

АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

# «ПЯТЫЙ ЭТАЖ»

№9



БАРНАУЛ

2023

Пятый этаж \*2023\*

№9

*Международный сборник научных статей молодых учёных*

Сборник выпускается по следующим тематическим направлениям:

- языкознание
- литературоведение
- культурология
- Россия – Китай

Периодичность издания: 1 номер в год

В данный номер включены статьи участников и победителей всероссийского конкурса научных работ с международным участием «День науки-2023».

Все рукописи научных статей, поступивших в редакцию сборника, направляются на обязательное рецензирование членам редакционной коллегии по профилю научного исследования.

**Редакционная коллегия**

Абрамова Анастасия Сергеевна, *заместитель директора по научной работе МБОУ «Гимназия 45» г. Барнаула;*

Клокова Ирина Михайловна, *аспирант кафедры литературы.*

**Главный редактор:** Моисеева Виктория Анатольевна, *студентка 4 курса, Института филологии и межкультурной коммуникации АлтГПУ.*

**Учредитель:** федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

**Адрес редакции и издателя:** 656031, Алтайский край, г. Барнаул, пер. Ядринцева, 136; каб. 4

Адрес электронной почты научного центра института филологии и межкультурной коммуникации: nauka.ff@yandex.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Языкознание*

- А. Арсланов Учебник русского языка как иностранного для подростков носителей туркменского языка .....5
- Д.К. Афанасьева Заголовочный комплекс в художественной прозе Захара Прилепина .....8
- А. А. Коротченко Система работы по обучению продуктивной письменной речи на продвинутом уровне владения РКИ (на примере письма-рекомендации).....14
- В.А. Моисеева Условия реализации интенции комментирования.....23
- У.В. Плешивцева Фигурировавшие в русском языке слов, «ихний», «ейный», «евонный». Соотношение понятий потенциальная слово и литературная норма. 28
- Ж. К. угли Рахмонов Формирование навыков монологической речи на русском языке у узбекских студентов гуманитарного профиля на базовом уровне.....35
- Г.В. Шестакова Диалектная фразеология русских говоров Алтая (Материал элективного курса) .....41

### *Литературоведение*

- Ю.А. Белаш Семантика липы в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита».49
- Д.А. Грубова Поэтика запахов в повести И.С. Тургенева «Первая любовь» .... 55
- Е.Е. Зудилова Диалог с имажинизмом в стихотворении С. Нещеретова «Гимн».....61
- С. О. угли Ибадиллоев Узбекская и русская народные и литературные сказки: опыт сопоставления.....67
- Е.А. Левченко Вещный код в цикле Марины Цветаевой «Стол»..... 75
- М.Н. Марухина Функции интертекста в романе М. Петросян «Дом, в котором...».....83
- М.М. Меркурьев Образ заглавного персонажа в поэме Фаины Гримберг «Андрей Иванович возвращается домой»..... 91
- А.А. Новрузова Пушкинские реминисценций в романе Т. Толстой «Кысь» ..... 97
- И.Р. Нумонов Методическая система использования современных образовательных подходов к изучению творчества А.С. Пушкина в национальной школе в Республике Узбекистан.....103
- Б.Б. угли Омонкулов Система мотивов в киноповести Василия Белова «Целуются зори».....112

Д. Реджепова Новые педагогические технологии при рассмотрении басен И.А. Крылова при изучении литературы в средних классах.....	119
Т.А. Тулинова Подражание Н. Гумилеву в стихотворении Д. Быкова «Счастья не будет».....	126
В.Ю. Филькин Поэзия А. Тарковского: мифопоэтика женских образов.....	132
Л.Д. Хабарова Образ «Живого» в рассказе «Чистые лист» Т.Н. Толстой.....	138
Г. Ходжамбердиева Методический аспект преподавания сказок в 5 и 6 классах.....	144
А.В. Цынкалова Библейские мотивы в цикле рассказов для детей М.М. Зощенко «Леля и Минька» в соотношении с психоанализом Зигмунда Фрейда.....	157
Е.С. Черкашина Русскоязычные фанфики Дж. Р. Р. Толкина: особенности работы в чужом сеттинге (на материале творчества Н. Перумова).....	163
С.А. Чикина Литературные ипостаси К.И. Чуковского: критик, переводчик.....	169

### ***Культурология***

Р.Н. Адхамкулов Культурологические аспекты, влияющие на обучение РКИ носителей узбекского языка.....	177
М.И. Гейжан Последствия использования информационных технологий в образовании .....	183
М. А. Соколова Экономическая культура как компонент национальной культуры личности.....	190

### ***Россия – Китай***

Ван Цзяжуй «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского как текст, ставший классикой .....	197
--	-----

# **ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

*А.Арсланов*

*Россия, г. Барнаул*

*Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Е.А. Аввакумова*

## **УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ПОДРОСТКОВ, НОСИТЕЛЕЙ ТУРКМЕНСКОГО ЯЗЫКА**

### ***Аннотация***

В настоящее время русский язык как иностранный имеет прямое практическое назначение – непосредственное использование в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из зарубежных стран.

В Туркменистане в настоящее время наблюдается недостаточное количество учебников по русскому языку. Особенно учебников для подростков, изучающих РКИ с нуля. Для них не подходят учебники, которые предназначены для дошкольников или младших школьников. В связи с этим наш учебник, предназначенный для подростков, только начинающих изучать русский язык, является актуальной разработкой.

***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, учебник РКИ, культурологический аспект.

Русский язык в Туркменистане является иностранным языком. Его начинают изучать в 1 классе, так как русский язык является языком межнационального общения. В Туркменистане есть учебники, предназначенные для изучения русского языка в школе. Однако, как это часто бывает, в младшем школьном возрасте ученики не понимают важность изучения иностранного языка и за неимением мотивации не усваивают изучаемый язык. В более старшем возрасте, подростковом, уже может прийти осознание необходимости знания русского языка. Надо начинать с нуля, поэтому нужен другой учебник, для подростков.

В Туркменистане существует линейка школьных учебников русского языка как иностранного (авторы: С. Сапарова, Б. Мурадов). Кроме того, как было написано в предыдущей главе, есть учебник и для подростков 10-13 лет (авторы М.А. Овелекова, М.К. Буграев). Но данный учебник не для начинающих, а для продолжения обучения. Однако очень часто бывают ситуации, когда подростки в силу разных причин не знают русского языка, а в этот период им понадобилось / возникло желание изучать русский язык. Учебник начальной школы им уже не подходит из-за несоответствия возрастным особенностям подростков. Таким образом, носителям туркменского языка подросткового возраста необходим учебник русского языка как иностранного для начинающих.

За основу мы взяли учебник Е.А. Хамраевой «Давайте познакомимся» [2]. Данный учебник был создан для носителей английского языка подросткового возраста. В нем учитываются возрастные особенности учеников (в аннотации говорится о 12-14 лет), о чем можно судить и по иллюстрациям, и по материалу.

Можно сказать, что данный учебник в какой-то степени отвечает требованиям учителя, слова которого были процитированы в первой главе:

«Но если выпускать и распространять пособия для работы кружков, факультативов по русскому языку по образцу пособий для изучающих английский язык (с картинками и пояснениями к ним на различные жизненные темы и ситуации), коих достаточно во всех языковых центрах, то всех желающих изучать русский язык, разговорную речь (что первично) мы одарим прекрасной возможностью говорить, понимать русскую речь, общаться, не стесняясь» [1].

Очень много иллюстраций, без которых невозможно заинтересовать современных подростков какой-либо информацией. В учебнике дается много информации о русских традициях и о русской культуре.

Мы считаем, что это правильный подход. То же самое мы видим в учебниках английского языка, где дается информация про английскую (американскую) культуру. В учебнике же русского языка А.А. Овелековой дается информация о туркменской культуре (наряду с информацией о русской культуре). Мы считаем, что в данном случае информация про туркменские традиции

выглядит странно в учебнике РКИ, пусть она и даётся на русском языке. Туркменские ученики прекрасно знают про свои традиции.

Когда мы создавали свой учебник по образцу учебника Е.А. Хамраевой, мы не брали картинки из её учебника – вставляли другие.

Первые уроки в учебнике начинаются с фонетики и графики. Ученики знакомятся с русскими буквами и должны прослушать звучание русских звуков. Все задания на начальном этапе даются на английском языке. Когда ученики выходят на более продвинутый уровень, большинство заданий даются на русском языке, начиная со страницы 52. В нашем учебнике мы повторили этот принцип.

После знакомства с русскими буквами и звуками ученики знакомятся с основными словами по темам и грамматикой русского языка. После каждого раздела даются контрольные задания [3].

Мы перевели задания, написанные на английском языке у Е.А. Хамраевой, на туркменский язык. И добавили задания, написанные на русском языке. Это делается для таких случаев, если преподавать язык будет русский учитель, не владеющий туркменским языком. Кроме того, ученики должны запоминать, как задания звучат и пишутся на русском языке. Мы ориентировались на учебник РКИ Е.А. Хамраевой «Давайте познакомимся», так как данный учебник написан именно для подростков. Но для подростков, знающих английский язык. Мы адаптировали названный учебник для туркменских учеников, учитывая их менталитет. Адаптировали учебник к современным реалиям, заменяя слова, обозначающие реалии ушедшего времени. Добавили QR-коды, через которые можно будет слушать аудиозаписи.

Предполагается, что учебник можно использовать во внеурочное время, так как в школе предусмотрена работа по другим учебникам, в соответствии с программой. Работа с учебником предполагается в электронном виде. Перспективу работы мы видим в апробации разработанного нами учебника с туркменскими подростками.

## Использованная литература

1. Перманов С., Протасова Е., Голубева А. О русском языке в Туркменистане. – URL: <https://blogs.helsinki.fi/slavica-helsingiensia/files/2019/11/16-sh40.pdf> (дата обращения: 11.06.2023).
2. Хамраева Е.А., Иванова Э.И. Давайте познакомимся. Русский язык как иностранный: учебник для начинающих. Москва: Дрофа, 2009. 127 с.
3. Хамраева Е.А. Создание учебников по русскому языку как неродному: теория и деятельностный подход // Русский язык в национальной школе. 2013 № 3. С. 16–20.

*Д.К. Афанасьева*  
*Россия, Барнаул*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: к.ф.н., доцент П.В. Маркина*

## ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА

### *Аннотация*

Данная статья представляет собой попытку проанализировать заголовочный комплекс художественных текстов Захара Прилепина. В статье представлены результаты анализа специфического языка современной русской литературы на примере заголовочного комплекса остро полемичного писателя и общественного деятеля.

**Ключевые слова:** заголовок, Захар Прилепин, лингвистический анализ, языковая догадка, современная русская литература.

На современном отечественном филологическом поле появились новые и остро реагирующие на действительность авторы, повлекшие за собой полемику в критике; одной из ключевых и необычных фигур новой литературы является новгородский писатель Захар Прилепин. Быстро реагирующий на окружающую действительность писатель точно улавливает настроения общества, просто и



красочно обрисовывая волнующие его проблемы. На сегодняшний день есть необходимость осмыслить с научной точки зрения язык и поэтику современного писателя.

Тема заглавия далеко не исчерпана для исследования, хотя основные параметры этого первого слова художественного произведения обозначены. В «Литературной энциклопедии» 1925 года С. Д. Кржижановский определяет заглавие как «ведущее книгу словосочетание, выдаваемое автором за главное книги...» [5, с. 15]. То же определение дает В. П. Григорьев, называя заглавие «чудовищно уплотненной аббревиатурой текста» [2, с. 3]. Появление заглавия – следствие необходимости по мере развития литературы называть отдельные произведения, различая их друг от друга. При своем зарождении литература не знала заглавия, произведения именовались описательно. Даже ряд привычных ныне заглавий античности – плод позднейшей традиции. Кроме роли различителя заглавие обрело содержательность. Сейчас заглавие – это постоянное обозначение произведения.

Заголовок всегда является организующим элементом текста. Заглавие в плане лингвистическом является именем текста. Заголовок особенно ясно иллюстрирует множественность интерпретаций и играет важную роль в создании интегрированного единства текста. Заглавие становится ключом к пониманию текста при его полной семантизации.

В данной работе проанализируем девять заголовков художественной прозы Захара Прилепина. В подсчет вошли названия произведений и названия авторских сборников.

Перечислим все заголовки: «Грех», «Обитель», «Семь жизней», «Восьмёрка», «Ботинки, полные горячей водкой», «Чёрная обезьяна», «Санька», «Патологии», «Ополченский роман».

Сборник «Семь жизней» состоит из следующих заголовков рассказов: «Рыбаки и космонавты», «Спички и табак, и все такое», «Петров», «Первое кладбище», «Эмигрант», «Ближний, дальний, ближний», «Семь жизней».

В сборник «Восьмерка» вошли восемь повестей: «Витек», «Восьмерка»,

«Любовь», «Допрос», «Оглобля», «Тень облака на другом берегу», «Вонт вайн» и «Лес».

«Ботинки, полные горячей водки» – это сборник рассказов Захара Прилепина. В него входят одиннадцать рассказов: «Жилка», «Пацанский рассказ», «Славчук», «Блядский рассказ», «Герой рок-н-рола», «Собачатина», «Ботинки, полные горячей водкой», «Смертная деревня», «Убийца и его маленький друг», «Верочка», «Дочка», «Бабушка, осы, арбуз».

Таким образом, все представленные наименования можно разделить на следующие группы:

- по количеству слов в названии
- по частям речи

По принципам: название – это 1, 2, 3 и т.д. слов; название это существительное, глагол, прилагательное.

В названии 1 слово: «Грех», «Обитель», «Восьмёрка», «Санька», «Патологии», «Петров», «Эмигрант», «Витёк», «Любовь», «Допрос», «Оглобля», «Лес», «Жилка», «Славчук», «Собачатина», «Верочка», «Дочка».

В названии 2 слова: «Семь жизней», «Чёрная обезьяна», «Ополченский роман», «Вонт вайн», «Пацанский рассказ», «Блядский рассказ», «Герой рок-н-рола», «Смертная деревня».

В названии 3 слова: «Бабушка, осы, арбуз».

В названии 4 слова: «Ботинки, полные горячей водки».

В названии 5 слов: «Тень облака на другом берегу», «Убийца и его маленький друг».

Существительные: «Грех», «Обитель», «Восьмёрка», «Санька», «Патологии», «Петров», «Эмигрант», «Витёк», «Любовь», «Допрос», «Оглобля», «Лес», «Жилка», «Славчук», «Собачатина», «Верочка», «Дочка». Обратим внимание, что есть здесь собственные имена (в том числе искаженные особым деревенским произношением) и нарицательные, отвлеченные и конкретные.

«Семь жизней» – числительное, существительное.

Прилагательное и существительное: «Чёрная обезьяна», «Ополченский

роман», «Пацанский рассказ», «Блядский рассказ», «Смертная деревня».

Существительные: «Герой рок-н-рола», «Бабушка, осы, арбуз».

Иные образования: «Ботинки, полные горячей водки», «Тень облака на другом берегу», «Убийца и его маленький друг».

Важным аспектом книги «Грех» является вопрос её названия. Все новеллы сборника объединяются общим заголовком, взятым из названия одного из лучших рассказов «Грех», который становится центральным для понимания проблематики всего произведения. Название «Грех» уже содержит в себе философский смысл, расширяя образ героя и проблемы, связанные с ним, до общечеловеческого масштаба.

Почему же автор выбирает для заглавия своего сборника, а также одного из рассказов название, являющееся в корне антонимичным понятию морали и самой его сущности? Понятие греха является второй стороной морали, оно сопоставимо с темной стороной человеческого сознания, его тайными помыслами и скрытыми желаниями. Именно рассмотрению и изучению мрачного в человеке и обществе и посвящено произведение Захара Прилепина.

Отличительной особенностью романа «Обитель» стало его название. Слово-символ, наполненное достаточно широким контекстом, дает двойственные читательские ожидания: «Обитель» – слово спокойное, даже умиротворенное, лечащее душу, потому – доброе, привлекательное (как следует из его определений в словарях), а содержание прилепинского романа «Обитель» напротив крайне агрессивное, эмоциональное, конфликтное, непримиримое, отталкивающее, набитое страшилками. Поэтому название, считаю, не отражает содержания, а это серьезный недостаток для произведения в жанре романа» [4]. Это заглавие-перевертыш (содержание произведения заставляет переосмыслить название). Именно название таит в себе ключ к наиболее полному пониманию идеи автора.

В рассказе «Семь жизней» сам автор в аннотации объясняет смысл названия: «Семь жизней» – как тот сад расходящихся тропинок, когда человек встает на одну тропку, а мог бы сделать шаг влево или шаг вправо и прийти... куда-то в совсем другую жизнь? или другую смерть? или туда же? Смысл

названия – попытка сходить во все стороны, вернуться и пересказать, чем все закончится, попытка описать разные возможные сценарии своей жизни, вообразить, какой могла бы быть его биография, не будь она такой, какой оказалась» [6]. Таким образом, десять рассказов, составляющих сборник, можно представить десятию возможными автопортретами Захара Прилепина. Содержание сборника: «Шер аминь», «Попутчики», «Зима», «Рыбаки и космонавты», «Спички и табак, и все такое», «Петров», «Первое кладбище», «Эмигрант», «Ближний, дальний, ближний», «Семь жизней».

В первую очередь только что приведенные слова относятся, конечно, к заглавному рассказу сборника, помещенному в ударную его позицию – самый конец. Рассказ этот состоит из небольших зарисовок, изображающих возможные судьбы одного человека: солдат, алкоголик, отшельник, любовник, политик, священник и кто-то еще. Первый рассказ сборника, «Шер аминь», как уже было сказано, напоминает прилепинский манифест и в сжатом виде содержит, кажется, все основные мотивы его творчества: солдат и любовник, немножко отшельник, немножко политик, конечно, писатель и кто-то еще. Между этими двумя рассказами, зеркально отразившимися друг в друге, располагаются тексты, сосредоточенные на одной из упомянутых ипостасей.

В 2012 году выходит сборник повестей Захара Прилепина «Восьмерка». Книгу составили восемь повестей (или рассказов), в чём и заключается смысл названия сборника.

«Ботинки, полные горячей водки» – это сборник 11 рассказов Захара Прилепина. Все эти рассказы не просто отдельные истории, а одна большая История Людей.

В романе «Чёрная обезьяна» смысл названия заключается в том, что черная обезьяна – это вовсе не та случайная игрушка, которую покупает своим детям герой. Это он сам. Именно поэтому в конце он лишается способности говорить и все повторяет букву: «Ы!». Это история о расподоблении человека. Это темный «двойник героя, его карикатурное отражение, твин-пиксовский Боб из зеркала, тревожное второе я, о котором невозможно забыть» [3, с 5].

В романе «Патологии» повествование ведется от первого лица – русского спецназовца, участника боевых действий. Рассказ о войне перемежается с воспоминаниями о детстве и любви, оставленной в мирной жизни. Остается открытым вопрос, что считать патологиями в книге о мужском братстве.

По признанию же самого Прилепина, роман «Патологии» задумывался как роман о любви, но военные сцены, которые были должны выступать фоном, перевесили, и получился роман о войне. Название произведения автор комментирует так: «Потому и во множественном числе употреблено в заголовке слово «патологии», что война – это одна патология, чувствительность героя – вторая, и есть еще множество иных, в нас, вокруг нас» [1].

В цикле «Ополченский романс» анализ комплекса образов музыки, детства и смерти показал, что Прилепин строит поэтику своего цикла на снятии противоположностей между этими мотивами. В романе «Ополченский романс» слово «ополченский» в общественном сознании связано с военными людьми, а «романс» – с любовными историями. Как правило, эти вещи редко сочетаются в одних и тех же книгах.

В ходе анализа заголовочного комплекса в прозе З. Прилепина можно сделать вывод, что название каждого произведения напрямую зависит от сюжета самого произведения, а также от идей автора.

Сложение структурных элементов заголовков в единое целое будет определять стиль автора, язык его текстов. Главным принципом становится контраст – резкое противопоставление, прослеживающееся на всех уровнях. Заголовок нередко вступает в диалог с самим текстом, словно обманывая ожидания читателя и этим по-новому расставляя смысловые акценты.

В перспективах исследования остается изучение всей прозы Захара Прилепина, разработка методики комплексного анализа заголовочного комплекса, апробация части материала для работы в школе. к примеру, в проектной деятельности или в работе над языковыми средствами на уроках русского языка при подготовке к Государственной итоговой аттестации в старших классах.

## Использованная литература

1. Захар Прилепин о свободе и счастье // Книжная викторина – Электронный ресурс. Режим доступа: <https://zaharprilepin.ru/ru/prensa/intervyu/knizhnaja-vitrina.html> (дата обращения 05.05.2023)
2. Кривушина Е.С. Полифункциональность заглавия // Поэтика заглавия художественного произведения. Межвузовский сборник научных трудов. Ульяновск: УГПИ им. И. Н. Ульянова, 1991. С. 3.
3. Латынина А. «Даже уже не знали, за что похвалить...». К рассуждениям по поводу романа Захара Прилепина «Черная обезьяна» // Новый мир – Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6\\_2011\\_10/Content/Publication6\\_427/Default.aspx](http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2011_10/Content/Publication6_427/Default.aspx) (дата обращения 05.05.2023)
4. Паринова А.С. Символика названия романа Захара Прилепина «Обитель» // Вестник Воронежского государственного университета. 201. №1 С. 33-37.
5. Перельмутер, В. Прозёванный гений / В. Перельмутер // Кржижановский, С. Д. Сказки для вундеркиндов. М.: Советский писатель, 1991. С. 15.
6. Прилепин З. Грех и другие рассказы / З. Прилепин. – Москва : Астрель, 2012. – 416 с.

*А. А. Коротченко  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к. филол. н., доцент А. А. Карагодин*

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРОДУКТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ПИСЬМА-РЕКОМЕНДАЦИИ)**

## *Аннотация*

В статье предпринята попытка разработать экспресс-курс по обучению продуктивной письменной речи китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный. Формирование и развитие коммуникативной компетенции предлагается на основе обучения составлению письма-рекомендации. Целью работы является разработка системы учебно-тренировочных заданий, позволяющих совершенствовать навыки письменной речи иностранных студентов, посредством которых увеличивается эффективность развития речевых умений и навыков. Материалом для заданий служат рекомендательные письма, размещенные в сети Интернет.

**Ключевые слова:** письмо, письменная речь, русский язык как иностранный, экспресс-курс.

В данный момент сложно переоценить значение знания иностранного языка для успешного существования в рамках современного социума. Вуз всегда был институтом, выполняющим социальный заказ общества, поэтому вполне естественно, что в соответствии с этим заказом процесс обучения непрерывно меняется. Вместе с этим заказом меняются задачи и цели обучения. В частности, можно выделить следующие изменения в практической цели обучения: изучение иностранного языка – изучение иноязычной речи – изучение иноязычной речевой активности – изучение иноязычной коммуникации.

В настоящее время, когда владение иностранным языком стало нормой, изучение иностранного языка должно быть, в первую очередь, направлено на формирование коммуникативных компетенций обучающихся.

В ходе исследования было выявлено противоречие между высокими требованиями к письменной речи иностранцев на II сертификационном уровне владения языком и возможностями существующих учебно-методических комплексов в обучении написанию текстов разных жанров. На основе данного противоречия сформулирована проблема: каким образом можно использоваться рекомендательные письма для формирования продуктивной письменной речи у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, на продвинутом

этапе обучения.

В соответствии с проблемой объектом исследования является обучение продуктивной письменной речи на продвинутом уровне общего владения русским языком как иностранным, а предметом – формирование навыков продуктивной письменной речи на русском языке у китайских студентов в процессе изучения рекомендательных писем.

Также нами выдвинуто предположение о том, что совершенствование коммуникативной компетенции студентов в области письма, развитие их речевых умений и навыков в создании письменных текстов рекомендательного характера будет протекать более эффективно, если в процессе обучения РКИ на продвинутом этапе применять специально разработанный комплекс учебно-тренировочных заданий.

Таким образом, цель исследования заключается в разработке системы учебно-тренировочных заданий по формированию навыков продуктивной письменной речи у китайских студентов на материале рекомендательных писем.

Новизна исследования состоит в том, что разработан комплекс учебно-тренировочных заданий, обучающих составлению рекомендательных писем и предназначенных для развития навыков продуктивной письменной речи на II сертификационном уровне.

В современной науке принято разграничивать такие понятия, как письмо и письменная речь. Письмо в лингвистической литературе – это графическая система, форма выражения, средство презентации языка посредством знаковой системы, а также дополнение к устной речи. Письмо – это метод коммуникации посредством системы графических символов, который позволяет фиксировать речь, сохранять речевые акты во времени и передавать их в пространстве на расстоянии [3, с. 141]. В то время как письменная речь – процесс, когда человек выражает свои мысли в письменной форме. Это вид речевой деятельности, имеющий непосредственную связь с видимой речью.

Содержание обучения письму иностранных студентов в курсе РКИ включает в себя несколько компонентов. В первую очередь, это



коммуникативный аспект. Овладев этим аспектом в полной мере, обучающийся сможет пользоваться письмом как средством выражения собственных мыслей на иностранном языке, то есть он сможет пользоваться письмом как средством коммуникации. Также необходимо учитывать лингвистический и психологический аспекты.

По мнению Н.В. Брагиной, один из видов учебной деятельности, способствующий наиболее эффективному освоению учебного материала – запись материала, который ранее был освоен устно [1, с. 21].

Также следует выделить методологический аспект содержания обучения письму в курсе РКИ. В состав этого аспекта входит освоение обучающимися приемов, которые способствуют более легкому усвоению иноязычной орфографии и графики в процессе выполнения различных заданий в письменной форме [5, с. 129].

В том случае, если под письмом подразумевается самостоятельный вид деятельности, понятия письма и письменной речи являются тождественными. Обучение письму направлено на то, чтобы научить писать на русском языке тексты, которые они могут писать на родном языке [2, с. 12]. Для этого целесообразно предлагать обучающимся следующие виды заданий:

- заполнить анкету;
- написать официальное или личное письмо;
- составить ответ на официальное или личное письмо;
- составить резюме или автобиографию;
- написать заявление;
- составить рецензию или аннотацию;
- составить текст приглашения или поздравительной открытки.

Письменная речь – это не только устная речь, переведенная в графические знаки. Письменная речь – это независимый процесс, который протекает в соответствии с правилами грамматики и организации письменного текста, и автор-создатель письменного текста лично заинтересован в результативности этого процесса. В контексте коммуникативного подхода к изучению

иностранный язык письменная речь трактуется как социальный акт.

На различных этапах обучения освоение письма имеет различное содержание, и это естественно, но в любом случае обучение должно проводиться логично и последовательно, по принципу перехода от простого материала к более сложному.

«Практика письменной речи» является одним из важнейших аспектов в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе поскольку на старших курсах студенты пользуются полученными знаниями и умениями при написании рефератов, курсовых работ и научных статей на русском языке. В ходе курса учащиеся изучают культуру письменной речи, стилистические и языковые нормы письменной речи, учатся логически верно, аргументировано и ясно строить письменную речь овладевают навыками использования иностранного языка в письменной форме в сфере профессиональной коммуникации.

Для студентов важно не только понять общие принципы организации письменной речи на русском языке на уровне лексики, морфологии и синтаксиса, но и усвоить принципиальные отличия в подходах к риторическому построению сочинения в русскоязычной традиции, поэтому при обучении иноязычной письменной речи особое внимание уделяется специфике логического построения сочинения, обусловленной различиями культурного характера и разницей менталитетов. Основные проблемы при написании академического сочинения, с которыми сталкиваются и ученики, и учитель – это, во-первых, неумение сузить и конкретизировать тему. Вторая проблема – это структурирование содержания на уровне абзаца и сочинения в целом, слабая аргументация, не подкрепленная доказательствами, примерами и фактами.

Работа над сочинением подразумевает анализ мыслей, выделение главного тезисного утверждения, не менее трех аргументов, логически соотносящихся с главным тезисом, построение выводов, логически вытекающих из аргументации [1, с. 21].

Письмо-рекомендация – это текст, который составляется в официально-деловом стиле. Официально-деловой стиль используется в среде речевого

общения сугубо в официальных или правовых взаимоотношениях между людьми. Официально-деловой стиль весьма своеобразен. Он обладает собственной терминологией, которая весьма богата иноязычными терминами, не свойственным языку документа. Если рассматривать синтаксис предложения в официально-деловом стиле, то для документов свойственны длинные предложения с разветвленной союзной связью, вводными выражениями, причастными и деепричастными оборотами.

Если рассматривать рекомендательные письма, то они имеют определенную форму. Как правило, исключаются сложные конструкции, и каждая новая мысль начинается с нового абзаца. Употребляются общепринятые для стиля сокращения, но чаще всего слова пишутся полностью [4, с. 178].

Написание рекомендательного письма широко практикуется не только в языковых ВУЗах, но и в учебных заведениях различных профилей. Считается, что рекомендательное письмо – одна из самых сложных форм письменного выражения мыслей на русском языке. На основании этого выделяется ряд особенностей, присущих рекомендательному письму на русском языке. Рекомендательное письмо обладает строгим структурированным и формальным содержанием. В любом рекомендательном письме присутствует четкое вступление, основная часть и заключение. Кроме того, мысль автора должна быть четко сформулирована и подкреплена аргументами и фактами, подтверждающими данную мысль.

Рекомендательное письмо также требует соблюдения всех грамматических правил (запрещается использовать разговорные выражения, эмоционально-окрашенную лексику). Данный вид письма характеризуется безличностью автора и отсутствием фигуры автора на протяжении всего текста. При написании рекомендательного письма выявлен ряд трудностей, с которыми авторы сталкиваются чаще всего:

- 1) неумение логически передать содержание текста в соответствии с заданными требованиями;
- 2) использование не соответствующих требуемому уровню логических

средств и структур;

3) ограниченное использование языковых выражений и средств для создания логической связности текста.

В настоящее время предлагается сочетание различных техник, предлагаемых различными подходами, которые создают наиболее оптимальные условия для преодоления описанных выше трудностей и развития навыков продуктивной письменной речи на иностранном языке.

Для обучающихся была разработана система заданий по написанию письма-рекомендации. Система заданий основывается на дифференцированном подходе. В соответствии с данным подходом, обучающихся предлагается делить на три группы:

А – высокий уровень сформированности письменной речи на русском языке; Б – средний уровень сформированности письменной речи на русском языке; В – низкий уровень сформированности письменной речи на русском языке.

В соответствии с данными уровнями обучающимся предлагаются задания, которые основаны на рекомендательных письмах на русском языке, взятых из интернета и адаптированных в соответствии с уровнем владения русским языком. Всего подготовлено 40 индивидуальных карточек с письмами, в индивидуальную карточку входит текст письма и блоки заданий: группы А, группы Б, группы В. Уровень сложности студент выбирает самостоятельно, если студенты с низким уровнем сформированности письменной речи выбирают для себя задания средней или повышенной сложности, педагогу не следует препятствовать этому.

В работе предлагается концепция экспресс-курса для китайских студентов, обучающихся по программе II сертификационного уровня общего владения русским языком. Таким образом, нами разработан комплекс педагогических условий формирования продуктивной письменной речи у китайских студентов, изучающих РКИ, на основе работы с рекомендательными письмами.

На основе анализа теоретической литературы и актуальной педагогической практики преподавателей РКИ сформулированы следующие педагогические условия:

1. Следует включать разнообразный материал по теме «Рекомендательное письмо» в соответствии с содержанием изучаемой темы, целью и задачами занятия.

2. Необходимо использовать интерактивные и современные информационно-коммуникационные технологии при разработке практических заданий для обучающихся.

3. Важно применять задания творческого характера, основанные на самостоятельном словесном и письменном творчестве обучающихся.

4. Для повышения мотивации, заинтересованности целесообразно применять игровые задания, основанные на соревновательности и групповой работе.

Для реализации указанных выше педагогических условий была разработана программа по формированию продуктивной письменной речи у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный. Данная программа на занятиях способна направлять обучающихся на получение богатого языкового опыта в результате ознакомления с разделом «Рекомендательные письма» путем наработки практических навыков.

