о. ф. 7886 ПИир / 150.
4. Дяткин Е.Г. Свадьба у крестьянского населения Енисейского Приангарья. КККМ, о. ф. 7886 ПИир /173.

Библиографический список

1. Байбурин А.К., Левинтон Г.А. К описанию пространства в восточнославянской свадьбе // Русский народный свадебный обряд. Л.: Наука, 1978. С. 89–105.
2. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. СПб.: Наука, 1993.
3. Баранов Д.А., Баранова О.Г. и др. Полати // Русская изба: Иллюстрированная энциклопедия. СПб.: Искусство, 2004. С. 57–58.
4. Валенцова М.М., Узенева Е.С. Полотенце // Славянские древности: этнолингвистический словарь / ред. Н.И. Толстой. М.: Международные отношения, 2009. Т. 4. С. 147–150.
5. Зеленин Д.К. Свадебные приговоры Вятской губернии. Вятка, 1904.
6. Виноградова Л.Н., Толстая С.М. Дверь // Славянские древности: этнолингвистический словарь / ред. Н.И. Толстой. М.: Международные отношения, 1999. С. 25–29.
7. Гура А.В. Дружка // Славянские древности: этнолингвистический словарь / ред. Н.И. Толстой. М.: Международные отношения, 1999. Т. 2. С. 138–141.
8. Гура А.В. О роли дружки в севернорусском свадебном обряде // Проблемы славянской этнографии. Л.: Наука, 1979. С. 162–172.
9. Крашенинникова Ю.А. Свадебные приговоры дружки (структурно-семантический, функциональные аспекты жанра): автореф. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2003.
10. Кузнецова В.П. Дружка и его роль в русской свадьбе Заонежья. Петрозаводск, 2000.
11. Плотникова А.А. Порог // Славянские древности: этнолингвистический словарь / ред. Н.И. Толстой. М., 2009. Т. 4. С. 173–178.
12. Успенский Б.А. Антиповедение в культуре Древней Руси // Успенский Б.А. Избранные труды. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 460–475.

**ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ
И КОНТАКТНЫЕ СВЯЗИ
В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

СПОСОБЫ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В РАССКАЗЕ ДЖ. Д. СЭЛИНДЖЕРА «ТЭДДИ»

WAYS THE AUTHOR'S PRESENCE IN THE STORY BY J.D. SALINGER "TEDDY"

Л.В. Павина

L.V. Pavina

Научный руководитель Н.С. Шалимова
Scientific adviser N.S. Shalimova

Автор, художественное произведение, нарратор, авторское присутствие, образ, парадокс, жанр, абстрактный, структура, повествование.

В статье представлена концепция прочтения художественного произведения через призму особых отношений автора и читателя. Цель статьи – акцентирование способов, которыми автор проявляет свое присутствие в тексте. Методология: анализ актуальной литературы, анализ структуры и повествовательного плана сборника «9 рассказов». В статье акцентируется внимание на более абстрактном уровне художественного текста. В заключение мы еще раз обозначаем продуктивность метода прочтения произведения через идею поиска «образа автора».

Author, fiction, narrator, author's presence, image, paradox, genre, abstract, structure, narration.

This article covers the concept of reading a work of art through the lens of a specific relationship between an author and a reader. The aim: emphasizing the ways in which an author manifests their presence within the text. Methodology: relevant literature analysis, analysis of the structure and narrative plan of the "9 stories". The article focuses on a more abstract level of the text. In conclusion, we once again emphasize the efficiency of reading the work through the idea of searching for the "author's image" as a valid method.

Художественное произведение как эстетическое высказывание не предполагает возможность составления адекватного портрета его создателя. Попадая в художественный (в частности литературный) контекст, любое явление приобретает дополнительные коннотации, превращаясь в образ. В таком случае автор раздваивается, оставаясь реальным биографическим лицом, создающим продукт, и превращаясь в абстрактный образ.

В современном литературоведении нет универсального термина, обозначающего присутствие авторского сознания в художественном произведении: образ автора, авторское начало, концепированный автор, имплицитный автор и др. Здесь же в рамках теории языковой личности возникают термины «авторский потенциал», который относится к автору как создателю произведения, и «авторское начало», тот самый образ автора, выстраиваемый в сознании читателя.

Шмид в модели коммуникативных уровней [Шмид, 2003, с. 24] выносит биографического автора (у него – конкретный автор) за пределы художественного

мира, в тексте его определить невозможно. Его же модель абстрактного автора, хоть и не принадлежит описываемому миру, но является тем отвлеченным представлением, которое возникает у читателя по прочтении конкретного произведения. Таким образом, формы авторского присутствия возможно заметить при анализе компонентов структуры текста целиком.

Таковыми компонентами могут быть:

– структура издания (название произведения, эпиграфы, посвящения, уточнения автора, организация отдельных рассказов в цикле – что актуально для данной работы);

– соответствие или несоответствие структуры истории выбранному жанру;

– конкретный способ повествования (персонифицируется ли конкретный «нарратор» или повествование в большей степени безлично).

Вне текста также целесообразно проанализировать общие тенденции и приемы в творчестве автора: доминантный стиль повествования, объекты изображения и отношение к ним, обозначенный круг проблем и т. д.

Приведем некоторые примеры авторского присутствия, выявленные в результате анализа рассказа «Тэдди».

1. В сборнике рассказ представлен в самом конце, что говорит о его особой смысловой значимости. Интересно, что в нем наиболее ярко выражен парадокс, ставящий под сомнение возможности рационального осмысления событий: герой предсказывает собственную смерть, но умирает ли он в конце?

2. Название по имени персонажа, на котором будет акцентировано большее внимание, схоже с названием всего сборника: слово становится максимально конкретным и одновременно абстрактным. Подобное отношение к предметам обнаруживается во всех рассказах: конкретными словами рисуется абстрактный пейзаж.

3. Повествование ведется от 3 лица, без указания на фигуру нарратора, что создает иллюзию объективного, дистанцированного письма. Нарратор следует за Тэдди так, что иногда кажется, будто восприятие нарратора и восприятие Тэдди пересекаются. Лишь в самом конце Тэдди покидает поле зрения нарратора, вместе с чем завершающие события рассказа как бы снова озвучивают парадокс, занимавший Тэдди ранее: существуют ли те апельсиновые очистки, если он их не видит.

Еще более продуктивно концепция абстрактного автора реализуется на уровне сборника целиком, с его названием, эпиграфом в сочетании с анализом всех рассказов. В результате сознательного поиска так называемого «образа автора» читатель обнаруживает наиболее удачный опыт прочтения конкретного художественного произведения, что открывает больше возможностей для его интерпретации.

Библиографический список

1. Андросова Ф.С. Формы авторского присутствия в художественном произведении // Грамота. 2015. № 6. Ч. 2. С. 24–26. URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2015/6-2/4.html>
2. Аствацатуров А.А. Феноменология текста: игра и репрессия [Электронный ресурс] // Американская литература. URL: <http://american-lit.niv.ru/american-lit/astvacaturov-fenomenologiya-teksta/dzh-selindzher.htm>

3. Копытов О.Н. Образ автора и авторское начало: разграничение и области применения понятий // Филология. 2009. URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/334/image/334-011.pdf>
4. Орлова Е.И. Формы присутствия автора в литературном произведении: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Фак. журн. МГУ, 2017. 48 с.
5. Сэлинджер Дж.Д. Девять рассказов. М.: Эксмо, 2015. 256 с.
6. Трапезникова О.А. Еще раз об образе автора и его смысловых коррелятах // Грамота. 2008. № 2 (2). С. 122–125. URL: www.gramota.net/materials/2/2008/2/46.html
7. Широкова И.А. Образ автора в художественном произведении: отражение отражаемого // Вестник ЧелГУ. 2014. № 23 (352). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-avtora-v-hudozhestvennom-proizvedenii-otrazhenie-otrazhaemogo>
8. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
9. Bloom's Modern Critical Views: J.D. Salinger, New Edition / [edited with an introduction by] Harold Bloom // Infobase Publishing. 2008.
10. Csaba C. The Ideas of Zen Buddhism in "Teddy" by J. D. Salinger. Budapest: ELTE, 2006.
11. Salinger J.D. Nine stories.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ. РЕЛИГИОЗНЫЕ И БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ Р. БРЭДБЕРИ «451 ГРАДУС ПО ФАРЕНГЕЙТУ»

INTERTEXTUALITY. RELIGIOUS AND BIBLICAL MOTIFS
IN R. BRADBURY'S NOVEL «FAHRENHEIT 451»

Я.В. Дрянговская

Y.V. Dryangovskaya

Научный руководитель Н.С. Шалимова
Scientific adviser N.S. Shalimova

Интертекстуальность, интертекст, библейские мотивы, роман-антиутопия, зарубежная литература; Рэй Брэдбери.

В статье представлен мотивный анализ романа Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту». Цель статьи – выявить роль рецепции библейских текстов в романе с помощью мотивного и контекстного анализа художественного произведения. В заключение делаются выводы о том, что интертекстуальность является одним из главных способов выражения позиции писателя.

Intertextuality, intertext, biblical motifs, novel-dystopia, foreign literature, Ray Bradbury.

The article considers the a motivational analysis of R. Bradbury's novel «Fahrenheit 451». The purpose of the article is to identify the role of reception of biblical texts in the novel. Research methods: motivic and contextual analysis of the text. The article contains conclusions that intertextuality is one of the main ways of expressing the writer's position.

Вопрос об интертекстуальности литературы является одним из наиболее актуальных в связи с развившимся в научной среде пониманием культуры как *общекультурного текста*, а языковой картины мира – как *дискурса* [Илунина, 2013, с. 36].

Р. Барт утверждал, что каждый текст по своей сути интертекстуален: он «поглощает и перемешивает» предшествующие и окружающие его тексты, и потому его создатель не может быть единственным источником смысла [Барт, 1989, с. 391]. В 1967 г. Ю. Кристева впервые употребила понятие «интертекстуальность» [Кристева, 2004, с. 170], наследуя основные положения из работ М. Бахтина о межтекстовых взаимодействиях [Бахтин, 1996, с. 367]. Развитием этой проблематики занимались зарубежные исследователи Ж. Деррида, Ж. Женнет, М. Риффатер, М. Пфистер и др. Среди российских исследователей вопросом интересовались И.П. Смирнов, А.К. Жолковский, М.Б. Ямпольский, Н.А. Кузьмина, В.П. Руднев, А.Н. Безруков и др.

В эпоху постмодернизма особое значение приобретают не только типы интертекстуальности (авторская, внешняя, внутренняя, читательская, исследова-

тельская) [Безруков, 2016, с. 64], но и то, какую цель преследует создатель литературного произведения, обращаясь к другим текстам.

Особый интерес для исследования представляют художественные произведения с явной рецепцией религиозных и, в частности, библейских мотивов. Обращение к трансцендентному началу подразумевает наличие в тексте скрытых смыслов, раскрывающих основные идеи произведения.

В основе антиутопии – повествование о «враждебном социуме». Она является «зеркальным» жанром («метажанром», по определению Н.В. Ковтун [Ковтун, 2009, с. 5]) по отношению к утопии, которая описывает нереальное гармоничное мироустройство. Роман «451 градус по Фаренгейту» – повествование о борьбе человека с ожесточившимся «механизированным» социумом, который лишает людей права на свободомыслие и наличие индивидуальности посредством сжигания книг и искусственного взращивания «идеального общества потребления».

В культурной традиции Библия обозначается как «Книга книг» [Ефремова, 2000]. Символично, что именно книга – «главный враг тоталитарного государства в романе» [Щербитко, 2011, с. 56]. Герой романа впервые упоминает Библию в телефонном разговоре с бывшим профессором английского языка Фаббером: «<...> Сколько экземпляров библии осталось в нашей стране?» [Брэдбери, 2015, с. 122]. Единственный экземпляр оказывается в руках Гая среди прочих книг, которые он забирал из сжигаемых им домов.

Отдельного внимания заслуживает также то, что жена Монтэга Милдред ставит героя перед выбором: «<...> Что для тебя важнее – я или Библия?» [Брэдбери, 2015, с. 124]. Гай, лишившись надежды донести до супруги глубину своих чувств, уходит и забирает книгу с собой и в метро неосознанно раскрывает Священное Писание, пытаясь запомнить слова.

Чтению препятствует реклама – неживой голос, подавляющий мысли людей. «Материальный мир вмешивается в процесс духовного возвышения» [Дрянговская, 2019, с. 83]: «<...> Зубная паста Денгэм!.. – «Замолчи, – думал Монтэг. – Посмотрите на лилии, как они растут...» <...> Денгэм. По буквам: Д-е-н... «Не трудятся, не прядут...» <...> все с опаской смотрели на него <...> все, кто только что машинально бормотал себе под нос: «Паста, паста, зубная паста, паста, паста, зубная паста...» [Брэдбери, 2015, с. 128].

Следующий значимый эпизод – разговор Гая и Фабера. Профессор – рехонер, выражающий позицию автора, рассуждая о нравственности, значении книг, литературы и религии в жизни человека. В обществе потребления последняя извращена и стала мощным рычагом воздействия на умы людей: «<...> Он (Христос) источает сироп и сахарин <...>» [Брэдбери, 2015, с. 132].

Повествование отсылает читателя к «Экклезиасту» и к «Откровению Иоанна Богослова». Гай Монтэг становится одним из «людей-книг», зная наизусть главы из религиозных книг. Вид гибнущего от взрыва города заставляет героя вспомнить строки из Библии. Нарратор заканчивает повествование прямой цитатой из «Апокалипсиса»: «... И по ту и по другую сторону реки древо жизни, две-

надцать раз приносящее плоды, дающее каждый месяц плод свой; и листья древа – для исцеления народов» [Брэдбери, 2015, с. 266].

Упоминание в романе «Книги Иова» позволяет провести параллель между Монтэгом и Иовом, который прошел долгий путь духовного восхождения. Герой Брэдбери теряет работу, лишается дома, жены, которая гибнет при бомбежке. Ему некуда возвращаться: весь город превращается в пепел.

Рецепция библейских текстов позволяет писателю усилить основную идею произведения: человек не может полноценно существовать без духовной пищи, которая заключается в литературе в общем и в Библии и религии в частности. К духовному возрождению необходимо стремиться, иначе личность и индивидуальность перестанут иметь значение, а бесконтрольный научный прогресс превратит социум в лишенное морали общество потребления.

Библиографический список

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Безруков А.Н. Типология интертекстуальных отношений // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики. Волгоград: ВГУ, 2016. С. 62–67.
4. Брэдбери Р. «451 градус по Фаренгейту» / пер. с англ. Т. Шинкарь. М.: Эксмо, 2013. 272 с.
5. Дрянговская Я.В., Шалимова Н.С. Нарратив становления героя в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» // Сибирский филологический форум. 2019. № 3 (7). С. 80–86. URL: <http://sibfil.ru/index.php/sibfil/issue/view/7> (дата обращения: 26.11.2019).
6. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. М., 2000. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/fc/slovar-202-14.htm#zag-39905> (дата обращения: 26.11.2019).
7. Илунина А.А. Теоретические аспекты проблемы интертекстуальности в современном литературоведении // Вестн. ЧГУ. 2013. № 4. С. 36–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-problemy-intertekstualnosti-v-sovremennom-literaturovedenii> (дата обращения: 26.11.2019).
8. Ковтун Н.В. «Деревенская проза» в зеркале утопии: монография. Новосибирск: СО РАН, 2009. 494 с.
9. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. М.: Прогресс, 2000. С. 427–457.
10. Щербитко А.В. Тема и образ книги в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. 2011. № 4. С. 55–60.

ИГРА КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ЦИКЛА ДЖ. Д. СЭЛИНДЖЕРА «ДЕВЯТЬ РАССКАЗОВ»

PLAY ELEMENT AS A PRINCIPLE OF ORGANIZATION IN A CYCLE «NINE STORIES» BY D. J. SALINGER

Е.М. Краснова

E.M. Krasnova

Научный руководитель С.Г. Липнигова

Scientific adviser S.G. Lipnyagova

Игра, циклизация, постмодернизм, гипертекст, пародия

Статья посвящена анализу структуры цикла «Девять рассказов» Д.Дж. Сэлинджера с точки зрения элемента игры как связующего для рассказов. Рассматриваются основные варианты интерпретации первого рассказа цикла, выделяются ключевые мотивы и сюжетные линии, анализируются варианты реализации этих мотивов в других рассказах цикла на уровне пародийного текста.

Game, cyclization, postmodernism, hypertext, parody

The article is devoted to the analysis of Nine Stories by D. J. Salinger cycle structure in terms of the play element as a binder for stories. The main versions of the interpretation of the first story of the cycle are considered, the key motives and storylines are highlighted, the variants of realization of these motives in other stories of the cycle, at the level of the parody text, are considered.

Иохан Хёйзинга в работе «HOMO LUDENS» определяет игру как «добровольное поведение или занятие, которое происходит внутри некоторых установленных границ места и времени согласно добровольно взятым на себя, но, безусловно, обязательным правилам, с целью, заключающейся в нем самом; сопровождаемое чувствами и напряжения и радости, а также ощущением “инобытия” в сравнении с “обыденной жизнью”» [Хёйзинга, 2011, с. 23].