В качестве средства обогащения языкового и речевого опыта учащихся в программе акцент делается на практическое использование навыков письменной речи. Включение заданий с подобным материалом позволяет активизировать и разнообразить речь учащихся, познакомить их с новыми лексемами, повысить культуру речи.

Экспресс-курс включает 8 учебных модулей, рассчитан на 8 аудиторных занятий. Учебно-методические материалы курса можно использовать при подготовке к субтесту «Письмо» на уровне В2. Каждый модуль имеет название, содержит текст-образец и задания к нему. Все темы уроков взаимосвязаны. Система заданий основывается на дифференцированном подходе, ориентирована на 3 уровня сложности.

Для формирования коммуникативной компетенции у китайских студентов в области письма необходима непрерывная систематическая работа. Такая работа

должна строиться по принципу «от простого к сложному». В процессе формирования продуктивной письменной речи необходимо использовать трехуровневую структуру усвоения знаний (базовый, реконструктивный уровень и творческий).

Экспресс-курс «Рекомендательное письмо на русском языке» предполагает использование интерактивных, творческих, игровых технологий, ориентирован на выполнение различных видов работ. При изучении рассматриваемой темы учащиеся получают новые сведения, знакомятся с неизвестными им ранее лексическими и грамматическими конструкциями. Практическое овладение разделом «Рекомендательное письмо» способствует обогащению и развитию языкового опыта студентов, расширяет их словарный запас, делает речь студентов содержательной и эмоциональной.

Практические занятия со студентами позволяют скорректировать содержание экспресс-курса, дополнить его заданиями, текстами-образцами.

### **Использованная литература**

1. Брагина, Н. В. Краткосрочное обучение повседневному общению на русском языке в условиях отсутствия языковой среды (в Соединенном королевстве): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Брагина. – Москва, 2011. – 21 с.
2. Валгина, Н. С. Современный русский язык / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – Москва : Логос, 2002. – 528 с.
3. Вольская, Н. Н. Коммуникативные средства невербального поведения в аспекте преподавания РКИ / Н.Н. Вольская // Коммуникативные исследования. – 2017. – № 3 (13). – 141 с.
4. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград, 1985. – 178 с.
5. Марьянчик, В. А. Невербальные опоры для активизации диалогической речи на уроках РКИ / В. А. Марьянчик, И. А. Кристианингсх // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в 94

высшей школе: мат. межрегион. науч.-практ. сем. с междунар. участ. –  
Рязань: Ак. права и управления, 2016. – 129 с.

*В. А. Моисеева*  
*Россия, г. Барнаул,*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: доктор филол.н., профессор Н.Н. Шпильная*

## **УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕНЦИИ КОММЕНТИРОВАНИЯ**

### ***Аннотация***

Статья выполнена в русле лингвистики реплицирования. Цель статьи заключается в обосновании условий реализации интенции комментирования на основе эксперимента. На материале анализа показаний языкового сознания определены условия появления интенции комментирования, реализуемой адресатом при восприятии инициальной реплики.

***Ключевые слова:*** интенция комментирования, интенция реплицирования, диалогическое высказывание.

На сегодняшний день активное развитие получает диалогическая лингвистика, провозглашающая принцип диалогизма в качестве ведущего принципа описания языковых явлений, в том числе и текстов. Данная статья выполнена в русле диалогической лингвистики, в частности в рамках ее самостоятельного раздела – лингвистики реплицирования [3]. Лингвистика реплицирования нацелена на поиск ответа на вопрос, почему при создании ответной реплики в диалоге носитель языка реализует разные интенции. На этом фоне отдельного изучения требует вопрос об условиях реализации интенции комментирования. Ю.Н. Антоновой коммуникативная интенция определяется как «конкретная цель высказывания, отражающая потребности и мотивы говорящего. Она мотивирует речевой акт, лежит в его основе, воплощается в интенциональном смысле, который имеет разнообразные способы языкового выражения [1]. Интенция лежит в основе любого речевого акта и определяет его иллокутивную силу. Она видится как затекстовая, экстралингвистическая

категория, введенная в лингвистическую прагматику, в частности в теорию речевых актов, для более точного описания иллокуции как второго этапа анализа и прагматического компонента высказывания в высказываниях» [2].

Целью работы является выявление условий реализации интенции комментирования. Интенция комментирования, по мнению Н.Н. Шпильной, проявляется в ситуации X как бы У, где X – ответная реплика, а У – инициальное сообщение. Элемент как бы связан с тем, что ответная реплика адресована не столько автору инициального сообщения, сколько направлена на выражение оценки и мнения носителя языка. Интенция комментирования проявляется в жанре комментария. Объектом исследования являются интенции комментирования, реализуемые в русском диалоге. Предмет исследования – условия реализации интенции комментирования. Материалом для исследования послужили высказывания носителей языка на русскоязычный текст из социальной сети ВКонтакте; количество проанализированных комментариев – 77. Задание для носителей языка было сформулировано следующим образом: *Я бы прокомментировал(а) эту запись, потому что...*

Инициальная реплика звучала следующим образом: *На Алтае планируют построить прямую дорогу в Китай. Протяженность такого маршрута из Барнаула составляет 3 550 километров. Использование альтернативных путей в северо-западные районы КНР через территорию Казахстана и Монголии снизит логистические издержки и сформирует оптимальные схемы поставок отечественной продукции* (источник: [https://vk.com/incident22?w=wall-140899168\\_2571699](https://vk.com/incident22?w=wall-140899168_2571699) сообщество «Инцидент Барнаул» в ВКонтакте).

Основной метод, который мы использовали, – это метод анализа показаний языкового сознания. Обращение к показаниям языкового сознания наблюдается в работе И.В. Тубаловой при изучении мотивации русских слов. В нашей работе показания языкового сознания – это лингвистический источник, позволяющий получить информацию об условиях реализации интенции комментирования. Также в работе использован количественный метод.

При интерпретации результатов анализа мы выявили, что интенция



комментирования может реализовываться на инициальную реплику при определенных условиях. Мы выделили пять условий реализации интенции комментирования:

1. Значимость темы;
2. Интерес;
3. Отношение к адресату;
4. Реалистичность;
5. Актуальность.

К первой группе условий реализации интенции комментирования относятся следующие высказывания адресатов: *Это одна из значимых тем и подвергается всеобщему обсуждению; Посылки с алиэкспресс быстрее доставлять будут; Это планирование решит проблемы с доставкой товаров и другие.*

Мы видим, что адресат реагирует на содержание инициальной реплики, для него важна значимость того, о чем говорится в этой реплике. Маркерами значимости сообщения будут служить такие слова, как *одна из значимых тем; быстрее; решит проблемы.*

К группе высказываний, реализующих интенцию комментирования при условии интереса носителя языка к содержанию инициальной реплики, относятся следующие ответные реплики: *У меня есть вопросы по этому поводу; Для меня это очень даже интересно; Я интересуюсь международными отношениями и т.д.*

Данные примеры показывают, что адресатам интересна данная новость. В своих комментариях они актуализируют маркеры информации, интересной для них: *есть вопросы; интересно; я интересуюсь.*

К группе высказываний, реализующих интенцию комментирования при актуализации условия, согласно которому адресату нравится информация, содержащаяся в инициальной реплике, потому что она имеет отношение к нему, относятся следующие ответные реплики: *Мне нравится эта идея, ведь я живу в Алтайском крае; Я сама хочу работать в Китае; Потому что мне важно будущее своего края; Эта новость заставляет задуматься о перспективе*

*региона, в котором я живу и другие.*

По данным результатам эксперимента видно, что адресаты реагируют на реплику, так как они каким-либо образом причастны к содержанию данного поста из социальной сети. Об этом говорят следующие маркеры: *ведь я живу в Алтайском крае; хочу работать в Китае; важно будущее своего края; заставляет задуматься о перспективе региона.*

К группе условий реализации интенции комментирования «реалистичность» относятся следующие ответные реплики: *Это звучит нереально и хотелось бы пообсуждать и узнать более подробную информацию; Это спровоцировало бы экономический рост; Много будет проблем; Это нереалистично..*

Очевидно, что комментаторы акцентируют внимание на реалистичность данной новости. Это проявляется в том, что адресаты используют следующие маркеры: *звучит нереально; спровоцировало бы экономический рост; много проблем; это нереалистично.*

При актуализации условия «актуальность» при создании ответной реплики, создаются следующие высказывания: *Это замечательно и великолепно, но граница с Китаем закрыта и сейчас это совсем не актуально; Это на данный момент актуально..*

Мы видим, что адресаты реагируют на инициальную реплику из-за размышления об актуальности. Для них важно, имеет ли значение данный пост из социальной сети на данный момент времени, стоит ли это обсуждать. Об этом свидетельствуют такие маркеры как *совсем не актуально; актуально.*

На основе полученных данных можно сделать вывод, о том, что условиями реализации интенции комментирования являются следующие смысловозначительные группы, соотносимые с условиями актуализации интенции реплицирования: «значимость темы», «интерес», «отношение к адресату», «реалистичность», «актуальность». Это связано с тем, что содержание инициальной реплики по-разному воспринимается адресатом и его реакцию определяет одно из тех условий, которые мы выделили. По количественному

анализу, доминирующим условием реализации интенции комментирования является «интерес».

Полученные условия реализации интенции комментирования представим в форме таблицы.

Таблица 1. Выявление условий реализации интенции комментирования

Условия реализации интенции комментирования	Значимость темы	Интерес	Отношение к адресату	Реалистичность	Актуальность
Количество полученных реплик	18	24	7	12	16
Процент	23,3%	31,2%	9%	15,5%	21%

Таким образом, обращение к решаемой в статье проблеме, на наш взгляд, позволит прогнозировать реплицирующую деятельность адресата, на основе условий, которые эту деятельность вызывают. Это может быть важно для практики создания медиатекстов, при написании которых важно учитывать все условия (значимость темы, интерес, отношение к адресату, реалистичность и актуальность), воспринимаемые адресатом. Новизна нашего подхода заключается в том, что мы устанавливаем связь между инициальной репликой, имеющей определенные семантические характеристики, и интенцией реплицирования, которую реализует адресат.

### Использованная литература

1. Антонова Ю.Н. Интенция говорящего в аспекте коммуникативно-целевой семантики. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Орел, 2006.
2. Серль Дж. Природа интенциональных состояний. Философия, логика, язык. Москва, 1987: 96 – 126.

3. Шпильная, Н. Н. Диалогическая лингвистика в России: история становления и современное состояние / Н. Н. Шпильная // Культура и текст – 2021. – № 1. – С. 159-173.

*У. В. Плешивцева,  
Россия, г. Барнаул  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., Тюкаева Н.И.*

**ФИГУРИРОВАНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ СЛОВ «ИХНИЙ»,  
«ЕЙНЫЙ», «ЕВОНЬИ». СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ  
ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ СЛОВО И ЛИТЕРАТУРНАЯ НОРМА**

*Аннотация*

В работе поднимаются вопросы потенциальных возможностей системного описания возникающих языковых явлений на примере слов «ихний», «ейный», «евоньий». Объясняются причины появления лексем, не вписанных в нормативный аспект литературного языка, но вошедших в пласт разговорного стиля. Предпринята попытка системного описания явлений так называемых потенциальных слов, их нормативность с позиций системного, функционального описания. Апробирован метод системно-функционального описания языковых явлений, что составляет актуальность и новизну настоящего исследования.

**Ключевые слова:** дериват, литературная норма, потенциальное слово.

Литературный язык сложился на основе общепринятого традиционного проявления культуры письменной речи. Отхождения от этой сформированной традиции в нормативном аспекте признаются как ошибки. В настоящей статье мы квалифицируем такие единицы речи как проявление потенциальных возможностей языковой системы. Основной проблемой настоящего исследования является рассмотрение потенциальных слов, входящих в разговорный вариант литературного языка в качестве проявления его системности. Цель исследования – изучить механизм возникновения данных позиций и рассмотреть степень распространенности употребления потенциальных слов «ихний», «ейный»,

«евонный», вопреки нормативному аспекту. Объектом исследования выступают потенциальные слова, а предметом – словоформы «ихний», «ейный», «евонный».

Система языка состоит из позиций, которые обладают собственной значимостью, проявляющейся в речевых произведениях. Значимость потенциальных элементов заключается в отражении системных свойств языка, а также в виде возможных вариантов развития этой системы. Впервые термин «значимость» был использован Фердинандом де Соссюром в работе «Курс общей лингвистики»: «Итак, значимость любого слова определяется всем тем, что с ним связано; даже у слова со значением «солнце» вряд ли возможно установить непосредственно его значимость, если не принять в соображение все то, что связано с этим словом; есть языки, в которых немислимо, например, выражение «сидеть на солнце»». [6, 116] В языковой системе могут находиться лакуны, заполняющиеся при необходимости потенциальными словами. Вопрос о потенциальных словах как системном явлении поднимался ещё Г. О. Винокуром в работе «Маяковский – новатор языка»: «В каждом языке, наряду с употребляющимися в повседневной практике словами, существуют, кроме того, своего рода «потенциальные слова», т. е. слова, которых фактически нет, но которые могли бы быть, если бы того захотела историческая случайность.» [1 с. 15] Однако механизм возникновения данных явлений требует изучения.

Можно сделать вывод, что любое потенциальное проявление системы, согласно Соссюру и Винокуру, является явлением значимым. Но в нормативной лингвистике такие единицы квалифицируются как ошибки, которые стараются искоренить при обучении русскому языку, что вызывает дискуссию со стороны лингвистов.

К таким значимым явлениям относятся просторечные формы местоимений: ихний – их, ейный – её, евоный – его. Частота употребления этих лексем увеличивается. Это порождает гипотезу о том, что данные слова со временем смогут войти в язык сначала на уровне разговорного устойчивого варианта, а затем стать нормой литературного языка. Е. Р. Добрушина и Д. В. Сичинава рассматривают функционирование деривата «ихний» в восточнославянских

языках. Лингвисты отмечают, что данная словоформа в украинском и белорусском языке широко используется в разговорной речи, в художественной литературе и публицистике. В русском же языке использование этого слова является признаком «неграмотной» речи. Проблема употребления слов «ихний», «евоный» и «ейный» поднимались в научной литературе лишь в нормативном аспекте. На основе сформулированной проблемы мы можем задать вопрос о том, как система языка влияет на возникновение потенциальных слов?

Потенциальные слова, входящие в разговорную практику, являются проявлением системы, демонстрацией её возможностей и лакун. Такие элементы пока не вошли в литературную норму, но со временем могут стать её частью. Появление речевых фактов и вхождение в состав литературного языка в качестве нормы является демонстрацией процесса демократизации языка. К примеру, слово «кофе» теперь может употребляться как в мужском, так и в среднем роде. Новые правила отражены в четырех словарях, «содержащих нормы современного русского литературного языка — это «Орфографический словарь русского языка» Б. З. Букчиной, И. К. Сазоновой, Л. К. Чельцовой, «Грамматический словарь русского языка: Словоизменение» А. А. Зализняк, «Словарь ударений русского языка» И. Л. Резниченко и «Большой фразеологический словарь русского языка» В. Н. Телия». [8] Теперь то, что раньше считалось ошибкой, с точки зрения нормативной лингвистики, официально закреплено правилом. Такая ситуация демонстрирует два факта, во-первых, демократизацию языка, когда потенциальные явления, появляясь как следствие функционирования языковой системы, получают широкое распространение в массах и последующее закрепление в качестве нормы литературного языка, во-вторых, показывает изменение литературных норм в исторической перспективе.

На основе наблюдения за изменениями языковых норм, связанными с широким распространением потенциальных словоупотреблений и последующей кодификацией, можно предположить, что слова типа «ихний», «ейный» и «евоный» пройдут тот же путь, получив распространение и закрепление в качестве литературной нормы. Мы можем проследить динамику вхождения этих дериватов

в просторечный разговорный тип языка.

Для доказательства настоящей гипотезы были использованы следующие методы: статистический, сравнительно-исторический и системный методы анализа лексем.

Согласно статистическому методу, с 1830-х гг. употреблений формы «ихний» становится все больше, и первый пик использования «ихний» (ихный) на графиках частоты, создаваемых сервисом Национальный корпус русского языка, обнаруживается в 1850-е гг. Конечно, восприятие хронологических данных корпуса как совершенно точных было бы иллюзией, однако общую тенденцию к росту частотности в языке они отражают. По данным НКРЯ, частотность употребления формы «ихний» определяется в 495 документах и 699 вхождениях на 27.11.2020. Спустя 2,5 года на 28.04.2023 корпус насчитывает 529 текстов и 742 примера использования «ихний» Форма местоимения «ейный» обнаружена в 95 документах и 126 вхождениях на 27.11.2020, что соотносится с данными за 28.04.2023 как 106 текстов и 139 примеров. [7] Наблюдается рост, однако слабый. Эти формы в большей степени получают распространение в устной, в естественной письменной речи и лишь затем начинают проникать в деловую переписку. Поэтому, если проследить проявление потенциальных дериватов на протяжении истории языка, каждый из них прошел именно этот путь.

Последняя фиксация частотности употребления данных форм в деловых документах позволяет ввести эти слова в литературный язык и обратить на себя внимание лингвистов.

В. В. Колесов в своем учебнике «Историческая грамматика русского языка» пишет, что особенности форм местоимения зависят, в первую очередь, от того, что эти слова являются самыми древними в русском языке: «Их назначение было указывать на «вещь», а не выражать «идею». Различие же между ними заключалось в том, что местоимение заменяло имя». [4, с. 245] О функции местоимений он пишет следующее: «Местоимения — это самые древние слова. Большинство их восходит к неопределенным по смыслу формам, совместившим в себе множество значений; именно поэтому в отдельных славянских языках они

стали основой для образования других частей речи — имен прилагательных, имен числительных, наречий, союзов, предлогов, частиц». [4, с. 246] Именно поэтому от местоимений «их» Максим Максимыч в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» образует наречие «по-ихнему»: «Печорин встал, поклонился ей, приложив руку ко лбу и сердцу, и просил меня отвечать ей, я хорошо знаю по-ихнему и перевел его ответ». [5, с. 5] В статье «Кочующая норма, или микродиахронические похождения слова ихний в русском, украинском и белорусском языках» о причинах возникновения данных форм местоимений говорится следующее: «Притяжательное местоимение 3-го лица в восточнославянских языках имеет более позднее происхождение, чем местоимения 1-го и 2-го лица, и поэтому заимствовано из парадигмы личных местоимений. В результате в этих языках не существует специальных форм притяжательных местоимений 3-го лица, хотя остальные лица имеют изменяемые по родам, падежам и числу отдельные формы (ср. русск. мой, наш и др.). Для обозначения принадлежности 3-го лица используются неизменяемые формы, происходящие из род. п.: русск. его, ее, их». [3, с. 42]

Однако В. В. Колесов подметил важный факт — именно от местоимений образовывались новые слова и части речи. Система языка сложилась таким образом, что в определенных формообразовательных парадигмах остались «пустоты», которые в разговорной речи начинают заполняться в ходе адъективной деривации, «предназначенной для устранения противоречия между синтаксическими и морфологическими свойствами притяжательных местоимений третьего лица и, следовательно, выравнивающий нормальное, системное положение вещей». [2, 525] Возможность возникновения дериватов «ихний», «евоный», «ейный» обусловлено процессами, которые изучает словообразование русского языка. Наиболее продуктивным словообразовательным типом образования притяжательного местоимения является следующий: основа местоимения + формант «-н(ый)/н(ий)», используемый в словообразовании для выражения свойства отношения к предмету по наличию какого-либо признака по аналогии со словами: дочерний, мужний и тд. В соответствии с этим можно



сделать следующий вывод: местоимение «их», «его», «её» являются притяжательными, поэтому они стремятся к моделям притяжательных прилагательных, поскольку обе части речи отвечают на вопросы: «Чья? Чей? Чьё? Чьи?». Дериваты «ихний», «евоный», «ейный» отвечают словообразовательному типу, описанному выше, и имеют лексико-грамматическое значение – выражение свойства отношения предмета по наличию какого-либо признака. Образование притяжательных местоимений, согласно словообразовательному типу, не является нарушением системы языка и, в соответствии с сохранением значений, выраженных формантом «-н(ый)», является системной нормой, вследствие чего получает распространение (пока только в разговорной речи).

В данном отношении хотелось бы осветить проблему формирования так называемой народной этимологии, к которой относится не только трактовка определенных словообразовательных структур, но и возможность образования новых дериватов. Эти два процесса следует различать в лингвистике. Второй процесс, как проявление народной этимологии, фиксирует проявление системы языка и является «локомотивом» для образования и вхождения новых дериватов в литературный язык. В русском языке работает данная схема, носители языка на интуитивном уровне переносят её на неизменяемую форму местоимений «его», «её», «их». В связи с этим мы наблюдаем появление форм «евоный», «ейный», «ихний» и тд., так как происходит присоединение форманта -н(ый) и трансформация звука [г] в звук [в] в речевом потоке: [jэго]-[jэво]. Народная этимология идёт вслед за системой языка, образуя новые формы. Эта же система способна изменять правила по истечении времени.

В настоящей статье мы доказали, что слова «ихний», «ейный», «евоный» являются системным явлением, так как мы наблюдаем проявление грамматических форм притяжательных прилагательных. Появление и широкое распространение дериватов «ихний», «евоный», «ейный» является адъективной деривацией, то есть проявлением системы русского языка, демонстрацией словообразовательного типа образования притяжательных местоимений третьего лица. Слова не противоречат системным свойствам русского языка, употребляются в просторечных

проявлениях, в литературной речи с целью стилистической окраски, и, вполне возможно, потенциально стремятся войти в нормативный литературный язык.

### **Использованная литература**

1. Винокур, Г. О. Маяковский – новатор языка / Г. О. Винокур. – М. : Учпедгиз, 1943. – 136 с.

2. Волк, В. С. Синтаксис притяжательных местоимений и адъективная деривация // Acta Linguistica Petropolitana: Труды Института лингвистических исследований. Т. X. Ч. 2. СПб.: Наука, 2014. – С. 510—533.

3. Добрушина, Е.Р., Сичинава, Д.В. Кочующая норма, или микродиахронические похождения слова ихний в русском, украинском и белорусском языках. - М.: а Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (ПСТГУ), М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2015. – С. – 41-54.

4. Колесов, В.В. Историческая грамматика русского языка : учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / В. В. Колесов / Учебно-методический комплекс по курсу «Историческая грамматика русского языка». — СПб.: СПбГУ, 2010. — 512 с.

5. Лермонтов, М.Ю. Герой нашего времени. Эксклюзив: Русская классика. АСТ, М., 2015. – 76 с.

6. Курс общей лингвистики/Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц. А. Сухотина. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / Пер. с франц. С. В. Чистяковой. Под общ. рея. М. Э. Рут.— Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.— 432 с.

7. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения 27.11.2020 и 28.04.2023).

Новости “МК.RU”. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mk.ru/social/article/2009/08/31/343231-kofe-stal-srednego-roda.html> (дата обращения 28.04.2023 и 28.04.2023).

*Ж. К. угли Рахмонов  
И. У. угли Нарзиев  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к. филол. н., доцент А. А. Карагодин*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У УЗБЕКСКИХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ НА БАЗОВОМ УРОВНЕ**

### *Аннотация*

Целью настоящей работы является разработка комплекса учебных заданий, которые будут способствовать более эффективному освоению навыка говорения, а именно – овладению монологической речью в различных речевых ситуациях. Основным методом в данном случае является метод последовательного, поэтапного овладения речевыми действиями. Подчеркивается необходимость учета национальных особенностей обучающихся при подборе учебного материала.

**Ключевые слова:** говорение, монологическая речь, русский язык как иностранный, базовый уровень.

Первостепенным назначением иностранного языка как предметной области в рамках обучения является овладение студентами способностью общаться на иностранном языке. Изучение русского языка как иностранного студентами гуманитарного профиля направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, иными словами, на способность и готовность осуществлять как непосредственное общение – говорение (в которое включена монологическая речь), аудирование, так и опосредованное общение – чтение, письмо.

Проведенный анализ практики обучения иностранному языку и научной литературы выявил определенные противоречия между традиционной методикой обучения иностранному языку и потребностью в овладении коммуникативной компетенции, монологической речью, позволяющей успешно достигать цели в ситуации межкультурной коммуникации. Вышеизложенное противоречие привело к формулировке проблемы, суть которой заключается в том, что обучающиеся традиционно усваивают речевые формы и содержание высказывания в виде

заданного текста. Различные упражнения, связанные с воспроизведением текста, недостаточно способствуют формированию у них самостоятельности и инициативности в процессе речевой деятельности. Как результат, они привыкают пересказывать текст, а не выражать собственные мысли на русском языке.

Объектом исследования выступает процесс обучения русскому языку как иностранному на ступени высшего образования в рамках гуманитарного профиля, предметом служит методика развития монологической речи на русском языке у узбекских студентов гуманитарного профиля на базовом уровне.

Цель настоящей работы состоит в разработке и применении комплекса заданий для обучения узбекских студентов гуманитарного профиля на базовом уровне для формирования навыков монологической речи на русском языке.

В методической литературе говорение определяется как форма устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Е.И. Пассов определяет его как выражение своих мыслей в целях решения задач общения [4, с. 63]. Говорение – это часть речевой деятельности. Обратимся к определению речевой деятельности, зафиксированном в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений, общее понятие для обозначения явлений, относящихся к порождению речи и ее восприятию, к процессам говорения и слушания, к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, дискурса, текста [1, с. 250].

Речевая деятельность, а именно говорение и обучение ему, интересует нас в более узком аспекте: форме монологической речи.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает

мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном.

Принципиально важное значение имеет положение С.Д. Кацнельсона о том, что всякий монолог в общем плане – это какое-то «словесное воспроизведение знаний», а всякое «словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегии говорящего» [3, с. 111]. При этом объем и характер информации, а также выбор языковых средств определяются самим говорящим. Основная трудность для говорящего заключается в определении объекта высказывания и последовательности изложения.

Обучение монологической речи проводится на всех этапах образовательного процесса. Разница заключается только в объеме монологических текстов, который на базовом уровне составляет 15-18 фраз и затем увеличивается до 20 фраз на следующих уровнях. Процесс обучения базируется на сверхфразовом единстве и представляется собой трехступенчатую модель [2, с. 12].

Для студентов гуманитарного профиля важно научиться структурировать, выделять главную информацию и трансформировать в устные сообщения письменные тексты не только художественного стиля, но и научного в рамках профиля. С этой целью в процесс обучения вводятся учебно-научные тексты, базирующиеся на специальной лексике и хорошо известной информации.

При обучении монологической речи в рамках русского языка как иностранного уzbekских студентов гуманитарного профиля необходимо соблюдать последовательность методических действий, ориентироваться на учебные потребности слушателей и оптимизировать используемые материалы для достижения поставленных задач и когнитивной активности студентов. Обучение предполагает формирование умений выражать коммуникативное намерение; выбирать слова, словосочетания, предложения, адекватные коммуникативной задаче; комбинировать их в определенной логической последовательности в

соответствии с программой высказывания.

В данном случае также необходимо сделать следующее методическое замечание: путь «снизу вверх» предполагает последовательное, систематичное овладение отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня, что создают основу для их последующего комбинирования и объединения. В основе этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное, поуровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении – порождать связные высказывания в устной и письменной форме. Данный путь может быть выбран педагогом как раз на базовом уровне, так как монологи могут строиться не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе многих текстов, прочитанных или прослушанных на родном и иностранном языках, что предполагает использование межпредметных связей.

Мы предлагаем следующие типы упражнений в развитии монологической речи. Упражнения первого типа основываются на выполнении учебных действий, которые формируют материально-операционную основу речи, они относятся к доречевому, навыковому уровню и составляют нулевой цикл. К освоению предлагаются речевые темы «Профессия», «Семья», «Свободное время», лексический материал которых соответствует базовому уровню изучения русского языка как иностранного.

Второй тип упражнений развивает логическое мышление и формирует навыки и умения логического построения речи на уровне сферхфразового единства. Например:

- соедини простые предложения рассказа в сложные;
- закончи высказывание (используя предложенные варианты);
- подбери к данным соответствующие аргументы (приведенные ниже);
- объясни причину ...
- докажи, что ...
- выбери картинку, которая вызывает ассоциации с учебой (отдыхом,

работой, путешествием и т.п.), аргументируй свой выбор.

Третий тип упражнений формирует умения логически и последовательно комбинировать предложения, объединяя их в единое высказывание о предмете, на тему, в связи с ситуацией. Опоры в развитии навыков монологической речи бывают языковые, речевые и содержательные. Их количество и выбор определяются в зависимости от конкретных условий обучения:

- Возраст и уровень общей образованности учащихся.
- Уровень владения языком всех обучающихся и отдельных студентов.
- Особенности речевой ситуации.
- Характер речевого задания/степень понимания речевой задачи всеми участниками общения.
- Индивидуальные особенности личности обучаемых.

Обучение говорению как виду речевой деятельности должно быть основано на коммуникативно ориентированном подходе к отбору содержания обучения и последовательности введения материала. Преподаватель должен сформировать языковую, речевую и коммуникативную компетенции обучающихся, создавая речевые ситуации, максимально приближенные к естественной коммуникации. Отбор материала для упражнений должен отвечать коммуникативным потребностям учащихся, а формы работы – мотивировать к активному говорению. При этом необходим учет национальных особенностей обучающихся.

Таким образом, нами было выдвинуто предложение проводить работу по развитию монологической речи в трех направлениях:

- 1) на основе исходного текста создавать свой текст-монолог в соответствии с заданной ситуацией;
- 2) на основе вопросов на свободную тему строить собственное высказывание достаточного объема;
- 3) к картинкам, иллюстрациям составлять текст повествовательного характера.

Подводя итоги, следует заметить, что, несмотря на то что речь является неотъемлемой частью человеческого общения, используется и, следовательно,

развивается в ходе всех видов деятельности, но более целенаправленно это происходит в ходе коммуникативной деятельности и восприятия художественной литературы.

Исходя из особенностей монологической речи обучающихся, содержания работы по формированию монологической речи, анализа методических пособий нами был составлен комплекс заданий, направленный на формирование монологической речи у узбекских студентов гуманитарного профиля на базовом уровне для формирования навыков монологической речи на русском языке. В комплекс включены задания, на которых обучающиеся составляют рассказы из личного опыта, рассказы по сюжетным картинкам и серии сюжетных картин (комиксам), творческие рассказы, то есть строят самостоятельное высказывание.

Систематическое проведение занятий, на которых проводится работа по формированию компонентов (умений) монологической речи может способствовать развитию монологической речи в целом.

### **Использованная литература**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Андреева, А.В. Обучение монологической речи на занятиях по РКИ в гуманитарных вузах / А.В. Андреева // Современные тенденции развития науки и технологий, 2017. – № 2-5. – С.11–13.

3. Кацнельсон, С.Д. Лингвистическая концепция Ф. де Соссюра, Вопросы общего языкознания / С.Д. Канцельсон // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена, 1967. – С. 24–42.

4. Пассов, Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи: учебное пособие / Е.И. Пассов. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический институт, 1989. – 163 с.



*Г.В. Шестакова*  
*Россия, г. Барнаул,*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: к.филол.н., доцент В. Ю. Краева*

## **ДИАЛЕКТНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ РУССКИХ ГОВОРОВ АЛТАЯ (МАТЕРИАЛ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА)**

### **Аннотация**

Целью данной работы является изучение возможных направлений организации системы элективных уроков по диалектной фразеологии русских говоров Алтая. Объект исследования — процесс организации элективных уроков по диалектной фразеологии русских говоров Алтая. Предметом исследования стала диалектная фразеология русских говоров Алтая. В исследовании получены выводы, что в школьном курсе русского языка мало внимания уделено диалектной фразеологии, но именно опора на диалектную фразеологию русских говоров Алтая дает возможность узнать историю своего региона, погрузиться в нее.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, диалекты, русские говоры Алтая, элективный курс.