Х.-Г. Гадамер в книге «Актуальность прекрасного» утверждает текст в качестве игрового пространства: «Определение произведения как точки совпадения узнавания и понимания предполагает... что подобная идентичность связана с изменением и различием. Произведение для воспринимающего — это как бы игровая площадка, на которую он должен выйти» [Гадамер, 1991, с. 15].

Автор в этом случае проводит игровую политику в своем творчестве с ориентацией на подразумеваемого читателя, чью реакцию на написанное он старательно моделирует и предопределяет в самом тексте. В данном случае имеется в виду не реальный читатель, а функция читателя, имплицитно представленная в тексте.

Из отмеченных выше высказываний следует, что произведение, которое вовлекает читателя в пространство игры, должно быть специально для этого организовано, то есть должно иметь для этого конкретные структуры.

В статье представлен анализ структуры цикла Дж.Д. Сэлинджера «Девять рассказов» с точки зрения категории игры: игра с читателем рассматривается как способ циклизации коротких рассказов и соединения их в единое целое в рамках книги.

Сборник открывается известным рассказом «Хорошо ловится рыбка-бананка» (*A Perfect Day for Bananafish*, 1948). Этот текст представляет собой загадку как в плане структуры (отсутствие мотивировок действий героев), так и в плане содержания, что приводит к различию трактовок у исследователей и критиков творчества Дж.Д. Сэлинджера.

Известный американский исследователь творчества писателя У. Френч рассматривает финал рассказа, самоубийство Симора Гласса, «как результат нервного потрясения, испытанного на войне» [Salinger, 1985, с. 63]. Достаточно распространенной версией смерти главного героя является конфликт между «чувствительной натурой Симора Гласса и прослойкой богатых мещан», к которой принадлежит его жена [Галинская, 1975, с. 45].

А.В. Мешков же пишет о том, что причиной самоубийства Симора стало то, что он забыл о своем «вечном долге поэта» и был вынужден «обрести религиозное спасение ценою жизни» [Мешков, 1996, с. 35].

Такое многообразие точек зрения на этот вопрос, как ни странно, поддерживается самим автором в более поздних текстах, к которым и апеллируют исследователи. Однако Сэлинджер рассматривает все эти варианты уже в новеллах цикла, не связывая их напрямую с личностью Симора Гласса.

Например, мотив войны появляется уже в рассказе «Хорошо ловится рыбка-бананка», однако в виде упоминания. Мотив присутствует как часть высказывания матери жены Симора о психическом состоянии своего зятя: «Он определенно сказал – сущее преступление, что военные врачи выпустили его из госпиталя! Он определенно сказал папе, что не исключено, никак не исключено, что Симор может совершенно потерять способность владеть собой!» [Сэлинджер, 1982, с. 8]

Данный мотив получает максимальное развитие в новелле «Эсме с любовью и всякой мерзостью» (*For Esme – with love and Squalor*, 1950), где описывается психологическое и экзистенциальное состояние человека во время военных действий, переживание войны как катастрофы бытия. Война в новелле — это масштабное деструктивное явление, объединенное с понятиями болезнь, смерть, ненависть, опустошенность, страдание. Метафорично мотив войны и связанные с ним смыслы объединяются в цитате, написанной на форзаце книги Геббельса «Беспримерное время», которую находит капрал Х: «Боже, жизнь — это ад» («Dear God, life is hell»).

При этом в новелле «Перед самой войной с эскимосами» (*Just Before the War with the Eskimos*, 1948) военный конфликт пародийно снижается и переворачивается. Нелепость войны изображается как ожидание войны с эскимосами, куда призывают только «ребят лет под шестьдесят. Кому нет шестидесяти, брать не будут» [Там же, с. 25].

Травестийное пародирование в рассказе «Лапа-растяпа» (Uncle Wiggly in Connecticut, 1948) отражает невозможность героя соблюдать военную иерархию: «Сказал, что он, конечно, продвигается в армии, но не в ту сторону, что все. Говорит: когда его повысят в звании, так, вместо того чтоб дать ему нашивку, у него срежут рукава. Говорит, пока дойду до генерала, меня догола разденут. Только и останется, что медная пуговка на пупе» [Сэлинджер, 2002, с. 32].

Таким образом, война как причина самоубийства героя сначала выглядит очень весомо, но потом снижается и пародируется автором.

Если рассматривать смерть Симора как результат столкновения его «чувствительной натуры и прослойки богатых мещан», страсть к потребительству которых и выражена в виде метафорического рассказа о рыбках-бананках, то подобный конфликт присутствует практически во всех новеллах цикла. В своем «серьезном» виде он максимально выражен в рассказе «Тедди» (Teddy, 1953), когда главный герой, Тедди Макадрль, предсказывает свою смерть так: «Я спущусь к бассейну, а там, допустим, нет воды. А дальше так: я подойду к краю, ну просто глянуть, есть ли вода, а моя сестренка подкрадетсся сзади и подтолкнет меня... Голова пополам – мгновенная смерть. Моей сестренке всего шесть лет, и она прожила человеком не очень много жизней, и еще она меня недолюбливает» [Там же, с. 56]. Собственно так герой и умирает... Родители Тедди тоже его недолюбливали и беспокоились о фотоаппарате значительно больше, чем о детях.

Этот мотив имеет пародийное выражение в рассказе «Голубой период де Домье-Смита» (De Daumier-Smith's Blue Period, 1952).

Момент пика личностного кризиса главный герой Жан де Домье-Смит комментирует следующим образом: «Меня пронзила мысль, что как бы спокойно, умно и благородно я ни научился жить, все равно до самой смерти я навек обречен бродить чужестранцем по саду, где растут одни эмалированные горшки и подкладные судна и где царит безглазый слепой деревянный идол – манекен, облаченный в дешевый грыжевой бандаж» [Сэлинджер, 1982, с. 45].

Потребительский мир не страшен, а смешен, к тому же герой рассказа, безусловно, способный художник, но не талантливый. Он притворяется тем, кем не является, и становится частью «фальшивого» мира, которому так болезненно сопротивляется. Неоднозначность образа главного героя подчеркивается псевдонимом, который он для себя придумал. Он представился Жаном де Домье-Смитом, внучатым племянником Оноре Домье, известного французского художника-карикатуриста, что с самого начала формирует соответствующие читательские ожидания.

Герой рассказа – подающий надежды художник, который за месяц написал восемнадцать картин. Правда семнадцать из них были автопортретами и только в те редкие дни, когда «муза капризничала», он рисовал карикатуры.

Иронические комментарии сопровождают героя по ходу всего повествования, но их автор – он сам, так как обо всех происходящих событиях читатель узнает из его воспоминаний и дневниковых записей. Жан де Домье-Смит – уже не гениальная личность, страдающая от пошлости окружающих, как Симор Гласс, а вполне заурядный художник.

В данном случае пародийность создается следующим образом: серьезность и трагичность конфликта сохраняется, но при этом дискредитируются обе стороны этого конфликта, тем самым соблюдается контрастное соотношение между низким и высоким в новелле. Таким образом, версия о самоубийстве вследствие невозможности жить в пошлом мире потребления дискредитируется автором.

Третья причина, которую выделяют как причину самоубийства Симора, – его отношения с женой Мюриель, отсутствие взаимопонимания, гармонии и любви. Максимально эта тема выражена в новелле «Лапа-растяпа» (*Uncle Wiggly in Connecticut*, 1948), где ситуация становится поистине трагичной. Однако в рассказе «И эти губы и глаза зелёные» конфликт получает другое осмысление.

Сюжет новеллы в основе своей анекдотичен и восходит к сюжетам об измене, использованным в бытовых новеллах «Декамерона», когда жена «наставляет рога» мужу. Не случайно главный герой новеллы, Артур, говорит, что ему «приходится держать себя за шиворот, чтоб не заглянуть в каждый стенной шкаф, сколько их есть в квартире» в поисках любовников жены, напоминая тем самым еще один распространенный анекдот. В отчаянии Артур выговаривает все своему другу: «когда я прихожу домой, я так и жду, что по углам прячется целая орава сукиных сынов. Какие-нибудь лифтеры! Рассыльные! Полицейские!...» [Сэлинджер, 2002, с. 23].

Таким образом, Сэлинджер организует повествование так, что читатель, находя подтверждение своей точке зрения на проблему смерти героя, одновременно осознает необходимость отказаться от своей версии, так как пародирование данной ситуации снимает ее конфликтность. Это вынуждает постоянно перечитывать текст цикла в поисках аналогий и доказательств, всякий раз возвращаясь на исходные позиции. При этом последующее решение оказывается ничем не хуже предыдущего, следовательно, интерпретации остаются равноправными и всякий раз весьма доказательными, так как они поддерживаются автором. Поиск ответа на вопрос, поставленный в первой новелле, позволяет рассматривать рассказы всего сборника, а не только первую и последнюю новеллу, анализируя их как композиционную рамку. Наличие оппозиций, текстов, которые создают художественную реальность, и текстов, которые пародируют ее, говорит о тесной связи между новеллами цикла при их формальной автономности. С одной стороны, игровой принцип связывает новеллы как самостоятельные единицы, с другой – сама автономность рассказов делает возможным наличие игрового принципа у Сэлинджера. В более поздних произведениях данный принцип поддерживается, однако переходит из пародийной формы в абсурд.

Так, в повести «Симор: Введение» (*Seymour: An Introduction*, 1959) появляется эксплицитный автор, брат Симора, Бадди Гласс, который пишет следующее: «... некоторые члены моей семьи, хотя и разбросанные по всему свету, регулярно выискивают в моей прозе всяких мелких блох и очень деликатно указали мне (даже с излишней деликатностью, поскольку обычно они громят меня как налетчики), что тот молодой человек, «Симор», который ходил и разговаривал, не го-

воря уж о том, что он и стрелялся, в этом раннем моем рассказике никакой не Симор, но, как ни странно, поразительно походит на – алле-гоп! – на меня самого. Пожалуй, это справедливо, во всяком случае, настолько, чтобы я как писатель почувствовал и принял этот упрек» [Сэлинджер, 1991, с 57].

Библиографический список

1. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. М.: Искусство, 1991. 367 с.
2. Галинская И.Л. Философские и эстетические основы поэтики Д. Дж. Сэлинджера. М.: Наука, 1975. 128 с.
3. Мешков А.В. Творчество Дж. Д. Сэлинджера: Проблемы поэтики: «Ловец во ржи», «Девять рассказов»: дис. ... канд. филол. наук. М., 1996.
4. Сэлинджер Дж. Избранное: сборник на англ. яз. / сост. Бернадская В.И. М.: Прогресс, 1982. 438 с.
5. Сэлинджер Дж. Избранное: сборник. (Вступ. ст. С. Белова). М.: Азбука-классика, 2002. 540 с.
6. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи. Повести. Рассказы: пер. с англ. / сост. и предисл. А. Мулярчика. М.: Правда, 1991. 608 с.
7. Хёйзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
8. J.D. Salinger by Warren G. French, NY: MacMillan Publishing Company, 1985.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ
В ЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ**

РАБОТА С ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОСНОВОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

WORK WITH THE GRAMMATICAL BASIS OF THE SENTENCE IN THE CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

А.А. Алексеева

A.A. Alekseeva

Научный руководитель В.И. Пихутина

Scientific adviser V.I. Pikhutina

Методика, РКИ, грамматика, синтаксис, грамматическая основа, построение предложения, формальная организация, структурная схема, заглавие, языковой материал.

Статья посвящена изучению методики обучения иностранных студентов грамматике русского языка, в частности формальной организации предложения.

Цель статьи – проанализировать методы работы со структурной схемой предложения на занятиях по РКИ. Предмет исследования – методика обучения студентов-инофонов построению русского предложения с использованием структурных образцов, а объект – языковой материал, на котором предлагается отрабатывать данный навык.

В заключение сделан вывод о том, что языковой материал, используемый на занятиях по РКИ при обучении формальной организации предложения, не отличается особым разнообразием, в связи с чем предлагается рассмотреть в качестве примера лексического наполнения названия глав книг Д.А. Емца, составляющих серию «Мefодий Буслаев». В результате исследования на материале данных заглавий разработаны упражнения для обучения иностранных учащихся базового и продвинутого уровня.

Methodology, Russian as a foreign language, grammar, syntax, grammatical basis, sentence construction, formal organization, block diagram, titles, language material.

The article is devoted to the study of the methodology of teaching foreign students the grammar of the Russian language, in particular – the formal organization of sentences.

The purpose of the article is to analyze the methods of working with the block diagram of sentences in the classes on Russian as a foreign language, the subject of research is the methodology of teaching foreign students how to build Russian sentences using structural samples, and the object is the language material on which it is proposed to practice this skill.

In conclusion, it was concluded that the language material used in classes on Russian as a foreign language in teaching formal organization of sentences does not differ in particular variety, and therefore it is proposed to consider the names of the chapters of D.A. books as an example of lexical content Yemets making up the series «Mefodiy Buslayev». As a result of the study on the material Scientific adviser of these titles, exercises have been developed for teaching foreign students at the basic and advanced levels.

Понятие о формальной организации предложения имеет большое значение при обучении студентов-инофонов русскому языку. Освоение иностранными студентами грамматической системы русского языка невозможно без овладения методом моделирования простого предложения.

В большинстве учебных пособий по РКИ отмечается первостепенная роль грамматики: «Необходимо научить иностранных учащихся моделировать предложение, т. е. строить его по грамматическим правилам русского языка, формировать у них представление о русской синтаксической системе».

В.С. Мордвинцева полагает: «Одним их эффективных средств обучения грамматически правильной русской речи может быть хорошо сформированный навык создания высказываний на основе структурных схем простого распространенного предложения. Владение конструктивными особенностями и механизмами образования наименьшей синтаксической единицы, предназначенной для передачи законченной по смыслу информации, позволит изучающему реализовать коммуникативные стратегии и тактики в речевых произведениях, корректных с точки зрения норм русского языка» [Мордвинцева, 2016, с. 130].

Автор предисловия к пособию «Русский язык как иностранный» констатирует традиционность данного методического приема: «...преподаватели РКИ практически всегда обучали студентов построению русского предложения через его структурные образцы, модели, даже тогда, когда само понятие структурной схемы еще не входило в научный обиход. Поэтому понятие структурной схемы предложения, которое в 60-е гг. XX в. прочно вошло в теоретическую лингвистику, явилось обобщением практики обучения иностранных учащихся» и утверждает целесообразность формирования навыка различения минимальных и расширенных структурных схем: «Достоинством этого подхода является возможность выделить закрытый список структур, представить иностранному учащемуся круг синтаксических образцов предложения».

На занятиях по РКИ выделяется в основном два теоретических момента: разграничение минимальных и расширенных структурных схем, а также понятие регулярных реализаций. В частности, В.С. Мордвинцева предлагает следующие упражнения для отработки данных умений: «Найдите нераспространенные простые двусоставные предложения, соответствующие минимальной структурной схеме предложения. Выделите среди них предложения без обязательных распространителей» [Там же, с. 132] или «В каких предложениях семантика глагола требует распространения предложения? Какое количество распространителей возможно? Какие формы могут выступать в качестве распространителей предикативной основы предложения?» [Там же]. В то время как языковой материал для практической работы со студентами на занятиях по РКИ в методической литературе фактически не представлен. Данным обстоятельством и обусловлена актуальность нашего исследования.

В современной методике РКИ используются стандартные образцы структурных схем, соответствующие представленным в АГ-80: «Из всего перечня структурных схем простого предложения, представленных в академической грамматике, в практической грамматике рассматривается около 30 продуктивных моделей, степень сложности которых соотносится с уровнем владения РКИ» [Мордвинцева, 2016, с. 131].

Ссылаясь на лингводидактическую программу по русскому языку как иностранному, Т.А. Сандалова приводит следующий пример дифференциации по уровням: «На элементарном уровне изучения русского языка структурные схемы предложений жесткие, регламентированные в смысле грамматических характеристик: 1) для двухкомпонентных предложений рекомендованы структурные схемы а) со спрягаемой формой глагола (N1 –Vf); б) без спрягаемой формы глагола (N1 – N1, N1— N6, N1— Adj полн. ф., N1 – Adv); в) со словами: ЕСТЬ – N1, НЕТ – N2; 2) для однокомпонентных предложений рекомендованы структурные схемы: а) со спрягаемой формой глагола V3pl (Меня зовут Юра.) – в ограниченном наборе; б) без спрягаемой формы глагола: N1 (На улице дождь.), Praed (Сегодня холодно.) – в ограниченном наборе [Сандалова, 2016, с. 150]. Однако и здесь встречаются лишь типичные примеры структурных схем предложения.

С целью разнообразия упражнений для работы с грамматической основой предложения на занятиях по РКИ в качестве языкового материала мы предлагаем рассмотреть названия глав серии книг Д.А. Емца «Мефодий Буслаев». Поскольку произведения Д.А. Емца насыщены аллюзиями на различные явления русской культуры и литературы, отражаемыми в том числе в заглавиях, это может способствовать формированию культуроведческой компетенции иностранных студентов.