Одной из задач курса русский язык является — воспитание любви к родному языку. В пояснительной записке к программе М. М. Разумовской сказано: «Важнейшая цель обучения русскому языку в 5 — 9 классах состоит в том, чтобы воспитать любовь к родному языку, отношение к нему как основному средству человеческого общения во всех сферах человеческой деятельности» [5, с. 15]. На наш взгляд, изучение диалектной фразеологии русских говоров Алтая поможет с реализацией данной задачи.

Диалектная фразеологическая единица — это локально распространенное, не входящее в состав литературного языка устойчивое воспроизводимое сочетание слов, имеющее относительно целостное значение [3, с.116].

Учеными-фразеологами были предприняты попытки создать универсальную систему категорий, которая позволила бы учесть все значимые

признаки фразем: структурные, грамматические, семантические, но наиболее распространенной в современном языкознании является классификация, основанная на антропоцентрическом подходе, в целом опирающаяся на идеографический словарь Р. Халлинга – В. Вартбурга.

Диалектная фразеология русских говоров Алтая является фрагментом региональной картины мира и отражает значимые компоненты языкового сознания диалектоносителей [1, с.11].

Фразеологизмы русских говоров Алтая образными оценочно-эмотивными характеристиками охватывают практически все сферы жизнедеятельности населения данного региона, переосмысливая привычные образы, наделяя их метафоричностью:

- трудовая/хозяйственная («запрягать во все оглобли» — выполнять тяжелую работу);
- досуговая («играми играть» — веселиться, развлекаться);
- интеллектуальная («голова — дом советов» — умный, грамотный человек);
- эмоциональная («лихота берет» — испытывать волнение);
- моральная («в почетном быть» — ладить с людьми, быть на хорошем счету)
- сакральная («в купель макают» — о крещение детей);
- материальная («на меду ехать» — жить богато);
- семейная («за волей ходить» — изменять).

Все это свидетельствует о богатстве языкового мышления народа, его способности устанавливать многомерные ассоциативные связи между предметами, явлениями, признаками и состояниями.

Имея такой лингвокультурологический, культурологический и исторический потенциал, фразеология русских говоров Алтай вполне может быть использована в качестве материала для элективных уроков, способствующих выполнению задачи, о которой было сказано ранее.

Анализ школьной программы по русскому языку на предмет представления

раздела диалектология позволяет сделать вывод об узком, неглубоком представлении этого раздела.

Например, по программе М. М. Разумовской данная тема изучается один урок. По программе М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и Л. А. Тростенцовой тема «Диалектные слова» рассматривается также в разделе «Лексика и фразеология» и изучается отдельным уроком один час. Данный раздел по обеим программам проходят только в 5 — 6 классе.

А вот тема «Фразеология» в учебнике под редакцией М. М. Разумовской рассматривается с точки зрения стилистической принадлежности и основных функций в речи фразеологизмов, но отдельных тем по данному разделу нет. Фразеология изучается или в связи с лексикой, или в связи с частями речи.

Из всего этого следует, что диалектизмы в школе изучаются фрагментарно и рассматриваются совместно с профессиональными словами. Фразеологии уделено мало внимания, а диалектная фразеология не рассматривается совсем. Исходя из этого, мы предлагаем элективный курс как способ получения дополнительных знаний.

Внеурочная работа дает большие возможности детального и углубленного изучения темы. Факультативные занятия могут быть направлены на изучение фразеологизмов родного края.

Таким образом, работа по углубленному изучению диалектизмов способствует:

- развитию навыков сбора диалектологического материала;
- развитию интереса к изучению народной речи и бережного отношения к народному слову;
- развитию представления о диалектах, об особенностях местного говора;
- развитию понимания роли диалектизмов как средства выразительности в художественных произведениях.

Погружаясь в диалектную фразеологию Алтая, учащиеся лучше узнают культуру региона. Элективный курс «Диалектная фразеология Алтая» — возможность приобрести фоновые знания, а не только услышать языковые

единицы.

Территория Алтайского края входит в состав северно-великорусского наречия, а, следовательно, ее говоры отражают основные его черты. Вместе с тем, как и любая другая группа говоров, говоры Алтайского края имеют и специфическое отличие, свидетельствующее об их своеобразии.

Элективный курс «Диалектная фразеология русских говоров Алтая» даст возможность изучить фразеологию своего края, подчеркнет сходства и различия с общерусской фразеологией.

Например, Упражнение 2 направлено на сравнение значений фразеологизмов русских говоров Алтая и общеизвестных фразеологизмов. Выполнив его, учащиеся должны прийти к выводу, что, несмотря на омонимичность форм, значения данных фразеологизмов может отличаться, например, общеупотребительный фразеологизм «*дубина стоеросовая*» имеет значение «болван, глупый человек», в говорах же Алтая употребляется в значении «о высоком, долговязом человеке».

**Упражнение 2.** Определите значение фразеологизмов в контексте и объясните, в чем разница между значениями говоров Алтая и других регионов.

а) Говорят, кого громом убьет, душа в рай попадет. — Ну, этого мы не знаем, ни *чих-мох* (Алт., 1973; Илим. Иркут., Косыгин, 1967).

Так все *чих чихом* отдал (Ангаро-Ленск. Иркут., 1967).

б) «Блохин внимательно выслушивал все эти наставления <...>. Сам же думал: «Эх ты, *дубина стоеросовая*, дальше своего носа не видишь!». А. Степанов «Семья Звонарёвых».

Дубина ты *стоеросовая*, не видать из-за тебя ничего (Кос.).

в) Ох и *давали дрозда* на второй день, пол гнулся. (Бийск.; Усть-Пр.).

«Разговор личный есть, товарищ лейтенант... Насчёт вчерашнего. Объяснить надо. *Дрозда* вы вчера *дали* крепко. Бросились на меня чёртом, ещё чуток — и пистолет бы обнажили, а это дело не так было, как вам померещилось». Ю. Бондарев «Берег».

Упражнение 13 направлено на определение значений фразеологизмов,

употребленных в конкретном контексте и подбор синонимов к ним.

**Упражнение 13.** Определите значение и подберите синонимы к приведённому фразеологизму.

а) В котях щеголять. Экспрессив. ... — У них дом в *котах щеголяет* (Рубц. Алт., 1978).

б) Ни с виру, ни с болота. ... — А кто его знает, откуда он, *ни с виру, ни с болота* (Смолен. Алт., 1978).

в) Искупить деньги. ... — Сейчас пошла в магазин, *искупила деньги* (Смолен. Алт., 1970).

Упражнения, направленные на отличие фразеологизмов от свободных словосочетаний, в учебниках встречаются часто, они достаточно эффективны в плане отработки навыков разграничения фразеологических единиц и свободных словосочетаний, но мы предлагаем упражнение именно на диалектном материале.

**Упражнение 16.** Определите, в каких предложениях даны фразеологизмы, в каких – свободные словосочетания.

1. а) Веселиться он охотником был. б) Отец мой охотником был, часто домой дичь приносил.

2. а) Все равно добьётся своего, в двери пролезет, а добьётся! б) Места было мало, все завалено, кое-как в двери пролезли.

3. а) В кружок мужчины стриглись. б) На уроке сказали построиться в кружок.

4. а) Отец, когда жизни учил, часто говорил: «В драке, сын, лежачего не бей». б) Родители нехозяйственные были, и дети не бей лежачего.

Диалектная фразеологическая система имеет те же отношения и явления, что и общенародная. Значит, это позволяет нам использовать данный диалектный материал в учебном процессе.

Упражнения 19, 20, 21 — это отработка системных лексических отношений.

**Упражнение 19.** К фразеологическим единицам первой группы подберите антонимы из второй группы.

1.1) Мои-то родители хорошо работали, поэтому и в меду плавали. 2) Так и

раньше это было. Это еще при царе-Косаре была эта история. 3) Лучше, конечно, сватать добром. 4) Муж работал, из кожи вылазил, чтобы семью прокормить

II. 1) А они меня сосватали крадучу. 2) После войны-то не дом домить, ни детей кормить, восстанавливали все. 3) Ты всегда готов только шалушки обивать, а я одна не справляюсь. 4) Картошку положит в залы, оставит, чтоб потом брать.

**Упражнение 20.** К фразеологизмам в предложениях подберите, где это возможно, лексические синонимы.

1) Шесть детей у меня было, да еще горой ходила. 2) У меня учёба не пошла. 3) Чё попало говоришь ты. 4) Муж мой детей не бил, но в строгости держал. Бывало скажешь, когда не слушают: «Я быстро шлык направлю».

**Упражнение 21.** Выделите омонимичные фразеологические единицы в данных предложениях и определите их значения.

а) Не дал он мне учиться... Так и осталась я пень пнем: ни читать, ни писать (Кам.).

Умирать пора, а то ни людям ни богу, а то пень пнем (Ельц.).

б) Долго лёжкой лежала, теперь хожу потихонечку (Топч.).

На печке лёжкой лежит, а мать крутится весь день одна (Панкр.).

в) Замерзла я в новом пальто, оно ветром подбитое.

Сын у них уже вырос, а все болтается — не учится, не работает — ветром подбитый.

г) Да я эту песню с краю знаю только (Бийск).

С краю, как колхоз образовался, я поваром была (Зал.).

Часть данных упражнений была апробирована с учащимися 6 класса во время прохождения производственной практики. Тема для них была интересной, во время рефлексии учащиеся назвали много тех фразеологизмов, которые им больше всего запомнились. Было обращено внимание обучающихся на возраст информантов, некоторые из них родились в 19 веке. Если бы их речь не записали, то возможно мы бы потеряли часть своей истории, не узнали бы, как люди общались между собой, какие выражения употребляли, в каких ситуациях и даже

почему.

Проведенная работа, на наш взгляд, позволяет сделать выводы о том, что в школьном курсе русского языка мало внимания уделено диалектной фразеологии, но именно опора на диалектную фразеологию русских говоров Алтая дает возможность узнать историю своего региона, погрузиться в нее.

Изучение диалектной фразеологии русских говоров Алтая в школе будет способствовать проявлению интереса к познанию русского языка, культуре своего края, народов России, будет способствовать формированию ценностного отношения к русскому языку, а также поможет сформировать следующие компетенции: культурологическую и лингвокультурологическую. Все это соответствует требованиям нового ФГОС.

### **Использованная литература**

1. Диалектная фразеология русских говоров Алтая : лингвокультурологический аспект : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Краева Вероника Юрьевна; [Место защиты: Алт. гос. ун-т]. — Барнаул, 2007. — 255 с.

2. Историко-этимологический словарь русских говоров Алтая / [сост.: Л. И. Шелепова и др.] ; под ред. Л. И. Шелеповой ; Федеральное агентство по образованию, Алтайский гос. ун-т. — Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2007. — 294 с.

3. Краева, В. Ю. Особенности диалектной фразеологии Алтая (на материале семантического поля «Трудовая, хозяйственная деятельность») / В.Ю. Краева //Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — № 11 (32) : Аспирантские тетради : научный журнал. — 2007. — 112-121 с.

4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5—9 классы : пособие для учителей обще образоват. учреждений / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский и др.]. — 12-е изд., перераб. — М. : Просвещение,

2011. — 111 с.

5. Русский язык : 6 класс : методическое пособие к учебнику М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. — М. : Дрофа, 2019. — 225 с.

6. Фразеологический словарь современного русского языка [Текст] : [7000 выражений и словосочетаний] / [сост.] Ю. А. Ларионова. — Москва : Аделант, 2014. — 511 с.

7. Фразеологический словарь русского литературного языка : около 13000 фразеологических единиц / А. И. Федоров. - 3-е изд., испр. — Москва : АСТ : Астрель, 2008. — 878 с.

8. Человеческий фактор в языке : Языковые механизмы экспрессивности / [В. Н. Телия, Т. А. Графова, А. М. Шахнарович и др.; Отв. ред. В. Н. Телия]; АН СССР, Ин-т языкознания. — Москва : Наука, 1991. — 214 с.



*Ю. А. Белаиш*  
*Россия, г. Барнаул,*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: к.филол.н., доцент Богумил Т.А.*

**СЕМАНТИКА ЛИПЫ**  
**В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»**

*Аннотация*

Статья посвящена значению образа липы в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В ходе исследования выявлено, что семантический ореол данного растительного образа связан с христианской символикой, влияет на общую концепцию романа. Определена основная функция липы: сюжетно-композиционная (предваряет последующий ход событий, символизирует духовный рост Ивана Бездомного, обозначает связь мотивов безумия и пророчества в романе).

**Ключевые слова:** М.А. Булгаков, «Мастер и Маргарита», семантика, растительный образ, христианская традиция.

Исследователи неоднократно обращались к семантике растительных образов в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Некоторые из растений встречаются в тексте несколько раз и выполняют важную сюжетно-композиционную функцию, обладают мощным мифологическим и культурным потенциалом. Семантический ореол этих растительных образов работает на общую концепцию романа М. Булгакова. Изучались образы мимозы, сирени, клена, розы, кипариса, винограда [3], [5]. Однако эту тему нельзя считать исчерпанной. В данной статье будут рассмотрен образ липы, значение которого в романе, на наш взгляд, раскрыто недостаточно.

Уже в самой первой главе Михаил Берлиоз и Иван Бездомный встречаются под липами: «Попав в тень чуть зеленеющих лип, писатели первым делом бросились к пестро раскрашенной будочке с надписью: “Пиво и воды”» [2, с.171].

В энциклопедическом словаре славянской мифологии при толковании значения липы упоминается, что у восточных и западных славян «липа была тесно связана с православным культом и христианскими легендами <...> считалась деревом Богородицы» [6; с.283], липа использовалась как магический предмет (талисман), способный отгонять злые силы [6; с.283]. По замечанию Т.А. Агапкиной, автора работы «Деревья в славянской народной традиции», в легендах именно липа чаще других деревьев и кустарников связывается с местами чудесного явления Богородицы и святых. В преданиях и легендах Богородица появляется, живет или отдыхает на липе, когда сходит с небес на землю [1, с.117–118]. Таким образом, упоминание липы в самом начале романа уже знаменует дальнейшее раскрытие христианской темы, предваряет дальнейший спор атеистов Берлиоза и Понырёва с Воландом о существовании Христа.

Подтверждение этой мысли можно найти при рассмотрении следующего появления липы в той же главе: «Да, следует отметить первую странность этого страшного майского вечера. Не только у будочки, но и во всей аллее, параллельной Малой Бронной улице, не оказалось ни одного человека. В тот час, когда уж, кажется, и сил не было дышать, когда солнце, раскалив Москву, в сухом тумане валилось куда-то за Садовое кольцо, – никто не пришел под липы, никто не сел на скамейку, пуста была аллея» [2, с. 171]. В данном отрывке майский вечер, в который Бездомный и Берлиоз повстречали Воланда, характеризуется как странный и страшный еще до встречи героев с потусторонними силами. Странность его заключается в том, что «в тот час, когда уж, кажется, и сил не было дышать...никто не пришел под липы». Примечательно, что автор не использует слово «жара» или любые другие эпитеты, которые бы указывали на то, что причиной прийти под липы должно было стать стремление людей укрыться от весеннего зноя. Вместо этого, он указывает на то, что «сил не было дышать» и «солнце, раскалив Москву, в сухом тумане валилось куда-то за Садовое кольцо». Такие описания вносят апокалиптические мотивы в представленный пейзаж. Образ «валящегося», исчезающего солнца завершает эту картину. Поэтому, состояние природы можно

рассматривать как знак прибытия на Патриаршие пруды Воланда со свитой. Если учитывать символику липы как «божественного» дерева, дерева-защитника, а также контекст эпохи, о которой писал М.Булгаков, то пустующие места под липами можно рассматривать как отречение советских людей от веры, в связи с чем они не могут находиться под защитой божественных сил, не могут спрятаться в тени под липами. Однако Берлиозу и Бездомному легко удастся туда попасть. Можно предположить, что это связано с «проверкой», которую устраивает Воланд людям во время своего визита в Москву. Случается так, что Понырёв и Берлиоз оказываются первыми, кого он встречает и с кем заводит разговор. Именно с этого момента начинается путь преображения Бездомного, для которого еще есть надежда на духовное возрождение, и именно эта встреча приводит к смерти Берлиоза, которому, по словам Воланда на балу, «будет дано по его вере» [2, с.383].

Стоит отметить, что в первой главе липа упоминается четыре раза. Два из них уже были прокомментированы выше, но есть и еще два: липы появляются в тексте после того, как Воланд рассказывает Берлиозу об обстоятельствах его скорой смерти («Тут, как вполне понятно, под липами наступило молчание» [2, с.178]), а затем сам Воланд упоминает их в разговоре («...здесь так хорошо под липами, а я, кстати, никуда и не спешу» [2, с.179]). Постоянное возвращение автора к данному вегетативному образу указывает на его идейную значимость в тексте. Кроме того, само число четыре также обладает мощным полисемантическим зарядом в христианской культуре, что позволяет дополнить проанализированные ранее смыслы растительного образа «липа». Среди значений данного числа особенно важным в рамках выстраиваемой концепции представляется то, что в Библии оно символизирует всесторонность последствий нарушений Божьих Заповедей, полноту наказания Божьего («...четыре тяжкие казни Мои: меч, и голод, и лютых зверей, и моровую язву пошлю на Иерусалим...» (Иез.14:21,22)).

Таким образом, четырехкратное упоминание «божественного» дерева может рассматриваться как предзнаменование того наказания (уход в небытие),

которому подвергнется Берлиоз в результате своего собственного неверия, а также последствий (помутнение рассудка, безумие), с которыми придется столкнуться Ивану Бездомному, чтобы пройти свой путь к истине и в конце стать учеником, приемником Мастера («Прощай, ученик, – чуть слышно сказал мастер и стал таять в воздухе» [2, с.460]).

Еще раз липа упоминается в начале третьей главы романа, в которой Берлиоз и Бездомный заканчивают свой разговор с Воландом о существовании Христа: «Небо над Москвой как бы выщвело, и совершенно отчетливо была видна в высоте полная луна, но еще не золотая, а белая. Дышать стало гораздо легче, и голоса под липами теперь звучали мягче, по-вечернему» [2, с.198]. Вновь образ липы связан с описанием московского пейзажа, в котором обнаруживаются существенные изменения по сравнению с первой главой. Если раньше центральным являлся образ заходящего, «умирающего» солнца («солнце в сухом тумане валилось куда-то за Садовое кольцо»), то во втором случае появляется образ полной белой луны. Этот образ чрезвычайно важен в концепции произведения, но он не является объектом данного исследования, поэтому отметим лишь то, что луна еще упоминается в связи с Иваном Бездомным. Кроме того, именно по лунной дороге Понтий Пилат идет в конце романа, чтобы встретиться с Иешуа Га-Ноцри. Таким образом, образ луны в романе связан с потусторонними силами, луна освящает путь к Богу, путь к истине.

Если в первой главе указано, что «никто не пришел под липы», то во второй: «В аллеях на скамейках появилась публика, но опять-таки на всех трех сторонах квадрата, кроме той, где были наши собеседники» [2, с.198]. Заслуживает внимания тот факт, что пришедшие на скамейки названы именно «публика». Публика, сидящая на трех сторонах квадрата, порождает прямую ассоциативную связь с театральным залом, где на трех сторонах расположены зрительские места, а на четвертой – сцена. И словно на сцене происходит спор литераторов и Воланда. Так, выбор данной характеристики подчеркивает некую театральность, спланированность и, следовательно, предопределенность произошедших далее событий. Кроме того, «публика», способная смотреть на

жизнь двоих людей как на представление, вероятно, подобно самому Воланду, состоит из потусторонних сил. Это подтверждает и то, что она появляется под липами именно с наступлением ночи, в полнолуние.

В связи с образом липы возникает и разворачиваемый далее мотив безумия: «Тут безумный расхохотался так, что из липы над головами сидящих выпорхнул воробей» [2, с.200]. В данном случае эпитет «безумный» отражает восприятие Воланда Иваном Бездомным. Однако, как известно, столкнувшись с потусторонними силами, Бездомный тоже начинает восприниматься московским обществом как безумец. Мотив безумия в произведении неразрывно связан с мотивом пророчества, возможностью видеть истину. Именно поэтому «безумие» Ивана Бездомного зарождается под липой, деревом Богородицы, что указывает на слияние двух этих мотивов на символическом, знаковом уровне текста.

И под липами же Иван Понырёв оказывается в последней главе романа, когда его путь уже пройден: «Каждый год лишь только наступает весеннее праздничное полнолуние, под вечер появляется под липами на Патриарших прудах человек лет тридцати ... Это – сотрудник Института истории и философии, профессор, Иван Николаевич Понырёв» [2, с. 473]. Тем самым, духовный путь героя начинается и заканчивается в полнолуние под липами. Христианская символика липы в данном случае может трактоваться как указание на духовный рост Бездомного. Не случайно в романе Мастер назвал Ивана своим учеником [2, с. 460]. Раз в год, в «весеннее праздничное полнолуние» [2, с.473], Понырёв видит финал романа Мастера. С. Кульбюс пишет об этом так: «Встреча Иешуа и Понтия Пилата во сне Бездомного может рассматриваться именно как продолжение романа и новое “угадывание”. Бездомный, таким образом, становится преемником и Мастера, автора написанного романа, и Мастера, находящегося уже в ином пространстве бытия. Ведь сон Бездомного представляет собой подлинное завершение судьбы Пилата, оставленного Мастером в тот момент, когда он бежит по лунному лучу на встречу с Иешуа» [4, с. 42–43].

Символическое значение липы в произведении было намечено М.Н. Капрусовой. В своей работе она развивает идею о том, что у Булгакова образ

дерева обычно сопряжен с пространством дома – обжитого (в том числе нечистой силой) пространства. Семантику липы исследователь связывает с Маргаритой, рассматривая липу как дерево-двойника героини. Кроме того, она пишет о том, что липа растет и возле дома Маргариты («Липы и акации разрисовывали землю в саду сложным узором пятен» [2, с. 350]), и возле дома Мастера («Напротив, в четырех шагах, под забором, сирень, липа и клен» [2, с. 271]), подчеркивая родство их душ [3, с. 50–79]. Как уже упоминалось выше, с липой связан культ Богородицы, этому дереву приписываются охранные функции, в связи с чем можно рассматривать наличие липы у домов Мастера и Маргариты как знак божественного покровительства, защищенности героев высшими силами, с помощью которых они обретут долгожданный покой в конце произведения [2, с. 466–467]. Следовательно, в символике рассматриваемого дерева можно проследить как некое предзнаменование последующих событий романа, так и некую характеристику отношений героев, знак истинности и святости их любви.

Таким образом, семантика липы в романе связана с христианской символикой, образом Богородицы. Липа выполняет сюжетно-композиционную функцию: предваряет последующий ход событий, символизирует духовный рост Ивана Бездомного, является знаком истинной любви Мастера и Маргариты, обозначает связь мотивов безумия и пророчества в романе.

### **Использованная литература**

1. Агапкина Т.А. Деревья в славянской народной традиции: Очерки / Т.А. Агапкина. – М.: Индрик, 2019. – 653 с.
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: Роман. Повести / М.А. Булгаков; сост. И. Белобровцева. – Таллин: Ээсти раамат, 2000. – 480 с.
3. Капрусова М.Н. Образы деревьев в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: генезис, функция, семантический ореол / М.Н. Капрусова // Грядущие перспективы: по материалам междунар. науч. конф., 21–22 ноября 2012 г. – М.: БФБ, 2013. – С. 50–79.
4. Кульюс С. «Эзотерические» коды романа М. Булгакова «Мастер и

Маргарита» (эксплицитное и имплицитное в романе) / С. Кульюс. – Тарту, 1998. – 220 с.

5. Сивуда О. Символика «растительного кода» в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» / О. Сивуда. // *Anzeiger für Slavische Philologie*. – 2006. – XXXIV. – С. 115– 130.

6. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М.: Международные отношения, 2002. – 512 с.

*Д.А. Грубова*  
*Россия, г. Барнаул*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: доктор филол. н.,*  
*профессор кафедры Козубовская Г.П.*

## **ПОЭТИКА ЗАПАХОВ В ПОВЕСТИ И.С. ТУРГЕНЕВА «ПЕРВАЯ ЛЮБОВЬ»**

### *Аннотация*

В статье рассматривается ольфакторное пространство повести И.С. Тургенева «Первая любовь», функции, символический смысл обонятельной образности. Основное внимание уделено субъектной организации ситуаций обонятельного восприятия, роли языка запаха в нарративной структуре повести.

**Ключевые слова:** ольфакторика, запах, усадебный текст, ольфакторные мотивы, семантическое поле.

Цель работы – исследовать ольфакторную поэтику в повести И.С. Тургенева «Первая любовь»

Объектом исследования является повесть И.С. Тургенева «Первая любовь».

Предметом исследования является поэтика запахов в повести И.С. Тургенева «Первая любовь».

Методы исследования – историко-культурный; структурно-семиотический; мифопоэтический подход, элементы мотивного анализа.

Научная новизна заключается в системном исследовании поэтики запахов в

повести И.С. Тургенева «Первая любовь».

Ольфакторика стала предметом изучения сравнительно недавно, она является объектом междисциплинарных исследований в современных гуманитарных науках.

В русской литературе, начиная с середины XIX века, существенно расширилась сфера запахов. Литература начинает осваивать различные запахи как часть живой картины мира, тем самым обретает «язык запахов». Знания ольфакторных кодов дают ключ к пониманию художественных текстов. Не удивительно, что ольфакторная образность И. С. Тургенева привлекает внимание современных исследователей, в чьих работах определены базовые принципы анализа и интерпретации языка запаха в художественном мире писателя. Так, в изучении поэтики запахов в творчестве Тургенева значимы работы Н.Л. Зыховской, отмечающей, что «эволюция прозы дает богатый материал для наблюдений за характером эволюции ольфактория, перекодировки его основных значений и функционала» [9, с. 63].

Пейзаж Тургенева исследован в работах Г.Б. Курляндской, В.М. Марковича, С.Е. Шаталова и др. Феномен усадьбы и «усадебного текста» рассматривают В.А. Недзвецкий, Е.А. Краснощекова, М.В. Отрадин и др. Само понятие «усадебный текст» вошло в научный оборот недавно: возникшее по аналогии с «петербургским текстом» В.Н. Топорова. «Усадебный текст» – это 1) семиотика усадьбы, 2) совокупность образов, мотивов, сюжетов, связанных с усадьбой как текстопорождающим началом. В основе – миф о потерянном рае. К «усадебному тексту» в произведениях И.С. Тургенева обращались В.Г. Щукин, М.В. Глазкова, Г.П. Козубовская, А.Ю. Саркисова, М.С. Штерн и др. Однако специального исследования поэтики запахов в повести «Первая любовь» в отечественной науке нет.

Наличие ольфакторных мотивов в творчестве Тургенева закономерно и объяснимо – здесь пересекаются «природное» и «культурное»: с одной стороны, усадебное воспитание и интерес к природе, с другой стороны дендизм, умение следить за собой, отсюда искусственные запахи (духи, табак). Как отмечает Г.П.



Козубовская: «Русская литература середины XIX в., эстетика, философия и другие науки обратились к органическому миру, к живой жизни» [10, с. 158]. Тургеневский пейзаж оживлен, персонифицирован, полон звуков, красок, запахов. Тургенев художественно соединяет живую природу с чувствами и переживаниями человека.

Тургенев порождает «объемную картину», в которой есть место самым разнообразным ощущениям и впечатлениям: обонятельным, визуальным, осязательным. Повесть начинается с воспоминаний Владимира Петровича: «Я никогда не забуду первых недель, проведенных мною на даче. Погода стояла чудесная; мы переехали из города девятою мая, в самый Николин день» [12, с. 71]. Известно, что в Николин день уже начинала цвести сирень, радуя всех своим чудесным ароматом и пышным цветением. Е. Дмитриева отмечает: «... сирень “запахнет” в литературных садах в основном во второй половине XIX века» [3, с. 143]. Считается, что на Востоке, откуда происходит сирень, «она служит эмблемой грустно-го расставания, и потому влюбленный вручает ее обыкновенно своей возлюбленной лишь тогда, когда они расходятся или расстаются навсегда» [8, с. 287]. Запах сирени ассоциируется с предстоящей неразделенной любовью Владимира.

В повести май сопровождается благоуханием свежести, чаще всего эта свежесть связана с ветром и воздухом (свежий пахучий воздух). Неслучайно, «свежесть» — это то, что сохранилось в памяти о первой любви: «И теперь, когда уже на жизнь мою начинают набегать вечерние тени, что у меня осталось более свежего, более дорогого, чем воспоминания о той быстро пролетевшей, утренней, весенней грозе?» [12, с. 155].

Дачный сад в повести «Первая любовь» амбивалентен. Здесь герой повести впервые увидел Зинаиду «на поляне, между кустами зелёной малины». Все основные сюжетные ходы повести и сюжетные линии разворачиваются в саду.

Человек и природа в повести «Первая любовь» не всегда соответствуют друг другу. Тургенев использует противопоставление: «Ночь тяжело и сыро пахнула мне в разгоряченное лицо...» [12, с. 95], далее Володя описывает свое

состояние: «То, что я ощущал, было так ново и так сладко... Я сидел, чуть-чуть озираясь и не шевелясь, медленно дышал и только по временам то молча смеялся, вспоминая, то внутренне холодел при мысли, что я влюблен, что вот она, вот эта любовь» [12, с. 96]. Противопоставление используется для того, чтобы подчеркнуть внутреннее состояние Владимира.

Запах предваряет неожиданный сюжетный ход: «От реки несло неприятной сыро-стью...», а затем: «...а в домике, до половины скрытая занавеской, сидела женщина в темном платье и разговаривала с отцом; эта женщина была Зинаида. Я остолбенел. Этого я, признаюсь, никак не ожидал» [12, с. 149]. Запах становится причиной зарождения новых чувств.

Запахи создают ауру героев. Так, отец Володи окружен аурой верховой езды. Е. Жирицкая отмечает: «Верховая езда была бесспорной привилегией состоятельного сословия, а едва заметный «животный», мускусный дух, дополненный ароматом хорошо выделанной кожи, в строго определенных ситуациях был запахом, легализованным обонятельной культурой дворянского мира» [7, с. 197]. Хлыст является атрибутом отца: «...рисую концом хлыстика на песке...» [12, с. 100], «...отец внезапно поднял хлыст...» [12, с. 150], «Отец швырнул в сторону хлыст...» [12, с. 150]. Известно, что хлысты изготавливаются из сыромятной кожи, отсюда и специфический запах.

Зинаиду окружают сладкие, растительные запахи: «...между кустами зеленой малины стояла высокая стройная девушка...», «...сорвала небольшую красную розу...» и т.д. С. Шервинский отмечает следующее: «Девушка и ее красота постоянно вызывают у Пушкина образ «розы»» [13, с. 138]. Переключки Тургенева с Пушкиным очевидны.

С розой ассоциируется Зинаида. Роза, оказавшаяся в руках Зинаиды, становится метафорой красоты девушки, её женского начала: «— Будемте друзьями — вот как! — Зинаида дала мне понюхать розу. — Послушайте, ведь я гораздо старше вас — я могла бы быть вашей тетушкой, право; ну, не тетушкой, старшей сестрой» [12, с. 126]. Вдыхание аромата выступает в качестве компенсации за нелюбовь, погашение горечи.

Цветы в повести не только символизируют любви, но и расставание: «То, что я узнал, было мне не под силу: это внезапное откровение раздавило меня... Все было кончено. Все цветы мои были вырваны разом и лежали вокруг меня, разбросанные и истоптанные» [12, с. 144].

В произведении описание переживаемой любви через вариации «сладкого». Мирозренческая позиция Тургенева близка позиции Фета, в творчестве писателей часто встречается концепт «сладкий», его упоминание говорит о близости миропонимания Тургенева и Фета к немецкой культуре. О.Н. Жердева отмечает следующее: «...концепт «сладкий», ко-торый отражает ценностные ориентации немцев и входит в сферу, обозначающую по пре-имуществу «западное», в частности немецкое ментальное пространство. Основанием для такого вывода явилась высокая частотность употребления лексемы «сладкий» в немецкой поэтической традиции» [5, с. 17].

В повести сематическое поле «сладкого» развернуто в описаниях соответствующих эмоциональных состояниях: «Помнится, в то время образ женщины, призрак женской любви почти никогда не возникал определенными очертаниями в моем уме; но во всем, что я ду-мал, во всем, что я ощущал, таилось полуосознанное, стыдливое предчувствие чего-то ново-го, несказанно сладкого, женского...» [12, с. 72], «Серебристый звук ее голоса пробежал по мне каким-то сладким холодком» [12, с. 79], «То, что я ощущал, было так нового и так сладко..» [12, с. 96]. Густаторный эпитет «сладкий» характеризует состояние влюбленности Владимира.

Неслучайно «сладость» возникает лишь при воспоминаниях о Зинаиде, а также в моменты, когда Зинаида находилась рядом с Владимиром, ведь «Сладость, стихия, непредсказуемость, страсть – все эти стереотипы массовое сознание относит к образу чувственной женщины» [6, с. 495].

Так, «сладость» становится метафорой, в которой зафиксировано психологическое состояние Владимира. Сладкий, то есть покоряющий, влекущий, глубокий. В «Новом слова-ре русского языка» «сладкий» обозначается как «доставляющий удовольствие, наслаждение» [4].

Итак, запах в повести формирует представления читателя о художественном мире повести. Запах является не только важной бытовой деталью, но и раскрывает особенности восприятия окружающего мира героями, а также способствует раскрытию характеров персонажей.

### Использованная литература

1. Ахмедов, Р.Б. Растения – твои друзья и недруги / Р.Б. Ахмедов. – Уфа, 2006. – С. 267- 313.
2. Глазкова, М.В. «Усадебный текст» в русской литературе второй половины XIX века: И.А. Гончаров, И.С. Тургенев, А.А. Фет: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Глазкова. – Москва, 2008. – 17 с.
3. Дмитриева, Е. Запахи в усадьбе / Е. Дмитриева // Ароматы и запахи в культуре: в 2 т. Книга 2. – Москва, 2010. – С. 134-166.
4. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/index.htm> (22.05.2018).
5. Жердева, О.Н. Образы немецкого мира в творчестве А.А. Фета: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О.Н. Жердева. – Барнаул, 2004. – 17 с.
6. Жирицкая, Е. Ветер с востока / Е. Жирицкая // Ароматы и запахи в культуре: в 2 т. Книга 2. – Москва, 2010. – С. 477-497.
7. Жирицкая, Е. Легкое дыхание: запах как культурная репрессия в российском обществе 1917-1930 годов / Е. Жирицкая// Ароматы и запахи в культуре: в 2 т. Книга 2. – Москва, 2010. – С. 167-267.
8. Золотницкий, Н.Ф. Цветы в легендах и преданиях / Н.Ф. Золотницкий. – Санкт-Петербург, 1908. – 287 с.
9. Зыховская, Н.Л. Ольфакторная поэтика: запахи в художественных текстах / Н.Л. Зыховская. – Челябинск: Энциклопедия, 2011. – 150 с.
10. Козубовская, Г.П. Фет и Тургенев: поэзия и мифология литературного быта / Г.П. Козубовская // Вестник БГПУ. Серия гуманитарных

наук. Вып. 4. – Барнаул, 2004. – С. 32-44.

11. Саркисова, А.Ю. Портрет в поэтике английского «усадебного» романа и в творчестве И.С. Тургенева / А.Ю. Саркисова // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, 27-28 апреля 2007 г. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2008. – Вып. 8, ч. 1: Литературоведение. – С. 179-182.

12. Тургенев, И.С. Первая любовь. Ася. Вешние воды [повести] / Тургенев И.С. – Москва: Изд-во АСТ, 2022. – С. 69-157.

13. Шервинский, С.В. Цветы в поэзии Пушкина / С.В. Шервинский // Поэтика и стилистика русской литературы. – Ленинград: Наука, 1971. – С. 134-140.

14. Штерн, М.С. Усадебный текст И.С. Тургенева / М.С. Штерн // Штерн М.С., Подкорытова, Т.И. Культурологические аспекты анализа литературного произведения: Учебно-методическое пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – С. 67-77.

15. Щукин, В.Г. Миф дворянского гнезда. Геокультурное исследование по русской классической литературе / В.Г. Щукин. – Краков, 1997. – 608 с.

*Е. Е. Зудилова  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Т.А. Богумил*

## **ДИАЛОГ С ИМАЖЕНИЗМОМ В СТИХОТВОРЕНИИ С. НЕЩЕРЕТОВА «ГИМН»**

### **Аннотация**

Актуальность данной темы обусловлена тем обстоятельством, что исследование поэзии литературных объединения рубежа веков (к. XX – н. XXI в.) имеет большую значимость для понимания преемственности и особенностей развития современной поэзии. В статье впервые изучена трансформация

имажинистской традиции в произведениях мелоимажинистов. Цель работы заключается в анализе стихотворения мелоимажиниста С. Нещеретова «Гимн» с точки зрения интертекстуального диалога с творчеством имажиниста В. Шершеневича.

**Ключевые слова:** мелоимажинизм, имажинизм, образ, мотив, литературное сообщество, избранничество, поэт-пророк.

Мелоимажинистский период Сергея Нещеретова длился с 1993 по 1996 год. Из всех четырех участников мелоимажинистского направления он был более всего имажинистом. Осознавая это, он иронически нарек себя «хроническим имажинистом» (название его книги стихов [4]). Для творчества С. Нещеретова характерна ирония в процессе осмысления имажинистского наследия и предшествующей литературы в целом. Его стихи наполнены имажинистской образностью, реминисценциями к творчеству старшего поколения имажинистов (в особенности В. Шершеневича), эпатажем футуристов начала XX века. Сам поэт видел в мелоимажинизме «квинтэссенцию беглого обзора эстетических систем», версию точки, в которой «совмещены все функции поэзии: спасительное заклинание и выражение невыразимого» [2, с.375].

Рассмотрим преемственность имажинистской традиции на примере стихотворения «Гимн». Своим названием стихотворение определяет жанровую особенность лирического текста. Гимн – это песня, восхваляющая и прославляющая кого-либо или что-либо. В данном стихотворении гимн посвящен поэтам. По своему содержанию гимн С. Нещеретова представляет собой полную противоположность привычному пониманию гимна как жанра. В этом стихотворении идет не прославление, а наоборот умаление роли поэта, в чем можно убедиться по ходу анализа текста.

В данном стихотворении реализуется мотив избранничества, который раскрывается через реминисценцию строк стихотворения В. Шершеневича «Эстрадная архитектоника». Сравним: «Вольномученики, погорельцы /из деревни бревенчатых снов, / мы – оставшиеся умельцы / пить до дна за основу основ» [3] и «Мы последние в нашей касте /И жить нам недолгий срок./Мы коробейники

счастья,/ Кустари задушевных строк!))» [5, с. 170]. Мотив избранничества поэта восходит к пушкинскому «Пророку», а также к традиции серебряного века, в которой предназначение приобретает оттенок роковой «участи», поэта-«мученика». Данный мотив у Нещеретова приобретает значение «завершенности» или «конечности», что отражено в слове «оставшиеся». «Конечность» поэтов обусловлена изменением эпохи. В стихотворении В. Шершеневича на смену «певцам чудес» приходят «машинисты железной славы», не знающих сгустков в крови. В своем стихотворении В. Шершеневич скорее всего обращается к литературной группе «ЦЕХ поэтов». На это указывают такие языковые единицы, как «ремесленники любви», «машинисты железной славы», которые подчеркивают формальный принцип отношения участников группы к поэзии. В стихотворении С. Нещеретова не обозначено, кто пришел на смену поэтам, но, зная содержание декларации (см. Декларация мелоимажинистов [1]), мы можем предположить, что речь идет о преемственности мелоимажинистов по отношению к поэзии серебряного века, в отличие от поэтов 30-х–90-х гг.

В обоих стихотворениях встречается «основа», которая подразумевает собой поэтическую деятельность. Также в обоих стихотворениях прослеживается мотив смерти: «На канате под куполом цирка/бравый разум покажет прыжок,/чтоб отведать прокрустова цинка/с полсажени и вглубь на вершок» [3], – у Нещеретова; «И жить нам недолгий срок» [5, с. 170], – у Шершеневича. Поэты В. Шершеневича умирают как последние приверженцы поэзии, не лишенной души. А поэты С. Нещеретова – потенциальные мертвецы из-за свободомыслия (автор отсылает к жертвам политических репрессий). Мотив смерти поэтов также прослеживается в строчке «Философия – долгое дело, / кто не вечен, тот, значит, не дюж» [3], которая указывает на буквальную смертность поэта как человека; на невозможность полностью познать необъятный мир. В стихотворении В. Шершеневича «Содержание минус форма» реализуется данный мотив: «Для того, чтобы стать настоящим поэтом, / Надо в минуту истратить века,/ И не верить ребячливо, что станешь скелетом,/И что бывает такая тоска» [5, с. 147]. В сравнении со стихотворением Нещеретова, строки Шершеневича имеют

оптимистический настрой. В них поэт знает о своей смертности, но по-детски верит в свое бессмертие. Поэт же Нещеретова – «вольномученник», который обречен на восприятие своей тленности.

Мотив «прыжка разума» можно встретить в разных стихотворениях В. Шершеневича, например: «Мы даже зная об осени будущей/ Прыгнем сердцем прямо в сирень./ Прыгнем, теряя из глотки улыбки,/Крича громовое: "На!" /Как прыгает по коричневой скрипке/Вдруг лопнувшая струна» («Кооперативы веселья») [5, с. 178]. В данном стихотворении прыжок поэта означает безрассудную жертвенность во имя творчества, которое способно сделать жизнь людей интересней, веселей. «Разбивая рассудком хрупкие грезы скорлуп,/ Сколько раз в бессмертную смерть я прыгал./Но крепкие руки моих добрых стихов/За фалды жизни меня хватали... и что же?/И вновь на Голгофу мучительных слов/Уводили меня под смешки молодежи» («Композиционное соподчинение») [5, с.131], – здесь мотив прыжка разума можно связать с темой вольномученичества. Поэт отдает себя на растерзание критикам, своей публике; он не раз проделывал это, поэтому в стихотворении используется оксюморон «бессмертная смерть». В стихотворении В. Шершеневича поэт уподобляется Христу. Поэт жертвует собой, потому что это его предназначение. Он умирает каждый раз перед своей публикой и возрождается. Образ разума в стихотворении С. Нещеретова повторяет образ В. Шершеневича: «На канате под куполом цирка» [3] и «...мысли – акробаты / Влезли под купол черепа и качаются снизу вверх» («Мое сердце звенит бубенчиками...») [5, с. 112]. В этих образах сохраняется мотив «опасности» мыслей и слов поэтов, которые могут привести поэта к смерти, изгнанию, запрету на публикации (творческая смерть).

В строчке «Сквозь замочную скважину тела» [3] образ тела тождественен клетке, в которой заперта душа. Поэт как человек не способен увидеть близость человеческих душ, вступить в акт единения, душевного родства. В стихотворении В. Шершеневича «Квартет тем» встречается данный мотив: «Я с повадкой лучшего слесаря /Отпирал самый трудный замок души» [5, с. 141]. В этой строчке В. Шершеневич сравнивает написание стихотворения с раскрытием своей



собственной души. Образ поэта в его стихотворении, с одной стороны, представляет собой человека, который получает признание, и его личностью заинтересованы другие люди; с другой стороны, он одинокий и вечно страдающий во имя творчества лирик. Образ поэта-лирика связан с образом «вольномученика» С. Нещеретова и восходит к образу поэта-пророка. Поэт-пророк способен видеть глубже и дальше обычного человека; он способен видеть и отражать душевные и духовные переживания. Акт открытия души поэта можно назвать своего рода инициацией, которая позволяет вступить в акт единения с потенциальным читателем. В стихотворении С. Нещеретова образ поэта ограничен своей человеческой сущностью, поэт заложник своей плоти, как и обычный человек. Его образ поэта не способен раскрыть свою душу и вступить в акт единения с читателем.

В строчках «Громовые таланты атланта,/ словно руки, в веках затекли» [3] образ поэта сравнивается с титаном Атлантом, чей талант заключается в способности держать небесный свод. Это метафора означает, что поэт способен удерживать миропорядок. Вот только руки поэта «затекли», что может означать, что поэзия перестала развиваться, перестала быть живой, что поэзия замерла в одном положении (см. «Декларация» мелоимажинистов [1]). В монологической драме В. Шершеневича «Быстрь» мы тоже сталкиваемся с образом поэта-Атланта: «Через Атлантический изгибными мостами мои руки/Тяну, я всю рыдальческую землю обниму» [6, с. 252]. В этих строчках автор противопоставляет образ поэта-Атланта Богу. Бог, по мнению, В. Шершеневича – «спокойный идол на стуле» [6, с. 252], окаменевшее и безжизненное существо. Поэт-Атлант в творчестве В. Шершеневича играет более важную роль, чем самоустранившийся Бог, поэт-Атлант способен утешить и поддержать мир; поэт-Атлант включен в жизнь народа и соперживает ему в отличие от Бога.

В стихотворении С. Нещеретова реализуется мотив платы за творчество «И от милостей стершийся грошик / не разделишь на всех по частям» [3]. Милость может пониматься не только как денежное пожертвование, но и как признание и слава. Данный мотив характерен для творчества В. Шершеневича. Так, например,

в стихотворении «Принцип архитектурного соподчинения» встречаем строки: «Ну а поэту? Кто купит муки,/ Обмотанные марлей чистейших строк?/Он выйдет на площадь, протянет руки,/ И с голоду подохнет в недолгий срок!» и «И где сыскать таких прохожих,/Которые золотом скупили б печаль?!» [5, с.161–162]; в стихотворении «Процент за боль»: «А нам стихи оплачивают славою грошовой,/Как банк, процент за вложенную боль» [5, с.212]. Оба поэта реализуют мотив скупой платы за душевные муки и страдания поэта. Деятелю искусства сложно зарабатывать на своем труде и достичь признания публики, так как мало кто из людей по-настоящему ценит искусство. С. Нещеретов в своем стихотворении так же поднимает тему сложности заработка и признания писателя-вольнодумца в условиях цензуры.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что С. Нещеретов в стихотворении «Гимн» вступает в интертекстуальный диалог с творчеством В. Шершеневича. В статье раскрыта преемственность вариантов образов поэта: вольномученика, пророка, Атланта; сходство метафоризации разума. Обозначены наследуемые мотивы: избранничества, смерти, «прыжка разума», тела-клетки, опасности и платы за творчество. Мелоимажинистом был трансформирован и переосмыслен образ поэта-вольномученика. Он приобрел пессимистическую оценку. Лирический субъект С. Нещеретова из тех, кто верит в хрупкие иллюзии, знает, что он «не дюж», так как смертен, что делает его деятельность априори бессмысленной. Он не способен «сквозь замочную скважину тела» увидеть близость человеческих душ, вступить в акт единения душевного родства. Если у поэтов серебряного века, несмотря на трансформацию образа поэта-пророка, сохранялась убежденность в великой и славной миссии поэта (В. Маяковский «А все-таки», А. Блок «Поэты», С. Есенин «Быть поэтом — это значит то же...» и др.), то у Нещеретова творчество переосмысливается в уничижительную «роспись матрешек,/ поклонение полым словам» [3].

### Использованная литература

1. Мелоимажинисты: декларация.—

URL:

<http://meloimaginists.narod.ru/declaration.html> (дата обращения: 18.04.2023).

2. Нещеретов С. Е. Случайность в складчину. Мелоимажинисты на поле девяностых / С. Е. Нещеретов // Русский имажинизм: История. Теория. Практика. М.: ЛИНОР, 2003. С. 374–385.

3. Сергей Нещеретов: стихотворения. URL: <http://meloimaginists.narod.ru/nescheretov.html> (дата обращения: 18.04.2023).

4. Нещеретов С. Хронический имажинист. М.: Линор, 1996. 23 с.

5. Шершеневич В.Г. Великолепный очевидец. М.: Книжный Клуб Книговек, 2018. 704 с.

6. Шершеневич В. Г. Стихотворения и поэмы. СПб.: Академический проект, 2000. – 368 с.

*С. О. угли Ибадиллоев*  
*Россия, г. Барнаул,*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: д. филол. н., профессор Е.А. Худенко*

## **УЗБЕКСКАЯ И РУССКАЯ НАРОДНЫЕ И ЛИТЕРАТУРНЫЕ СКАЗКИ: ОПЫТ СОПОСТАВЛЕНИЯ**

### **Аннотация**

В нашем исследовании предпринята попытка сопоставления узбекских и русских народных и литературных сказок. Эмпирический материал исследования представляют две народные волшебные сказки – русская «Морозко» и ее аналог на узбекском языке «Zumrat va Qimmat», также рассматриваются в сравнении литературная сказка А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» и узбекская народная сказка «Рыбак и Золотая рыбка».

**Ключевые слова:** народные сказки, литературные сказки, русская народная сказка, узбекская народная сказка, Морозко, Сказка о рыбаке и рыбке.

Рассказывание сказок на Руси было искусством, к которому мог приобщиться каждый, независимо от пола и возраста, и хорошие сказочники весьма высоко почитались в народе. Они учили человека жить, вселяли в него

оптимизм, утверждали веру в торжество добра и справедливости. За фантастичностью сказочной фабулы и вымысла скрывались реальные человеческие отношения, исторические факты, социально-бытовые обстоятельства жизни той или иной эпохи.

В древнерусском языке для обозначения жанра сказки употреблялось слово «баснь», «байка», от глагола «баять» – «рассказывать, говорить» [5, с. 50], а сказочников называли «бахарями», «баянами» [1, с. 11]. Самые ранние сведения о русских сказках относятся к XII веку [6, с. 20].

Основным жанровым признаком сказки является ее назначение, то, что связывает сказку с потребностями коллектива. «В русских сказках, дошедших до нас в записях XVIII–XX вв., а также в сказках, которые бытуют сейчас, доминирует эстетическая функция. Она обусловлена особым характером сказочного вымысла» [2, с.160].

Наше внимание привлекли типологические модели фольклорных, литературных русских и узбекских сказок, исследование которых предполагается посредством сопоставления русской народной сказки «Морозко» и ее аналога в узбекском фольклоре, сказки «Zumrat va Qimmat», а также сказки А.С. Пушкина «О рыбаке и рыбке» и узбекской народной сказки «Рыбак и золотая рыбка».

Исходя из этого, целью работы стало выявление типологических сходств и различий в русских и узбекских народных и авторских сказках, их анализ и сопоставление. Актуальность работы состоит в том, что предпринята попытка сравнения и сопоставления однотипных фольклорных моделей, но реализованных в разных национальных культурах, на разных национальных языках.

Перед сравнительным анализом сказок следует отдельно заметить особенности узбекского сказочного фольклора. Узбекский народ имеет древнюю письменность, связанную с культурой Древнего Востока и персидскими корнями. Однако устная поэтическая традиция вплоть до XX в. оставалась единственной формой художественного слова. Исследователь Б. Шамсиева замечает: «Многокрасочно, богато и самобытно устное творчество узбекского народа. Своими корнями оно уходит в глубокую древность, переплетаясь с устной

поэзией других народов Востока, с которыми узбекский народ был связан общими историческими судьбами в течение многих столетий» [7, с. 32].

Как свидетельствуют исторические источники, у народов, населявших территорию нынешнего Узбекистана, уже в V-IV веке до н. э. существовало богатое устное поэтическое творчество, отголоски которого сохранились в некоторых произведениях фольклора современных народов Средней Азии, в том числе и узбеков.

Значительное место в музыкально-поэтическом наследии узбекского народа занимает народный эпос – дастаны, сформировавшийся в далеком прошлом в среде кочевых туркоязычных племен на основе мифов, легенд, народных сказок, исторических и легендарных песнопений. Причины вековой жизнестойкости эпоса обусловлены устойчивостью и гибкостью социально-психологических традиций. «Содержание и форма дастанов основаны на традициях, сложившихся в течение веков; в широком плане они рассказывают о героизме, любви и быте народа. Отсюда и масштабность дастана» [3, с. 30].

В создании дастанов видная роль принадлежит вышедшим из народа певцам-сказителям – бахши, дастанчи, шаир, жырау, которые являются профессиональными исполнителями, владеющими искусством рассказчика-декламатора, поэта-импровизатора, певца-музыканта.

Генетические корни узбекского сказочного эпоса, согласно устоявшейся в советской фольклористике точке зрения, Г.А. Джалалов видит в глубокой древности, в первобытных представлениях об устройстве мира. Само же «жанрообразование в фольклоре, – отмечает он, – связано, с одной стороны, с переосмыслением в реалистическом духе мифологических представлений, с другой – слиянием этих демократизированных представлений с чисто бытовой линией древней культуры» [4, с. 55-56].

В волшебнo-фантастической сказке есть чудесные помощники, которые в самый трудный момент помогают положительным героям. Чаще всего эти помощники – мудрец-старик, волшебные животные, птицы, разные таинственные предметы – кольцо, нож, перья и др. Народ, полный веры в свои силы, в

торжество правды, создал в сказках целый ряд ярких образов героев, являющихся олицетворением лучших сторон жизни.

Рассмотрим типологические сходства и различия на материале русской народной и узбекской народной сказок.

Морозко – сказочный персонаж восточнославянских народов, который лег в основу одноименных русских народных сказок. По мотиву этой народной русской сказки были написаны авторские сказки – сказка В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович» (1847), поэма «Мороз, Красный нос» Н.А. Некрасова (1863), сказка Самуила Маршака «Двенадцать месяцев» (1943) и в 1964 году был снят одноимённый художественный фильм режиссером Александром Роу.

Сказка «Морозко» имеет признаки волшебной сказки:

- а) Волшебное животное: говорящая собака;
- б) Волшебный персонаж – Морозко, который подарил одной девочке подарок – приданое, а другую заморозил;
- в) Столкновение с волшебными силами;
- г) Осложнённая композиция: Композиция волшебной сказки по-своему проста, но эта простота – ясность сложного, результат многовековой шлифовки сказки в процессе её бытования. Падчерица вежливо отвечает Морозке, и он награждает её, дочери мачехи грубят Морозке – и погибают.

Узбекская волшебная сказка «Zumrat va Qimmat» (Зумрат ва Киммат) является аналогом русской волшебной сказки «Морозко», но в их сюжетах есть различия. Если в сказке «Морозко» действие сказки разворачивается зимой, то в узбекской версии действие происходит весной.

Мачеха выгоняет свою падчерицу Zumrat/Зумрат из дома в лес, и девочка встречает бабушку-весну, которая предлагает девочке жить у неё. Девочка отказывается жить у бабушки-весны, т. к. очень хочет вернуться домой. Затем бабушка просит девочку помочь ей собрать ягод и в благодарность за помощь дарит белый сундук с золотом.

Когда Zumrat/Зумрат возвращается домой, то мачеха, увидев сундук с золотом, спрашивает падчерицу о том, где она встретила бабушку-весну и

девочка рассказывает. Затем мачеха отправляет свою дочь Qimmat/ Киммат в лес. Когда она встречает в лесу бабушку-весну, Qimmat/Киммат отказывает бабушке в просьбе, и бабушка превращает девочку в шипастый куст.

Для узбекской волшебной сказки «Zumrat va Qimmat» (Зумрат ва Киммат) характерны следующие признаки волшебных сказок:

- а) Наличие волшебного предмета: волшебный посох бабушки-весны;
- б) Волшебный персонаж – бабушка-весна;
- в) Столкновение с волшебными силами;
- г) Осложненная композиция: девочка Зумрат вежливо отвечает и помогает бабушке, получает вознаграждение; вторая девочка – Киммат – грубит бабушке и отказывается ей помогать и превращается в куст с шипами.

Является ли сказка заимствованной из русского фольклора или это является параллельным существованием сюжетов, – неизвестно. Не сохранилось точных сведений о том, в каком веке было первое упоминание данной узбекской сказки.

Разумеется, нужно обратить внимание на национальную специфику сказок. В русской сказке «Морозко» реализована основная специфическая национальная черта русского климата – испытание сильным холодом, сильным морозом.

Испытание же в узбекской сказке связано с более мягким наказанием – превращением в куст с шипами, что передает национальные особенности узбекского фольклора – склонность к метаморфозам, превращениям, дабы избежать какого-либо испытания или наказания, или как следствие получения наказания за проявление негативных человеческих качеств. В русской сказке грубость и невежество по отношению к старику Морозу наказываются «окаменением» – синоним в данном контексте к «замерзанию», т. е. смерти от мороза.

Сказка «О рыбаке и рыбке» Александра Сергеевича Пушкина – это всем известная история о нескончаемости человеческих желаний. Сколько бы человек ни зарабатывал, сколько бы всего ни мог себе позволить, чего бы ни достиг – ему всегда будет мало, всегда будет чего-то не хватать. Такова природа людей.

Сказка Пушкина является авторской, однако основана на типологическом

фольклорном сюжете с присутствием типовой роли «сварливой жены».

Старик представляется в сказке в качестве положительного героя, отличающегося смиренностью и безвольностью, при этом являющегося добрым, бесхитростным человеком, находящемся под влиянием собственной сумасбродной жены.

Образ старухи, вокруг которой разворачивается сюжетная линия сказки, изображается автором в виде завистливой, жадной пожилой женщины, отличающейся злобностью, алчностью и взбалмошностью. Поэт противопоставляет старуху образу мужа, описывая ее в представлении темные черты человеческого характера и символизируя злобное эгоистичное начало, заставляющее чистого душой старика исполнять ее прихоти.

Вводя в произведении образ золотой рыбки, способной исполнить любые желания и ассоциирующейся с материальным миром в виде синего моря, поэт демонстрирует психологическую целостность, которая нарушается при безмерном проявлении алчного и властного безумия в виде непрерывных желаний старухи.

Сказка имеет глубокий философский смысл, заключающийся в невозможности обретения счастья посредством получения материального благополучия в отсутствие проявления душевных человеческих качеств. Поэт мастерски использует художественные приемы выразительности в виде аллегории, позволяющее осознать истинное предназначение человека, заключающееся в существовании людей в ладу и гармонии с окружающим миром и собственной душой.

Произведение А.С. Пушкина раскрывает понятие непомерной человеческой жадности и на примере сказочного сюжета показывает неотвратимость наказания алчности.

Сказка А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» имеет следующие признаки волшебной сказки:

- а) Волшебный персонаж – золотая рыбка;
- б) Осложнённая композиция/закольцованный сюжет. Действия происходят



по замкнутому кругу. Старик неоднократно ходит к морю и возвращается в землянку к старухе. Повторяются даже диалоги старика с рыбкой и со старухой;

в) Два пространства: сказочное пространство золотой рыбки (морская стихия) и реальный мир старика и старухи.

Узбекская народная сказка «Chol va oltin baliq» («Рыбак и золотая рыбка») воплощает один из типологических сюжетов фольклора о рыбаке. Волшебная рыбка в сказке связана с примитивными человеческими представлениями и основана на тотемистических мировоззрениях. Люди также считали рыбу священной и поклонялись ей. Рыбка становится сказочным героем. Узбекские сказки «Каландар и Самандар», «Сахибжон и Ахмаджон», «Сухроб и Музроб», «Рыбка-волшебница» являются вариантами сюжета о «золотой рыбке».

Золотая рыбка является спутником и помощником главного героя в этих сказках, обеспечивая движение эпизодов в сюжетной линии и играя решающую роль в разгадке. Его ловит и отпускает сын рыбака в сказке о Золотой рыбке и ее вариациях.

Сказки о золотых рыбках широко распространены и популярны на Востоке и вообще в устной традиции народов мира. Во всех сказках загадочная рыба является символом победы, дружбы и успеха. Сказки о золотых рыбках также оказали сильное влияние на письменную литературу Востока [7, с. 101].

Сюжет узбекской версии сказки А.С. Пушкина «О рыбаке и рыбке» сильно отличается.

Речь в узбекской сказке пойдет о рыбаке и его сыне, который отпустил золотую рыбку в море, за что падишах приказал связать его и бросить в море. Но мальчик не утонул, а оказался у берегов острова, где познакомился с юношей. Они сдружились, и однажды, когда они пасли стадо, то встретили дедушку, которая рассказала им историю о том, что на острове у падишаха есть дочь, но она – немая. Падишах объявил награду тому, кто вылечит его дочь. И вот два мальчика решили испытать счастье. Мальчик, живший на острове, решил, что он пойдет первым, а награду они поделят поровну. И вот мальчик рассказал девочке – дочери падишаха – историю из своей жизни, о том, как он с братьями оживил

деревянную птичку. Девочка засмеялась, и у неё изо рта выпала белая змея. Но падишах обманул мальчика – не дал ему никакой награды, а прогнал из своего дворца. Позже выяснилось, что мальчиком на острове и была та самая золотая рыбка, которая решила помочь сыну рыба за то, что тот отпустил её когда-то в море. И исполнила она его желание: мальчик очень сильно хотел вернуться к своему отцу. Можно заметить, что в узбекской сказке так же, как у Пушкина, присутствует золотая рыбка, исполняющая желания, но она же может принимать человеческий облик.

Узбекская народная сказка «Рыбак и золотая рыбка» имеет признаки волшебной сказки:

а) Волшебный персонаж – золотая рыбка;

б) Осложнённая композиция: мальчик отпускает рыбку, а позже получает вознаграждение;

Таким образом, в процессе сравнения сказки Пушкина «О рыбаке и рыбке» и узбекской народной сказки «Chol va oltin baliq» выявлено, что наблюдаются существенные типологические различия:

1. Меняются основные персонажи сказок. У Пушкина – это старик, старуха и золотая рыбка. В узбекской сказке – это золотая рыбка и мальчик, сын моряка.

2. За счет смены персонажей кардинальным образом меняется смысл сказочного сюжета: у Пушкина – это сказочный сюжет о бесконечных желаниях и алчности старухи; в узбекском фольклоре – это сказочный сюжет о мальчике и его вознаграждении за доброту.

Обращает внимание кардинальное расхождение сюжетов литературной и узбекской народной сказок, основанный на одном и том же типологическом сюжете. В русской авторской сказе главными героями являются старик и старуха. В узбекском фольклорном аналоге – мальчик и дочь падишаха. Наблюдается явное «переключение» узбекского национального сюжета сказки о рыбаке и рыбке в его идейно-нравственном осмыслении: волшебный герой сказки – золотая рыбка – помогает «паре», у которой есть будущее и всё впереди.

В русской литературной сказке А.С. Пушкина основная функция сюжета

связана со спасением от смерти уже прожившей жизнь «пары» – старика и старухи.

Таким образом, сюжетная смена героев в типологически схожих сказках позволят говорить о разном национальном воплощении одного и того же символического кода. В литературной сказке, обработанной А.С. Пушкиным, – это сюжет о жизни и смерти. В узбекской фольклорной сказке – сюжет о будущем счастье мальчика, который заслужил его.

### **Использованная литература**

1. Аникин, В. П. Русская фольклорная сказка / В. П. Аникин. – Москва: Художественная литература, 1987. – 130с.
2. Аникин, В. П. Русские народные сказки / под ред. И. А. Бахметьевой / В. П. Аникин. – Москва: Художественная литература, 1992. – 560с.
3. Афзалов, М. И. Узбекские народные сказки / М. И. Афзалов. – Ташкент: Ц.А., 1972. – 150с.
4. Джалалов, Г. А. Узбекский народный сказочный эпос / Г.А. Джалалов. – Ташкент: Ц.А., 1980. – 200с.
5. Зарубина, Д. Баять / Д. Зарубина (Беседы о языке) // Наука и жизнь. – 2018. – № 5. – С. 50-52.
6. Померанцева, Э. В. Русская устная проза / Э. В. Померанцева. – Москва: Художественная литература, 198. – 100с
7. Шамсиева, Б. Вопросы узбекского фольклора в зарубежном литературоведении / Б. Шамсиева. – Ташкент: Ц.А., 1994. – 250с.