Итогом нашего исследования явилась разработка следующих упражнений. Студентам начального этапа обучения (сертификационные уровни А1, А2) предлагаются задания составить структурные схемы заглавий, соотнести заглавия со структурными схемами, распределить предложения на реализующие однокомпонентную схему и реализующие двухкомпонентную схему. Обучающимся продвинутого уровня (В1, В2, С1) – задания на распределение предложений в соответствии с тем, реализуют они схему с финитным глаголом или без финитного глагола, на умение различать виды регулярных реализаций и умение определять семантику компонентов расширенной структурной схемы.

Упражнение 1

Составьте минимальные структурные схемы заглавий произведения Д.А. Емца.

1. Сколько шестерок в тузе? 2. Мясная вырезка желает познакомиться с одинокой волчицей. 3. Хочешь погладить кису – достань ее из камнедробилки! 4. Король, из-под которого выбили трон. 5. «Жил старух со своею старихой у самого рыжего пруда» 6. Дом с видом на мрак 7. Одолжи мне на вечерок свое тело.

Упражнение 2

Соотнесите заглавия и их структурные схемы

- | | |
|----------------------------------|------------------------|
| 1. Был у кикиморы сыночек... | 1.Vf N1 |
| 2. Заяц, который чихал на волков | 2. N1 |
| 3. Залаз у «Киевской» | 3. N1 neg Vf cop N1 Vf |

4. Выпей йоду!	4.Vf N1
5. Продается троянский конь. Без пробега по РФ	5.N1, Pron Vf
6. Дорога, которая шла по человеку	6.Vf2s!
7. Сердце не бьется – волхв смеется	7.N1, Pron Vf

Упражнение 3

Составьте минимальные структурные схемы предложений, распределите предложения на реализующие однокомпонентные схемы и реализующие двухкомпонентные схемы.

1. Расходный материал начинает приносить доход. 2. Не стучи по дереву! 3. Все океаны впадают в моря, а моря в реки. 4. Не бросайте Мефодия в костер! Он потом очень переживает. 5. Тридцать первый сребреник. 6. Мясная вырезка желает познакомиться с одинокой волчицей. 7. Уйти нельзя остаться.

Упражнение 4

Распределите предложения в зависимости от того, реализуют они схему со спрягаемым глаголом или без спрягаемого глагола:

1. Три – это два с грустно опущенным песьим хвостиком N1 cop 2. Я ее вижу! 3. «Про чемоданы я попросил бы не заикаться!» 4. Non est ornamentum virile concinnitas – Изящество не мужское украшение (лат. Сенека). 5. Терпение и труд в порошок сотрут. 6. Петя-с-бургером встречает гостей. 7. Отчего музы не ходят в музеи.

Упражнение 5

Составьте минимальные структурные схемы заглавий, найдите соответствие между структурной схемой, которая представляет собой регулярную реализацию, и названием этой РР.

1. Хочешь погладить кису – достань ее из камнедробилки!
 2. Не пиф, не паф, не ой-ой-ой.
 3. «Ручонки загребушшие».
 4. Двенадцать на двенадцать.
 5. Расходный материал начинает приносить доход.
1. Неполная регулярная реализация.
 2. Фазовая регулярная реализация.
 3. Модальная регулярная реализация.
 4. Регулярная реализация с замещением синтаксической позиции подлежащего.
 5. Регулярная реализация с замещением синтаксической позиции сказуемого.

Упражнение 6

Составьте расширенные структурные схемы заглавий. Определите семантику компонентов, дополняющих минимальную структурную схему до расширенной.

1. Про глазик и тазик. 2. Сударь, извольте выйти вон! 3. Вышел из себя? Не возвращайся поздно! 4. Выпей йоду! 5. По ту сторону огненных врат. 6. Доктора вызывали? 7. Nemo omnia potest scire – Никто не может знать все.

Структурные схемы оглавлений серии книг «Мефодий Буслаев» весьма разнообразны. Они отражают основные типовые модели построения русского предложения, а также некоторые особенности строения заголовков. Следуя за теоретическими рекомендациями по преподаванию РКИ, заглавия данной серии можно использовать на практических занятиях при изучении тем «Простое предложение. Общая характеристика», «Двусоставное предложение. Характеристика главных членов».

Библиографический список

1. Величко А.В. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Московского ун-та, 2009. 648 с. URL: <http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/978-5-86547-967-3.pdf> (дата обращения: 24.11.2019).
2. Мордвинцева В.С. Синтаксическая основа формирования коммуникативно-речевой компетенции при изучении русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12 (66): в 4 ч. Ч. 1. С. 130–133.
3. Сандалова Т.А. От структурной схемы предложения к речевому общению // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 130–132.

ОБРАЗЫ СИЛ ПРИРОДЫ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СКАЗКАХ

IMAGES OF THE FORCES OF NATURE IN RUSSIAN AND CHINESE FAIRY TALES

Ван Ин

Научный руководитель **И.В. Ревенко**
Scientific adviser I.V. Revenko

Культура народа находит отражение в различных жанрах фольклора. В науке принято широкое и узкое понимание фольклора. «В широком смысле фольклор ... понимается как вся область традиционной народной духовной культуры во всех ее разделах и видах... В узком смысле фольклором называют корпус вербальных (словесных) текстов разных жанров и разного назначения, употребления и происхождения, передаваемых и усваиваемых по традиции» [Толстая]. В работе мы будем придерживаться широкого понимания фольклора, поскольку основная цель статьи – анализ этнокультурной специфики в представлении сил природы в русских и китайских сказках.

Сказка – один из жанров фольклора либо литературы. Эпическое, преимущественно прозаическое произведение волшебного, героического или бытового характера. Она «отличается глубиной национальных идей... непременно наделена богатством содержания – архетипами, ценностями и культурными смыслами, поэтичным языком и высокой воспитательной / морализаторской направленностью. Используя разные образные реалистичные и фантастические способы, она отражает реальную жизнь народа с погружением в определенные культурно-исторические эпохи» [Ван Гохун, 2019, с. 137].

Значительный вклад в изучение сказок внес русский ученый В.Я. Пропп, который отмечал, что «...сказку понимают решительно все. Она беспрепятственно переходит все языковые границы от одного народа к другому и сохраняется в живом виде тысячелетиями. Это происходит потому, что сказка содержит какие-то вечные, неувыдаемые ценности» [Пропп, 1992, с.106].

В китайской фольклористике исследователь Чжао Цзиншэн сформулировал определение сказки, которое считается наиболее точным. Ученый указывает, что сказка – это «последняя форма мифа и начальный вид романа» (童话是神话的最后形式, 小说的最初形式) [Чжао Цзиншэн, 1990, с. 4]. Ученый Чжун Цзинвэнь считает, что сказка является историей, в которую первобытные народы верят, а современники считают ее формой развлечения (童话是原始民族信以为真而现代人视为娱乐的故事) [Чжун Цзинвэнь, 2005, с. 267].

Указанные особенности сказок делают их весьма ценными для сопоставительных исследований, направленных на выявление общих и отличительных черт сказок разных народов. Материалом нашего исследования являются сказки, в которых представлены образы сил природы. Обращение к этим сказкам обусловлено тем, что они фиксируют наивную картину мира наших предков, их попытки в метафорической форме объяснить окружающий мир.

В русских сказках часто встречающимся сказочным пространством является лес. «Для русского человека представление о лесе носило символический смысл, связанный как с враждебностью природы, так и с родным домом» [Цыпкин, 2016, с. 926]. Лес – это источник жизни, т. к. он дает дрова, грибы и ягоды, в нем можно охотиться, но в то же время он – место обитания сверхъестественных сил: в нем живут волшебные звери, оборотни, антропоморфные персонажи, символизирующие враждебное человеку начало (Баба-Яга, Леший и др.).

Другим сказочным пространством является море. В русских сказках оно является более фантастическим, чем лес, возможно, это объясняется удаленностью основной территории России от моря. В море расположен волшебный остров Буян, море может возникнуть по волшебству для спасения героя. Море – это скорее загадочное, чем враждебное пространство.

Среди природных сил и объектов в сказках чаще всего встречаются образы Солнца, Месяца, Ветра, где они могут выступать и как активные действующие лица наравне с героями-людьми. В волшебной русской сказке солнце нередко персонафицируется, например, как скачущий всадник (мотив, близкий к мифу, где светило изображается как едущий в колеснице или скачущий по небу человек): *сам красный, одет в красном и на красном коне* (сказка «Василиса Прекрасная»).

В русской сказке «Солнце, Месяц и ворон Воронович» Солнце и Месяц представлены в антропоморфном образе: они говорят, способны существовать в двух мирах (на небе и на земле, среди людей), они берут в жены простых девушек. Однако при этом они наделены волшебными способностями, недоступными человеку: Солнце жарит оладьи на своих щеках, Месяц освещает баню пальцем. В этой сказке Солнце воплощает мужское, активное, деятельное, позитивное начало.

В русских сказках чаще всего используется дериват с уменьшительно-ласкательным суффиксом – *солнышко*, в абсолютном большинстве случаев используется не одиночная номинация, а сочетание с постоянным эпитетом: *красное солнышко*. «Устойчивость сказочных эпитетов легче всего объясняется тем, что они воспринимались как неразложимые сочетания, своего рода маркеры сказочного мира. Обусловленные когда-то первобытным мифическим мировидением, древние метафоры повторяются уже по привычке, превращаясь в своеобразные фразеологизированные клише, столь характерные для фольклорных жанров» [Панасова, с. 200].

Антропоморфность Солнца в русских сказках проявляется также в наличии персонажей, связанных с Солнцем узами кровного родства: Солнышкина Мать (сказка «Как Господь ходил по земле [Марко Богатый]») и Солнцева сестра (сказка «Ведьма и Солнцева сестра»). Оба указанных персонажа представлены как му-

дрые женщины, обладающие сакральным и волшебным знанием, обе представляются как живущие вечно. Можно заключить, что в этих сказках реализуются смыслы «солнце – мудрость» и «солнце – вечность». Например, в сказке «Ведьма и Солнцева сестра» Иван-царевич, убегая от опасности, обращается за помощью к трем другим героям (портнихам, Вертодубу и Вертогору), но они не могут помочь царевичу, т. к. «скоро» умрут; когда он приходит к Солнцевой сестре, то спокойно у нее остается, не опасаясь смерти. В этих сказках реализуется представление об еще одном, конкретно не локализуемом сказочном пространстве, которое раскрывается через концептуальный смысл «солнце – даль»: живут и Солнцева сестра, и Солнышкина Мать где-то на краю света, куда герою приходится «долго-долго ехать». В указанных сказках Солнышкина Мать и Солнцева сестра (которая в обрядовой поэзии соотносится с весной) – образы положительные, служащие для восстановления справедливости и защиты обиженных.

Мороз и Ветер в русских сказках также выступают как антропоморфные образы. Так, в сказке «Мороз, Солнце и Ветер» они представлены как соперники, спорящие о том, кому человек оказал почтение. Человечность образов проявляется не только во внешнем облике персонажей, но и в их поведении: их поступки и речь очень человечны, однако при этом данные персонажи сохраняют свои сверхъестественные возможности (*говорит Солнце, – я твоего старика, словно рака, испеку; я его, голубчика, как сосульку заморожу! – кричит Мороз*).

В русских сказках Мороз персонифицируется в образе старика. Так, в сказке «Морозко» он предстает в виде человека-бога-волшебника, сурового, но справедливого, наградившего падчерицу за трудолюбие, покорность и кротость, а дочь мачехи Мороз жестоко наказал, заморозив ее до смерти, потому что она была ленива и не воспитана. Нравоучительный контекст сказки проявляется в том, что трудолюбивым и покорным помогают боги, а ленивых людей боги наказывают, насылая на них самые страшные смертельные болезни.

В китайской сказке «Почему Солнце восходит, когда поет петух» также представлен антропоморфный образ Солнца, однако подобие человеку в этой сказке проявляется не в способности перевоплощения и к жизни в мире людей, а в эмоциональности. Солнце боится и прячется за высокую гору, испытывает недоверие к человеку. Для описания человеческих эмоций в сказке используются следующие выражения: *Солнце тихо сидело за горой; у солнца дрогнуло сердце; ему очень захотелось узнать; солнце не выдержало*.

В китайской волшебной сказке «Куа-фу гнался за солнцем» великан Куа-фу восхищался солнцем и решил догнать его, чтобы убедить светило никогда не покидать людей и светить всегда. Когда же он почти догнал солнце, то испытал сильнейшую жажду, которую не смогли утолить воды ни ручья, ни реки, ни озера. Великан умер и превратился в гору. В этой сказке солнце представлено как персонифицированная сила природы, равнодушная к человеку.

В русских сказках персонажем чаще выступает месяц, который так же, как и Солнце, ассоциируется с мужским началом. При сравнении с Солнцем, которое в сказках предстает как взрослый мужчина, Месяц ассоциируется с молодостью.

В китайских сказках чаще представлен такой персонаж, как Луна, которая является воплощением женского начала и часто в сказочном сюжете взаимодействует с Солнцем, воплощающим начало мужское.

Однако в некоторых сказках, в частности в сказке «Солнце и Луна», Луна ассоциируется с юношей. В ней представлена версия происхождения небесных светил от двух влюбленных: девушки Тайян (в пер. «солнце») и юноши Юэлян (в пер. «луна»), разлученных злобным соперником-колдуном.

В китайских и русских сказках образы сил природы часто носят антропоморфный характер. Наиболее частотными для фольклора обеих стран являются образы Солнца и Луны (Месяца). Гендерная характеристика Солнца в сказках России и Китая совпадает, а вот ночное светило у наших народов имеет разную соотношенность: у русских в сказках представлен персонаж, ассоциирующийся с мужским началом (Месяц), тогда как в китайском фольклоре доминирует Луна как воплощение женского начала.

Библиографический список

1. Ван Гохун. Ценности культурных миров в русских и китайских сказках // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 58. С. 137–143. (История).
2. Панасова Е.П. Концепт «солнце» в русских волшебных сказках // Известия Уральского государственного университета. 2003. № 28. С. 198–204.
3. Пропп В.Я. Морфология сказки. Л.: Academia, 1992. 458 с.
4. Толстая С.М. Фольклор в системе культуры. URL: <http://folk.spbu.ru/Reader/tolstaya.php?gubr=Reader-lectures> (дата обращения: 15.11.2019).
5. Цыпкин В.В. Человек и природа в русских сказках // Молодой ученый. 2015. № 3 (83). С. 925–927.
6. Чжао Цзиншэн. Сказки ABC. М.: Изд-во Мира, 1929; Шанхайская фотолит., 1990. 116 с.
7. Чжун Цзинвэнь. Введение в фольклористику. М.: Шанхайское изд-во литературы и искусства, 2005. 482 с.

ПОНИМАНИЕ СЕМАНТИКИ НАРОДНО-РАЗГОВОРНЫХ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАССКАЗЕ В.П. АСТАФЬЕВА «ЗОРЬКИНА ПЕСНЯ»

UNDERSTANDING THE SEMANTICS OF COLLOQUIAL WORDS AMONG YOUNGER STUDENTS IN THE STORY OF V.P. ASTAFYEV «ZORKINA SONG»

Г.Л. Гладилина, М.С. Вишневская

G.L. Gladilina, M.S. Vishnevskaya

Языковая компетенция, начальная школа, младшие школьники, художественный текст, В.П. Астафьев, народно-разговорная лексика, диалектные слова, просторечные слова, общенародный язык.

В статье представлены результаты экспериментальной работы, проведенной с целью выявления актуального уровня языковой компетенции «понимание лексического значения народно-разговорных слов» у младших школьников в рассказе В.П. Астафьева «Зорькина песня». Ученикам было дано задание объяснить семантику диалектных и просторечных слов с опорой на контекст произведения. Анализ работ показал, что многие школьники испытывают затруднения при истолковании этих слов. Авторы статьи выделяют такие маркеры смысла, как известная в общенародном языке корневая морфема, лежащая в основе внутренней формы слова, значения контактно расположенных слов в контексте, звукоподражательные элементы и др. Исследование позволяет определить стратегию работы над значением лексики пассивного словаря, что является необходимым условием полноценного восприятия художественного текста.

Linguistic competence, primary school, primary school students, literary text, V.P. Astafyev, colloquial vocabulary, dialect words, vernacular words, nation-wide language.

The article presents the results of experimental work conducted to identify the current level of linguistic competence «understanding the lexical meaning of colloquial words» among younger students in the story of V.P. Astafyev «Zorka's song». The students were given the task to explain the semantics of dialectic and vernacular words based on the context of the story. The analysis of the work showed that many students have difficulty interpreting these words. The authors of the article distinguish such markers of meaning as the root morpheme, known in the common language, which underlies the internal form of the word, the meaning of contact words in the context, onomatopoeic elements, etc. The study allows us to determine the strategy for lexical meaning of passive vocabulary, which is a necessary condition for adequate perception of a literary text.