*Левченко Е.А.  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: д.филол.н., доцент Е.А. Худенко*

## **ВЕЩНЫЙ КОД В ЦИКЛЕ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ**

### **Аннотация**

Вещный мир лирических произведений в соотношении с предметными

мирами в прозе изучен в крайне малой степени. В настоящей статье рассматривается, как в рамках стихотворных текстов, объединенных М. Цветаевой в единый цикл «Стол», функционирует созданный автором собственный вещный код, с помощью каких средств он создается, а также как данное явление соотносится с цветаевским мифом о Поэте.

**Ключевые слова:** Цветаева, цикл, вещь, код, символ, миф о Поэте.

Творчество Марины Ивановны Цветаевой изучается в различных аспектах: автобиографическом, культурно-историческом, мифологическом и др. Исследователи обращают внимание на отдельные стихотворения, сквозные для всего творчества мотивы, образы, эволюцию авторского восприятия. Изучение авторских циклов не менее важно, поскольку в них можно проследить эволюцию символа, образа, мотива и концепции в целом.

Утверждая собственный образ в литературе, создавая неповторимый стиль, Марина Цветаева превращала свои стихи в дневник, в котором каждая «запись» имеет отпечаток личного, интимного. Как отмечает М.Л. Гаспаров, для того чтобы поэт смог «слить такие два источника, объявить детскую комнату поэтической ценностью, для этого и нужен был самоутверждающий пафос цветаевской личности: "если я есмь я, то все, связанное со мной, значимо и важно"» [1]. В подобной установке скрывается одна из важнейших деталей при изучении вещного, предметного кода в стихах Цветаевой: любой предмет, появляющийся в тексте, не случаен, установка на дневниковость позволяет изображать поэтический быт, который раскрывает внутреннее, духовное, внепредметное. Перед поэтом ставятся задачи, которые нужно решать не в слове, а с помощью слова, «по ту его сторону», как пишет об этом М.Л. Гаспаров.

С течением времени при развитии творчества М. Цветаевой «день ее лирического дневника сжимается до момента, впечатление – до образа, мысль – до символа, и этот центральный образ начинает разворачиваться не динамически, а статически, не развиваться, а уточняться» [1]. Вещь раскрывается совсем с иной стороны, она становится уже не просто

выражением внутреннего состояния лирической героини, а как бы концентратом поэтического мышления автора.

Как отмечают исследователи, зрелые стихи Марины Цветаевой, построены по следующему принципу: заглавие представляет читателю центральный образ, который мучает поэта, первая строка вводит в него, а затем ассоциации и уточнения собираются в длинную цепь, обрывающуюся в бесконечность как бы на полуслове. «А если исходный образ и после этого продолжает мучить поэта, то начинается новое стихотворение с новым, в другом направлении, набором нанизываемых ассоциативных образов, и так собираются цветаевские циклы стихов» [1].

Цикл «Стол» (1933-1935) является итоговым произведением поэта, поэтому в нем авторское мастерство, степень проявления индивидуальных особенностей достигли своего максимального предела. Вещный код в данном цикле весьма интересен и разнообразен. Образ стола – основной предмет вещного мира представленных стихотворений – видоизменяется, трансформируется в зависимости от того, в окружении каких вещей он попадает и какие средства выразительности используются поэтом применительно к нему.

В традиционной культуре восточных славян стол занимал особое положение среди всех предметов быта. Он являлся центром семейно-мирового мироздания в сакральном, ритуально-обрядовом и морально-этическом смыслах. Стол воплощал благосостояние и духовность семьи, символизировал ее единство и перспективу благодатного продолжения на весь человеческий век. Полисемантичность стола обуславливает его органичное участие в различных семейных обрядах – крестинах, свадьбах, похоронах [2, с. 365].

В цветаевском цикле «Стол» можно выделить ряд особенностей авторского выражения вещного кода и трансформацию образов от стихотворения к стихотворению, а также выявить новые символические значения стола, в образ которого уже в народной культуре закладывается нечто таинственное, сакральное, предмет переходит из вещного, бытового мира в мир

духовный.

В первую очередь нужно отметить, что во всех текстах цикла вещь, которой он посвящен, помимо своей основной семантики несет дополнительный смысл, особое значение. Стол становится не просто элементом предметного мира, организующего текст, он полноправное действующее лицо, насколько это возможно в лирических произведениях. Уже в первой строчке первого стихотворения цикла («Мой письменный верный стол!») вещь предстает «верным другом» лирической героини, соратником, который «...шел/ Со мною по всем путям» [5, с. 309]. Следующая строфа начинается строчкой: «Мой письменный выучный мул!». Мул – домашнее животное, помесь осла и кобылы. Следовательно, стол – это домашнее животное лирической героини, которое тянет на себе ношу, «поклажу грез». Здесь же наблюдается обратная трансформация, превращение духовного, нематериального (грезы героини) в обыденное, предметное, в поклажу, обычно представляющую из себя какие-то тяжелые вещи, которые человек не в состоянии перенести сам. Таким образом, исходя из первых двух строф, уже можно сделать предварительный вывод о вещном коде в первом стихотворении цикла: вещь, предмет бытового мира, олицетворяется, приобретает признаки живого, поднимается до уровня нематериального, в то время как духовное, наоборот, становится вещью.

Следующая строчка, заслуживающая внимания в первом стихотворении цикла, – «Строжайшее из зеркал!» [5, с. 309]. В этой фразе раскрываются сразу два предмета вещного мира стихотворения. Во-первых, стол становится зеркалом, то есть вновь меняет свой облик, выполняемые функции. Во-вторых, зеркало «является символом воображения – или сознания – в его способности отражать внешнюю реальность видимого мира» [3, с. 209]. Получается, что при рассмотрении данных предметов в контексте мифа о Поэте выделенные образы соотносятся следующим образом: стол – это зеркало, которое отражает поэта и его внутренний мир, «оно служит для вызывания духов с помощью оживления в воображении образов, которые были им восприняты когда-то в прошлом» [3,

с. 209]. Так вещный код стихотворения расширяется и пополняется еще одним образом, который относится к одному и тому же предмету.

Далее по тексту «(Соблазнам мирским порог) / Всем радостям поперек, / Всем низостям – наотрез!» [5, с. 309]. В данных строчках стол выступает как вещь, принадлежащая неодушевленному предметному миру, но выполняющая функции другой вещи. Стол – преграда, которая не позволяет проникнуть к лирической героине как соблазнам, низостям, так и радостям. Вещь отделяет лирическую героиню от внешнего мира, противостоит всему в нем («Дубовый противовес/ Льву ненависти, слону/ Обиды – всему, всему» [5, с. 310]).

В приведенных выше строчках стол выступает как предмет материального пространства, но вместе с тем он борется с понятиями вне этого материального мира (ненависть, радость, обида – все это человеческие чувства, которые в сознании лирической героини приобретают животное воплощение). Помимо этого, от признаков вещности стола рассматриваемый предмет отделяет его изменчивость («Спасибо, что рос и рос», «большал, ширел»). Получается, что стол одновременно выступает и как вещь, и как нечто живое, одушевленное.

Об «одушевленности стола» говорят те образы, с которыми он сравнивается. В седьмой строфе фраза «...На всех путях / Меня настигал, как шах» [5, с. 310] не только очеловечивает вещь, но и возвышает ее над лирической героиней. Шах – это монарх в странах Востока, следовательно, возвеличивая свой письменный стол до такого высокого титула, лирическая героиня признает его власть над ней, ведь она беглянка, которой приказывают «Назад, на стул!». А в следующей строфе стол уже не властитель или стражник, а защитник, помощник, потому что «...У невечных благ/ Меня отбивал – как маг – Сомнамбулу» [5, с. 310]. Сомнамбула – больной сомнамбулизмом, лунатик [4, 2003 г., с. 746]. Получается, что стол спасает лирическую героиню от неосознанных действий, лунатизма, состояния между сном и явью. Он – воин, «... выстроивший в столбцы / Горящие: жил багрец!».

В десятой строфе стол приобретает для героини религиозное, сакральное

значение: Столп столпника, уст затвор – / ты был мне престол, простор» [5, с. 310]. Столпник – отшельник, совершающий молитвы, стоя на небольшом столпе [4, 2003 г., с. 770], а престол – высокий стол, стоящий посредине церковного алтаря [4, 2003 г., с. 585]. Значит, для лирической героини стол – место молитвы, совершения ритуала, дающее ей силу, величие, поскольку слово «престол» имеет еще одно лексическое значение – то же, что трон [4, с. 585].

Уже по первому стихотворению цикла можно сказать, что вещный код в данных текстах необычный, оригинальный. Для последующих текстов обозначенные выше тенденции и трансформации образа стола также характерны. Так, например, во втором стихотворении стол предстает учителем, наставником («Учивший, что нету – завтра, / Что только сегодня – есть» [5, с. 311]), в третьем – возлюбленным («Да, был человек возлюблен! / И сей человек был – стол» [5, с. 310]), т.е. вещь вновь очеловечивается.

Но помимо трансформации в иные предметы или живые существа встречаются в текстах и обратные метаморфозы: многие вещи становятся письменным столом для Поэта. По началу местом для творчества для лирической героини становятся непосредственно столы: «садовый, столовый – всякий», «бильярдный, базарный – всякий» [5, с. 312]. В этих эпитетах заключается конкретность вещи, ее предназначение для чего-то определенного, но в контексте стихотворения эта условность снимается. Далее по тексту: «А паперть? А край колодца? / А старой могилы – пласт?» [5, с. 312]. В этих двух стихах стол – это не предмет мебели, а все, где можно устроиться для того, чтобы писать. Примечательно, что все предметы, которые выступают в качестве стола для лирической героини, обозначают край, рубеж чего-либо: паперть – площадка перед входом в церковь, то есть она является своеобразной границей между мирским и божественным; край колодца не нуждается в дополнительной расшифровке, поскольку сам по себе обозначает завершение, границу; могила – это переход от жизни к смерти, место, где остается тело и освобождается душа. Следовательно, какой бы предмет не выступал в качестве



этого предмета мебели, лирическая героиня всегда творит на границе чего-либо, а значит, любая вещь обретает роль посредника между миром и творческим порывом поэта.

Как уже отмечалось, обозначенная в стихотворении вещь характеризует Поэта, миф о котором в своем творчестве творила Марина Цветаева: «Всё – стол ему, всё – престол!». О значении стола как престола уже отмечалось. Здесь же необходимо сделать акцент на том, что в этой фразе заложена мысль: любая вещь может послужить Поэту местом творчества, любая вещь сможет возвеличить, стать тронном или ритуальным алтарем. Данное положение подчеркивается двумя последними строчками стихотворения: «Но лучше всего, всех стойче – / Ты, – мой наколенный стол!» [5, с. 312]. В этой фразе автор подчеркивает, что Поэт может писать везде, даже «на коленке». Лирическая героиня может стать сама себе столом, на котором будет творить. Получается, что очеловечивание вещи в предыдущих стихотворениях цикла может быть связано еще и с тем, что героиня не мыслит себя в отрыве от стола, а потому наделяет его качествами, которые присуще ей. В контексте вещного кода наблюдается еще одна тенденция: вещь отражает и определяет жизнь человека, которому она принадлежит.

О том, что стол является частью мироздания Поэта, говорит представленное в пятом стихотворении сравнение стола с деревом, которое «остался – живым стволом». В наиболее общем смысле символизм дерева обозначает жизнь космоса: его согласованность, рост, распространение, процессы зарождения, возрождения и смерти. Дерево представляет неистощимую жизнь, а потому оно эквивалентно символу бессмертия. Поскольку дерево обладает вытянутой вертикальной формой, символизм центра мира выражается в терминах мировой оси [3, с. 171]. Исходя из этого, соотнесение стола со стволом, а через него с деревом позволяет сделать вывод о том, что стол – это центр вселенной для лирической героини, мировая ось, которая соединяет жизнь и смерть. Предмет быта становится вневременной вещью, у которой «корни до дна земли».

Стоит отметить, что даже после смерти лирическую героиню положат на письменный стол, то есть Поэт до последнего останется верен вещи, которая была для него всем: и верным спутником, и защитником, и возлюбленным, и тронем, и сакральным местом. Однако, несмотря на привязанность героини к вещи, образ которой трансформировался в десятки других по ходу прочтения всего цикла, в итоге она остается ни с чем, без какого-либо предмета: «А меня положат – голую: / Два крыла прикрытием». Иначе говоря, стол в своем материальном воплощении останется на том же месте, где он и стоял, но те духовные понятия, которые были связаны с ним, уйдут вместе с героиней, у которой за годы, проведенные вместе с предметом, выросли два крыла.

Таким образом, основной особенностью вещного кода цикла М. Цветаевой «Стол» является расширение одного образа предмета до множества иных образов как предметного, так и духовного миров. Автор наделяет вещь бесконечными смыслами, которые не всегда можно понять с первого раза, поскольку требуется работа с контекстом, с символическим значением предметов, через которые с той или иной точки зрения рассматривается стол, а также с пониманием общей тенденции творчества Цветаевой – созданию мифа о Поэте и Творчестве, которые напрямую связаны с данным предметом. Можно сказать, что вещный код в цикле «Стол» – не просто часть текста, которая с определенной стороны дополняет передаваемые автором смыслы, это главная организующая структура, на которую нанизываются другие уровни. Вещь в понимании поэта может передавать миллионы смыслов в зависимости от того, в какое окружение она попадет. И поэтому в настоящей работе было выделено так много символических значений и образов, которые связаны с одним единственным предметом быта.

### **Использованная литература**

1. Гаспаров, М. Л. Марина Цветаева : От поэтики быта к поэтике слова / М. Л. Гаспаров // О русской поэзии: Анализы. Интерпретация. Характеристики. / М.

Л. Гаспаров. – Санкт-Петербург, 2001. — С. 136-149. – URL: <http://www.philology.ru/literature2/gasparov-01.htm> (дата обращения: 23.10.2022).

2. Зубец И. З. Символизм предметов в народной культуре / И. З. Зубец // История и культура ростовской земли : материалы научной конференции (2007 г.) / Государственный музей-заповедник «Ростовский кремль». – Ростов, 2008. – с. 361-375.

3. Керлот, Х. Э. Словарь символов / Х. Э. Керлот. — Москва: REFL-book, 1994. – 608 с.

4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. — Москва : Азбуковник, 2003. — 943 с.

5. Цветаева, М. И. Собрание сочинений : в 7 т. Т. 2. Стихотворения. Переводы / Марина Цветаева ; [сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина]. — Москва : Эллис Лак, 1994. — 591 с.

*М. Н. Марухина  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к. филол. н., доцент О. А. Скубач*

## **ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТА**

### **В РОМАНЕ М. ПЕТРОСЯН «ДОМ, В КОТОРОМ...»**

#### *Аннотация*

В статье рассматриваются особенности интертекста в романе М. Петросян «Дом, в котором...». Новизна исследования заключается в попытке выявления механизма функционирования интертекстуальных связей в произведении.

Интертекст является характерной чертой поэтики романа. Функционирование цитат в тексте становится средством постмодернистской авторской мистификации М. Петросян. При этом элементы текстов, входящие в мир Дома, перестают быть цитатами, присваиваются данным миром.

**Ключевые слова:** М. Петросян, «Дом, в котором...», интертекст, цитата, реминисценция.

Роман М. Петросян «Дом, в котором...» активно изучается в современном литературоведении, и одной из актуальных тем является интертекстуальность. Исследователями рассматривается интертекст в произведении на разных уровнях: по источнику цитирования, по форме представления в романе (эпиграфы, номинация и т. д.). Однако комплексного исследования интертекстуальности в романе на данный момент нет. Актуальным остается вопрос об интертекстуальности как характерной особенности поэтики романа «Дом, в котором...» и особенностях механизма ее функционирования.

Цель данной работы – выявить особенности функционирования интертекста в романе М. Петросян «Дом, в котором...».

Новизна исследования заключается в анализе механизма функционирования интертекста в романе М. Петросян «Дом, в котором...».

Интертекст в романе «Дом, в котором...» обширен, произведение включает коды как классических текстов, так и массовой культуры, в тексте обнаруживаются различные литературные, мифологические, музыкальные, живописные, культурно-исторические аллюзии и реминисценции. Интертекст связывает содержание романа с различными пластами культуры, создавая синкретичный художественный мир. Соединение различных текстов культуры – одна из определяющих особенностей произведения, эклектика цитат в романе формирует особое пространство, характеризует персонажей, определяет направление интерпретации и выполняет другие функции, реализуясь на разных уровнях художественного мира романа.

Интертекстуальность как характерная черта поэтики романа отмечается самим автором. В интервью с М. Петросян интернет-изданию «Частный корреспондент» Г. Юзефович отмечает, что «каждый читатель выстраивает свой список литературных аллюзий, возникающих в связи с <...> романом [«Дом, в котором...». – М. М.], – называют и Голдинга, и Барри, и Пика, и Толкина, и ещё десяток имён» [1, URL] и задает автору вопрос об интертексте в произведении. М.

Петросян предлагает следующий ответ: «Книга была безразмерна и, кажется, вместила в себя всё, что мне так или иначе нравилось. Все мои литературные пристрастия. Не знаю, правда, сколько там от них осталось сейчас, после всех переделок и изменений, — наверное, не очень много, потому что проводящие параллели чаще промахиваются, чем попадают в цель» [1, URL]. Среди книг, повлиявших на создание романа, автор называет «Помутнение» Ф. Дика, «Порою нестерпимо хочется» К. Кизи, «Иллюзии» Р. Баха, «Дочь железного дракона» М. Суэнвика, «Консервный ряд» и «О мышах и людях» Дж. Стейнбека, «Свет в августе» У. Фолкнера. Однако интертекстуальные связи с данными произведениями не обнаруживаются читателями. При этом на первый план выходят другие тексты, оказавшие очевидное влияние на «Дом, в котором...», такие как «Книга джунглей» Р. Киплинга, «Повелитель мух» У. Голдинга, «Хоббит, или Туда и Обратно» Дж. Р. Р. Толкина, сказки Л. Кэрролла и его поэма «Охота на Снарка», сказки Г. Х. Андерсена, Ш. Перро и прочие произведения, не названные автором.

Такое несоответствие слов М. Петросян и текста можно интерпретировать следующим образом. Во-первых, это своего рода мистификация, постмодернистская игра, в которой автор устраняется, и единственным источником смысла является читатель, а цитаты появляются при их обнаружении им. Именно читатель для Петросян — центральная фигура в порождении смысла произведения, поэтому и связи с другими текстами задаются не автором, а привносятся реципиентом при восприятии романа. Во-вторых, современная литература ориентирована на рассмотрение культуры как единого, глобального текста, в котором в результате «смерти автора» и стремления к разрушению «рамок» произведений все тексты и отдельные их составляющие мыслятся как единое поле, они уже не принадлежат создателю и продолжают свое существование, входя в новые художественные миры. Подобным образом цитаты наполняют художественный мир романа «Дом, в котором...».

Стоит отметить одну характерную особенность интертекста в романе М. Петросян: цитируемые тексты в разных формах входят в художественный мир,

значимыми оказываются сами названия текстов и их авторов. П. Е. Негуляева, анализируя литературный код в произведении, обращает внимание на шифрование отсылок к другим текстам: «Элементы внешней культуры <...> часто кодируются в пространстве интерната. Тем интереснее изучение прямых наименований и указаний, противоречащих этой установке. Предположительно точность ссылки на материал определяется степенью вовлеченности элемента во внутреннюю культуру. Не шифруемый текст, вероятно, не освоен героями до конца, в то время как истоки шифруемого давно забыты» [2, с. 173]. Однако значимость здесь имеет не только связь внешней культуры и культуры героев «Дома, в котором...», но и сам механизм усвоения текстов-источников миром романа. Цитируемые тексты имеют разную степень вхождения в художественный мир Петросян: некоторые произведения связаны с миром скорее формально, не присваиваются им окончательно. Так, например, роман Г. Мелвилла «Моби Дик, или Белый кит» фигурирует в тексте изначально как объект, книга, которую читают персонажи, элементы текста Мелвилла не входят в жизнь Дома. Такова позиция стороннего наблюдателя – Курильщика, который получает эту книгу при сборах в Клетку. Однако связь жизни Дома и романа «Моби Дик» в дальнейшем меняется: она становится уже не формальной, а в некоторой степени осваивается миром Петросян, когда Сфинкс упоминает капитана Ахава в списке безумцев, приводимых в пример якобы сошедшему с ума Черному. Когда «Моби Дик» еще не является частью культуры Дома, он имеет автора и название – его упоминание является отсылкой к «чужому» тексту. По мере сближения текста с миром «домовцев» указание на другого автора, Мелвилла, исчезает, а остаются только образы, относящиеся уже к миру Дома (образ капитана Ахава, стоящий в одном ряду с образом Черного) – текст постепенно присваивается текстом Петросян.

Подобным образом упоминание элементов и других текстов в романе Петросян без отсылки к другому автору указывает на вхождение этих текстов в пространство Дома, их присвоение уже этим миром. Такие тексты являются для персонажей «Дома, в котором...» уже не произведениями, имеющими своего автора, а полноправной частью их мира. Происходит интериоризация цитат:

цитаты перестают быть таковыми, растворяются в мире Дома.

Показательными здесь оказываются не только литературные, но и другие культурные коды. Прежде всего, обращает на себя внимание музыкальный интертекст, освоенный в творчестве персонажей романа. Так, например, Фокусник исполняет песню «Вкус меда», цитируя текст The Beatles “A Taste of Honey”. Название и сам текст песни в романе даны в русскоязычном варианте без отсылки к автору, что указывает на определенную степень присвоения текста The Beatles Домом: песня воспринимается в данном эпизоде скорее не как цитата, а как элемент культуры жителей интерната. Подобным образом функционируют в тексте М. Петросян и другие музыкальные коды, представленные также переводами исходных англоязычных текстов. Сам перевод цитат на другой язык в данном контексте указывает на разрыв связей текста-источника с автором и переход в другой художественный мир.

Указанием на присвоение миром «Дома, в котором...» текстов становится не только наличие/отсутствие другого автора и названия, но и сам способ проявления в тексте реминисценций, степень вхождения в мир образов источника. В данном случае показательны интертекстуальные связи с произведениями Л. Кэрролла. Дом в романе уподобляется Стране чудес. Характерна завязка романа: «переход Курильщика в новую группу связан с посещением темной кофейни, где бармена зовут Кролик, что является отсылкой к кроличьей норе – входу в Страну чудес, где царят странные, с точки зрения героя, законы» [4, с. 313]. Настоящий Дом, ассоциируемый с этим ирреальным пространством, открывается Курильщику после перехода в четвертую группу из первой. Первая группа, или Фазаны, не является носителем истины о Доме, его внутренняя, метафизическая, сторона скрыта от них. Поэтому пребывание Курильщика среди Фазанов – это только подступ к Стране чудес, к настоящему Дому. С углублением в фантастическую сторону Дома, в его культуру обнаруживается все большая степень поглощения миром Дома текстов Л. Кэрролла. Если в эпизоде с переходом Курильщика связь с «Алисой в Стране чудес» скрыта, обнаруживается в совпадении имен и сюжетных ходов, то другие

герои уже включают персонажей Кэрролла в свой мир. Так, Курильщик встречает бармена по имени Кролик, а Стервятник видит настоящего кэрроллового кролика: «Снимаю очки и жду. Знаю, что вот сейчас в конце коридора мелькнет белый кроль, с лошадиным топотом уносящийся на кэрроловский шабаш. И он промелькнул. На долю секунды. Если не знать, нипочем не заметишь» [3, с. 509].

Если уже названные цитируемые тексты обнаруживают разную степень вхождения в мир Дома, что определяется указанием на наличие другого автора (в том числе и через название источника) и, соответственно, инородностью образов для художественного мира, то можно привести и примеры источников реминисценций в романе, авторы и названия которых вообще не упоминаются. Цитаты из таких текстов формируют основу мироустройства Дома. Здесь можно отметить многочисленные связи с антиутопией У. Голдинга «Повелитель мух». Герои-дети у Петросян, как и у Голдинга, оказываются изолированными от цивилизации. В этих условиях они выстраивают свой мир, где вне влияния авторитета взрослых основной формой их поведения становится игра. Герои «Повелителя мух», утрачивая границу между игрой и жизнью, постепенно перестают играть в дикарей и сами становятся ими, совершают убийства. Подобное происходит в Доме, где вся жизнь предстает как игра по особым правилам – Закону. В этой игре, защищающей героев от страха перед Наружностью, также высвобождается иррациональное начало детей, в результате чего в Доме погибают люди: воспитатель Лось, вожак шестой группы Помпей.

Происходящие в Доме ритуалы объясняются «старым Законом», «первобытной хренью» [3, с. 274], что поддерживает связь с дикарскими культами героев «Повелителя мух». Для мальчиков с острова обращение к дикарству, отказ от человеческого – способ борьбы с враждебным миром вокруг, и для воспитанников Дома Закон – орудие для организации своего мира, который защищает от внешней реальности.

Текст Голдинга, таким образом, входит в основу мироустройства Дома, произведение не просто цитируется, а присваивается текстом Петросян как фундамент строения мира. Однако обнаруживается существенное отличие: если



остров в «Повелителе мух» оказывается моделью мира вообще, то Дом и остальной мир образуют антитезу. Жители Дома уже столкнулись с жестокостью Наружности и в своем микромире ищут спасения от нее. Антиутопический интертекст здесь оказывается амбивалентным, мир Петросян воспринимается не только как антиутопия, но и как утопия.

Дом и его ирреальная сторона – Изнанка становятся для героев возможным результатом пути в поиске своего дома – обретении Своего в противодействии Чужому (Наружности). Эта тема в романе реализуется через интертекстуальные связи с повестью Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или Туда и Обратно». Прежде всего, в романе цитируется песня гномов:

«Меня снимают и уносят. Несет Македонский, а остальные тащатся сзади, размахивая фонариками и поют:

За синие горы, за белый туман...

В пещеры и норы уйдет караван...

Больше всего не люблю быть трезвым в пьяной компании. Но мне за ними уже не угнаться. Даже с текилой Дорогуши.

За быстрые воды уйдем до восхода,

За золотом гномьим из сказочных стран...

Вносят меня и входят гуськом. Последним Горбач, попискивая в флейту. Спальня развороченная и страшная. Свет ночников веерами по потолку. Македонский сажает меня на кровать, а “уходящий караван” цепочкой кружит по комнате. Должно быть выискивая “пещеры и норы”».

<...>

Шумели деревья на склоне крутом,

И ветры стонали во мраке ночном...» [3, с. 390-391].

Текст Толкина предстает здесь не как цитируемый источник, а как элемент мира Дома. Нет указаний на то, что герои поют песню гномов из повести Толкина – данный текст также растворяется в Доме, и песня уже принадлежит самим детям. Пещеры и норы они ищут в своем пространстве – в Доме. И возможным местом расположения гномьих пещер – то есть настоящего дома, «своего»

пространства – оказывается Изнанка.

Далее связь с миром Толкина возникает в историях, рассказанных в Ночь Сказок, т. е. историях, которые происходят в Изнанке: в сказке Стервятника фигурируют гномы, появляются волшебные холмы, ассоциирующиеся с норами хоббитов и подземными пещерами гномов; в сказке Лорда местом действия является город Чернолес, соотносящийся с Лихолесьем из Средиземья. Так, само пространство из мира Толкина в какой-то степени присваивается Домом, образы принадлежат уже не миру хоббитов и гномов, а Изнанке в романе Петросян.

Отмеченные интертекстуальные связи являются значимой частью рецепции произведения. М. Петросян не указывает на них как источники влияния для своего текста, однако их присутствие очевидно обнаруживается в цитатах. И важной функцией интертекста в данном случае оказывается само его порождение при восприятии романа читателем. Интертекст становится средством постмодернистской авторской мистификации М. Петросян, которая дискредитирует в своем романе роль «всезнающего» автора и предполагает активность читателя. Кроме того, умолчание автора о цитированиях указывает на особый характер функционирования цитат в романе – их интериоризацию: настоящие цитаты перестают быть цитатами, становятся компонентами мира Дома.

### **Использованная литература**

1. Мариам Петросян: «Новых книг от меня ждать не стоит...» [Электронный ресурс] // Частный корреспондент, 2010. – URL: <https://bigbook.ru/articles/detail.php?ID=9138> (дата обращения: 20.02.2023).
2. Негуляева, П. Е. Номинация как вариант реализации литературного кода в романе М. Петросян «Дом, в котором...» // INITIUM. Художественная литература: опыт современного прочтения : материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 26 апреля 2018 года. – Екатеринбург, 2018. – С. 173-178.
3. Петросян, М. Дом, в котором... – Москва : Лайвбук, 2022. – 960 с.

4. Синегубова, К. В. «Охота на Снарка» Л. Кэрролла в романе М. Петросян «Дом, в котором...» // Новый филологический вестник. – 2021. – № 4(59). – С. 311-320.

5. Эпштейн М.Н. Стихи и стихия. Природа в русской поэзии 18–20 вв.. – Самара: Бахрах-М, 2007. – 352 с.

*М. М. Меркурьев*  
*Россия, г. Барнаул,*  
*КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей-интернат»*  
*Научный руководитель: учитель литературы Е. Е. Волкова*

## **ОБРАЗ ЗАГЛАВНОГО ПЕРСОНАЖА В ПОЭМЕ ФАИНЫ ГРИМБЕРГ «АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ ВОЗВРАЩАЕТСЯ ДОМОЙ»**

### **Аннотация**

Творчество Фаины Гримберг является интереснейшим, но при этом малоизученным, образцом современной поэзии. Объектом исследования стала поэма «Андрей Иванович возвращается домой», а его предметом — образ заглавного персонажа в ней. Цель работы — исследовать мотив возвращения в поэме Гримберг, опираясь на трансформацию персонажа. В работе были применены структурно-семиотический и мифологический методы. Нам удалось установить, что образ Андрея Ивановича проходит несколько стадий развития, которые приводят его в исходную точку.

**Ключевые слова:** персонаж, поэма, образ, трансформация, возвращение.

Сюжет, построенный на мотиве возвращения, – один из самых древних, распространённых и устойчивых сюжетов в мировой литературе. Мотив возвращения возник в мифах об умирающих и воскресающих богах, и его целью было утверждение высших ценностей в земном мире. В литературу XX века входит сознание необратимости жизни и невозможности возвращения в прежний мир. Повторяемость осознаётся как невозможность развития, а персонаж не обретает ценности в новом мире. Финальное возвращение открывает субъекту

безрезультатность найденной истины, невозможность изменить исходное положение. Изменение семантики ситуации возвращения свидетельствует об отсутствии упорядоченной, иерархической картины мира, об осознании текучести реальности, когда невозможно не только закрепление одного положения, но и неизменность понимания истины [7, с. 58 - 82].

Обратимся к поэме Фаины Гримберг «Андрей Иванович возвращается домой» и к заглавному персонажу в ней. Имя героя — Андрей Иванович. Имя персонажа является одним из ключей к пониманию текста, поэтому обратимся к его возможным интерпретациям. Андрей с греческого языка переводится как «мужественный, храбрый, смелый», «мужчина». Отчество «Иванович» указывает на принадлежность роду — сын Ивана. Имя Иван переводится как «Помилованный Всевышним». На Руси это имя со временем стало нарицательным для всех русских из-за того, что оно встречается в полных святцах около 170 раз, то есть почти через день. Таким именем наделяли царей, князей, бояр, крестьян, это имя носило множество персонажей фольклора. Потому со временем имя Иван утратило свою индивидуальность.

Имя Андрей и отчество Иванович в названии поэмы Гримберг образуют мелодичное и благозвучное сочетание, которое при произнесении не теряет чёткости. Фонетически сливаясь воедино, имя и отчество персонажа больше уже не могут существовать отдельно, и на протяжении всей поэмы персонаж называется рассказчиком только по имени и отчеству — Андрей Иванович. Обобщая, можно сказать, что Андрей Иванович — сын своего народа. Если дословно перевести это имя, то получится, что Андрей Иванович — это «мужчина, помилованный Всевышним» или «долгожданный мужчина». Тогда название поэмы будет звучать следующим образом: «Долгожданный мужчина возвращается домой» или «Сбереженный Богом мужчина возвращается домой».