Одной из важнейших компетенций, отраженных в требованиях федерального государственного образовательного стандарта для начальной школы, является способность учащихся осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику художественных текстов [Словарь русского языка, 1999]. Непременным условием формирования этой компетенции является усвоение семантики слова.

В предлагаемой статье отражены наблюдения над толкованием младшими школьниками лексических значений народно-разговорных слов, встречающихся в творчестве В.П. Астафьева. В рассказах В.П. Астафьева в центре внимания оказываются важные духовные ценности сибирского характера: бережное и трепетное отношение к природе, умение видеть красоту мира. Писатель использует наиболее точные для изображения художественной действительности языковые средства. Поэтому в его произведениях много народно-разговорной лексики, называющей реалии сельского быта, природных объектов. С помощью таких слов автор погружает читателя в атмосферу своей малой родины. Эти единицы составляют пассивный словарный запас младшего школьника или вообще ему не известны.

Задачей статьи является описание актуального уровня развития такой языковой компетенции младших школьников, как способность понимать и объяснять (с опорой на контекст) значения народно-разговорных слов при изучении рассказа В.П. Астафьева «Зорькина песня».

Анализ работ учащихся показал, что маркерами смысла таких слов в контексте могут быть следующие факторы: опора на внутреннюю форму слова с известной в общенародном языке корневой морфемой, звукоподражательный характер слова, значения общенародных слов, с которыми сочетаются народно-разговорные слова. Тем не менее многие ученики испытали серьезные затруднения при толковании семантики подобных лексических единиц. Приведем несколько причин подобных затруднений.

1. Ложно истолкованная внутренняя форма слова. Так, слово *салик* «небольшой плот» [Словарь русских говоров..., 2008, с.75] пояснялось некоторыми учениками то как «сало», то как «корм для скота». Ученики не смогли при толковании опереться на значение глагола *сколачивать* «соединять, скреплять, прибивая друг к другу» (*кто-то... сколачивал салик на Енисее*), не обратили внимание на то, что *салик* – это то, на чем можно плыть (*кто-то собирался плыть в город*), на логическую обусловленность двух событий (*...кто-то собирался плыть в город и сколачивал салик на Енисее...*).

2. Неполное знание семантики многозначного слова. Например, слово *вал* в тексте рассказа (*Тонкой волосинкой влеталась речка в крутые седоватые валы Енисея*) употреблено во 2-м значении «очень высокая волна» [Словарь русского языка, 1999, с. 134]. Однако некоторые ученики показали знание только 1-го значения слова: «длинная земляная насыпь». Приведем объяснения учащихся: «рассыпанная куча земли», «много сваленных деревьев», «что-то наваленное большой кучей».

3. Слабо сформированное представление о значении аффиксов, семантика которых накладывается на лексическое значение корневой морфемы. Например, значение просторечного слова *пихтач*, в котором суффикс *-ач-* имеет значение «место, на котором произрастают определенные породы деревьев» в интерпретации детей получило неточное толкование как единичного предмета: «дерево, похожее на елку», «дерево такое», «пихта».

4. Распространенное в общенародном языке переносное значение слова, пришедшего из говоров, при отсутствии в сознании говорящих прямого значения. В тексте рассказа В.П. Астафьева слово *ботало* употреблено в значении «изготовленный из железного листа колокольчик, который надевается на шею коровам и лошадям, пасущимся без пастуха», известном в говорах Красноярского края [Словарь русских говоров..., 2003, с. 133]: *коровы... брякнули боталами*. Однако в общенародном языке в просторечии получило распространение переносное, метафорическое значение этого слова: «пустослов, лгун». Это значение и нашло отражение в толкованиях учеников: «ботало – болтливый человек», «болтать много».

Таким образом, исследование показало, что учащиеся начальной школы не всегда могут опираться на контекст при истолковании незнакомых слов. Их представления о значениях народно-разговорных слов часто характеризуются неточностью, а иногда и полным отсутствием понимания. Изучение проблем интерпретации учащимися семантики слова помогает определить основные стратегии работы над значением лексических единиц в художественном тексте.

Библиографический список

1. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>
2. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края / под общ. ред. О.В. Фельде (Борхвальдт). Красноярск, 2003. Т. I. (А – Д).
3. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края / под общ. ред. О.В. Фельде (Борхвальдт); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. Т. IV (Р – С).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт. Начальное общее образование (1–4 классы). URL: <https://fgos.ru>

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

FEATURES OF STUDYING RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS IN A FOREIGN AUDIENCE

Ма Ли

Научный руководитель **И.В. Ревенко**

Scientific adviser I.V. Revenko

Фразеологизмы являются значимой и неотделимой частью культуры, отражением истории и уникальности каждой страны. Изучение фразеологизмов в процессе изучения русского языка как иностранного имеет большое значение, прежде всего потому, что «фразеологизм – языковой феномен, в котором особенно ярко отражено национальное своеобразие языка» [Гак, 1966, с. 34]. Фразеологизмы помогают сделать нашу речь более яркой, точной и лаконичной. Однако И.К. Сазонова утверждает: «Каждая фразеологическая единица – это тот камень преткновения, который угрожает даже хорошо знающему лексику народного языка» [Сазонова, 1964, с. 12]. Причины трудностей при изучении фразеологизмов в иностранной аудитории в немалой степени обусловлены их свойствами, т. к. «фразеологизмы – это такие лингвистические единицы, которые имеют вполне определенный, только для них характерный набор дифференциальных признаков:

- 1) они не создаются в процессе общения, а извлекаются из памяти целиком;
- 2) для них характерно аналогичное отдельным словам постоянство в составе, структуре и семантике» [Остапенко, Долгая, 2016, с. 44].

Затруднения в усвоении русских фразеологизмов иностранными студентами вызваны также спецификой семантики этих языковых единиц: слова, входящие в состав фразеологической единицы (ФЕ), утрачивают свое первичное значение и лексическую валентность с соответствующими словами свободного употребления. В результате все выражение приобретает устойчивость компонентного состава и обобщенный смысл, фразеологическую семантику, которая во многом отличается от семантики слова, поскольку в основе своей метафорична.

При изучении фразеологизмов у иностранных студентов возникают следующие трудности.

– Идентификация того или иного выражения как фразеологического оборота.

Чтобы адекватно воспринимать и использовать фразеологизм, студент должен прежде всего уметь видеть его целиком, идентифицировать как неделимую единицу. В силу недостатка языковой практики иностранцу трудно определить

границы незнакомого фразеологизма, в результате чего возникают различные речевые ошибки, а именно, нарушать стабильность лексического состава и порядка слов (например, вместо *ворон считать – голубей считать*, вместо *сидеть на шее – сидеть на голове*; вместо *как в воду глядел – глядел, как в воду*).

Серьезные затруднения возникают в том случае, когда по компонентному составу фразеологизм совпадает со свободным словосочетанием. В этом случае решающее значение для выявления семантики выражения имеет контекст: Ср. *Он чуть было не проговорился, но вовремя прикусил язык* (фразеологизм – переносное, образное значение), *Я хотел было ответить, но машину подбросило на ухабе, и я прикусил язык* (свободное словосочетание – прямое значение). «Этот пример наглядно демонстрирует, что владение фразеологией отражает не только языковую, но и речевую компетенцию вторичной языковой личности» [Го Ю, 2018, с. 213].

– Вторая трудность овладения иноязычной фразеологией определяется тем, что способность уловить тонкость семантики фразеологического оборота требует отличного владения языком. Типичной ошибкой при работе с семантикой фразеологизма является обращение к лексическим, а не фразеологическим словарям, т. к. из значений изолированных слов невозможно вывести значение фразеологизма, например, выражение *яблоку негде упасть* означает, что в одном месте собралось очень много человек. Коннотативный компонент связан с экспрессивной оценкой тесноты. Китайские студенты воспринимают смысл выражения как «яблоня дает обильный урожай».

При работе над семантикой ФЕ полезно ознакомиться с этимологией фразеологического выражения, для этого необходимо составлять культурологические и этимологические комментарии. Такая работа важна еще и потому, что позволяет развить навыки работы со справочной и научной литературой, расширить представление о видах словарей. Так, например, при работе над семантикой фразеологизма *каши не сварить* (так говорят о человеке, с которым очень трудно договориться, начать и успешно осуществить какую-либо совместную работу) необходимо акцентировать внимание на его происхождении, которое связано с ритуальной ролью каши в русской культуре. Она «считалась важным обрядовым блюдом, поэтому готовилась сообща, что свидетельствовало о сплоченности участников обряда, их единомыслии. Отказ же от совместного приготовления обрядовой каши, напротив, осуждался. Китайские студенты, не зная данного культурного фона, переводят предложение дословно, не понимают значения, не говоря уже о восприятии образности и национально-культурного компонента» [Го Ю, 2018, с. 214].

Трудности в восприятии значения ФЕ связаны также с проблемой понимания семантики безэквивалентных слов. Национально-культурная специфика таких фразеологизмов часто определяется их происхождением: источниками могут выступать художественные произведения, древние славянские верования, Библия, быт, национальные традиции или история. Так, например, фразеологизмы *сиро-*

та Казанская (о человеке, прикидывающемся несчастным), как Мамай прошел (о большом беспорядке, разрухе) связаны с фактами русской истории. А ФЕ *жена не гусли – поиграв, на стену не повесишь* (об ответственности за жену, за выбор жены), *каша заварилась* (об усугубившемся неприятном деле), *в Тулу со своим самоваром не ездят* (не нужно брать с собой то, чего много там, куда направляешься) отражают народные традиции и русские приметы. Фразеологизмы *не хлебом единым жив человек* (о важности духовной составляющей жизни человека), *перст божий* (знак судьбы, указание свыше) имеют библейское происхождение, т. е. их понимание требует не только языковых, но и лингвокультурных знаний.

При изучении русских фразеологизмов негативное влияние может оказать интерференция, которая в данном случае проявляется в обращении китайских учащихся к аналогиям в родном языке и родной культуре, связанное с попыткой выявить общность мышления далеких в генетическом отношении народов, и ту специфику, которая обусловлена образом жизни, обычаями, традициями и т. п. «Для оптимизации учебного процесса важны исследования национально-культурной специфики речевого поведения общающихся, описания различий и совпадений в вербальном и невербальном поведении представителей тех или иных культурных общностей. Важно научить китайских учащихся видеть национальное своеобразие русской культуры в различных проявлениях (как на вербальном, так и на невербальном уровне)» [Рубина, 2000].

При работе с фразеологизмами в аспекте лингвокультурологии имеется в виду не только умение практического применения ФЕ, но и способность объяснить значение и особенности употребления ФЕ, определить функциональную нагрузку и стилистический эффект использования фразеологизмов в художественной речи. Данные умения и способности приобретают особое значение в аспекте профессиональной подготовки будущих переводчиков. Для преодоления интерференции с учетом имеющихся сходств, различий или частичных несовпадений факты русского языка редуцируются, представляются более полно или вообще опускаются. Также необходимо включать сведения, указывающие на отсутствие в русском языке того или иного явления при его наличии в китайском языке. Сопоставительный аспект позволяет следовать дидактическому принципу «от простого к сложному», т. е. от более известного (сходного) к менее известному (различному). «Явления иностранного языка воспринимаются и усваиваются легче, если вначале рассматривать сходные черты, а далее различия» [Вагнер, 1988, с. 71].

Осознанный подход к изучению русских фразеологизмов, основанный на формировании представления о языковой специфике этой единицы, расширение лингвокультурного контекста, систематической работе с различными словарями ведет к повышению мотивации и результативности обучения.

Библиографический список

1. Вагнер В.Н. Национально ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 70–75.

2. Гак В.Г. Беседы о французском слове (из сравнительной французско-русской лексикологии). М.: Международные отношения, 1966. 335 с.
3. Го Ю. Лингводидактические трудности овладения русской фразеологией для иностранца // Молодой ученый. 2018. № 6. С. 212–216. URL: <https://moluch.ru/archive/192/48282/> (дата обращения: 15.11.2019).
4. Остапенко С.П., Долгая Е.А. Изучение фразеологизмов как необходимый компонент при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Выпуск № 1 (20). С. 43–48.
5. Рубина С.Н. Лингвострановедческий подход к презентации русской фразеологии в китайской аудитории: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2000. URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvostranovedcheskii-podkhod-k-prezentatsii-russkoi-frazeologii-v-kitaiskoi-auditorii> (дата обращения: 16.11.2019).
6. Сазонова Н.К. Лексика и фразеология современного русского литературного языка: пособие для иностранца. М.: Литература на иностранных языках, 1964. 12 с.

ПОДХОДЫ К СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

APPROACHES TO SEMANTICS OF VOCABULARY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CHINESE AUDIENCE

Чжан Вэйдун

Научный руководитель И.В. Ревенко
Scientific adviser I.V. Revenko

Лексический минимум, семантизация лексики, ментальные особенности, функциональный подход, этноцентрический подход, коммуникационная речь, эффективность семантизации. Рассматривается проблема семантизации лексики в процессе обучения РКИ, выявляются наиболее эффективные способы семантизации, определяемые характеристикой слова, целью обучения, уровнем овладения языком, ориентацией специальности, ментальными особенностями и этапами обучения контингента китайских обучающихся.

Сегодня в российских вузах обучаются китайские студенты с разным уровнем подготовки: подготовительный курс (элементарный уровень), бакалавриат (базовой и пороговый уровни), магистратура (продвинутый уровень). В соответствии с современной концепцией образования цель обучения состоит в приобретении коммуникативной компетенции, которая соотносится со сферой применения языка от повседневного общения до использования языка в профессиональной сфере.

На каждом этапе обучения происходит расширение словарного запаса обучающихся. Динамику этого процесса от уровня к уровню можно проследить на основе сопоставления лексических минимумов – одного из важнейших документов, предназначенных для организации учебного процесса. В процессе обучения РКИ изменяется количественный и качественный состав в соответствии с лексическим минимумом. «Указанные объемы словариков обеспечивают иностранным гражданам решение коммуникативных задач, ориентированных на соответствующий уровень владения языком» [Андрюшина, 2011, с. 648]. На продвинутых уровнях расширяется круг ситуаций общения, на втором уровне увеличено количество слов, обозначающих явления природы (*вулкан, град, гроза*), относящихся к сфере искусства (*гравюра, премьера, скульптура*), к религиозной сфере (*икона, мусульманство, православный, молиться*); также в словнике нашли отражение такие тематические пласты, как продукты питания (*варенье, гречка, дыня, кисель* – как видно из приведенных примеров, расширение этой тематической группы происходит за счет продуктов и блюд, специфичных для рус-

ской кухни), техника (*калькулятор, пылесос*), предметы быта (*кастрюля, крем, лампочка*), экономика (*клиент, конкуренция, контракт*) и др., т. е. последовательно расширились все тематические группы, представленные в словнике предыдущего уровня, в том числе и эмотивная лексика (*напряженный, возмущаться, злиться, эмоционально*). Большое внимание в словнике для второго уровня уделено лексике, называющей абстрактные понятия (*ирония, коррупция, ненависть, ложь, патриотизм*). При этом в состав минимума данного уровня включены единицы не только нейтральной стилевой принадлежности, но и слова разговорного стиля. На стадии разработки в данный момент находится словник для третьего уровня, в котором предполагается расширение стилового разнообразия лексики, т. е. включение не только нейтрального и разговорного стилей, но и высокого, книжного, официально-делового и просторечного.

При таком серьезном приросте и усложнении лексического материала неизбежно возникает вопрос о подходах к семантизации лексики, способствующих максимальному повышению эффективности процесса усвоения лексических единиц.

Семантизация – это «выявление смысла, значения языковой единицы; процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы» [Азимов, Щукин, 2009, с. 270].

Вопросами семантизации лексики в преподавании РКИ занимались такие методисты, как Г.В. Лаптенок, О.Е. Каган, Т.М. Балыхина, А.В. Ковалёва, О.Е. Михайлова, Д.С. Толмачева., М.П. Чеснокова, А.В. Санникова, И.Ю. Чепякова, Н.В. Мощинская, Э.Г. Азимов, Н. Щукин, В.В. Виноградов, Л.А. Новиков, И.М. Кобозева., Л.П. Крысин, Д.Н. Шмелев, Н.Ю. Шведова, Ш. Мешко, Т. А. Дакукина, китайские методисты и преподаватели. При обучении лексике выделяют следующие этапы работы с лексическим материалом: «1) презентация вводимой лексики; 2) методические действия, обеспечивающие усвоение учащимися новой лексики; 3) организация повторения усвоенной учащимися лексики и контроль качества усвоения» [Ковалёва, 2013, с. 232]. Презентация новой лексики на разных этапах обучения осуществляется разными способами: на начальном этапе обучения РКИ в силу отсутствия у студентов большого словарного запаса следует использовать такие способы семантизации, как перевод, применение наглядности, подбор антонимов, перечисление. На пороговом этапе обучения к указанным способам можно добавить толкование значения слова на изучаемом языке, объяснение слова в контексте и др. На продвинутом этапе обучения РКИ к указанным способам семантизации добавляются использование словообразовательной цепочки, указание на внутреннюю форму слова.