Образ Андрея Ивановича претерпевает ряд изменений по ходу действия поэмы. В начале он описан как «круглолицый мальчик», без имени, без каких-либо уникальных черт, и почти сразу становится известно, что он уплывает: «Сначала круглолицый мальчик был. / Но он ушёл однажды, / он уплыл. / На

пароходе по реке уплыл. / И больше нет его совсем, / а был». Со временем мы узнаём, что герой был знаком с наукой и искусством и высшими человеческими ценностями: «Все трудные задачки по геометрии Андрей Иванович решал, / Андрей Иванович «Трёх Мушкетёров» прочитал». Но он был вынужден оставить это: герою приходит повестка в армию. Важен тот факт, что в армию его забирают, когда тот уже учится в институте, откуда его отчислили. Персонаж что-то утрачивает (отчислили из института), но при этом что-то приобретает (забрали в армию). Судьба героя решается без его участия, у него нет возможности повлиять на неё. Происходит смена деятельности и ценностей: учёность и образование сменяет военное дело. В армии Андрей Иванович служил очень долго, почти вечность: «Так долго Андрей Иванович в армии служил, / так долго в разной армии служил».

Женщины, от лица которых ведётся повествование в поэме, долго и безрезультатно ждали любимого до момента, пока с неба не раздался голос, который сообщил, что дальнейшее ожидание не имеет смысла: «Не надо больше ждать, / любимый не вернётся. / Всё кончилось. / Не надо больше ждать». Мы узнаём от женщин, что Андрей Иванович до ухода в армию созидал: «Неправда! / Всё неправда. / ...Он всё умел, / ведь он механик был. / Он книжку написал. / Косилку изобрёл, / чтобы траву косить. / И на коленке целый фотоаппарат собрал. / И всё чинил». Голос с неба опровергает это и говорит, что герой наоборот разрушал: «Ведь он ругался грубо, / пьяным тоже он бывал. / Он всех захватывал и убивал». Из этого следует вывод, что Андрей Иванович утратил качества и навыки из мирной жизни и приобрёл навыки и качества воина, тем не менее, оставаясь всё тем же Андреем Ивановичем, как корабль Арго.

Воина Андрея Ивановича описывает «голос», причем достаточно скудно. Кроме уже упомянутых характеристик, появляется следующая деталь: «Но как-то незаметно слабым стал, / и сам теперь нуждается в защите». Герой растратил свои силы, и в этом он уподобляется сказочному Финисту — ясному соколу, который потратил себя на что-то, что не имеет смысла. Как Финист бился в окно, загороженное десятками острых лезвий, при этом резался и истекал кровью, не

пробившись и не дозвавшись своей возлюбленной, так и Андрей Иванович ругался грубо, пьяным бывал, всех захватывал и убивал, но напрасно, ведь несмотря на это началась ещё одна война. Своими действиями он ничего не изменил в своём мире, и теперь он сам нуждается в защите.

«Голос» говорит, что представляет собой Андрей Иванович в настоящем: «Теперь он превратился в дерево, в сосну, / в большие ветки превратились руки». Налицо трансформация героя: человеческий облик меняется на облик дерева, высшие силы даровали ему продолжение жизни, но только в другом обличье. С соснами связан устойчивый круг поверий у славян. Так, например, некоторые сосны вырастают на могиле безвинно загубленного человека, а появляющиеся по ночам огни над деревом или под ним свидетельствуют о том, что под сосной закопан клад [1, с. 352 – 373]. Андрей Иванович претерпел изменения, из-за чего теперь не способен прийти домой. Сосна, дерево, в которое превратился Андрей Иванович, с одной стороны перерождение, и признаки жизни очевидны: «растёт, всей кроною шумит». А с другой стороны это — посмертный памятник, который воздвигла герою природа, так как он лишается возможности идти, а способность передвигаться для человека является одним из важнейших проявлений жизнедеятельности.

Место, где теперь находится персонаж — гора. Вершина горы — это символ границы между миром земным и миром потусторонним. Из этого следует, что герой стал статичным существом, находящимся на границе между мирами. При этом он и жив, и мертв одновременно. Но позже становится известно, что дерево растёт над гробом, то есть зафиксировано умирание, поэтому иллюзия сохранения жизни исчезает: «Гроб для него

поставлен, / дом без окон. / Он в том гробу лежит, / в земле закопан». Сравнение гроба с домом говорит, что герою некуда и незачем возвращаться, ибо он обрёл пристанище, дом.

Последняя трансформация Андрея Ивановича — младенец. Происходит сильное наводнение, которое превращается в ветхозаветный потоп, уничтожающий старый мир, в том числе сосну, и очищающий пространство для

мира нового. Из вод потопа сам, благодаря своим силам, выплывает ребёнок, что схоже с процессом рождения: младенец, находясь в утробе матери в воде, чтобы родиться, должен разорвать мягкие ткани и выбраться на свет самостоятельно. Он преодолевает сложнейшее испытание в жизни, чтобы произошло самое значимое для него событие — появление на свет. Женщины видят этого ребёнка впервые, но не сомневаются в том, кто перед ней: «Он круглолицый, маленький такой, / ...а вырастет большой, / с такими серыми и пёстрыми глазами», — это в точности портрет Андрея Ивановича в начале поэмы.

Фраза «и вот уже мы все с горы идём» наталкивает на мысль, что женщина с ребёнком спускаются вниз, в мир людей, из мира неземного, потустороннего. Герой, наконец, возвращается домой, пусть и не своими ногами, но, тем не менее, очень похожий на свое описание в начале поэмы. Возможно, это некто другой, наречённый Андреем Ивановичем, потому что налицо ряд трансформаций персонажа и приобретенный опыт хождения в страну мертвых, неизбежно превращающий Ивана-дурака в Ивана-Царевича. Это похоже на то, как в русских народных сказках принимали в свою семью чужого человека: «коли ты старый старичок, будешь нам родной батюшка, а коли ты храбрый молодец, будешь нам родной брат». Возможно, это некто другой, наречённый Андреем Ивановичем, потому что налицо ряд трансформаций персонажа и приобретенный опыт хождения в страну мертвых, неизбежно превращающий Ивана-дурака в Ивана-Царевича.

В ходе работы нам удалось установить, что образ Андрея Ивановича проходит несколько стадий развития: сначала он «круглолицый мальчик», затем юноша-студент, обладающий навыками созидания, затем — воин, прошедший множество сражений. После смерти Андрей Иванович превращается в сосну, растущую на горе. Когда женщины отказываются верить в то, что сосна — это он, Андрей Иванович превращается в мертвеца. Последняя его трансформация — младенец, который выплывает из потока вод. Портрет ребенка в точности соответствует портрету Андрея Ивановича из начала поэмы, из чего можно сделать вывод, что он завершил круг превращений, подчиняясь закону

круговорота, о котором говорит всезнающий «голос». В названии поэмы употреблён глагол несовершенного вида «возвращается» в форме настоящего времени, поэтому персонаж возвращается вне определенных временных рамок, бесконечно.

Сюжетообразующий мотив возвращения тесно связан с заглавным персонажем поэмы и отчасти раскрывается именно через его трансформацию.

### **Использованная литература**

1. Агапкина Т.А. Символика деревьев в традиционной культуре славян: боярышник, терновник и другие колючие деревья и кустарники / Славянский альманах. — М., 2014. — С. 352 – 373.

2. Балашова Е.А. «Андрей Иванович возвращается домой» Фаины Гримберг: к вопросу о синкретичном сознании в индивидуалистическую эпоху // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – Москва, 2020. № 3. с. 65 – 71.

3. Гримберг Ф.И. Четырехлистник для моего отца: Стихотворения — М.: Новое литературное обозрение, 2012. — 384 с.

4. Львовский С. Фаина Гримберг против истории: к постановке проблемы [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.philologymgou.ru/jour/article/view/137> (Дата обращения 15.12.2022)

5. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен: Около 2 600 имен. – Москва: Сов.

Энциклопедия, 1966. - 384 с

6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. – Издательство «Лабиринт», М., 2001.

7. Рыбальченко Т.Л. Ситуация возвращения в сюжетах русской реалистической прозы 1950-1990-х гг. // Вестник Томского государственного университета. Филология. – Томск, 2012. № 1. – С. 58 – 82.

8. Снигирева Т.А., Подчиненов А.В. Сюжет «возвращения» в



идеологическом пространстве русской литературы советской эпохи // Вестник ТГГПУ, №2(24). – Томск, 2011.

9. Чернов А.В. Архетип «блудного сына» в русской литературе XIX века. – 2022.

10. Шерешевский Л.В. Фаина Гримберг. Любовная Андреева хрестоматия - М.: Арго-риск, 2002.

*А. А. Новрузова  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: д.филол.н., доцент,  
профессор кафедры литературы Е. А. Худенко*

## **ПУШКИНСКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В РОМАНЕ**

### **Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»**

#### *Аннотация*

Цель нашего исследования – выявить пушкинские реминисценции в романе Т. Толстой «Кысь». Объектом выступил единственный роман Т. Толстой «Кысь». Предметом анализа являются пушкинские реминисценции в нем. Отмечается, что автор создает постмодернистский текст, ориентированный на «узнавание» множеством людей. Автор романа обращается не только к текстам А. С. Пушкина, но и к фактам его биографии и исторической эпохе. Мы приходим к выводам, что пушкинские реминисценции в романе помогают выразить авторскую позицию, являются элементом комического в романе, частью его постмодернистской эстетики.

**Ключевые слова:** постмодернизм, интертекстуальность, реминисценция, Кысь, Толстая, Пушкин.

Татьяна Толстая – известная российская писательница-постмодернист, телеведущая, публицист и литературный критик.

Творчество писательницы сосредоточено на внимании к конкретным проблемам человеческого бытия. Т. Толстая оказала существенное влияние на

развитие современной прозы. В ее творчестве можно увидеть оппозицию высокого и низкого, романтического и бытового, сказочного и натуралистического, реального и выдуманного. Именно сказочность придает творчеству Т. Толстой особый стиль написания. Прозаик не раз в своих работах обращается к творчеству А. П. Чехова, затрагивает тему «маленького человека».

Она обращается к «вечным» проблемам, которые всегда будут актуальными: проблема жизни и смерти, добра и зла, памяти и т. д. При этом большая часть ее произведений – проза малых жанров. Единственный роман – «Кысь» (2000 г.) – продолжает эти темы. Однако, если в рассказах Т. Толстая продолжает чеховскую традицию (например, рассказ ««Милая Шура»»), то в романе мы наблюдаем множество отсылок к творчеству А. С. Пушкина. Хотя роман написан в 2000 году, эти отсылки по-прежнему остаются недостаточно исследованными. Роману посвящено несколько монографий и диссертаций (например, диссертация О. Е. Крыжановской «Антиутопическая мифопоэтическая картина мира в романе Татьяны Толстой "Кысь"»). Малоизученностью романа и обусловлена актуальность данного исследования.

Цель нашей работы – выявить пушкинские реминисценции в романе Т. Толстой «Кысь». Объектом исследования выступил единственный роман Т. Толстой «Кысь». Предметом анализа являются пушкинские реминисценции в нем. При написании используется структурно-семиотический подход с элементами интертекстуального анализа. Мы опираемся на ведущие работы М. Б. Ямпольского («Память Тиресия: интертекстуальность и кинематограф»), М. М. Бахтина («Проблема речевых жанров»), Ю. Н. Тынянова («О пародии»), Ю. Кристевой («Семиотика: исследования по семанализу»), Р. Барта («Избранные работы: Семиотика. Поэтика») и Ю. М. Лотмана («Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история»).

Научная новизна заключается в том, что впервые предпринята попытка комплексного анализа пушкинских реминисценций в романе Т. Толстой «Кысь».

Стоит начать с того, что в литературоведении одним из ключевых понятий стал термин «интертекстуальность», а «интертекст» – созвучным современной

эпохе постмодернизма.

Теория интертекстуальности и понятие интертекста успешно применяются в отношении текстов художественной литературы. Применение теории интертекстуальности и усвоение понятия интертекста помогут понять, каким образом художественный текст достигает смысловой новизны и передает культурную традицию.

Понятие «интертекст» имеет древнее происхождение, а практика интертекста существовала задолго до конца 60-х годов прошлого века, когда данное явление стало предметом теоретической рефлексии. Так, Н. Пьеге-Гро, рассматривая теоретические основания интертекстуальности, отметила наличие в каждом тексте отголосков предшествующей литературной практики в наследовании традиции письма, сюжетов [6, с. 48]. Например, поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея» строились на использовании мифических сюжетов и сюжетов героического эпоса.

Интертекст можно обнаружить в художественных текстах Средневековья, когда авторство было коллективным, а литературный текст представлял рефлексию духовного бытия общества. В эпоху Возрождения, а затем и классицизма подражание древним образцам считалось необходимым и понималось как движущая сила творчества, поскольку способствовало обогащению языка, развивало ученость и эрудицию авторов, помогая им приблизиться к лучшим авторам прошлого и быть интересными читателю, а не только себе [3, с. 255-256].

В итоге, текст, созданный однажды автором, в дальнейшем становится частью постоянно расширяющегося культурного пространства, поэтому может вовлекаться в процесс порождения новых текстов. Все это происходит из-за того, что его фрагменты или даже весь он целиком способны отражаться во вновь создаваемых текстах, помогая автору сделать определенную мысль более эффективной и оптимизировать восприятие и понимание нового текста для адресата [2, с. 255].

Трактовок интертекста очень много, например, И. В. Арнольд, советский и

русский лингвист, понимает под интертекстуальностью включение в новый текст иных текстов (целых или фрагментированных) с другим субъектом речи [1, с. 346]. В свою очередь, иные тексты могут быть в виде цитат, реминисценций и аллюзий. Довольно часто все эти разновидности воспринимаются как синонимы, но обратившись к словарю С. П. Белокурова, мы видим, что цитата – «это дословно приведенное автором чужое высказывание, включенное в собственный текст», реминисценция – «это неявная отсылка к другому тексту, наводящая на воспоминание о нем и рассчитанная на ассоциации читателей; воспроизведение автором в художественном тексте отдельных элементов своего более раннего (автореминисценция) или чужого произведения при помощи цитат (часто скрытых), заимствования образов, ритмико-синтаксических ходов и т. д.», а аллюзия – «это художественный прием: сознательный авторский намек на общеизвестный литературный или исторический факт, а также известное художественное произведение (например, «Поэма без героя» А. Ахматовой насыщена многочисленными культурными, историческими, литературными аллюзиями) [4].

В целом, нам ближе понимание данного термина как «объективно существующей информационной реальности, являющейся продуктом творческой деятельности человека, способной бесконечно самогенерировать по стреле времени» [5, с. 14]. И мы можем предположить, что интертекст – это новый текст, возникший по итогам применения автором межтекстовых элементов и связей, которые вводят в культурное пространство нового текста весь перечень проявляющихся в нем предыдущих текстов. Эти тексты, являясь отражением прошлой культуры, попадают в новый историко-культурный контекст, подвергаясь деформации, становятся источниками смысловой новизны.

Но тем не менее, интертекстуальность является понятием именно постмодернистской текстологии. И на сегодняшний день наиболее интертекстуально насыщенной можно считать прозу Т. Толстой, а особенно ярко это прослеживается в ее единственном романе «Кысь» (2000), в котором мы наблюдаем множество отсылок к творчеству А. С. Пушкина.

Обращения к такой известной фигуре в произведении Т. Толстой направлены высокообразованному читателю и ценителю прекрасного, который знаком с русской классикой, мировой литературой и биографией А. С. Пушкина в той же степени, что и сама писательница. В связи с ее воспитанием и происхождением, ведь Т. Толстая является внучкой писателя А. Толстого и поэтессы Н. Крандиевской, писательница, во-первых, воспринимает поэта как «наше все» и пишет о нем, как о самом важном для всей русской поэзии писателе, а во-вторых, иронизирует и «по-дружески» высмеивает поэта.

Возникновение образа поэта в анализируемом романе можно рассматривать с позиции различных аспектов и функций, но прежде всего писательница использует пушкинский мотив как инструмент построения сюжета и передачи собственного авторского замысла. Мы считаем, что Т. Толстая придала А. С. Пушкину ироническую оценочность, которая не имеет ничего общего с кощунством и осмеянием классика русской литературы.

Пушкинский миф наиболее полно выражен и показан в интертекстуальных элементах. Мы можем отметить в тексте как прямое цитирование пушкинских текстов, так и неявные отсылки к текстам поэта, наводящие на воспоминание о нем и рассчитанные на ассоциации читателей, т. е. реминисценции.

Обнаружение реминисценций и цитат нужно для верного прочтения и восприятия текста, оно помогает выявить скрытые глубины в том, что казалось простым, позволяет «расшифровать» то, что казалось загадочным или даже бессмысленным.

Цитаты писательница оформляет согласно пунктуационным правилам русского языка – в кавычках, так и без специального выделения, что создает особую интертекстуальную мозаику произведения. Реминисценции же преимущественно являются отражением внутренних переживаний героев Т. Толстой. Преобладают эти явления в речи Пржегнего населения и начинают расти у Бенедикта после прочтения им литературной классики. Однако из-за своей недалекости они либо не до конца понимают смысл стихов великого русского поэта, либо трактуют их на свой лад.

Так, главный герой романа «Кысь» Бенедикт – голубчик, который находится на стыке «прежней» культуры, до взрыва и новой, является важнейшим источником переосмысления творчества поэта: «Нард, алой и киннамон / Благовонием богаты: / Лишь повеет аквилон, / И закаплют ароматы», «Эка! Ну-ка, поди ж тут разбери, что куда закаплет» [7, с. 31]. Мы видим, что Бенедикт рассуждает как может и умеет. В дальнейшем он прочитает очень много разных книг, но тот их не поймет из-за сложной лексики, совершенно не свойственной голубчикам. Нельзя назвать его глупым, потому что некоторую часть Бенедикт все же понимает, трактуя на свой лад: «...Жизни мышья беготня, / Что тревожишь ты меня? А-а, брат пушкин! Ага! Тоже свое сочинение от грызунов берег! Он напишет, – а они съедят, он напишет, а они съедят! То-то он тревожился!» [7, с. 309].

Отсылки к произведениям А. С. Пушкина используются в видоизмененном виде, через призму времени и восприятия их героями своего микрокосма. В ходе чего наблюдается деканонизация поэта, превращенного в памятник.

Таким образом, Т. Толстая стремится сохранить образ Пушкина как неотъемлемую и незыблемую часть русского наследия. И в то же время очищает его образ от мифов – писательница высмеивает через реплики героев и доводит до абсурда национальную традицию создания храмов-музеев пушкинистами, стремление литературоведов и исследователей творчества Пушкина увековечить поэта. Пародированию подвергается образ поэта, который сложился в национальном сознании. Поэтому мы считаем, что пушкинские реминисценции в романе помогают выразить авторскую позицию, являются элементом комического в романе, частью его постмодернистской эстетики.

### **Использованная литература**

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сборник статей. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999. – 444 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Книга по требованию, 1986. – С. 250-296.

3. Белле Ж. дю. Защита и прославление французского языка // Эстетика Ренессанса: в 2-х т. М.: Искусство. 1981. – Т. 2. Кн. 2. – С. 223-270.
4. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. – СПб: Паритет, 2007. – URL: <http://lib.kmv.ru/katalog/title/58816/> (Дата обращения 20.04.2023).
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
6. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности [Электронный ресурс] / пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с. URL: <http://bukvo.net/science/philology/14510-vvedenie-v-teoriyuintertekstualnosti.html> (дата обращения 20.04.2023).
7. Толстая Т. Кысь. Роман. М.: 2000. – 350 с.

*И.Р. Нумонов*  
*Россия, г. Барнаул*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: к.филол.н., доцент И.Н. Островских*

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСТВА А.С.  
ПУШКИНА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

***Аннотация***

Поэтическое наследие А.С. Пушкина несказанно велико, и лишь его малая часть изучается в школе и становится предметом для размышлений учащихся. Творчество писателя вызывает неподдельный интерес как основа к освоению новых методик преподавания литературы для учащихся национальных школ Республики Узбекистан. Также необходимо отметить пристальное внимание общества к школьному литературному образованию, проблемам формирования активной личности, недостаточной разработанностью исследуемого вопроса в методике преподавания русской литературы в национальной школе.

***Ключевые слова:*** русская литература, А.С. Пушкин, новые подходы к

обучению.

Изменения в современном обществе поставили перед образовательной системой задачи развития интеллектуальных и личностных способностей учащихся. Современная методика преподавания литературы в национальных школах Республики Узбекистан опирается на опыт педагогов-словесников прошлого, стремится учитывать уроки этого опыта и развивать лучшие традиции отечественной школы.

Огромный вклад в развитие методической мысли в Узбекистане внесли ученые и методисты А.В. Миртов, Е.Ш. Мирочник, В.А. Чиннова, С.М. Махмудова, М.А. Зальдинер, Ф.И. Губина, В.И. Андриянова, М.А. Батырова, И.Н. Стыркас и др. В.И. Андрияновой разработаны программы, лексические минимумы, ситуативные минимумы, методические пособия, фономатериалы, раздаточные дидактические материалы и другие материалы, которые может использовать учитель-словесник. Одной из главных задач педагога является развитие интеллектуальных возможностей и мыслительных способностей, духовных качеств школьников – может успешно решаться через новые подходы к изучению творчества писателей русской литературы. Известнейшим, безусловно, является творчество А.С. Пушкина. Поэт и прозаик является одним из тех авторов, чьи произведения внесли неимоверный вклад в воспитание многих будущих поколений.

Лирическое произведение трудно для восприятия тем, что часто не несет в себе ясного зрительного образа. Вовлечение читателя в творческий процесс поэта с помощью рассмотрения вариантов текста компенсирует работу по представлению поэтических образов и помогает решить еще одну задачу, важную при разборе лирики, - нахождение связи образов, разгадывание цепи ассоциаций поэта. При этом наблюдения за стихотворным текстом становятся не самоцельными операциями, а переходят в поиски смысла стихотворения, прослеживание чувств поэта в нем [1].

Согласно «Национальной учебной программы по литературе и чтению для школ общего среднего образования с русским языком обучения» необходимо



продвигать «модель, по-настоящему основанную на компетенциях, используя практические подходы», чтобы «ученики смогли управлять процессом своего обучения, четко понимая ожидания и требования и отмечая свой прогресс». Также отмечается что, «использование инновационных образовательных технологий в обучении русской литературе способствуют тому, что обучение становится творческим процессом» [2].

Поэтапное знакомство с А.С. Пушкиным – актуальная задача современной школы. В XXI веке, когда в методике уже создана серьезная теоретическая и практическая база, появляется возможность нового осмысления известной проблемы.

В образовательных условиях, когда русский язык является языком обучения не в полной мере, многие подходы к изучению творчества русских писателей, которые активно используются в российских школах, для обучающихся и системы обучения в Узбекистане, будут новыми, нетипичными.

Мы представляем в нашем исследовании новые подходы в изучении творчества А.С. Пушкина в рамках внеклассных занятий средней школы (5 и 9 классов): кластер, синквейн, фишбоун, письмо по кругу; обращение к сервисам нейросети – Балабоба, Порфирьевич.

Занятие для учащихся 5 класса «Творческая лаборатория по сказкам А.С. Пушкина» (1 академический час).

Задачи:

- развивать умения анализа произведения, формулировать идею, проблематику сказок А.С. Пушкина;
- совершенствовать умения в понимании информации, представленной в изобразительной, схематичной, модельной форме.
- развивать умения строить небольшие монологические высказывания с учётом конкретных учебно-познавательных задач.

Ход занятия:

Занятие начинается с определения произведений, с которыми будут работать ученики. Педагог говорит самое начало сказки, а ученики заканчивают.

«Сказка о рыбаке и...» (рыбке).

«Сказка о Золотом...» (петушке).

«Сказка о мертвой...» (царевне о семи богатырях).

«Сказка о царе...» (Салтане).

Каждый ученик получает начало строки из сказки, ему необходимо найти продолжение строки. Затем объединиться в группы строчками по смыслу. Таким образом образуются группы для работы.

«Ветер весело шумит, //

Судно весело бежит... (два человека)

В синем небе // звёзды блещут, (два человека)

В синем море // волны хлещут.. (два человека)

Группа: «Сказка о царе Салтане».

Дома в ту пору без дела //

Злая мачеха сидела (два человека)

Перед зеркальцем своим //

И беседовала с ним... (два человека)

Крепко связаны ей локти; //

Попадется зверю в когти, (два человека)

Группа «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях».

Как ты смеешь, мужик, // спорить со мною, (два человека)

Со мною, // дворянкой столбовою? (два человека)

Ступай к морю, говорят тебе честью; //

Не пойдёшь, поведут поневоле (два человека)

Группа «Сказка о рыбаке и рыбке».

Негде, в тридевятом царстве, //

тридесятном государстве, (два человека)

Жил-был славный царь Дадон, // смолоду был грозен он... (два человека)

Тут соседи беспокоить

Стали старого царя, //

Страшный вред ему творя. (два человека)

Группа «Сказка о золотом петушке».

Работа в группах. Использование сервисов-нейросетей для проверки фактов сюжета.

Группа №1 «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях». Создать запросы в сервисах Балабоба и Порфирьевич следующего содержания «В сказке о мёртвой царевне и о семи богатырях царь женился во второй раз и...». Написать готовый ответ самостоятельно (ответ один от группы) на основе имеющихся знаний. Сравнение ответов с текстом, который сгенерировали нейросети.

Группа №2 «Сказка о рыбаке и рыбке». Создать запросы в сервисах Балабоба и Порфирьевич следующего содержания «В сказке о рыбаке и рыбке старуха прядет свою пряжу и...». Написать готовый ответ самостоятельно (ответ один от группы) на основе имеющихся знаний. Сравнение ответов с текстом, который сгенерировали нейросети.

Группа №3 «Сказка царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди». Создать запросы в сервисах Балабоба и Порфирьевич следующего содержания «В сказке о царе Салтане царь потерял свою семью, потому что ...». Написать готовый ответ самостоятельно (ответ один от группы) на основе имеющихся знаний. Сравнение ответов с текстом, который сгенерировали нейросети.

Группа №4 «Сказка о золотом петушке». Создать запросы в сервисах Балабоба и Порфирьевич следующего содержания «В сказке о золотом петушке рассказывается о том, как петушок ...». Написать готовый ответ самостоятельно (ответ один от группы) на основе имеющихся знаний. Сравнение ответов с текстом, который сгенерировали нейросети.

Сделать вывод о том, могут ли нейросети, даже имея большой объем информации, генерировать верные ответы. Чем ответы учеников отличаются от текстов нейросетей.

Нейросети создают вымысел, который не связан с реальным сюжетом. А почему А.С. Пушкин пишет:

«Сказка-ложь, да в ней намек!

Добрым молодцам урок».

Из какого произведения эти строки?

Почему сказка – ложь?

Почему сказка ложь? (вымысел). Что за намек, за урок следует извлечь из сказки? (сказка – вымысел, но нужно всегда помнить, что хорошие дела и поступки дороже лжи и клеветы).

Что объединяет эти сказки? Докажите. (волшебные чудеса, превращения).

Чему учат эти сказки? (Доброте, любви, верности, борьбе за справедливость, не отступать перед трудностями, преодолению препятствий. Высмеивается зло, жадность, глупость и другие).

Итогом работы станут небольшие индивидуальные сочинения по образцу или синквейн на выбор ученика:

А.С. Пушкин в своём произведении «Название сказки» использует такие элементы сюжета волшебной сказки, как: \_\_\_\_\_ .

В волшебной сказке обязательно есть волшебные предметы. Так, в сказке А.С.Пушкин упоминает \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_. Часто в волшебных сказках используют магические числа. Так, в сказке А.С.Пушкина мы видим \_\_\_\_\_ богатырей, городов в приданом, \_\_\_\_\_ раз обращается царица к зеркальцу. Сам же сюжет построен на типичных для волшебных сказок отношениях \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ .

Первая строка. 1 слово – понятие или тема (существительное).

Вторая строка. 2 слова – описание этого понятия (прилагательные).

Третья строка. 3 слова – действия (глаголы).

Четвертая строка. Фраза или предложение, показывающее отношение к теме (4 слова).

Пятая строка. 1 слово – синоним, который повторяет суть темы.

Темы синквейна – названия сказок А.С. Пушкина: «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди», «Сказка о золотом петушке».

Внеурочная деятельность также является определенным образовательным пространством, в рамках которого можно успешно использовать современные образовательные подходы к изучению творчества А.С. Пушкина в национальной школе Республики Узбекистан.

Приведем примерный план проекта в рамках занятия внеурочной деятельности, связанный с изучением творчества А.С. Пушкина с использованием современных образовательных подходов.

Проект для учащихся 9-11 классов: «Арт-проект. Мысли в объективе» (8 академических часов).

Выставка, созданная коллективно с учениками, акцентирующая основную работу на постановочных фотографиях, которые освещают тему «Литературные герои произведений А.С. Пушкина».

Цель: создать условия для возможности изучения типов литературных героев через интеграцию с искусством фотографии, развития интереса к изучаемой теме через сотрудничество и сотворчество.

Задачи:

- 1) развитие навыков работы с художественным объектом;
- 2) воспитание эстетических взглядов;
- 3) создание периодических выставок с тематическими рубриками постановочных фотографий.

Данная выставка периодична: смену экспонатов планируется производить 1 раз в месяц. Подготовка к выставке также ограничена временными рамками: группа детей, получившая задание, разрабатывает идею и представляет готовый продукт за одну неделю.

Целевая аудитория: ученики 9-11 классов.

- 1) Идея первой выставки – «Маленький человек».

«Типичная теория»: сложился в русской прозе 1830-х — 1840-х гг. Для своего времени такой тип героя был своеобразной революцией в понимании и изображении человека в литературном произведении. В самом деле, «маленький человек» был не похож на исключительных романтических героев с их сложным

духовным миром. «Маленький человек» — это, как правило, бедный петербургский чиновник, «винтик» огромной бюрократической машины, существо незаметное, стоящее на одной из нижних ступеней социальной лестницы. Характер такого человека был непримечательным, в нем не было каких-либо сильных душевных движений, «амбиций». Духовный мир «маленького человека» скуден, малоинтересен.

Однако авторы произведений о «маленьких людях» изображали их с гуманистических позиций, подчеркивая, что даже такое жалкое, незащищенное и бесправное существо достойно уважения и сострадания. Многим произведениям о «маленьких людях» присущ сентиментальный пафос.

Появление «маленького человека» стало началом демократизации литературы. Развитием типа «маленького человека» стал литературный тип «униженного и оскорбленного» человека.

2) «Книжная полка»: художественные произведения на данную тематику: А.С. Пушкин «Станционный смотритель», «Медный всадник» и др. Возможно разместить тематические критические и литературоведческие труды.

3) «Я вижу Вас!»: постановочные фото, центральная фигура изображает тип героя «Маленький человек». Например, игрушка из набора маленьких детских игрушек на улицах большого города – Самсон Вырин, на заднем фоне серые стены домов. Фонарь над фигуркой ярко высвечивает ее.

Маленькая фигурка Евгения у гиперболизированного памятника Петру I «Медный всадник».

4) Короткометражные анимированные фильмы по мотивам сказок А.С. Пушкина, «Повестей Белкина», в том числе при помощи технологии «Дополненная реальность».

Список видов реализации может быть расширен на основании креативности обучающихся, тематических предметных недель и так далее.

Результатом подобной работы станем расширение интереса к прочтению русской классической литературы, прежде всего произведений А.С. Пушкина, современный и нестандартный взгляд на сюжетные линии, группы персонажей из

произведений русской литературы, а также будет способствовать вовлечению в совместную деятельность и родительской аудитории. Арт-проект может предполагать и социальное партнерство с музеем, картинной галереей, театром и так далее.