В методике РКИ успешно применяются два основных способа семантизации: переводной и беспереводной. Переводной способ проще в плане организации, но эффективность его в долгосрочной перспективе ниже, чем у беспереводного. Для того чтобы реже прибегать к переводу, преподаватель должен знакомить студентов с лексемами, имеющими значительную степень обобщенности и высокую степень абстракции: *предмет, действие, признак* и др.

Подобные слова входят в качестве семантической доминанты в структуру значения большого количества слов и составляют семантическую основу для толкования других слов без использования словаря.

Выбор способа семантизации зависит от многих факторов. Необходимо учитывать разницу семантики лексических единиц между изучаемым языком и родным, уровень обученности, тип мышления и ментальные особенности контингента обучающихся.

Методисты определяют ряд подходов к семантизации лексики: функциональный, этноцентрический, компетентностный, когнитивный, профессионально ориентированный [Закарая, 2018, с.108] и др.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация обучения на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализация, развитие индивидуальности и самоактуализация. Такой подход направлен на обеспечение качества подготовки не только «в соответствии с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и в соответствии с потребностью самого общества использовать потенциал личности» [Ульянина, 2018, с.135].

Функциональный подход предполагает такой «способ предоставления языкового материала и формирования речевых навыков и умений, при котором содержание высказывания первично и определяет характер предоставления лексико-грамматического материала. Основной характеристикой такого подхода является использование речевых функций и понятий, с помощью которых осуществляется коммуникация и реализуются речевые интенции обучаемых» [Азимов, Щукин, 2009, с. 343].

Когнитивный подход предполагает активизацию познавательной активности обучающихся, способствует качественному преобразованию всех видов информации, что приводит к семантическому анализу разных видов знаний. «...Успешное усвоение иностранного языка как совокупности разных видов знаний (о системе языка и его единицах, об окружающей действительности, о культуре страны изучаемого языка) обеспечивается комплексом когнитивных процессов, что делает когнитивный подход в методике обучения иностранным языкам, безусловно, актуальным» [Шамов, 2005, с. 4]. Для семантизации лексики в рамках когнитивного подхода активно используются сюжетные рассказы, историко-культурный контекст, контекстуальный анализ слова, который позволяет определить основные семантические оттенки. Для избежания трудностей с усвоением семантики лексических единиц необходимы снятие маркированного значения (переносного, метафорического, аллегорического) и поиск стилистически нейтрального аналога.

Также в рамках когнитивного подхода для семантизации полисемантов могут быть использованы разные приемы: прием «определения общего и прототипического лексического значения». Так, например, глагол движения *водить* имеет ряд переносных значений, а также входит в состав фразеологического оборота *водить за нос*. Конечно, обучающийся не может запоминать все значения. Однако он должен запомнить общее и прототипическое значение этого полисе-

манта, которое объединяет его семантическую парадигму. Таким значением может быть «передвижение». В рамках когнитивного подхода используется также прием «фреймового анализа», который предполагает анализ лексической единицы на предмет предоставления системы знаний, которые она интегрирует. Прием анализа «метафорического поля лексемы» осуществляется в контексте семантической парадигмы полисеманта и заключается в экспликации ассоциативного поля, отношений между прямым лексическим значением и метафорическими, которые представлены в сознании носителей языка, в выявлении способов и принципов метафоризации. Данный прием целесообразно применять при работе по семантизации производных значений лексемы.

Профессионально ориентированный подход к семантизации лексики направлен на обучение студентов-иностранцев русскому языку для будущей их коммуникации в профессиональной деятельности.

Этноцентрический подход в процессе преподавания РКИ предполагает учет специфики национального менталитета и типа мышления обучающихся. Такой подход к определению лексической семантики предполагает возможность ее изучения на уровне языкового значения и на уровне концептуальной семантики лексических единиц. В обоих случаях «выявляется культурно-информационная составляющая... определяющая в межъязыковом плане полное сходство (общекультурная лексика / семантика), частичное сходство и различия (культурно-специфичная лексика / семантика) и отсутствие сопоставимого сходства (уникально-культурная лексика / семантика). Элементы двух последних разрядов лексики / семантики являются экспонентами этнокультурного содержания» [Чанышева, 2006].

Выбор подхода к семантизации лексики определяется многими факторами, учет которых имеет большое значение, т. к. при семантизации лексики только правильное применение подхода дает возможность эффективного усвоения иноязычной лексики.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Андриюшина Н.П. Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблема отбора лексических и фразеологических единиц // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. С. 648–652.
3. Закарая М.О. Инновационные подходы к обучению русского как иностранного // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: сб. ст. по матер. XVIII Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2018. № 9 (18). С. 108–112.
4. Ковалёва А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 231–233.
5. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 135–147. doi: 10.17759/psyedu.2018100212
6. Шовковский В.Н. Методика семантизации лексики в аспекте когнитивного подхода // Филология и литературоведение. 2014. № 10. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/10/989> (дата обращения: 08.02.2019).
7. Чанышева З.З. Этнокультурные основания лексической семантики: дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2006. 381 с.

**ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА
В УРОЧНОМ И ВНЕУРОЧНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

ТЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОКОЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К УРОКУ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В 7 КЛАССЕ

THE THEME OF INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS
IN MODERN RUSSIAN LITERATURE FOR TEENAGERS:
GUIDELINES FOR THE LESSON OF EXTRACURRICULAR
READING IN THE 7TH GRADE

Д.Н. Пяткова

D.N. Pyatkova

Научный руководитель Н.В. Уминова
Scientific adviser N.V. Uminova

Конфликт поколений, «отцы» и «дети», «Тарас Бульба», «Шесть миллионов шагов», Н.В. Гоголь, Т. Михеева, повесть, рассказ, разработка урока, внеклассное чтение.

В статье представлен обзор учебной и методической литературы по проблеме взаимоотношений поколений в современной детской литературе. Цель статьи – предоставить возможность обращения к текстам исследуемой проблематики в рамках занятий внеклассного чтения. Исследуются актуальные вопросы взаимоотношений детей и отцов в произведениях литературы. В заключение делаются выводы о роли проблемно-тематических связей в изучении учащимися классических и современных произведений по данной проблеме.

The conflict of generations, «fathers» and «children», «Taras Bulba», «Six million steps», Gogol, Mikheeva, story, story, lesson development, extracurricular reading.

The article presents an overview of educational and methodological literature on the problem of relations between generations. The purpose of the article is to present the problems on the topic, as well as the development of the lesson. The article explores the actual issues of the relationship between children and fathers in the works of literature. Conclusions are drawn about the role of comparing classical and modern works on this problem.

Конфликт поколений вечен, как сама жизнь. Еще в текстах древнеегипетских папирусов встречаются утверждения, что молодежь не уважает традиции своих предков. Древнегреческий философ Гесиод заявлял: «Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны, если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления, ибо эта молодежь невыносима, не выдержана, просто ужасна» [Заярная, 2017].

Проблема взаимоотношения поколений нашла отражение в творчестве многих русских писателей как XIX, так и XX столетия. Например, произведения К.Г. Паустовского («Телеграмма»), А.Г. Алексина («Раздел имущества», «А тем временем где-то...»), В.П. Крапивина («Мальчик со шпагой», «Журавленок мол-

нии», «Бабушкин внук и его братья»), Б.П. Екимова («Ночь исцеления», «Родня»), Е.В. Габовой («И отец мой, и мама моя»), Н.С. Дашевской («Панкратьев»), Т.В. Михеевой («Если ты воздух», «БГ», «Полмиллиона моих шагов», «Непутевая Катя»), Е.С. Ярцевой («Апельсиновый зонтик»), Н.Л. Ключаревой («Юркино Рождество») и др.

В литературе конца XX – начала XXI вв. проблема взаимоотношений в семье тоже актуальна. Мы остановимся на жанре рассказа, так как этот небольшой по объему жанр позволяет выделить особенно выпукло тот или иной типичный случай, ту или иную сторону нашей жизни. Он дает возможность изобразить их так, чтобы внимание читателя было полностью сосредоточено на них [Даниленко, 2019]. Более того, данный жанр в силу своей лаконичности считаем наиболее уместным для проведения уроков внеклассного чтения в подростковой аудитории.

В современной детской литературе есть различные вариации этой темы: ироничный взгляд на проблему (Е.С. Ярцева, А. Жвалевский, Е. Пастернак); драматизация конфликта (Т.В. Михеева, Е.В. Габова, Н.Л. Ключарева) и др.

В 7 классе по программе изучается повесть Н.В. Гоголя, в которой одна из ключевых проблем – проблема «отцов и детей». В процессе уроков хочется познакомить детей с современными рассказами, в которых тоже изображены непростые отношения в семье, но в которых мудрость и сплоченность родителей, близких, а также мудрость детей приводят к счастливому финалу.

Один из рассказов Тамары Михеевой «Шесть миллионов моих шагов» [Михеева, 2018] мы рекомендуем для урока внеклассного чтения. Предлагаем обратиться к рассказу Т. Михеевой после изучения повести «Тарас Бульба». Эту работу хорошо провести перед написанием сочинения, так как не все подростки понимают сложный характер Тараса Бульбы и осуждают его принципы по отношению к сыновьям. Приведем фрагмент урока, включающий работу с текстом.

После рассказа о писательнице и актуализации ранее полученных знаний (обучающиеся вспоминают, в каких произведениях раскрывается тема взаимоотношений поколений) рекомендуем познакомить обучающихся с фрагментом рассказа (можно не озвучивать финал, поскольку позже используем прием антиципации – прогнозирования дальнейших событий). Обсуждение вопроса: «Каковы взаимоотношения в семье Агаты?»

Обучающиеся делают вывод, что взаимоотношения в семье благополучные. Агата любима родителями, братом и бабушкой. Ей как подростку-бунтарю не хочется думать о вопросах будущего: «кем стать» и «как сдать экзамен по математике», ей хочется жить «здесь и сейчас», вершить что-то значимое, чувствовать себя личностью. Поэтому она решает достичь своей цели, сбежав из дома и не сказав никому о своем путешествии в 6 миллионов шагов. Агата – подросток с сильным, но сложным характером.

Последующую работу с текстом организуем по стратегии чтения «ИДЕАЛ».

Интересно, в чем проблема?

Давайте найдем как можно больше способов решения проблем!

Есть ли какие-либо хорошие решения?

А теперь сделаем выбор!

Любопытно, как это осуществить на практике?

Проблема в том, что Агата хочет добиться своей цели, но не ставит в известность семью. Из-за этого «конфликт» в самой себе перерастает во всеобщую проблему: родители не находят себе места, подаются в розыск, сами отправляются на поиски.

Следующий шаг. Как решить проблему так, чтобы «конфликт» не развился? Как нужно поступить девочке? Как нужно поступить родителям? (Обучающиеся обсуждают в мини-группах и записывают получившиеся варианты.)

В составленном списке способов решения проблемы нужно отметить «галочкой» или знаком «+» те способы, которые хоть в какой-то степени могут быть осуществимы.

На следующем этапе каждый обучающийся должен не только выбрать вариант, приемлемый с его точки зрения, но и обосновать его. Лучше, чтобы это было сделано письменно, но можно и устно. Аргументация должна основываться на сведениях из текста, на опыте и учитывать конкретную ситуацию. После обсуждения некоторых вариантов – сколько позволит время – переходим к этапу «Л» [Сайт Елены Селезневой].

Затем ученики – индивидуально или в парах – составляют план реализации варианта. На этом этапе обучающиеся сравнивают свои представления о способах решения проблемы до и после использования стратегии ИДЕАЛ. Далее, создавая план реализации решения, обучающиеся самостоятельно систематизируют сведения, подводят итоги работы и имеют возможность сопоставить свои варианты с вариантами одноклассников.

После обсуждения планов реализации знакомим обучающихся с авторским вариантом решения проблемы. Приходим к выводу, что благодаря мудрости родителей конфликт разрешился благополучно и, возможно, следующие свои бунтарские подростковые желания, например, татуировки, девочка обсудит с родителями.

На заключительном этапе урока сравниваем данное решение с решением Тараса Бульбы.

Сделали родители так, как хотели их дети? (Нет.)

Что чувствовали родители, столкнувшись со своеволием детей? (Не находили себе места, отчаяние.)

Что чувствовали Андрий и Агата, приняв решение пойти против родительской воли? (Вину, но при этом решимость достичь своего.)

Мог ли Тарас Бульба решить конфликт конструктивно, как в рассказе Тамары Михеевой? Почему? (Здесь нужно обязательно обсудить с подростками, что Тарас был казаком и жил в военное время. В своих сыновьях он видел защитников Отечества, а сын оправдывает его надежды. Такие люди, как Тарас Бульба, верны своим принципам, это видно еще в начале повести, когда отец встречает сыновей. Стоит вспомнить еще фразу отца Агаты: «Ах, Агаша, ну и сложный

же у тебя характер!» [Михеева, 2018]. Сложно представить, чтобы Тарас Бульба ограничился лишь этой фразой. Для него служба родине выше сиюминутной страсти. Нужно обратить внимание на то, что, когда желания, цели или принципы детей и родителей не совпадают, образуется пропасть и не всегда родители сделают первый шаг навстречу. Но чтобы сохранить семью, этот шаг сделать обязательно кому-то нужно.)

Можно предложить школьникам прочитать другие рассказы Т. Михеевой: «Если ты воздух», «БГ».

Таким образом, обращение к произведениям современных авторов не только формирует у подростков устойчивый интерес к чтению, ведет к популяризации качественной отечественной прозы, но и позволяет более глубоко понять сложные программные произведения классической литературы, связывая их с современностью постановкой вечных вопросов.

Библиографический список

1. Михеева Т. URL: http://www.aodb.ru/children/writers/index.php?ELEMENT_ID=5639 (дата обращения: 10.11.2019).
2. Гоголь Н.В. Тарас Бульба. URL: <https://ilibrary.ru/text/1070/p.3/index.html> (дата обращения: 09.11.2019).
3. Даниленко Ю.Ю. Современная подростковая проза Елены Габовой: секрет успеха (Сыктывкар, Республика Коми). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29729655> (дата обращения: 06.11.2019).
4. Заярная И.Ю. Полное собрание литературных аргументов: подготовка к ЕГЭ. Ростов н/Д: Феникс, 2017. С. 247–252.
5. Литовская М.А. Детская литература в постсоветской реальности // Детская литература сегодня: сб. науч. ст. Екатеринбург: УрГПУ, 2010. 154 с.
6. Михеева Т.В. Если ты воздух // Доплыть до грота. М.: ИД «КомпасГид», 2018. (Подросток N). С. 27–47.
7. Михеева Т.В. Шесть миллионов шагов // Доплыть до грота. М.: КомпасГид, 2018. (Подросток N). С. 48–67.
8. Сайт Елены Селезневой. Стратегии чтения. URL: <http://www.selezneva-lichnost.ru/index.php/strategii-chteniya/619-strategii-obucheniya-umeniyu-reshat-problemy-ideal-fishbon-i-mozaika-problem>.
9. Святочные рассказы: Юркино Рождество. URL: <https://foma.ru/yurkino-rozhdestvo.html>
10. Чудинова В.П. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде: материалы социологического исследования. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. 144 с.

ЛИТЕРАТУРА АБСУРДА В СИСТЕМЕ ВНЕКЛАСНОГО ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

THE PLACE OF ABSURD LITERATURE IN THE SYSTEM OF MODERN SCHOOL EDUCATION

К. Суровцева

K. Surovtseva

Научный руководитель Н.В. Уминова
Scientific adviser N.V. Uminova

Методика преподавания литературы, поэтика абсурда, современная детская литература, смехотерапия, страшилки, антистрашилки.

В статье представлен анализ школьных программ и специализированных изданий на предмет обращения их к литературе абсурда. Обзор показал, что этот богатый пласт детской литературы методической наукой оставлен без внимания. Цель статьи – показать ценность текстов абсурдистского содержания и возможности обращения к ним в школе. Предлагается в качестве примера один из вариантов урока, который может быть реализован в качестве урока внеклассного чтения в 5 классе. В заключение автор приходит к выводу, что полезные функции абсурда (смехотерапия, разрушение стереотипов мышления и восприятия) начинают реализовываться только во время систематической работы с подобными текстами.

Methods of teaching literature, poetics of the absurd, modern children's literature, laughter therapy, horror stories, anti-horror stories.

Abstract: Introduction. The article presents the analysis of school programs and specialized publications for their appeal to the literature of the absurd. The review showed that this rich layer of children's literature is left without attention. The purpose of the article is to show the value of absurdist texts. It is proposed as an example of one of the variants of the lesson, which can be implemented as a lesson of extra-curricular reading in the 5th grade. In conclusion, the author comes to the conclusion that the useful functions of absurdity (laughter therapy, destruction of stereotypes of thinking and perception) begin to be realized only during systematic work with such texts.

Произведения многих современных детских писателей (таких как Григорий Остер, Ксения Драгунская, Сергей Седов, Георгий Юдин, Артур Гиваргизов, Олег Кургузов, Тим Собакин и др.) отличаются размытием границ жанра, мозаичной структурой, активным использованием элементов пародирования, межтекстовыми связями, игрой слов и т. д. Все эти описанные особенности не только соотносятся с общей историко-литературной ситуацией и отражают тенденции развития постмодернизма, но и свидетельствуют о продуктивности абсурдистской поэтики в современной детской литературе (исследованной в литературоведении только в связи с творчеством Г. Остера).

Анализ школьных программ показал, что:

1) у Александра Геннадьевича Кутузова в 5 классе предлагаются для рассмотрения «Чёрная вода» Д.И. Хармса, «Пуськи бятые» и «Все непонятливые»

Л.С. Петрушевской как понятия об игровом рассказе. Также рекомендуется изучить Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье» (характер художественного вымысла);

2) у Владимира Георгиевича Маранцмана в 5 классе ученики должны познакомиться с жанром лимерика на примере произведений Эдварда Лира; прочитать и обсудить «Алису в Стране чудес» Льюиса Кэрролла (понятие о комическом). Во время урока внеклассного чтения предлагается рассмотреть небылицы. В программу 6 класса автор включает произведения Даниила Хармса «Скупость», «Я знаю, почему дороги...», «Во-первых и во-вторых», «Случаи».

Нами был также изучен материал журнала «Литература в школе» за 2010–2019 гг. (т. е. 10 лет). Существуют методические разработки по некоторым произведениям представленных в исследовании авторов: статьи В.В. Островской [Островская, 2010], М.М. Шмидт [Шмид, 2010], С.А. Макрушиной [Макрушина, 2014], Е.С. Ельцовой [Ельцова, 2014], Ю.Ф. Оводенко [Оводенко, 2016].

Из приведенного выше списка видно, что должного внимания поэтике абсурда не уделяется ни в школьных программах, ни в специализированных изданиях. В методических изданиях незначительно представлен опыт обращения к литературе абсурда лишь в старшей школе (преимущественно творчество Л. Петрушевской). Между тем видим целесообразность приоткрыть этот богатый пласт современной литературы младшим подросткам.

Разработанный нами урок проведен во время педагогической практики в лицее № 8 города Красноярск. Для занятия были выбраны рассказ Ксении Драгунской «Целоваться запрещено!», пьеса Артура Гиваргизова «Контрольный диктант», страшилки Григория Остера «Ненасытная тряпка» и «Экскурсия во мрак» по нескольким причинам: главные герои перечисленных произведений по возрастным и психологическим особенностям схожи с учениками 5–6 классов. Эти произведения объединены школьной темой, вызывающей интерес у подростков обозначенной возрастной группы. Произведения позволяют по-новому посмотреть на проблемы школьной жизни (подчас они кажутся ученикам неразрешимыми и серьезными). Мы убеждены в важности психотерапевтической функции подобных текстов, а также в необходимости реабилитации развлекательного и гедонистического назначения качественной детской литературы.

Урок предлагаем начать с игры на ассоциации: учитель называет слово «школа», а ученики говорят, о чем подумали, что представили, когда услышали фразу. Все ответы следует записывать на доске, в течение занятия вы будете обращаться к ним. Спросите, что ученики читали о школе? Интересно ли было читать? Почему? Как они думают, о чем вы сегодня будете говорить на уроке? Можно ли в ваш ассоциативный ряд написать слова «медведь», «гномик»? Почему? Цель этого мотивационного этапа – определить содержательные рамки урока, настроить обучающихся на нужный эмоциональный и психологический настрой.

Далее следует знакомство с биографией авторов и их текстами. Но перед этим задайте вопросы, ответы на которые спросите только в конце урока. Обязательно

предупредите об этом. Так, ученики будут сконцентрированы в течение всего занятия. «Что, кроме школьной темы, объединяет эти произведения? Как в них показана школьная жизнь?» Запишите дополнительно эти вопросы на доске.

Начинаем знакомство с писателями. Первый Артур Гиваргизов.

Далее следует просмотр видеоряда. Следует упомянуть, что работа с некоторыми учениками предваряла проведение занятия. Так, с одной группой снималось видео по пьесе Гиваргизова в стиле детского юмористического киножурнала «Ералаш» (в котором дети показали не только актерские таланты, но и режиссерские, ведь нужно закончить в традиционном для программы формате); с другим учеником проходила отработка художественного прочтения страшилки Григория Остера «Ненасытная тряпка».

Задайте вопросы после просмотра: понравилось, как сыграли наши актеры? (Прокомментируйте актерскую игру ребят.) Над чем смеется автор? А вы также боитесь диктанта? Какова ваша реакция, когда учитель говорит, что завтра будет диктант? Какие смешные, необычные детали вы заметили? А так в жизни бывает? Вернитесь к ассоциациям на доске. Есть ли что-то подобное в этой пьесе? Как вы думаете, почему?

Следующий автор, с которым знакомятся ученики, Ксения Драгунская. Спросите, знакома ли эта фамилия? Наверняка ученики скажут, что знают Виктора Драгунского. Спросите, что он написал. Расскажите, что главный герой Денис – прототип сына писателя, которого зовут также. О чем эти рассказы? Что в них происходит с Дениской? Спросите, помнят ли ученики рассказ под названием «Сестра моя Ксения (Новогодний подарок)»?

Далее следует чтение учителем рассказа «Целоваться запрещено» Ксении Драгунской. Обсуждение рассказа опирается на вопросы: какие эмоции вызвал рассказ? Понравился или не понравился? Почему? Это правдивый рассказ? А есть какие-нибудь нелепости? Зачем они нужны в рассказе? А вы считаете себя серьезными людьми? С вами происходят какие-нибудь нелепости? А, может быть, вы их совершаете? Расскажите, а то, может быть, о них пишут только в книжках. А на самом деле ничего такого и нет. Зачем тогда?

Вновь обратитесь к сборнику Драгунской. На первой странице будет посвящение: «Рассказы, пьесы для детей и взрослых». Почему такие рассказы советуют читать взрослым? А детям тогда для чего? Вы бы посоветовали кому-нибудь прочитать рассказы Ксении Драгунской? Почему?

Обращаемся к последнему на сегодняшнем уроке автору. Спросите, когда-нибудь слышали ученики о «вредных советах»? Приведем фрагмент урока:

«Их придумал Григорий Остер в 1947 г. (если не знают, прочитать одну. Почему они называются вредными? Их действительно нужно выполнять? Вы смотрели мультфильмы «38 попугаев», «Обезьянки» или «Котенок по имени Гав»? Григорий Остер – сценарист этих мультфильмов. О школе пишут не только смешные и нелепые рассказы, но и страшные. У Григория Остера есть сборник страшилок. А вы любите страшилки? А знаете страшилки про школу? Хотите послушать одну страшилку? (Выступление ученика.)»

Предлагаем поработать со следующими вопросами: было страшно? Вам было страшно в конце? Почему? Чем эта страшилка отличается от тех, которые вы слышали или рассказывали раньше? (выявляют особенности антистрашилок). Эта страшилка взята из сборника Григория Остера «Школа ужасов». Он завершает книгу «Экскурсией во мрак» и обращается к читателям с предложением дописать ужастик. Это следующее задание. По желанию обучающиеся могут прочитать свои варианты.

На заключительном этапе урока повторяются узловые моменты: с какими авторами сегодня познакомились; что объединяет их творчество; почему писатели используют неправдоподобные вещи, глупости, нелепости; зачем так преувеличивают? Подумайте вместе над темой урока.

Если ваша школьная библиотека располагает сборниками представленных авторов, сделайте выставку.

В качестве домашнего задания предложите ученикам на выбор сочинить нелепую смешную историю про школьную жизнь или проиллюстрировать свою страшилку (которую писали на уроке).

На этапе рефлексии не забудьте вспомнить цели, которые поставили ученики для себя в начале урока. Предложите на листе бумаги обвести свою руку. Каждый палец – позиция, на которую нужно высказать свое мнение: большой палец – для меня важно и интересно; указательный палец – мне было трудно (не понравилось); средний – для меня было недостаточно; безымянный палец – мое настроение; мизинец – мои предложения.

Таким образом, тексты абсурдистского содержания требуют особого подхода: приоритетны приемы эмоционально-образного постижения произведения. Эти произведения имеют свою специфику восприятия: смехотерапия должна вызывать эмоции, а не все дети, к сожалению, настроены на них, современные ученики смотрят на мир с рационалистических позиций. Однократным занятием не добиться значимого результата, должен быть системный подход. Без подготовки особого навыка прочтения не будет положительного заряда и, следовательно, разгрузки от настоящих проблем и страхов. Не для всех учеников произведения оказались понятными, а кто-то впервые познакомился с абсурдистскими текстами. Дети, с которыми предварительно занимались, снимая «Ералаш» по пьесе Гиваргизова, и репетировали выступление со страшилкой Остера, менее проблематично находили приемы нонсенса и реагировали на тексты смехом.

Библиографический список

1. Гиваргизов Артур. Контрольный диктант и древнегреческая трагедия: [пьесы: для сред. шк. возраста] [ил. А. Войцеховского]. М.: Самокат, 2009. 80 с.
2. Драгунская К.В. Целоваться запрещено! М.: Астрель: АСТ, 2008. 350 с.
3. Ельцова Е.С. «Костюм покроя шокинг», или литературные эксперименты в начале XX века // Литература в школе. 2014. № 8. С. 31–34.
4. Кутузов А.Г., Романичева Е.С., Кисилев А.К. Программа по литературе для образовательных учреждений (5–11 классы). URL: <http://www.twirpx.com/file/1035761/> (дата обращения: 25 мая 2017 г.).

5. Макрушина С.А. Пьеса Людмилы Петрушевской «Уроки музыки» (11 класс) // Литература в школе. 2014. № 4. С. 31–33.
6. Маранцман В.Г. Программа по литературе для образовательных учреждений (5–9 классы). URL: http://www.sinykova.ru/biblioteka/maranz_lit_5-9_kl/ (дата обращения: 25 мая 2017 г.).
7. Оводенко Ю.В. Формирование представлений о своеобразии стиля Л. Петрушевской (11 класс) // Литература в школе. 2016. № 2. С. 27–30.
8. Остер Г.Б. Вредные советы. URL: <https://mishka-knizhka.ru/rassказы-dlya-detej/rassказы-ostera/vrednye-sovety/> (дата обращения: 4 декабря 2019 года).
9. Остер Г.Б. Школа ужасов. URL: <https://e-libra.ru/read/497812-shkola-uzhasov.html> (дата обращения: 4 декабря 2019 г.).
10. Островская В.В. Чтобы мир остался жив... Опыт прочтения рассказа Л. Петрушевской «Гигиена» // Литература в школе. 2010. № 6. С. 34–36.
11. Шмидт М.М. У абсурдного столько же оттенков и степеней, сколько у трагического. Гоголь и Хармс // Литература в школе. 2010. № 11. С. 19–22.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕТНЕГО ЧТЕНИЯ ПОДРОСТКА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

ORGANIZATION OF SUMMER READING OF A TEENAGER AS A METHODOLOGICAL TASK

Н.В. Уминова

N. V. Uminova

Внеклассное чтение, списки для чтения, проектная деятельность, современная детская литература, мотивация к чтению, системно-деятельностный подход, современные образовательные технологии, методика преподавания литературы.

В статье представлен обзор учебно-методической литературы по проблеме организации самостоятельного чтения современного подростка в период летнего каникулярного времени. Цель статьи – обозначить содержательные и методические подходы к формированию летних списков для чтения учащихся средних классов. Методология исследования связана с экспериментальной деятельностью по организации внеклассного чтения подростков (констатирующий и поисковый эксперимент). Основные результаты заключаются в сформулированных в статье методических рекомендациях педагогам-практикам по развитию читательской культуры современного подростка посредством домашнего (самостоятельного) чтения. Подчеркивается важность работы педагога в этом направлении, ее творческий, субъект-субъектный характер. Предлагаются современные методические приемы и формы для повышения эффективности внеклассного чтения учащихся, формирования мотивации к чтению. Организация летнего чтения подростка – один из путей приобщения его к книге. Деятельность педагога по формированию списков для летнего чтения должна носить целенаправленный характер, основанный на системно-деятельностном и личностно ориентированном подходе в обучении.

Extracurricular reading, reading lists, project activities, modern children's literature, motivation to read, system-activity approach, modern educational technologies, teaching methods literature.

Problem and goal. The article presents a review of educational and methodical literature on the problem of organizing independent reading of a modern teenager during the summer vacation time. The purpose of the article is to identify meaningful and methodological approaches to the formation of summer reading lists for middle school students. The methodology of the study is connected with the experimental activity on the organization of extracurricular reading of adolescents (ascertaining and search experiment). The main results are in the methodological recommendations formulated in the article for teachers-practitioners on the development of reading culture of the modern teenager through home (independent) reading. The importance of the teacher's work in this direction, its creative, subject-subject nature is emphasized. Modern methodological techniques and forms are proposed to improve the efficiency of extracurricular reading of students, the formation of motivation to read. In conclusion, the conclusions are drawn that the organization of summer reading of a teenager is one of the ways of introducing a child to the book, the activity of a teacher on the formation of lists for summer reading should be purposeful, based on a system-activity and personality-oriented approach to learning.

Одна из актуальных проблем современного школьного литературного образования – отсутствие интереса к чтению со стороны читателя-подростка. Эффективным путем приобщения взрослеющего ребенка к книге считаем

целенаправленную деятельность педагога по организации летнего чтения школьника. Обозначим содержательные и методические подходы данного направления преподавания литературы в школе. В массовой практике наблюдается формальный подход к такой важной составляющей процесса формирования читательской культуры школьника. Педагог включает в список летнего чтения тексты для обязательного чтения, те есть те, которые входят в курс литературы в следующем учебном году. Для будущих учеников 7 класса предлагается, например, следующий список по программе под ред. В.Я. Коровиной [Коровина, 2014]. Былины: «Илья Муромец и Соловей-разбойник», «Садко», «Повесть о Петре и Февронии Муромских», «Повесть временных лет» (отрывок «О пользе книг»). А.С. Пушкин: «Полтава», «Медный всадник», «Песнь о вещем Олеге», «Борис Годунов», «Станционный смотритель». М.Ю. Лермонтов «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова». Н.В. Гоголь «Тарас Бульба». И.С. Тургенев «Бирюк». Н.А. Некрасов: «Русские женщины», «Размышления у парадного подъезда». М.Е. Салтыков-Щедрин: «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», «Дикий помещик». Л.Н. Толстой «Детство». И.А. Бунин: «Цифры», «Лапти». А.П. Чехов: «Хамелеон», «Злоумышленники», «Размазня». М. Горький: «Детство», «Старуха Изергиль». Л. Андреев «Кусака». А.П. Платонов. «Юшка», «В прекрасном и яростном мире». Ф. Абрамов «О чем плачут лошади». Е.И. Носов. «Кукла», «Живое пламя». Ю.П. Казаков. «Тихое утро». М. Зощенко «Беда». О. Генри «Дары волхвов». Р. Брэдбери. «Каникулы».

Дополнительно (по желанию)

Д. Лондон «Белый клык». М. Твен «История с привидением». По Э.: «Лягушонок», «Золотой жук», «Овальный портрет». Р. Фраерман «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви». М. Зощенко «История болезни».

Предложенный список не имеет тематических и жанровых разделов, отсутствуют произведения современной литературы, эпизодически представлены тексты, где главный герой – ровесник читателя, а также зарубежные произведения, несоразмерны части так называемой обязательной и дополнительной литературы (заметим, что словосочетание «обязательные произведения» считаем для летних списков неуместным, ведущим к чтению по принуждению). Трудно в этом случае не согласиться с авторами монографии «От „тихой радости чтения” – к восторгу сочинительства» Е.С. Романичевой и Г.В. Пранцовой, выразивших недоумение по поводу таких списков в форме риторических вопросов: «Почему же тогда учитель математики или химии не предлагает самостоятельно освоить учебник и прорешать все задачи заранее? Почему обязательное чтение по списку замещает собой чтение для удовольствия, последовательно вытесняя последнее?» [Романичева, Пранцова, 2016, с. 61]. Ученые-методисты не предлагают отказаться от списка, в работе они описывают иной подход к формированию подобных списков и в целом к организации летнего чтения подростка, называя это технологией «Встречное движение». Опыт авторов книги кажется нам весьма полезным, поэтому обозначим суть описанной ими технологии. Е.С. Романичева и Г.В.