Освещенные в рамках примерных планов урока новые подходы могут быть организованы на всех этапах урока, а также использоваться и в качестве готовых представленных занятий вне уроков по тематическому планированию рабочей программы. Для развития интереса к тексту произведения необходимо посмотреть, что и как придумывает Пушкин, попробовать догадаться, зачем он это делает. Так возникает исследовательская задача, решение которых представлено в разработанных нами занятиях, которые соединяют учебный и научный смысл.

В соответствии с программой ученики в среднем звене должны освоить начальные понятия о литературе как искусстве слова; именно на этой ступени крайне важно вести детей к обобщениям, учить не только повторять и иллюстрировать теоретические понятия, но пользоваться ими как инструментом познания. Иначе литературная теория будет накапливаться в виде материала для заучивания. Как и изучение произведений русских классиков изучается на уровне заучивания стихотворных текстов, а также иногда и прозаических.

### **Использованная литература**

1. Дубровская, В.В. Литературоведение: поэтический мир: учебное пособие; авт. примеч. Т.А. Богумил. М.: Директ-Медиа, 2016. 123 с.
2. Национальная учебная программа по литературе и чтению для школ общего среднего образования с русским языком обучения (1-11 классы) / Министерство народного образования Республики Узбекистан. Ташкент: Республиканский центр образования, 2020. 13 с.

Б.Б. угли Омонкулов  
М.А. угли Шукуров  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: д. филол. н., профессор А. И. Куляпин

## СИСТЕМА МОТИВОВ В КИНОПОВЕСТИ ВАСИЛИЯ БЕЛОВА «ЦЕЛУЮТСЯ ЗОРИ»

### *Аннотация*

Целью настоящего исследования было рассмотрение системы мотивов в киноповести В. Белова «Целуются зори». Выделены ведущие компоненты мотивного комплекса: мотив дороги и связанный с ним мотив возвращения домой. Также выявлена оппозиция «деревня» – «город», которая является концептуальной и сюжетообразующей.

**Ключевые слова:** мотивный комплекс, мотив дороги, хронотоп города, деревенская проза.

Экранизация классики уже давно стала неотъемлемой частью кинематографа. О популярности подобного рода экранизаций можно судить и по высоким рейтингам, и по рецензиям критиков, и по обилию положительных зрительских отзывов. Таким образом, классическая литература расширяет границы своих и находит себе нового читателя-зрителя-слушателя.

Целью нашего исследования является детальное рассмотрение системы мотивов в киноповести Василия Белова «Целуются зори», для достижения которой требуются системно-целостный анализ, производимый посредством интерпретации текста, и мотивный анализ.

В соответствии с этим, объектом изучения становится мотивный комплекс в киноповести Василия Белова «Целуются зори»; предметом являются основные мотивы в обозначенном произведении.

В литературном произведении редко встречается лишь один мотив. В основном это характерно для малых форм – притч, басен или лирики разных жанров. В больших эпических формах, как правило, контаминируются разные



сюжеты, представляя обширный сюжетный комплекс и составляя новое тематическое единство. Если мотив – это основа сюжета, то литература не может существовать без мотивных комплексов – это главная особенность строения и развития литературы, поскольку писатель «мыслит мотивами». Именно комплексы мотивов поддерживают национальную специфику литературы в течение столетий, поскольку, зарождаясь и видоизменяясь в новых обстоятельствах, они сохраняются веками.

Мотив и мотивный комплекс являются носителями устойчивых значений и образов повествовательной традиции и одновременно как повествовательные элементы, участвующие в сложении фабул конкретных произведений, обеспечивают связь «предания» и сферы «личного творчества» писателя. В данном исследовании мы уделим внимание понятию «мотивный комплекс», так как потребность изучения данного предмета вызвана усложнением объекта в науке о русской литературе и актуально в рамках изучения киноповести Василия Белова «Целуются зори».

И.В. Силантьев выдвигает следующий тезис о мотиве: «Мотив в произведении “живет” в составе блока. Существование таких блоков во многом и формирует сюжеты...» [3, с. 44]. За годы исследований феномена мотива закономерным стало также введение понятия «мотивный комплекс».

Данные понятия – «мотив» и «мотивный комплекс» – соотносить неправомерно, так как комплекс сложнее мотива, объединяет различные мотивы. Комплекс мотивов конкретнее, потому что мотив в определенном ракурсе абстракции оказывается более обобщенным.

В статье «Мотивный анализ» Т.Ф. Аллахверанова выделяет основные этапы мотивного анализа:

- 1) нахождение и выявление ключевых образов, эпизодов, слов в произведении;
- 2) определение синонимических образов, слов и различных сюжетных элементов;
- 3) объединение вышеуказанных элементов для обозначения и выявления

центральных мотивов и связей между ними;

4) интерпретация произведения в соответствии с образующейся мотивной системой [1, с. 303].

Из этого следует, что мотивный комплекс – это сложное единство тематических, ценностных, эмоциональных аспектов, представляющее целостный эстетический смысл.

Перейдем к литературоведческому «обзору» киноповести В.И. Белова «Целуются зори». Эту картину снимали летом 1977 года. За несколько лет до этого, в 1973 году, в Белозерске и окрестностях Василий Шукшин снимал свою «Калину красную», работу над которой видел и Василий Белов. Писатель был вдохновлен операторским искусством Анатолия Заболоцкого и позже настоял, чтобы в фильме «Целуются зори» оператором выступил именно он.

Однако при выпуске фильма авторы столкнулись с множеством проблем: ни один фильм не третируют так, как «Целуются зори», более того, его подвергли жесточайшей цензуре. Говорили, что якобы крестьяне – идиоты, почему они не понимают: дантист это или адвокат? В.И. Белов с трепетом относился к теме деревни. Многие исследователи квалифицируют его произведения как «деревенскую прозу», сущность которой составляет осмысление драматической судьбы крестьянства, русской деревни в XX веке, а также обостренное внимание к вопросам нравственности, к взаимоотношениям человека и природы. Деревенская проза вернула в литературу христианское мировосприятие, православную систему ценностей – христианское восприятие жизни и смерти, мотивы совести, вины, греха, покаяния, прощения.

Создаваемая в эпоху, когда страна стала преимущественно городской и веками складывавшийся крестьянский уклад уходил в небытие, деревенская проза пронизана мотивами прощания, «последнего срока», «последнего поклона», разрушения сельского дома, а также тоской по утрачиваемым нравственным ценностям, упорядоченному патриархальному быту, единению с природой.

Тема города и деревни стала особенно актуальной в русской литературе XX века, когда эпоха индустриализации стала поглощать деревню: деревенскую

культуру, мировоззрение.

Деревенская жизнь, с одной стороны, идеализируется писателями, представляется во всей своей естественности и правде, с другой, деревенская жизнь противопоставляется городской как во многом аморальной, безнравственной, оторванной от своих корней и заповедей предков. В то же время, писатели отмечают, что город побеждает деревню, люди стремятся уехать, деревни превращаются в заброшенные пустыни.

Певцом деревенской жизни стал В.И. Белов. Он вошел в литературу в самом начале 60-х годов XX века. В многоплановом, многослойном повествовании В.И. Белова присутствуют сразу несколько пластов, различных по семантике, тональности, рисунку. Пейзажные зарисовки, которые автор воссоздает на протяжении всей повести, скрепляют эти разнородные пласты, пестрые сценки в единое целое. Картины природы всплывают многократно.

Деревенские люди В. Белова скупы на слова и выражения чувств, порой грубоваты, так как выросли в трудном мире далекой северной деревни. Писатель утверждает, что именно деревенские люди – основа нравственности, чистоты и простоты, основа нации. Деревня представилась В.И. Белову воплощением традиций народной жизни — нравственных, бытовых, эстетических. В книгах заметна потребность окинуть взглядом все, что связано с этими традициями, и то, что их ломало.

При анализе текста киноповести Василия Белова «Целуются зори» ярко выделяется оппозиция «город – деревня».

Деревня и город для В. Белова есть выраженное в пространстве противопоставление мироощущений, в том числе чувства дома и бездомности. Бесприютности городского бытия сопутствует разрушение родственных связей, доверия между людьми – основные приметы разлада. Полюса деревни и города есть авторское преломление оппозиции «свое – чужое», при этом деревня для автора – всегда «свое», исходная точка этической и эстетической оценки бытия.

История, рассказанная автором, анекдотична: описание трехдневных злоключений трех сельских мужиков в городе. Парень допризывник Лешка,

бригадир Николай Иванович и старик Егорович – представители трех поколений деревенских жителей. Каждый из них по-своему представляет будущее путешествие, имеет разные цели в нем, но в итоге никто не достигает желаемого, а в поездке все испытывают схожие ощущения от города и городской жизни. Экспедиция оборачивается для героев цепью обманутых ожиданий и неудач. Для мушкетеров, как с ласковой иронией и намеком на грядущие приключения именуется персонажей автор, визит в город – знаменательное и волнующее событие, требующее соответствующей подготовки: для него «все трое принарядились, стали серьезнее» [2, с. 375].

Для каждого из героев город имеет свое воплощение. Рассмотрим отношение каждого из них к городу:

1) для Лешки город – просто веселое место, где можно развлечься (и в этом он оказывается ближе всех к реальности);

2) для Николая Ивановича – нечто невиданное и чудесное (место, где есть цирк или зверинец);

3) для Егоровича, самого большого фантазера в компании, связаны с благосостоянием семьи (зять на хорошей должности, отдельная квартира), а также с уважением и почетом, которые старику будут оказаны.

Город и деревня противопоставлены уже самим характером изображения: как цельная картина и разрозненные пазлы. Как для героев, так и для повествователя территория города составлена из отрывочных бессвязных фрагментов, выглядит чужой, непонятной, а потому бессмысленной. Лейтмотивом в изображении деревни являются тишина, неспешность, освоенность и осмысленность каждой детали. Здесь все звуки четко дифференцированы, они не сливаются в бессвязную какофонию, а безошибочно опознаются. Вечером в палисадах «долго возятся, устраиваются на ночлег хлопотливые птахи», «спокойно и отрешенно кричит дергач», «вздыхают в хлевах подоенные коровы», «ласточка завозится в теплом гнезде над окном», лошади ржут «понятно и ласково», слышатся то «лай собачонок», то «игра на гармонии, похожая на голубиную воркотню» [2, с. 371] и т.д. Все это разнообразие

интонаций складывается в особую мелодию, в основе которой лежит гармоничное взаимодействие всех «инструментов».

Хронотоп города лишен гармонии и какой бы то ни было музыкальности: шум, нерасчлененный и раздражающий – крики матросов, гудение легковушек, «город шумел под июньским зноем». Здания также в большинстве своем сливаются в нерасчлененный массив «больших стандартных домов» или «каких-то непонятных строений», которые, например, «громоздились вокруг» Дома колхозника. Образ города – в первую очередь безликая людная шумная улица, квинтэссенция непонятого и беспокойного пространства, воплощение беспорядочного движения. Не случайно героев город становится лабиринтом, по которому они бесконечно петляют, не достигая намеченных целей.

Полюса «деревня – город» в повести выступают как вариация оппозиции «свое – чужое». В результате проведенного исследования было установлено, что в отношении каждого хронотопа антитетические отношения создаются как общим типом описания данных объектов (цельная картина – разрозненные фрагменты), так и качественными характеристиками каждого пространства: характером звучания (связная мелодия – нерасчлененный шум), темпом жизни (неспешность – спешка).

Следующим значимым компонентом мотивного комплекса киноповести «Целуются зори» является мотив дороги: дорога является тем мотивом, который объединяет целый ряд образов национального характера: тройка, верстовые столбы, санная езда, ветер, метель и др.

С мотивом дороги тесно связана тема странствий, скитаний, путешествий. В этой теме можно выделить несколько подтем: во-первых, странствия, путешествия самих писателей, отразившиеся в автобиографических произведениях, во-вторых, произведения жанра «путешествия» в прозе и поэзии, охотничьи рассказы и очерки; в-третьих, произведения разных жанров, в которых герои странствуют, являются странниками.

Трансформацией образа дороги в творчестве Белова является топос пути. Центральным полюсом становится тема пути – герои в первом из диалогов

договариваются, каким составом отправляться в поездку, на чем добираться и когда. В тексте повести более 30 раз встречаются слова с корнем «пут»: «Настасьина спутница», «однако спутники не унимались», «— Путаники, — заругался Егорович. — Путаники, они все на свете запутали!», «Путешественники слегка отмякли», «Так кончилась для них вторая ночь путешествия», «слышались говор и напутствия», «По пути он комком земли запустил в своего же кота, однако промазал» и т.д.

Хронотоп дороги в творчестве писателя неразрывно связан с образом малой родины и мотивом возвращения к ней, поэтому дорога, пролегающая внутри идиллического пространства и приводящая героя домой, часто поэтизируется Беловым: «Пошла не по большой дороге, а напрямую, пешеходной тропой вдоль речки. Куковала кукушка. Трава вдоль тропы была молода и первозданно свежа, березы вскидывались ветвями в одну сторону. <...> Пригорок сменялся пригорком, тропа стелилась теперь по высокому, обросшему сосняком берегу. Наконец открылась река, со спокойным синим плесом внизу, с пустынным временным дебаркадером» [2, с. 371].

Дорога, обладая цветом, запахом и даже звуком, предстаёт живой. Это не просто пространство, по которому движется герой, а место, овеянное особой одухотворённостью, придающее сил, заставляющее задумываться и осмысливать жизнь. Топос дороги в произведении принимает разные формы. Это и небольшие тропки, не позволяющие затеряться в глубоком лесу и выводящие в нужном направлении. Дорожки, ведущие к дому, покосу.

Поэтому хронотоп пути и образ дороги в киноповести В. Белова «Целуются зори» обладает двойными характеристиками. С одной стороны, он является воплощением бесприютности и противопоставлен образу дома. Дорога разъединяет, разрушает налаженную веками жизнь — она своеобразный символ ломки мироустройства. С другой стороны, топос дороги — пространство, по которому совершается болезненное и многотрудное возвращение к истокам традиционного мира. Дорога — олицетворение родного дома, жизненного пути и душевного возрождения.

Мотив дороги в повести тесно переплетен с мотивом родины. А жизнь у героев В. Белова представляется в виде дороги, по которой нужно пройти отмеренный отрезок времени. Они скрывают за своими комичными образами тонкие личности: сомневающиеся, ищущие, задающиеся вечными вопросами бытия. И при этом они невероятно светлые – доброта, любовь и счастье от ощущения того, что живешь на родной земле, для них важны.

Выводом проведенного исследования можно считать тезис о том, что возвращение домой – магистральный мотив произведения, который раскрывается в мотивах деревни и города, мотиве дороги.

Мотив дороги играет роль связывающего звена между своим и чужим миром, путешествие героев из малого идиллического (деревенского) мира в большой (городской) мир становится этапом самоопределения.

### **Использованная литература**

1. Аллахверанова Т.Ф. Мотивный анализ // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: Электр. сб. ст. по материалам XXXVIII студенческой междунар. науч.-практ. конф.: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2018. С. 303–306
2. Белов В.И. Избранные произведения: в 3 т. Т. 2: повести, рассказы. М., 1983. С. 371
3. Силантьев И.В. Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике: очерк историографии. Научное издание / И.В. Силантьев. – Новосибирск: Издательство ИДМИ, 1999. – С. 104.

*Д. Реджепова  
Россия, г. Барнаул  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., доцент И.Н. Островских*

### **НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАССМОТРЕНИИ БАСЕН И.А. КРЫЛОВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ**

## ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ КЛАССАХ

### *Аннотация*

Наследие русской литературы огромно, и лишь малая его часть изучается в школах. В XXI веке наступила новая эпоха глобализации. Человек попал в неудержимый человеческий водоворот, который зачастую разрушает мировые ценности, формировавшиеся на протяжении всей истории цивилизации. Басни являются островками стабильности в этом водовороте, учат школьников различать добро и зло, свет и тьму, красоту и уродство. Поэтому знакомство школьников с миром басен способствует формированию человека, начиная с детского и подросткового возраста. Сегодняшние школьники мало читают. А это необходимо для развития в школьниках лучших человеческих качеств. Многие басни Крылова изображают суровую жизнь крестьянства, страдающего от несправедливых приговоров, догматизма и т.д. Простые люди не находят правды, всегда берут взятки, и никто не помогает им, когда они попадают в беду. Это не редкость и сегодня.

Басни были главным оружием Крылова. Отточенное оружие Крылова помогает нам сегодня против всех сил, мешающих творчеству. Поэзия Крылова – это бриллиант в драгоценной короне великой русской литературы.

**Ключевые слова:** изучение басен, И.А. Крылов, педагогические технологии, методика преподавания литературы.

У детей школьного возраста имеются значительные трудности с восприятием литературного текста, на занятиях по литературному чтению. Особенно это касается текстов, которые не изучались в дошкольном периоде. Одним из таких «трудных» жанров являются басни.

В программе «Школа России» изучаются басни, которые наиболее удобные для восприятия детьми – басни И.А. Крылова. Но несмотря на доступность басен, школьник испытывает трудности определения морали басни, он не может понять смысл устаревших слов и выражений, определить аллегория басенных образов. Для школьника сложно определить связь сюжета и применить его на обычную ситуацию в своей жизни.



Стоит отметить, что изучение басен в средней школе, имеет значительные достоинства:

1. Значительное влияние оказывается на эмоциональную сферу ребенка и воспитывается у него высокие моральные качества, посредством использования художественного слова.

2. В баснях И.А. Крылова художественный слог особенно интересен, и если ребенок начнет понимать все аллегории и иносказания автора, то сможет развить свою речь.

3. В баснях всегда есть направленность нравственного воспитания, но в отличие от сказок, понятие «хорошо» или «плохо» спрятано немного глубже, а значит школьнику надо поразмыслить, что в том или ином случае хочет сказать нам автор. У ребенка развивается критическое мышление, то есть не всегда хорошие поступки, приводят к хорошим последствиям ( как например в басне «Лебедь, рак и щука»).

4. Емкость и выразительность осмысления, присущи басням, в 20-30 строках заключается общежитейская мудрость, которая в тех же народных сказках растянута на многие страницы [4].

Методика изучения басен по программе «Школа России» включает в себе те же этапы, что при изучении других жанров. Изучение басен разделяется на несколько этапов:

- Знакомство с басенным творчеством
- Обучение пониманию морали басен.
- Развитие навыка выразительного чтения басен и совершенствование способностей.
- Показ иллюстраций к басне.
- Составление копилки выражений из басен [2].

Что касается использованных методик и приемов при изучении, система считается разработанной. Программа предлагает различные варианты анализа текста. Разработаны приемы, позволяющие выделить жанр басен из других

жанров художественной литературы. При изучении басен в школе необходимо учитывать специфические особенности басенного жанра. Их можно разделить на следующую классификацию:

- 1) по содержанию (нравоучительные);
- 2) структурные (сюжетно-повествовательные);
- 3) стилистические (использование диалогов, сатиричность басен) [5].

В методике изучения жанра басен, в школе, положены основные принципы дидактики: от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Особое внимание уделяется на уроках универсальным учебным действиям, которые способствуют развитию личностных, регулятивным, познавательным и коммуникативным результатам школьника.

Таким образом, при всем изобилии приемов и методик, трудности в изучении басен остается главным вопросом в организации обучения литературному чтению. Существует несколько методик, которые используются при изучении басен.

В методике (Е. А. Адамович, Н. П. Кононыкин, Н. А. Щербакова, Н. А. Щепетова, В. И. Яковлева и др.) авторы опираются на изучение басен через раскрытие ее конкретного содержания, потом идет изучение иносказательного смысла, и последним изучается мораль басни [1].

Н. П. Кононыкин и Н. А. Щербакова дают методику через адаптацию характерных черт животных, в реальную людскую среду. В их методике уточняется, что пока не понят смысл содержания, нельзя трактовать мораль.

Похожий подход используют в своих работах К.Т. Голенкина, В.Г. Горецкая и М.И. Оморокова.

Л.В. Занков описал другой путь изучения басен в средней школе. Он считает эффективным способом после первичного чтения задавать вопрос «Какова основная мысль басни?». Потом задается вопрос «Какова мораль басни?». Тем самым учитель понимает, насколько понятна для детей басня и уже по их ответам строит дальнейшие действия по изучению басни. Далее идет изучение речевых оборотов, которые только углубляют знания о содержании

басни. Постановка таких вопросов позволяет детям самостоятельно изучить части басни. Идея Л.В. Занкова заключается в изучении басни от главной мысли и морали к конкретному содержанию. То есть ребенок сначала понимает мысль, а потом эту мысль раскрывает через конкретные примеры содержания. На мой взгляд, данная методика будет самой эффективной, так как сейчас тенденция изучения детьми материала идет от меньшего к большему. То есть идет выделение основной мысли, а уже потом идет укрупнение знаний по теме.

Но детям такой подход может быть сначала сложен, поэтому в работе над анализом басни, можно использовать сначала методику «Модель трех вопросов». Такая модель часто используется в проектной деятельности. Она состоит из трех вопросов «Что я знаю об этой теме», «Что хотим узнать?» , и «Каким способами мы можем это узнать». Если представить изучение басни как проект, то такая методика будет особенно эффективна. Еще плюс такой методики, что она может интегрировать и с другими предметами [3].

В такой модели можно использовать прием «Чтение с пометками», то есть всю информацию при чтении делят на три составляющих: известную, новую (интересную), непонятную. Тем самым при помощи пометок, учитель узнает, как понимается текст на стадии чтения, и уже делать упор на разборе новой и непонятной информации.

Когда первоначальное знакомство с басней будет пройдено, можно применить прием «Ассоциации», который позволит глубже познакомиться с героями басни.

Например, при изучении басни «Волк на псарне» можно дать ассоциативный ряд героям: Волку и Ловчему.

Волк – животное, хищник, хитрый, голодный, жестокий, грубый, вор и т.д.

Ловчий – сильный, умный, ловкий, справедливый и т.д. Такой прием поможет изучить понятие «аллегория».

Основной проблемой, конечно, это использование в баснях аллегории, детям сложно понимать фразы, которые не используются в обычной жизни, поэтому первым этапом при изучении басен, я бы внесла отдельное изучение

устаревших выражений, с заменой их на синонимы, использующиеся в обычной для ребенка жизни:

- «Лебедь, рак и щука». Наглядно показать, что разрозненность героев, и перетягивание веревки на свою сторону, не приводит к решению проблемы.

- «Стрекоза и муравей» - тут необходимо показать изначальные повадки этих насекомых, используя при этом знания в строении тел, их повадок и строении жизненного цикла. Детям даже можно показать в экспериментальной деятельности как ведет себя муравей (к примеру, сейчас активно используются на уроках окружающего мира муравьиные фермы), изучить научные фильмы и т.д.

- к изучению басен можно применять приемы иллюстрирования басен.

Для лучшего понимания. Использование приема «Логические цепочки» через показ «комикса по басне», даст лучшее понимание, почему та или иная сцена или сюжет привел к действию. Ребенок понимает, что каждое действие животного в басне «Квартет» даже при смене инструментов приводит к неудовлетворительному результату. Если ребенок проиллюстрирует данную басню согласно логике изложения, он наглядно поймет основную мысль басни.

Приемы и методики, перечисленные выше, могут эффективно использоваться на уроках литературного чтения, однако, как мне кажется, можно столкнуться с такими проблемами как:

1. Из-за больших перерывов в изучении басен, детям надо постоянно напоминать ту информацию, которую они знали до этого, а значит время будет потеряно. Это можно исправить, если изучать басни блоками, по несколько басен подряд. К изучению 3 басни, у детей в блоке ответов «Что я знаю» уже будет намного больше информации, чем при изучении 1 басни.

2. Сложность языка басни. Детям если и понятен сюжет, то в основном непонятны слова и выражения, которые использовал автор. А некоторые даже современные синонимы, не смогут выразить задумку автора. Такой проблемы не будет, если речь школьника будет развита при помощи чтения дополнительной литературы, изучения истории периода написания, и постоянного иллюстрирования (даже если это выражение) непонятных слов.

Для развития школьников важно формировать их личностное отношение к прочитанному. При этом не следует выделять для данной цели отдельный этап урока. Рассуждения о собственном отношении учащихся к прочитанному должны проходить через всю работу. Анализ образа героя помогает детям разобраться в том, как автор изображает действующих лиц, открыть черты характера персонажа. Следует приучать детей обсуждать основные качества персонажей, оценивать их не только по поступкам, но и по мотивам, что, как правило, даётся детям труднее. У детей младшего школьного возраста вследствие слабого развития абстрактного мышления снижена потребность в анализе прочитанного, поэтому следует использовать смену различных видов деятельности для привлечения внимания детей к данному вопросу.

Исходя из ранее сказанного, можно сказать, что работа с басней на уроке чтения, её специфика и своеобразие жанра, заключающееся в особом построении, особой форме и содержании, предоставляет басне широкий спектр возможностей для развития образного и логического мышления детей, а также умения проникать в скрытый (неявный) смысл произведения и понимания замысла автора, кроме этого, школьникам преподносится в доступной и эмоциональной форме основы морали и нравственности, что ведёт к повышению воспитательного момента на уроке чтения.

Сама басня, как анализируемое на уроке произведение, несет на себе значительную смысловую нагрузку, а также имеет большое морально-нравственное значение, что позволяет формировать у детей определенные этические взгляды и, кроме того, способствует развитию у школьников образного мышления, связанного с раскрытием метафор басни.

Разбирая содержание басни, ученики могут воспринимать переносное значение скрытого смысла басни, видеть и проводить определенные связи среди героев произведения и, главное, учатся переносить литературные характеры в реальную жизнь или наоборот, чем развивают свои начальные понятия о морали, нравственности и других качествах людей. Следовательно, басня, при использовании ее на уроках литературы имеет большое

воспитательное значение как образец переноса образов и характеров из жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что даже такой литературный жанр как басня, может изучаться с разных сторон. Но с каждым годом использование традиционных методов, приводит к тому, что дети не понимают басни и соответственно теряют интерес к их изучению. Предложенные методики и приемы, смогут помочь повысить интерес к таким необычным и поучающим произведениям как басни.

### **Использованная литература**

1. Ланин Б.А. Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум. М.: Просвещение, 2017. 231с.
2. Методика преподавания литературы / Под ред. Рез З.Я. М.: Просвещение, 2019. 233с.
3. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. М.: Просвещение, 2021. 233с.
4. Пранцова Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика: учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2020. 368 с.
5. Якибова Д.У. Методика преподавания литературы: учеб. пособие для студентов филологических факультетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: РУДН, 2022. 151 с.

*Т. А. Тулинова  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Т. А. Богумил*

### **ПОДРАЖАНИЕ Н. ГУМИЛЕВУ В СТИХОТВОРЕНИИ Д. БЫКОВА «СЧАСТЬЯ НЕ БУДЕТ»**

## Аннотация

Целью настоящего исследования является анализ стихотворения Д. Быкова «Счастья не будет» как стиливого подражания Н. Гумилеву. Выявлены интертекстуальные переключки со стихотворениями Н. Гумилева «Волшебная скрипка» и «Заблудившийся трамвай». Сделан вывод об удачном стиливом подражании Д. Быкова Н. Гумилеву.

**Ключевые слова:** интертекст, стиливое подражание, образ, мотив, трамвай, скрипка.

Н. С. Гумилев – один из выдающихся поэтов Серебряного века, основатель акмеизма, путешественник-африканист и военный был расстрелян в 1921 г. по ложному обвинению в контрреволюционном заговоре. Незаурядный спектр дарований Гумилева вызвал интерес писателей-фантастов А. Г. Лазарчука и М. Г. Успенского. Их фантастический роман «Посмотри в глаза чудовищ» (1997) назван цитатой из стихотворения Н. Гумилева «Волшебная скрипка». Роман написан в жанре криптоистории и основан на допущении, что Н. Гумилев не погиб, а был выкуплен тайным орденом и вовлечен во все известные в XX в. конспирологические сюжеты. В конце романа напечатаны стихотворения из «Черной тетради», якобы созданные выжившим поэтом после 1921 г. Так как стихотворения имеют магическую силу, романский Гумилев может творить лишь в определённом месте, которое блокирует воздействие написанных слов. «Чёрная тетрадь» олицетворяет собой силу слова, его созидательное и разрушительное воздействие.

На самом деле эти стихи принадлежат Д. Быкову и, судя по замыслу, представляют собой стиливое подражание главе акмеизма. Задача настоящего исследования – определить, можно ли считать это подражание успешным, в должной мере передающим поэтику и эстетику Н. Гумилева. Объектом рассмотрения было выбрано, пожалуй, самое «гумилевское» стихотворение из «Черной тетради» – «Счастья не будет», в котором содержится очевидная отсылка к стихотворению Гумилева, строка из которого стала заглавием всего романа. Центральный образ «Волшебной скрипки» – «милый мальчик» [2, с. 59],

начинающий поэт. Он только берет в руки скрипку, т.е. приобщается к творчеству, которое по природе своей амбивалентно: «...оно совмещает в себе две стороны: и восторженное начало, воплощенное через образ мальчика; и темную сторону, раскрывающуюся в окружающем мире, где обитают “духи ада” и “бешеные волки”» [3, с. 205]; «...искусство губительно, ибо ежесекундно обманывает художника, предлагая ему адские миражи вместо страстно желаемой истины; искусство благодатно, ибо ежесекундно побуждает художника, отказываясь от заблуждений, искать путь к истине» [4, с.176]. В первой строфе «Волшебной скрипки» мальчик весел, его улыбка светла. Рифма «улыбка – скрипка» помогает понять, что радостные предвкушения связаны с желанием прикоснуться к искусству и стать творцом. В последней строфе стихотворения мальчик уже осознает опасности и трудности выбранного им пути. Но несмотря на все ужасы, которые ему предрекают, он принимает скрипку, готовый погибнуть «славной смертью скрипача» [2, с. 60].

В стихотворении «Счастья не будет» надежды на лучшее нет, акцент поставлен на невозможности счастья. Стихотворение имеет эпиграф из произведения Галины Демькиной:

Олененок гордо ощутил  
Между двух ушей два бугорка,  
А лисенок притащил в нору  
Мышь, которую он сам поймал [1, с. 632].

Здесь молодая особь радуется взрослению и новым успехам. Однако первая строфа задает пессимистичное настроение:

Музыка, складывай ноты, захлопывай папку,  
Прячь свою скрипку, в прихожей разыскивай шляпку.  
Ветер по лужам бежит и апрельскую крутит  
Пыль по асфальту подсохшему. Счастья не будет [1, с. 632].  
Строки из третьей строфы рефреном закрепляют эту мысль:  
Счастья не будет. Оставь ожидания подросткам,  
Нынешний возраст подобен гаданию с воском [1, с. 632].



Перед нами герой, который уже долго живет на свете. Это вполне себе может быть тот самый мальчик из «Волшебной скрипки», только теперь он эту скрипку прячет, оставляет. Весна его не радует. Она уже не для него. Герой просит оставить ожидания для подростков – олененку, лисенку, мальчику. Они только начинают свой путь. Он же познал жизнь, и этот опыт позволяет ему говорить: «Мы то с тобой уже знаем, что счастья не будет» [1, с. 633]. В стихотворении устанавливается последовательность: застывает глина, (твердеет стебель) – человек; застывает и твердеет воск; в колею вошел век. Все обретает жесткую форму. Перестает быть подвижным и гибким, ограничивается рамками. Это зрелость. Лирический герой уже избавился от иллюзий. Он знает, счастья не будет.

Итак, образ скрипки, общий для двух стихотворений, у Гумилева является центральным, тогда как Быков единожды упоминает его в первой строфе, что и дает возможность сопоставить стихотворения. В «Волшебной скрипке» герой – это мальчик, начинающий путь творец. В «Счастья не будет» – зрелый герой, познавший жизнь. У Гумилева животные предстают в облики кровожадных чудовищ, у Быкова же в самом тексте стихотворения зверей нет, в эпиграфе же представлены детеныши животных, показано их становление, развитие. От них не исходит опасность. У Быкова в стихотворении имеется рефрен, который аналогичен заглавию: «Счастья не будет». Гумилев рефрен не использует. В целом «Счастья не будет» Д. Быкова является по отношению к «Волшебной скрипке» Н. Гумилева своеобразным продолжением, развивающим и дополняющим заложенные в нем мотивы жертвенной и страдательной природы творчества.