Пранцова убеждены, что список для летнего чтения должен быть необъемным (особенно в начале становления подростка-читателя), носить подчеркнуто рекомендательный характер и составляться в совместной деятельности (то есть реализация субъект-субъектного подхода). Название технологии отражает ключевой ее принцип – сотворчества и уважения друг к другу: «...если мы хотим, чтобы юный читатель освоил те книги, которые прочло в свое время старшее поколение, то и нам самим следует читать то, что интересно современному школьнику» [Романичева, Пранцова, 2016, с. 60]. В процессе совместной работы учителя и учеников сначала определяются темы книг, которые ученики будут читать летом. Далее организуется работа по группам, каждая группа подбирает современные произведения по одной из обозначенных в процессе коллективной работы теме. При этом определяются критерии отбора книг и источники информации о них. Школьники каждой группы подбирают 4–5 книг по определенной теме, а учитель, приглашенные родители, библиотекарь тоже предлагают 4–5 книг по этой теме, но писателей своего времени (как вариант можно поручить школьникам провести мини-опросы среди родителей, учителей школы, взрослых знакомых). То есть разновозрастные читатели «предъявляют» друг другу книги своего детства. Приведем пример тематического списка «Другое детство». Список взрослых читателей: А. Гайдар «Тимур и его команда», А. Алексин «Безумная Евдокия», Л. Кассиль «Кондуит и Швамбрания», К. Чуковский «Серебряный герб». Список читателей-школьников: Е. Мурашова «Класс коррекции», А. Жвалевский, Е. Пастернак «Гимназия № 13», А. Жвалевский, Е. Пастернак «Время всегда хорошее», Н. Дашевская «Я не тормоз».

Следующий шаг в реализации технологии – выбор «пары книг» (берется по одному произведению из списка взрослых и школьников). Ученики, по возможности привлекая к чтению членов семьи, готовятся к тому, чтобы представить (а можно и прорекламирровать) прочитанные книги. В преддверии каникул такая деятельность поможет учащимся сориентироваться в выборе книг для летнего чтения.

Важно отметить, что и в нашем регионе есть педагоги, которые серьезно и творчески подходят к организации летнего чтения подростков. В подобном «встречном движении» находятся учителя Н.В. Перова, Н.Т. Пугачева (педагоги школы № 70 г. Красноярска), активно включающие в списки летнего чтения разножанровую и разнотематическую современную подростковую литературу; в практике Инны Валерьевны Алексеевой (учитель лицея № 2 г. Красноярска) традиционны сентябрьские читательские конференции, которые проводятся в творческой форме. Однако опыт подобной деятельности единичен, не носит системного характера в образовательном пространстве.

Сформулируем практические советы педагогам по организации летнего чтения современных подростков:

– с применением различных технологий (проектная, кейс-технология, игровая, ИКТ) следует в совместной деятельности учителя и учащихся составлять списки литературы для летнего чтения;

– включать в список произведения разных жанров и тем, русские и зарубежные тексты (чтобы ученик выбрал для себя книгу по интересам), а также современные произведения (помощником учителю может стать книга Н.Е. Кутейниковой «Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации» [Кутейникова, 2017]);

– не следует забывать про различные ситуации чтения детей во время их отдыха (в дороге, на пляже, в лагере); целесообразным считаем включать тексты не только познавательного и воспитательного характера, но и развлекательного (например, юмористику);

– использовать опыт педагогов со стажем в разработке списков для летнего чтения (сайт «Гильдии словесников», где публикуются альтернативные списки, составленные учителями со стажем); обратиться к иным программам (помимо программы под ред. В.Я. Коровиной): под ред. Б.А. Ланина [Ланин, 2014], В.Г. Маранцмана [Маранцман, 2005] (данные программы в большей степени учитывают возрастные особенности читателей-подростков и предлагают интересные тексты для внеклассного чтения);

– если включать объемные тексты, которые в следующем учебном году обязательны для изучения, то необходимо организовать работу (на последнем уроке перед каникулами), направленную на создание мотивации к прочтению этих книг: просмотр видеороликов о книгах (буктрейлеры), фрагментов киноверсий или сценических постановок, чтение интересных отзывов или аннотаций и т. д. В начале учебного года необходимо проводить занятия внеклассного чтения, где в различных формах ученики смогут поделиться своим летним читательским опытом. Важно, чтобы учитель тоже не забывал делиться своими впечатлениями о прочитанных подростковых книгах.

Таким образом, организация летнего чтения подростка – один из путей приобщения его к книге. Деятельность педагога по формированию списков для летнего чтения должна носить целенаправленный характер, основанный на системно-деятельностном и личностно ориентированном подходе в обучении.

Библиографический список

1. Кутейникова Н.Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации. М.: МАЭСТРО ПлаТинум, 2017. 158 с.
2. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю. Литература: программа: 5–9 классы общеобразовательных организаций / под ред. Б.А. Ланина. М.: Вентана-Граф, 2014. 159 с.
3. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников. 5–9 классы / под ред. В.Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2014. 354 с.
4. Маранцман В.Г. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2005. 222 с.
5. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: монография. М.: Библиомир, 2016. 232 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА МЕДЕИ В ДРАМАТУРГИИ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС Ж. АНУЯ И Х. МЮЛЛЕРА)

THE TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF MEDEA IN THE DRAMA OF THE XX CENTURY (ON THE EXAMPLE OF PLAYS BY J. ANUY AND H. MULLER)

А.А. Алексеева

A.A. Alekseeva

Научный руководитель **О.А. Шереметьева**
Scientific adviser **O.A. Sheremeteva**

Ануя Ж., Мюллер Х., Медея, французская драма, немецкая драма, античная драма, Еврипид, Сенека, миф, конфликт, экзистенциализм, ремифологизация, демифологизация.

Статья посвящена анализу пьес Ж. Ануя «Медея» и Х. Мюллера «Медея: материал» в сопоставлении с традиционным мифом, а также пьесами античных драматургов – Еврипида и Сенеки. Цель статьи – проследить эволюцию образа Медеи от Античности до современности, выявить причины трансформации образа в драматургии XX века. Материалом исследования являются тексты пьес Еврипида, Луция Аннея Сенеки, Ж. Ануя и Х. Мюллера предметом – средства создания образа главной героини, а объектом – собственно образ Медеи. В заключение сделан вывод, что образ Медеи не теряет своей актуальности, но каждый автор трансформирует его согласно собственной прагматике. Автором статьи отмечается, что, сохраняя традиции Античности, драматурги подвергают образ мифологической героини значительной трансформации.

Anuy J., Muller H., Medea, French drama, German drama, antique drama, Euripides, Seneca, myth, conflict, existentialism, remythologization, demythologization.

The article is devoted to the analysis of the plays by J. Anouil “Medea” and H. Muller “Medea. Material” in comparison with the traditional myth, as well as the plays of ancient playwrights – Euripides and Seneca. The purpose of the article is to trace the evolution of the image of Medea from antiquity to the present, to identify the reasons for the transformation of the image in the dramaturgy of the 20th century. The research material is the texts of the plays of Euripides, Lucius Annei Seneca, J. Anouil and H. Muller, the subject is the means of creating the image of the main character, and the object is actually the image of Medea. In conclusion, it was concluded that the image of Medea does not lose its relevance, but each author transforms it according to his own intention. The author of the article notes that, while maintaining the traditions of antiquity, playwrights subject the image of the mythological heroine to a significant transformation.

От Античности до современности в искусстве сюжеты произведений Древней Греции и Рима остаются по-прежнему востребованными. **Актуальность** нашего исследования связана со всевозрастающей популярностью в литературе и театре произведений, в которых переосмысляются сюжеты, трансформируются образы античной культуры.

Протосюжет о Мееде – один из самых неординарных, а потому популярных. Мееда – колхидская волшебница, главная героиня мифа об аргонавтах, дочь царя Эета и нимфы Астродеи (согласно другим источникам – океаниды Идии), жрица Гекаты.

Большинство произведений о Мееде – драматургических, прозаических, лирических названы именем главной героини. Такие названия по структуре соответствуют свободной однокомпонентной структурной схеме с координируемым компонентом (N1), а значит, как и большинство заглавий, выполняют номинативную, информативную и семиотическую функции. Это заглавия актантного типа, что представляется значимым при интерпретации каждого произведения в целом. Имя Мееда переводится с греческого как «моя богиня» [Мюллер, 2012, с. 196]. Вероятно, не случайно так наречена внучка Гелиоса.

В XX в. образ Мееды был творчески переосмыслен в пьесах французского драматурга Ж. Анюа и немецкого драматурга Х. Мюллера.

Творческому наследию Ж. Анюа посвящено немало научных работ. К анализу его пьес периода 1940-х гг. обращались такие отечественные исследователи, как Б.И. Зингерман, Л.Г. Зорин, И.Ю. Камоцкая. Однако произведение «Мееда» не часто становилось предметом отдельного исследования в отечественном литературоведении. Анализу этой пьесы посвящены работы И.Г. Масоловой (Прудиус), А.В. Хуснутдиновой.

Пьеса Х. Мюллера «Мееда: материал» практически не привлекала внимание литературоведов. Она подробно исследована в работах В.Э. Биктимирова и Н.Э. Сэйбель. Перечисленные труды и послужили **теоретической базой** данной работы. В процессе исследования применяются **методы**: аналитический, сравнительный, интерпретационный.

Научная новизна заключается в том, что ранее эволюция образа Мееды прослеживалась учеными не в полной мере системно – рассматривалась, чтобы углубить понимание его переосмысления конкретным автором или несколькими авторами, но не встречается работ, посвященных именно сопоставительному анализу данного образа у античных и современных писателей.

Анализируя образ Мееды в античных трагедиях и перформативных текстах XX в., мы выявили сходства и различия. В основу сопоставления были положены такие критерии, как психологический портрет Мееды, ее речевая характеристика, взаимоотношения с остальными персонажами, характеристика героини ими и др. Итак, благодаря применению **компаративного метода** нам удалось выявить следующие особенности.

В мифе о противоречиях в душе Мееды в трагедии Еврипида упоминается вскользь. У Сенеки психологизм почти отсутствовал. В мифе месть Мееды освящена богом Гелиосом, а от совершенных злодеяний ее очищает богиня Кирка. Она обманута и оскорблена Ясоном, который представлен эгоистом и циником. Образ Мееды, созданный Еврипидом, вызывает сочувствие, он возвышен, хотя

поступок героини осуждается через голос хора. У Сенеки образ Медеи однолинейный, обладает негативной коннотацией. О том, что поступками Медеи управляли боги, Сенека не вспоминает.

Ж. Ануй трансформировал образ Медеи. Она – жертва собственного деструктивного видения мира. Выступает против обывательского существования, но сама не созидает, не приносит в мир что-либо новое и светлое, ставит себя в центр и разрушает все вокруг.

В образе Медеи у Ж. Ануй присутствует мрачное величие, но она вызывает жалость и сочувствие, так как запуталась в жизни, разрушает себя изнутри. Героиня является воплощением зла, и сама осознает это. В ее характере преобладает даже не эгоизм, а эгоцентризм. Медея Ануй совершенно безразлична к судьбам своих детей, хладнокровно и жестоко приносит их в жертву. Но, потеряв всякий смысл в жизни, она убивает и себя. Это следствие реализации философской идеи о подразделении людей на два типа: приземленных обывателей с низменными интересами и героических личностей, чья жизнь, как правило, не бывает долгой, ибо такие люди не способны жить спокойно и размеренно – им необходима вечная борьба.

Своеобразие интерпретации Ж. Ануй состоит в более широком применении приема психологизма, реализующемся посредством диалогизации. Однако трудно сказать, на чьей стороне автор, ведь он попеременно сопереживает то одному, то другому персонажу.

Х. Мюллер, несмотря на постмодернистские эксперименты с формой все-таки сохранил связь с традициями Античности. В основе драмы «Медея: материал» явно лежит образ, созданный Сенекой. Модернизируя сюжет, драматург экстраполировал его на картину современной ему действительности.

Медея в немецкой интерпретации самая жестокая из всех представленных. Х. Мюллер в трактовке образа сближается с Сенекой. Постмодернистская драма ориентируется на традиции лишь близостью образа главной героини с одним из архетипов и намеком на пятичастную композицию древнегреческой трагедии. Пьеса Мюллера интертекстуальна, драматург дает читателю возможность быть соавтором.

Таким образом, неординарный, амбивалентный образ колхидской царевны и острый сюжет мифа о ней приобрели большую популярность в мировой культуре. Искусство до настоящего времени не утратило интереса к данному мифу.

Авторы перформативных текстов предпочитают следовать традициям (Еврипида, Сенеки). Ж. Ануй, сохраняя традиции, трансформирует образ, Х. Мюллер идет по тому же пути, но более смело экспериментирует с формой.

Каждый писатель, избирая для произведения мифологический сюжет, имеет конкретные цели, в соответствии с которыми осуществляет ремифологизацию либо демифологизацию, трансформирует образы, дополняет или исключает определенные мотивы. Причины популярности исследованного нами

сюжета в XX столетии весьма точно сформулировала Н.Э. Сэйбель – она находит их в многообразии смыслов и возможностей самого сюжета, в максимально широких семантических границах истории.

Библиографический список

1. Ануй Ж. Медея. URL: <http://www.theatre-library.ru>
2. Биктимиров В.Э. Рецепция образа Медеи в постмодернистской литературе (на материале произведений Х. Мюллера и А. Никонова). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30062174>
3. Еврипид. Медея // Эсхил. Софокл. Еврипид. Трагедии. М: Олма-Пресс, 2001. 350 с.
4. Мюллер Х. Медея: материал // Мюллер Х. Проза. Драмы. Эссе. Диалоги. М.: РОССПЭН, 2012. С. 407–412.
5. Сенека. Медея // Сенека. Трагедии. М.: Искусство, 1991. 495 с.

ОБРАЗ ДОМА В СБОРНИКАХ «ПОСЛЕДНИЙ ПОКЛОН» В.П. АСТАФЬЕВА И «СОЛОМЕННЫЙ ДОМ» ЦАО ВЭНЬСЮАНЯ

THE IMAGE OF THE HOUSE IN THE COLLECTIONS "THE LAST BOW" BY V. P. ASTAFIEV AND «STRAW HOUSE» BY CAO WENXUAN

Лю Шуан

Liu Shuang

*Научный руководитель Н.В. Уминова
Scientific adviser N.V. Uminova*

Детская литература, художественный образ, автобиографическая проза, образ ребенка, типологические связи, русская и китайская литература.

В статье представлен сопоставительный анализ образа дома на примере художественных произведений русского и китайского писателей. Цель статьи – выявить специфику раскрытия образа дома В.П. Астафьевым и Цао Вэньсюанем («Последний поклон» и «Соломенный дом»). В заключение делаются выводы об универсальном характере исследуемого художественного образа и индивидуально-авторских особенностях его раскрытия, связанных с отражением национальных черт.

Children's literature, imagery, autobiographical prose, the image of a child, the typological connection, the Russian and Chinese literature.

The article presents a comparative analysis of the image of the house on the example of the works of Russian and Chinese writers. The purpose of the article is to identify the specifics of the disclosure of the image of the house by V. P. Astafiev and Cao Wenxuan («Last bow» and «Straw house»). In conclusion, conclusions are drawn about the universal nature of the studied artistic image and individual author's features of its disclosure associated with the reflection of national traits.

В наше время очень важно помнить о семейных ценностях. Условия жизни и семья оказывают огромное влияние на развитие ребенка. Большое значение в произведениях, которые рассказывают о детстве человека, имеет образ дома. На примере образа дома из двух автобиографических художественных произведений XX в. В.П. Астафьева «Последний поклон» и Цао Вэньсюаня «Соломенный дом» мы хотим показать, насколько важны семья, любовь к родным и близким людям для человека любой культуры, а также выявить специфику этого образа в детской литературе.

Русские толковые словари дают нам широкое представление о слове «дом»: «жилое здание», «семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством», «учреждение для обслуживания культурно-бытовых нужд отдельного круга лиц» [Ушаков, 2013]. В художественном произведении образ дома – это не какое-то формаль-

ное определение понятия, а более широкий образ, который соотносится с такими категориями, как род, семья, традиции, нация, народ, история. В Китае определение дома следующее: дом – это здание, в котором размещаются или хранятся вещи; это основа семьи; это средство выживания человека. Здесь люди могут избежать всякого вмешательства со стороны внешнего мира и наслаждаться свободой жизни своих близких.

У каждого человека свое представление о доме, но бесспорно одно, что это не просто здание с четырьмя стенами и крышей или место, где можно переночевать, дом – что-то гораздо большее, более важное.

В автобиографической повести В.П. Астафьева «Последний поклон» (1991), куда входят рассказы «Конь с розовой гривой», «Фотография, на которой меня нет», дом – это не только жилище, но и малая родина. Здесь символика образа расширяется от родного очага до села в целом. В семь лет маленький Витя потерял самого близкого человека – мать, она утонула в реке. Дом бабушки олицетворяет для мальчика, героя повести Вити Потылицына, семейно-родственные связи, традиции, любовь родных людей, заботу, детские радости и горести. Сюжет рассказа «Конь с розовой гривой» построен по принципу антитезы. На наш взгляд, здесь противопоставляются два дома, два противоположных уклада жизни. Один – бабушкин дом, дом Катерины Петровны, с ее строгими правилами, порядком. «Бабушка моя, Катерина Петровна, не тетка Васенья, от нее враньем, слезами и разными отговорками не отделаешься» [Астафьев, 1997, с. 59]; «Бабушка никогда не позволяла таскаться с кусками хлеба. Ешь за столом, иначе будет худо» [Астафьев, 1997, с. 53]. Кстати, слово «дом», его формы и однокоренные слова встречаются в рассказе 42 раза, а вот слово «изба» упоминается 11 раз.

Другой дом – соседский дом дяди Левонтия и тетки Васени, «где были одни ребятишки и ничего больше», который даже внешне был похож на своих непутевых хозяев: «Стоял он сам собою, на просторе, и ничего-то ему не мешало смотреть на свет белый кое-как застекленными окнами – ни забор, ни ворота, ни наличники, ни ставни. Даже бани у дяди Левонтия не было..» [Астафьев, 1997, с. 54–55].

Может быть, поэтому и дети, родившиеся и росшие в этом доме, не признавали простых человеческих законов: бережливого отношения к чужому труду, к предметам быта, уважительного отношения к старшим, к природе.

Несмотря на образ жизни семьи, пьянство дяди Левонтия, неряшливость тетки Васени, маленького Витю тянет к этим людям, в этот дом: «...я подсаживался к окну и с тоской глядел на соседский дом» [Астафьев, 1997, с. 53]. Наверное, это непутевая доброта без меры, особенно к осиротелому мальчику, жалость и сострадание к его несчастной судьбе, желание хоть чем-то на миг согреть его душу, хотя бы сладостями, которых на короткий промежуток времени в левонтьевском доме было если не в избытке, то вдоволь. Витя понимает это, чувствует и с радостью отзывается на любовь, сострадание и душевность. Он чувствует себя частью чего-то большого, дружного, пускай даже на короткое время.

Таким образом, для автора рассказа «Конь с розовой гривой» дом – это место общей сплоченности, любви и взаимопонимания; место, где тебя ждут, любят, понимают и принимают со всеми твоими грехами, оплошностями. Но это еще и основа нравственных качеств человека.

В произведении «Соломенный дом» Цао Вэньсюаня главный герой Сан Сан, сын директора начальной школы Юмади, живой, непослушный, сильный, чувствительный и ласковый ребенок. Родители Сан Сана – типичные китайские родители, строгий отец и любящая мать. «Их дом находился в школьном дворе, и, как и у всех, это была обычная соломенная хижина. Десять с небольшим хижин объединял не столько порядок расположения, сколько полное его отсутствие... Такой порядок нисколько не был похож на созданный человеком, будто школьный двор был здесь с сотворения мира и всегда выглядел именно так» [Цао Вэньсюань, 2016]. В произведении Вэньсюаня дом тоже обозначает не только жилище, но и малую родину. Все, что происходит в Юмади, сопровождается становлением личности героя, события оказывают большое влияние на его взгляды на жизнь, ценности и мировоззрение.

Писатель часто обращает внимание на свет и тепло в доме, несмотря на холодную погоду. Так, в рассказе «Чжи Юэ» он пишет: «Хотя на улице дул холодный ветер и шел дождь, в соломенной хижине было очень тепло» [Цао Вэньсюань, 2016, с. 52].

В рассказе «Лекарственная хибарка» Вэньсюаня так же, как в рассказе «Фотография, на которой меня нет», герой серьезно заболел. Во время своей болезни он чувствует внимание и заботу родных и близких, учителя, друзей. Это помогает ему выздороветь. Такой сюжет расширяет понимание образа дома как сплоченности и любви окружающих тебя людей.

Несмотря на то что в произведении «Соломенный дом» Цао Вэньсюаня редко используется слово «дом», его образ раскрывается в произведении. Дом указывает на семью, это вся деревня, которая изображается как большая семья, каждый здесь является родственником, после долгого обеда все веселятся; когда Сан Сан серьезно болен, каждый его поддерживает и помогает. Если В.П. Астафьев большое внимание уделяет дому как традициям, их неизменной ценности для человека, а также дому как миру природы, в котором живет человек и должен беречь его, то Вэньсюань прежде всего изображает дом как теплые взаимоотношения людей.

Анализ произведений русского и китайского авторов позволяет сделать вывод о едином и универсальном характере образа дома в разных культурах: дом – это место общей сплоченности, любви и взаимопонимания, место, где тебя любят и ждут, а также это традиции, преемственность поколений, целостность общего, единого бытия.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Собр. соч.: в 15 т. Последний поклон: повесть в рассказах. Кн. 1, 2. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 4. 464 с.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 2. 779 с.
3. Мазурова Н.А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н. Образ-мотив дома в книге В.П. Астафьева «Затеси» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25324949> (дата обращения: 05.02. 18).
4. Носырев Е. Образ дома в художественном мире В.П. Астафьева // Христианство и литература: учебно-методическое пособие. Вып. 4. Красноярск, 2019. С. 84–104.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л.И. Скворцова. М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012. 1376 с.
6. Смирнова А.И. Локус дома в современной русской прозе // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 3 (19). С. 8–15.
7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: около 100 000 слов. М.: Аделант, 2013. 800 с.
8. Цао Вэньсюань. Соломенный дом / пер. с кит. Ю. Абушиновой. М.: Шанс, 2016. 319 с.

ПОЭТИКА ОБРАЗА РЕБЕНКА В МАЛОЙ ПРОЗЕ Л. УЛИЦКОЙ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА «ДЕВОЧКИ» И РАССКАЗА «ПЕРЛОВЫЙ СУП»)

THE POETICS OF THE IMAGE OF THE CHILD
IN SMALL PROSE L. ULITSKAYA
(ON THE EXAMPLE OF THE COLLECTION «GIRLS»
AND THE STORY «PEARL SOUP»)

А.О. Матвеевко

A.O. Matveenko

Научный руководитель Т.Н. Садырина
Scientific adviser T.N. Sadyrina

Улицкая, «Чужие дети», «Подкидыш», «В марте того же года...», «Перловый суп», детство, образ ребенка, художественные средства, социально-нравственная проблематика, малая проза, психология ребенка, детская точка зрения.

В статье рассматриваются художественные средства, с помощью которых автор создает образ ребенка, окружающий его мир и показывает процесс восприятия этого мира с точки зрения ребенка. Образы детей в прозе Улицкой рассматриваются в двух аспектах: психологическом и социальном.

Ulitskaya, «Other people's children», «foundling», «in March of the same year...», «Pearl soup» childhood, the image of the child, artistic means, social and moral issues, small prose, child psychology, children's point of view.

The article discusses the artistic means by which the author creates the image of the child, the world around him and shows the process of perception of this world from the point of view of the child. The images of children in Ulitskaya's prose are considered in two aspects: psychological and social.

Произведения Людмилы Улицкой вызывают особый интерес у многих исследователей: О.В. Побивайло, И.И. Корелова, Н.В. Ковтун, Н.А. Егорова, Э.В. Лариева, М.Я. Горелик и другие. В конце 1990-х гг. ее творчество развивается и становится все более востребованным не только на Западе (первая публикация прозы Улицкой была во французском издательском доме «Галлимар»), но и в России. В исследованиях произведений Улицкой выделяется несколько аспектов: мифопоэтика, этноэтика, гендерный аспект, семантический подход, «новейшая герменевтика», особенности жанра и социально-психологическая проблематика.

Такое разнообразие подходов к прозе Улицкой обусловлено в значительной мере тем, что, «описывая советскую действительность с послевоенного време-

ни и до начала 1990-х гг., свое отношение к ней писательница выражает прямо, открыто, иногда резко отрицательно. Яркое выраженное социальное начало прозы Улицкой позволяет относить ее творчество к разным направлениям, говорить о ее связях с «жесткой прозой» или «новой волной» [Агянесов, Колдич, Трубин, 2005, с. 370].

В фокусе художественного внимания автора женские судьбы и семейная тема, следовательно, правомерно возникает вопрос о художественной специфике образов детей. Литературоведы и критики уделяют этим образам недостаточное внимание, и в нашем исследовании *актуальным* является вопрос о значении и художественном своеобразии образов детей в малой прозе Л. Улицкой.

В прозе Л. Улицкой – от ранних рассказов и повестей до произведений последних лет – наблюдается перманентное обращение к детской тематике. При этом детская тема реализуется в творчестве писательницы разнонаправленно. Так, в рассказах Л. Улицкая изображает мир детства, всегда наполненный «девчьиными» тайнами («Ветряная оспа»), выстраивающийся по собственным законам, нередко гипертрофированно жестокий (цикл «Девочки»), в котором взрослым нет места и они выполняют лишь «вспомогательную» функцию («Бронька»); иногда детство – это лишь фиксация мига счастья, проецирующегося как воспоминание на всю последующую жизнь взрослых («Счастливые»), или, напротив, оно безрадостное, не отпускающее давно повзрослевших персонажей («Сонечка»). Это во многом является продолжением классической традиции.

На материале произведений классической литературы образы ребенка могут быть условно классифицированы на: образы детей, существенно дополняющие и раскрывающие образы взрослых персонажей, они могут указывать на жизненные перспективы героев: образы детей, обладающие самоценностью. В произведениях раскрываются детская психология, детский взгляд на мир, а также через судьбу ребенка рассматривается социально-нравственная проблематика.

В малой прозе Улицкой ребенок становится центром повествования и является функциональным образом, через который читатель видит не только становление и взросление ребенка, но и отражение эпохи, восприятие событий тех лет с детской точки зрения, позволяющей обнаружить какие-либо социально-нравственные недостатки.

Материалом для нашего исследования послужил сборник Л. Улицкой «Девочки» (2002), который включает в себя семь рассказов, связанных главными героинями сестрами-близнецами Гаяне и Викторией Оганесян, более подробно из представленного сборника мы рассмотрим рассказы «Чужие дети», «Подкидыш», «В марте того же года...» и рассказ «Перловый суп».

В рассказах «Чужие дети» и «Подкидыш» представлены история девочек-близнецов с рождения, процесс их взросления, восприятие самих себя и друг друга. Несмотря на то что дети являются близнецами, сходство заключалось только в том, что «<...> темные густые волосики обозначали линию низкого и широкого лба, нежный пушок, покрывающий их лица, сгущался в тонкие длинные брови,

а верхняя губа, как у матери и бабушки, была вырезана лукообразно <...>», то есть только внешнее. Во всем остальном дети были полной противоположностью, которые как разные полюса магнитов притягивались друг к другу.

Автор художественно реализует тонкое психологическое исследование «механизма» взаимодействия близнецов. Почему они столь различны по характеру? В чем причина соперничества? К чему может привести невольное (подсознательное) желание быть первым или даже единственным? Как должны вести себя взрослые? Вот неполный перечень проблемных вопросов, которые затронуты в рассказах «Чужие дети» и «Подкидыш».

В рассказе «В марте того же года...» (имеется в виду 1953-го, смерть В.Г. Сталина) поднимается тема агрессивности ребенка, возникающая, возможно, на почве неприязни к евреям, которая инициирована миром взрослых в сталинскую эпоху, или же из-за личностно-подростковых отношений. Кульминацией рассказа является драка между Витькой Бодровым, представителем социального «дна», и Лилечкой Жижиморской, девочкой из еврейской семьи, представительницей более высокого социального класса, в стране декларируемого равенства. В рассказе нам показано гипертрофированное проявление ярости, которое оборачивается серьезными физическими травмами. На наш взгляд, рассказ показателен тем, что в нем отражены не только эпоха и формирование определенных взглядов в ее [эпохи] контексте, но и то, как ребенок и его восприятие этого контекста становятся отражением окружающей его действительности.

«В жизни человека есть периоды, когда он очень чувствителен. Прежде всего – время детства, когда всё укрупнено, усилено, имеет дополнительные краски, как будто существует еще один спектр цветов, звуков...» (Л. Улицкая).

Именно таким представлен мир в рассказе «Перловый суп». Как и в большинстве других произведений Улицкой, где главными героями являются дети, в рассказе представлен ретроспективный сюжет, который отражает не только «детский» взгляд на мир, но и точку зрения «взрослого» нарратора, ведущего повествование о событиях из настоящего. Один и тот же набор событий осмыслен и представлен героем-ребенком и рассказчиком-взрослым по-разному. Рассказчик-взрослый тонко и бережно надстраивает «детские» воспоминания по-новому осмысленными подробностями. Читателю представлено аналитическое описание событий из настоящего, которые были восприняты непосредственно и по-детски наивно в прошлом. «Детский» взгляд на события и их «взрослое» понимание в рассказе не противоречат друг другу. Детские воспоминания обретают новую содержательность, ясность связей, точность акцентов. Интуитивное детское чувство неправильности происходящего спустя годы преобразуется в осознание неотменимой драматичности жизни и в необходимость мужественно ее принимать.

Мы проанализировали произведения и определили ряд художественных средств, с помощью которых созданы и представлены образы детей в малой прозе Л. Улицкой:

- описание нарратором портрета ребенка и его окружения;

- ретроспекция повествования, где рассказчик описывает свое восприятие мира в прошлом, автобиографизм;
- описание ребенка через восприятие родителей или других персонажей;
- отражение взросления ребенка через поступки и осмысление собственных переживаний;
- сопоставление характеров персонажей;
- описание психологических особенностей, эмоционального состояния ребенка.

Исходя из перечисленных художественных средств, с помощью которых создаются образы детей в малой прозе Л. Улицкой, можно сделать вывод, что дети являются не просто сюжетообразующими и центральными персонажами рассказов, но они выполняют важную функцию – отражают эпоху. Именно детское восприятие, их познание мира дают читателю представление о временной парадигме, в которой проходят их взросление и сближение с реальным миром взрослых.

Библиографический список

1. Абдуллина А.Ш., Латыпова Е.Э. Мир детства в малой прозе Л. Улицкой // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8–2 (62).
2. Аганесов В.А., Колядич Т.М., Трубина Л.А. и др. // Русская проза конца XX века: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.М. Колядич. М.: Академия, 2005. С. 369–391.
3. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., испр. М.: Академия, 2009. С. 17–35.
4. Кучина Т.Г. Современный отечественный литературный процесс. 11 класс: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2006. С. 303–308.
5. Минералова И.Г. Детская литература: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2007. 175 с.
6. Улицкая Л.Е. Девочки: [рассказы]. М.: АСТ: редакция Елены Шубиной, 2019. 285 с.
7. Черняк М.А. Современная русская литература (10–11 классы): учебно-методические материалы. М.: Эксмо, 2007. С. 159–176.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЕКСЕЕВА Александра Александровна – студентка V курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета; e-mail: alexandra_verbum_finitum@mail.ru

ВАН Ин – студент II курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: 3543055882@qq.com

ВЕТРЕНКО Александр Валериевич – магистрант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: al.vetrenko@mail.ru

ВИШНЕВСКАЯ Мария Сергеевна – магистрант III курса факультета начальных классов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: m.s.vishnevskaya@yandex.ru

ГЛАДИЛИНА Галина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: gladilina.galy@gmail.com

ГНЕДЧИК Анастасия Сергеевна – студентка V курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: t_113@mail.ru

ГОНТАРЕВА Альбина Игоревна – магистрант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель русского языка и литературы МАОУ СШ № 137; e-mail: albka_kaza@mail.ru

ДРЯНГОВСКАЯ Яна Вячеславовна – магистрант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: filolog.cat@gmail.com

КОВТУН Наталья Вадимовна – доктор филологических наук, профессор кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: nkovtun@mail.ru

ЛИПНЯГОВА Светлана Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: lipnjagova@list.ru

ЛЮ Шуан – магистрант II курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: ls654304527@mail.com

МА Ли – студент II курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: 15247998850@163.com

МАТВЕЕНКО Анастасия Олеговна – студентка V курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: matveenکو-1997@inbox.ru

НОВИКОВА Елизавета Олеговна – магистрант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: elisanov1991@gmail.com

НОВОСЕЛОВА Нелли Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: novoselova.123@mail.ru

ПАВИНА Людмила Валерьевна – магистрант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: espada46@mail.ru

ПИХУТИНА Валентина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: vip-niva@rambler.ru

ПЯТКОВА (СОРОКИНА) Дарья Николаевна – магистрант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: dasha-cat.ru@mail.ru

РЕВЕНКО Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.revenko@mail.ru

САДЫРИНА Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: tsadyrina@list.ru

СУРОВЦЕВА Кристина Александровна – магистрант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: kris.surov@yandex.ru

УМИНОВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: umna2804@yandex.ru

ЧЖАН Вэйдун – магистрант II курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: zhangweidong@mail.ru

ШАЛИМОВА Надежда Сергеевна – кандидат филологических наук кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: dm561@yandex.ru

ШЕРЕМЕТЬЕВА Оксана Анатольевна – старший преподаватель кафедры мировой литературы и методики ее преподавания филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: oksherem@mail.ru

ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

VIII Международный научно-образовательный форум

СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ:
СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы VIII Всероссийской
научно-методической конференции
с международным участием

Красноярск, 26 ноября 2019 г.

Электронное издание

Редактор Ж.В. Козупица
Корректор А.П. Малахова
Верстка Н.С. Хасаншина

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 23.12.19.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,38