В последней строфе подражания Д. Быкова есть отчетливая отсылка к другому знаковому стихотворению Н. Гумилева – «Заблудившийся трамвай»:

Щебень щебечет, и чавкает грязь под стопюю.

Чет или нечет – не нам обижаться с тобою.

Желтый трамвай дребезжанием улицу будит.

Пахнет весной, мое солнышко. Счастья не будет [1, с. 633].

До этого в предыдущей строфе можно увидеть намек на трамвай: «Век наш вошел в колею, равнодушный к расчетам» [1, с. 633]. Колея, как железнодорожный путь, задает определенное направление. Вот только у Гумилева трамвай – заблудившийся (оксюморон в названии).

Шел я по улице незнакомой  
И вдруг услышал вороний грай,  
И звоны лютни, и дальние громы, –  
Предо мною летел трамвай [2, с. 143].

Трамвай возникает перед лирическим героем неожиданно, как будто там, где его не должно было быть. Появление сопровождается предупредительным шумом, который складывается из нескольких образов. Исследователи проводят параллель между трамваем и «Летучим Голландцем». Трамвай, как и корабль-призрак, уходит за грань реальности и блуждает вне времени. У лирического героя мало шансов вернуться обратно. «Нет воспоминаний о “золотом веке” детства и юности, а есть нисхождение, стремительное падение трамвая в ад ошибок и заблуждений» [5, с. 60]. Трамвай, как и поезд, связан с концепцией «железного века», века жестокости, упадка и равнодушия.

В «Счастья не будет» трамвай при движении дребезжит, и этот звук будит улицу. Обратим внимание на рифму: «будит – будет». Трамвай как будто оповещает о наступлении нового века – «железного». Лирический герой осознает, какие перемены принесет с собой «железный век», поэтому он и стремится вырваться за грань этого мира. Один из способов – стать пассажиром корабля-призрака, аналогом которого выступает трамвай.

Лирический субъект с самого начала предстает как герой пути. Он куда-то собирается, спешит. Важно понять, был ли трамвай целью лирического героя: он спешил к нему? Или этот образ появился как еще одно доказательство того, что «счастья не будет»?

Если трамвай – цель, тогда лирический субъект намерен уйти за грань этого мира. Ему не нужен обычный трамвай, который движется по заданному маршруту, как век, вошедший в колею. Герой хочет попасть на тот

«заблудившийся трамвай»), чтобы, возможно, по-новому взглянуть на свою прошедшую жизнь или, может быть, «В Индию Духа купить билет» [4, с. 144].

Итак, трамвай выступает еще одним образом, который позволяет установить связь между двумя стихотворениями. У Гумилева – это снова центральный образ, отраженный в заглавии. У Быкова образ появляется в последней строфе стихотворения. В обоих произведениях трамваи при движении издают шум, но если у Гумилева оговаривается, что сначала герой встречает звуковое обозначение надвигающегося «нечто», то в «Счастья не будет» транспорт и звук возникают одновременно. Трамвай у Гумилева – явление потустороннего мира. У Быкова же – это земной транспорт, который, однако, выступает для лирического героя стихотворения «Счастья не будет» еще одним доказательством наступления «железного века». Мы знаем, какого трамвай цвета, – желтый, что сопоставимо с обращением «мое солнышко» в завершающей строке стихотворения. У Гумилева цвет трамвая не оговаривается. Вероятно, «солнышко» является для лирического «я» Быкова тем светлым, спасительным началом, что и «Машенька» для лирического субъекта Гумилева. Мы не знаем, сел ли в итоге герой Быкова в этот трамвай. У Гумилева же герой в нем путешествует. Таким образом, Д. Быков использует образ трамвая и связанные с ним мотивы, чтобы передать атмосферу, окружающую героя, и обозначить наступление «железного века» в котором счастье невозможно. У стихотворений «Заблудившийся трамвай» и «Счастья не будет» больше различий, чем сходств, из чего можно сделать вывод, что Д. Быков на контрасте играет ожиданиями читателя, оставляя финал открытым.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что Д. Быков использует яркие образы из стихотворений Н. Гумилева и помещает их в новый контекст. «Волшебная скрипка» и «Заблудившийся трамвай» выступают по отношению к «Счастья не будет» как претексты. В посттексте выведен зрелый лирический герой, познавший жизнь. Проводя аналогию с образом Н. Гумилева в романе «Посмотри в глаза чудовищ», можно сказать о том, что Д. Быкову удалось передать в лирике умонастроение, которое мог бы ощущать поэт, если бы ему действительно удалось пережить свою смерть. В целом, можно считать

подражание Д. Быкова удачным.

### **Использованная литература**

1. Лазарчук, А. Г., Успенский, М. Г. Посмотри в глаза чудовищ. – М.: Пятый Рим, 2016. – 656 с.
2. Гумилев, Н. С. Избранное. – М.: Просвещение, 1990. – 383 с.
3. Конькова, О. С. Стихотворение «Волшебная скрипка» Николая Гумилева: система образов // Язык и социальная динамика. – 2014. – № 14-1. – С. 203–208.
4. Зобнин, Ю. В. Странник духа // Николай Гумилев. Pro et contra. СПб. : Питер, 1995. С. 176–178.
5. Параскева, Е. В. Мотив преобразования в стихотворении Н. С. Гумилева «Заблудившийся трамвай». – Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3. – С. 57–63.

*В. Ю. Филькин  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: д.фил.н., профессор Г. П. Козубовская*

## **ПОЭЗИЯ А. ТАРКОВСКОГО: МИФОПОЭТИКА ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ**

### *Аннотация*

В статье рассматриваются ипостаси «женского» (мать, жена, любимая и любящая женщина) в ситуации воплощения/развоплощения и обретения телесного облика и значимой для лирического героя идентификации, в которой могут возникать архетипические (литературные фольклорно-мифологические) СМЫСЛЫ.

**Ключевые слова:** Тарковский, женщина, девушка, женский образ, ипостась.

Переводчик с восточных языков, Арсений Тарковский достаточно поздно стал издавать свои оригинальные произведения. Стихотворения из разных сборников, расположенные самим Тарковским в определённом им порядке, составили лирическую книгу «Вестник» [12].

Помимо статей, существуют диссертационные исследования, посвященные различным аспектам поэтического мира Арсения Тарковского. Так, И.Г. Павловская исследует образы пространства и времени в поэзии А. Тарковского, рассматривает исторический пространственно-временной континуум, биографический хронотоп и т.д.) [8]. Модели мира посвящена работа О.С. Боковели [2]. Поэтика времени изучается Л.В. Мирошник [7]. С. Кекову привлекают христианские мотивы в поэзии Тарковского и

Заболоцкого [4]. Аллюзиям посвящена работа Е.Ю. Абрамовой [1], поэтическому языку – Т.А. Вороновой [3], поэтической семантике – Т.Б. Сухановой [11]. Акустическую поэтику исследует Е.В. Лысенко [5]. Поэтический мир поэта в центре внимания И.А. Старцевой [10] и С. Манскова [6]. М.М. Черненко посвятила свое исследование диалогу культур [15]. Единственная монография написана Н. Резниченко [9].

В сравнении с другими системообразующими элементами, пронизывающими книгу, женские образы как будто разбросаны по ней небрежными мазками безо всякой явной цели. Если числа и музыкальные инструменты [см. подробнее: 13, 14] служили выстраиванию картины мира автора или лирического героя (далее – ЛГ), то женские образы – скорее «порождения» этой картины мира или сопровождающие элементы. В то же время они также поддаются излюбленному автором разделению на «земное» и «небесное».

Как правило, женщина у Тарковского безымянна, безголоса, бестелесна.

Уже в первом стихотворении – «Перед листопадом» – в центре внимания героя не женщина, а её каблук. И хотя, осторожно ступающая по раскаленному гравия, она символизирует красоту и грацию, в данном случае стук каблука

ощущается как что-то судьбоносное. Для ЛГ это – прощание.

Расположенные рядом стихотворения «Прохожий» и «Колыбель» зеркальны по отношению друг к другу. Так, в стихотворении «Прохожий» появляется девушка, которая выходит из дома и, освещая тьму, не впускает в свой дом прохожего. Предыдущее и это стихотворения связаны мотивом безучастности, нежелания открыться навстречу другому. А «Колыбель» – опрокинутое в фольклорную стихию продолжение «Прохожего». Прохожий – чужой, он словно выросший из природы странник, в своих хождениях по свету растерявший всё, что имел. Женщина, качающая колыбель, оберегающая мирный сон младенца, отказывает чужому в помощи. Его реплики сходны с заговорными, искушающими женщину и способными погрузить её в сон, тем самым размыкая границы миров. Скачки ритмического рисунка и рифмовки сообщают, что персонажи говорят как бы на разных языках. Стихотворение посвящено Андрею Т. – вероятнее всего, сыну Арсения Тарковского, так что можно предположить, что эта женщина – мать автора, если расценивать посвящение как проведение параллели между своей жизнью и жизнью сына. Если же посвящение буквально вписывает Андрея Тарковского в сюжет стихотворения, то женщину можно идентифицировать как жену автора.

Неуловимость женского образа чаще всего объясняется утратой памяти. Так, в стихотворении «Записал я длинный адрес на бумажном лоскутке...» переживания ЛГ связаны с прошлыми отношениями и потерей контакта с человеком, которого он когда-то любил. С другой стороны, эти воспоминания конструируют два женских образа: к одной ЛГ обращается, а другую вскользь упоминает («И потом любил другую, ту, что горше всех любил»). ЛГ указывает, что забыл всё, так или иначе связанное с девушкой-адресатом, не оставляя и читателю возможности идентифицировать её.

Подобную же ситуацию наблюдаем в стихотворении «Град на Первой Мещанской», где образ девушки «угадывается» в вещах (босоножки, платье), и в стихотворении «Игнатьевский лес», где женщина перед расставанием слита с плачущим осенним миром, угрожающим вернуться прошлым. Ещё один похожий

пример – «Ночь под первое июня».

Женщина в чёрном платье с детскими плечами («Отнятая у меня, ночами...»), «ангел, оленёнок, соколёнок» – источник мучений ЛГ. Всплывающая из глубины памяти, она «лучший дар, не возвращенный богом» и в то же время терзающая память («горло мне захлестывает тугу»). Поэтому и мольба о заклинательном слове носит «обращённый» характер: «...я не знаю, как сложить заклятье, чтобы снова потерять мне право на твое дыханье, руки, платье».

Мотивом дождя связаны стихотворения «С утра я тебя дожидался вчера...» и «Ночной дождь». В стихотворении «С утра я тебя дожидался вчера...» адресат представлен как таинственная фигура, от которой зависит настроение окружающего мира. Ее неприход выражен в праздничности – особом состоянии, переживаемом ЛГ, тогда как встреча происходит в пасмурный день. Кажущееся несоответствие «природного» и «человеческого» снято в метафоре плача: дождь и есть плач души, переживающей счастье: «Ни словом унять, ни платком утереть...».

А в стихотворении «Ночной дождь» та же ситуация встречи вызывает воспоминания о предстоящем сближении и о драматической истории любви («... а я еще не знал, какие безумства мы переживем»). Стучащий по крыше дождь – метафора времени, отсчитывающего мгновения жизни. Упомянутый женский голос – как голос из снов, безутешный и безнадежный.

Женский образ приобретает разнообразные ипостаси. Так, купальщица («Когда купальщица с тяжелою косой...») ассоциируется с мифологическими нимфами, а мир предстает в первозданном величии. Она – символ женской красоты и природной гармонии, часть лесной природы. Иванова ива из одноимённого стихотворения – древнеславянский символ материнства, женской силы и плодородия – оберег мужчины, ушедшего на войну. В стихотворении «Тебе не наскучило каждому сниться...» женщина, ассоциирующаяся с зегзицей – кукушкой – скорбящей женщиной, которая оплакивает на кремлевской стене гибель своего возлюбленного, князя Игоря.

Женщина, ассоциирующаяся с душой, появляется в стихотворении «Ветер»,

где ветер – и образ памяти, и совершающаяся на глазах дематериализация, и тактильное ощущение ее присутствия. Стихотворение пропитано чувством утраты, а женский образ вновь связан с темой смерти. А в стихотворении «Первые свидания» развернута мистерия любви. Женщина представлена как птица и как богиня – образ возвышенный и обожествляемый. При этом полнота счастья ощущается как обреченность: «... когда судьба по следу шла за нами, как сумасшедший с бритвою в руке».

Стихотворение «Портрет» рисует образ старухи, портрет которой и представлен в тексте. Несмотря на название, внешность не описывается подробно, но она вызывает у читателя чувство одиночества и ностальгии. Старуха напоминает о времени, которое уже прошло, и о том, что никогда уже не вернётся. Ассоциативно стихотворение можно рассматривать как сюжетное продолжение стихотворения «Перед листопадом» (спустя внушительный промежуток времени после расставания ЛГ с описанной в нём девушкой).

Женские ипостаси – проявление Вечно Женственного: жена героя, которая провожает его на войну, плачущая и руки ломающая, – персонаж, подчёркивающий героизм и жертвенность мужа, который отправляется на защиту родины и своих близких («Проводы»); женщина, с которой едет слепой и убогий солдат («Ехал из Брянска в теплушке слепой...»), – источник мудрости и силы, которые помогают герою преодолеть трудности; девушка Зоя, которая разносит чашки в греческой кофейне («Греческая кофейня») – скрывающая что-то нежное и злое за медленной речью. Стоит также отметить, что это один из немногих женских образов в книге, наделённых именем и конкретными чертами и при этом не отсылающим к явно мифологическим персонажам.

Жанна Д'Арк, изображённая в стихотворении «Дерево Жанны», – это исторический образ женщины-воина и мученицы, которая служила в армии Франции во время Столетней войны. ЛГ сравнивает свою душу с душой Жанны Д'Арк, которая прислушивалась к голосам, чтобы управлять ими.

Исходя из вышесказанного, все женские образы в книге поддаются следующей классификации:



– некая судьбоносная женщина, объект влюблённости или любви, «гостыя-звезда»;

– мифологические ипостаси женщины – части природы,

– земные или относительно земные, конкретные образы: мать («Прохожий» и «Колыбель»), старуха («Портрет»), Жанна Д'Арк («Дерево Жанны»), балерина («Балет»), жена солдата («Проводы»), собеседница в теплушке («Ехал из Брянска в теплушке слепой...»), кухарка, Марина, Елена Молоховец.

### **Использованная литература**

1. Абрамова Е.Ю. Аллюзия в лирике: функциональный аспект (на материале произведений И.Бродского, А.Тарковского). Дис. ... канд. филол. наук. – Одесса, 2004.

2. Боковели О. С. Модель мира в философской лирике А.А. Тарковского. Дис. ... канд. филол. наук. – Абакан, 2008.

3. Воронова Т.А. Принципы словаря лирики Арсения Тарковского. Дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2007.

4. Кекова С. В. Метаморфозы христианского кода в поэзии А.Тарковского и Н.Заболоцкого. Дис. ... д-ра филол. наук. – Саратов, 2009.

5. Лысенко Е.В. Звук и звучание в лирике А.А. Тарковского. Дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2008.

6. Мансков Сергей Анатольевич. Поэтический мир А.А. Тарковского: (Лирический субъект. Категориальность. Диалог сознаний). Дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 1999.

7. Мирошник Л. В. Модели времени в поэзии Арсения Тарковского. Дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2005.

8. Павловская И. Г. Образы пространства и времени в поэзии Арсения Тарковского. Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007.

9. Резниченко, Н. От земли до высокой звезды: Мифопоэтика Арсения Тарковского / Н. Резниченко. – Нежин, Киев, 2014. – 272 с.

10. Старцева И.А. Художественный мир Арсения Тарковского: (Онтологическая проблематика и предметно-смысловая структура). Дис. канд. ... филол. наук. – Ташкент, 1996.

11. Суханова Т.Б. Мифопоэтическая семантика в лирических текстах А.А.Тарковского. Дис. канд. филол. наук. – Харьков 2004.

12. Тарковский, А. Собрание сочинений: в 3 т. Т 1. Стихотворения / А. Тарковский. – М.: Художественная литература, 1991. – 462 с.

13. Филькин, В. Ю. «Мифопоэтика музыкального инструмента в лирической книге А. Тарковского «Вестник» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals-altspu.ru/5-floor/article/view/1226>. – Заглавие с экрана.

14. Филькин, В. Ю. «Мифопоэтика числа в лирической книге А. Тарковского «Вестник» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals-altspu.ru/5-floor/article/view/802>. – Заглавие с экрана.

15. Черненко М.М. Поэзия Арсения Тарковского: Диалог культур и времен. Дис. канд. ... филол. наук. – Киев, 1992.

*Л.Д. Хабарова  
Россия, г. Барнаул,  
КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей-интернат»  
Научный руководитель: учитель литературы Е.Е. Волкова*

## **ОБРАЗ «ЖИВОГО» В РАССКАЗЕ «ЧИСТЫЙ ЛИСТ» Т.Н. ТОЛСТОЙ**

### *Аннотация*

Цель доклада – исследовать образы внутреннего мира героя Игнатьева в рассказе «Чистый лист». Объектом исследования является творчество Татьяны Толстой, а предметом – образ «Живого» составляющего души персонажа. В работе мы использовали следующие методы: описание характеристики внутреннего мира героя, сравнение и сопоставление составляющих души персонажа, а также структурно-семиотический метод. Новизна исследования – более углубленное изучение рассказа «Чистый лист» Т.Н. Толстой.

**Ключевые слова:** “Живое”, “Тоска”, внутренний мир персонажа, Татьяна

Толстая.

В центре рассказа «Чистый лист» находится Игнатъев - персонаж, проживающий рутинную жизнь обывателя и страдающий от целого ряда проблем. Он переживает за своего вечно болеющего сына и мучается виной перед «святой женой» и неразделенной любви роковой Анастасии, от не покидающих ни на минуту тревожных мыслей. День героя наполнен бытовыми заботами, а ночью быт уходит на второй план, а всё действие разворачивается в некоем внутреннем мире Игнатъева: «Запертые в его груди, ворочались сады, моря, города, хозяином их был Игнатъев, с ним они родились, с ним были обречены раствориться в небытии. ...Жители, окрасьте небо в сумеречный цвет, сядьте на каменные пороги заброшенных домов... Очаги заброшены, и зола остыла, и трава пробивается между плит там, где шумели базарные площади. Скоро в чернильном небе взойдет низкая красная луна, и, выйдя из развалин, первый волк, подняв морду, завоюет, пошлет одинокий клич ввысь, в ледяные просторы, к далеким голубым волкам, сидящим на ветвях в черных чащах чужих вселенных.»

Почти сразу мы узнаем, что пребывание в этом внутреннем мире болезненно для персонажа, тому виной Тоска: «Каждую ночь к Игнатъеву приходила тоска. Тяжелая, смутная, с опущенной головой, садилась на краешек постели, брала за руку — печальная сиделка у безнадежного больного. Так и молчали часами — рука в руке.» Тоска разрушает хрупкое устройство «внутреннего города Игнатъева» взмахами рукавов: расстилает бескрайнюю каменистую пустыню, заставляет выплывать корабли с пьяными матросами, воспроизводит манящий образ роковой и недоступной Анастасии.

Однако разрушение меняется на созидание, когда появляется Живое: «Но еще не все убиты: под утро, когда Игнатъев спит, откуда-то из землянок выходит Живое; разгребают обглоданные бревна, сажает маленькие ростки рассады: пласт-массовые примулы, картонные дубки; таскает кубики, возводит времянки, из детской лейки наполняет чаши морей, вырезает из промокашки розовых пучеглазых крабов и простым карандашом проводит темную извилистую черту прибора.» Отметим, какими материалами орудует Живое: пластмасса, картон,

детская лейка, кубики, промокашка, простой карандаш. Всё это показывает некую наивную простоту Живого. Оно как будто глазами неиспорченного ребёнка смотрит на разрушенные города и всеми силами старается устранить страшные последствия прихода Тоски. Живое пытается восстановить город, но настоящих (оригинальных) материалов нет, а есть те, которые будто из набора для детского творчества. Отсюда кажущееся неравенство сил: настоящей чуме, разрушениям и смерти противостоит детский, как будто игрушечный мир жизни.

Интересна взаимосвязь Живого и земли: «откуда-то из землянок выходит Живое». Землянка, по словарю Ефремовой, — «Выкопанное в земле жилище, укрытие (иногда выступающее над поверхностью)» [1, 370 с.]. Почему Живое переживает приходы Тоски именно в землянке, а не в каком-либо другом укрепленном сооружении или, наоборот, в кроне деревьев или в облаках? Можем предположить, что Живое напрямую связано с природой, как с олицетворением жизни. Оно подобно Антею из древнегреческого мифа об одном из подвигов Геракла - берёт силы от земли, поэтому и место, откуда оно выходит (и вероятнее всего обитает) устроено в земле. Кроме того, в некоторых русских сказках горсть родной земли имела особое значение, давала силу богатырям, что исключает возможность пребывания Живого в месте, не соприкасающемся с ней. Опять же, одно из значений слова — укрытие, значит Живое прячется от разрушительного действия Тоски именно внутри, уходит вглубь внутреннего мира.

Тоска и Живое — существуют исключительно во внутреннем мире Игнатьева, в одном и том же измерении и времени, при этом между собой они не сталкиваются, действуют не одновременно, а по очереди, вследствие чего между ними не происходит конфликтов или договоренностей и соглашений.

И Тоска, и Живое имеют общий способ именования, а именно написание слова с заглавной буквы. Можем сделать вывод, что это своеобразные имена, а Тоска и Живое полноценные действующие персонажи, доступные, однако, только внутреннему взору Игнатьева, тем не менее очень антропоморфные. У Тоски нет тела или какого-либо другого физического осязаемого проявления, это не дух или призрак. Однако её легко представить как человека, потому что она приходила «с

опущенной головой», молчит с Игнатьевым «рука в руке»; когда герой отворачивается от нее на бок, она придвигается ближе, своеобразно занимая место жены Игнатьева — «святой женщины». После рождения болезненного Валерика (иронично здесь и имя сына, дословный перевод которого с латинского — здоровый), жена погрязла в уходе за ребенком и сделалась другой: «Измощенное лицо жены опущено. Время давно сорвало розовую пыльцу юности с тысячелетних щек, и ветвистые борозды..» Это послужило одной из причин появления неприятной гостьи в душе. Кроме того, в силу обстоятельств супруги отдалились друг от друга, и у Игнатьева в душе как будто буквально появилось пустое, никем и ничем незаполненное место, которое и заняла Тоска. Заметим, что даже спальное место возле героя, где раньше лежала жена, освободилось для Тоски. Она идёт за ним повсюду: «И пока он спешил, обходя лужи, ускоряя шаг, терпеливо пережидая ревущие реки машин, за ним, затесавшись среди людей, поспешала тоска; то там, то тут выныривала ее плоская, тупая головка.» Отвязаться от нее не было никакой возможности, швейцар пускает ее и в погребок, где Игнатьев традиционно встречается с приятелем. Деталь костюма — «призрачный рукав» — характеризует ее как невидимую и неосязаемую, что не мешает ей всё время находиться рядом с персонажем и ощущаться почти физически.

Живое — антагонист Тоски, у него нет тела или формы, но оно постоянно действует, проявляет себя разными способами на протяжении всего рассказа. Это то, что осталось невредимым после прихода Тоски, не поддалось её влиянию, не было ею убито. При этом Живое совершает поступки исключительно в светлое время суток под утро либо днём. С Живым в тексте связано и восприятие окружающего мира: Игнатьев видит его живым, воспринимает красоту и поэзию, растворенную в природе: «За окном кухни щебетало летнее утро. Поливальные машины радужными веерами распыляли короткую прохладу, в путаных клубках деревьев попискивало, попрыгивало Живое.», «Липы плескались, перешептывались, сговорились о чем-то, сбивший в зелёную переплетенную кучу, хихикали,..», «Смейся, целуя, живи, недолговечный зелёный городок!».

Интересна антитеза, обозначенная автором текста: Живое — Тоска. Логично, чтобы Живому было противопоставлено неживое, однако Тоска и неживое — не одно и то же. Тоска воспринимается героем как болезнь, от которой хочется избавиться: описание ее вторжения во внутренний город Игнатьева очень похоже на описание бедствия, например, чумы, плюс ко всему Тоска имеет почти осязаемый физический облик, повсюду следует за героем и даже имеет детали костюма. Тогда как Живое скорее никак не воспринимается героем и проявляется намного более разнообразными способами, нежели Тоска: имеет средний род, следовательно не ассоциируется с антропоморфным существом; выходит из «землянок» — множественное число наталкивает на мысль, что это нечто, состоящее из многих сущностей, может многочисленных «жителей» компонентов внутреннего города Игнатьева: «попискивало, попрыгивало Живое.» Тогда противоположное Живому неживое — всё, что поддавалось бедствию Тоски, всё, что было разрушено и убито её приходом. Таким образом, внутренний мир Игнатьева состоит из неживого, убитого Тоской, и Живого — всего, что смогло сохраниться. Эти компоненты внутреннего мира Игнатьева можно назвать душой, словом, которое с неохотой произносят персонажи рассказа.

Тогда, что такое Тоска, является ли она компонентом внутреннего мира или неким инородным вторжением? В статье, посвященной рассказу, Оксана Владимировна Нарбекова характеризует Тоску как болезнь героя. На наш взгляд, нельзя рассматривать Тоску как нечто инородное, а следует считать постоянной частью души. Состояние Тоски абсолютно нормально, ведь болеть может только то, что еще живо. Таким образом, Тоска — не только часть души, но и важный индикатор ее наличия: она неразрывно связана с «Живым», пока есть одно — есть и другое.

Игнатьев не ощущает ценности «обладания внутренними городами» и «яблочными садами сердца», а именно созидательного начала Живого, дающего возможность не только восстанавливать внутренний мир после разрушительных действий Тоски, но и способность видеть в мире красоту жизни. Присутствие

Тоски в жизни он ощущает как досадное препятствие на пути к лучшей жизни, а не как сигнал Живого, призывающего на помощь.

Таким образом живое – одна из составляющих Игнатъевского внутреннего мира, его души. Оно живёт своей жизнью в пределах внутреннего мира персонажа и созидает вопреки разрушениям своего антагониста – Тоски. Живое напрямую связано с природой: ему хорошо тогда, когда на улице светит солнце и зеленеют растения. Оно старается помочь герою любыми доступными способами: хотя бы простыми «детскими» материалами.

Игнатъев, в свою очередь, плохо разбирается в себе, а потому при наличии души с её приятными и неприятными сторонами, он замечает только неприятные: Тоску, которая преследует его повсюду. При этом герой не понимает, что существует и другая часть внутреннего мира - та, что помогает восстановиться после прихода Тоски, и отвечает за положительные качества и чувства.

Так Игнатъев желает избавиться от отягощающей составляющей души и решается на её полное удаление, не осознавая, что вместе с Тоской пропадёт и Живое. Видя, каким стал персонаж, лишившись живой части, мы можем сделать вывод: Живое отвечает не только за внутреннее благополучие героя, но и за его внешнюю культуру: культуру речи, поведения, а также образ мысли и видение мира.

### **Использованная литература**

1. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М.: Русский язык, 2000. — 1084 с.
2. Толстая, Т. Н. Чистый лист — URL:<https://.rulit.me/books/chistyj-list-read-544203-1.html> (20.02.2023)
3. Фаустианские мотивы в рассказе Т. Толстой «Чистый лист» в мире интертекстуального владения/ Колева И.П. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/faustianskie-motivy-v-rasskaze-t-tolstoy-chistyj-list-v-svete-intertekstualnogo-podhoda> (Дата обращения 25.10.2022)

*Г. Ходжамбердиева*  
*Россия, г. Барнаул*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: к.филол.н., доцент И.Н. Островских*

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ СКАЗОК В 5 И 6 КЛАССАХ**

### *Аннотация*

Изучение сказок является одним из важных аспектов учебной программы в 5 и 6 классах на уроках литературы. В этом возрасте дети уже достаточно взрослые, чтобы понимать глубинный смысл сказок и анализировать их.

В результате изучения сказок на уроках литературы дети получают не только новые знания, но и умения, которые будут полезны им в жизни. Они научатся мыслить критически, анализировать информацию, делать выводы и принимать решения.

Актуальность работы заключается в том, что все идейно-эстетические ценности, выраженные в народных и литературных сказках, помогают учителям приобщать школьников к бесконечному многообразию земной красоты, развивать у них способность творчески решать задачи повседневной жизни.

**Ключевые слова:** изучение сказок, педагогические технологии, методика преподавания литературы.

Изучение сказок является одним из важных аспектов учебной программы в 5 и 6 классах на уроках литературы. В этом возрасте дети уже достаточно взрослые, чтобы понимать глубинный смысл сказок и анализировать их.

На уроках литературы ребята знакомятся с различными сказками, как народными, так и авторскими. Они изучают жанровые особенности, структуру, композицию, языковые приемы и символику. Ученики анализируют героев сказок, их характеры, поступки и решения, учатся определять моральные уроки, которые содержатся в сказках.

В процессе изучения сказок дети развивают свой кругозор, познают мир и людей через прочтение литературных произведений. Они учатся выражать свои



мысли и чувства, анализировать происходящее, делать выводы и сопоставления.

Кроме того, изучение сказок способствует развитию духовности и моральных ценностей. Сказки учат детей доброте, честности, справедливости, терпимости и состраданию.

В результате изучения сказок на уроках литературы дети получают не только новые знания, но и умения, которые будут полезны им в жизни. Они научатся мыслить критически, анализировать информацию, делать выводы и принимать решения.

В системе школьного образования уроки литературного чтения обладают особой важностью в формировании у младших школьников духовно-нравственных ценностей.

Согласно ФГОС, в школе осуществляется духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм и нравственных установок. В связи с этим одной из стратегических задач на уроках литературы становится понимание литературы как средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций. Не менее важным представляется осознание значимости чтения для личного развития; формирования представлений о мире, национальной истории и культуре; первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности.

В отборе произведений для изучения значительное место занимают сказки. Именно сказка по сей день отвечает вопросу в формировании духовно-нравственных ценностей. Сказка дает детям необходимую гамму переживаний, создает особенное, ни с чем несравнимое настроение, вызывает добрые и серьезные чувства. Сказка помогает возродить духовный опыт нашей культуры и традиции нашего народа — она учит добру и справедливости.

Сказка – эпический жанр устного народного творчества: прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов. В сказке всегда изображается противостояние добра и зла, герои делятся на положительных, которые в сказках являются воплощением народных представлений о высокой морали, добре, справедливости, подлинной красоте, и

отрицательных, олицетворяющих тёмные силы, враждебные человеку.

Особое место занимает литературная сказка. Авторская сказка жанр пограничный, она обнаруживает закономерности, свойственные и фольклору, и литературе, и самое существенное этого жанра обусловлено тем, что литературная сказка выросла на основе фольклорной, унаследовала ее жанровые признаки, развивая и трансформируя их.

Как пишет современный исследователь И. Г. Минералова, «литературная сказка — авторское, художественное, прозаическое или поэтическое произведение, основанное либо на фольклорных источниках, либо сугубо оригинальное; произведение преимущественно фантастическое, волшебное, рисующее чудесные приключения сказочных героев и в некоторых случаях ориентированное на детей; произведение, в котором волшебство, чудо играет роль сюжетообразующего фактора. Вместе с тем, в литературной сказке явственнее звучит лирический компонент, авторское начало» [1].

Современная авторская сказка весьма свободна и в выборе материала, и в выборе формы. Что касается «материала», то нужно сказать, что любое литературное произведение должно быть актуально, соответственно, оно несет на себе отпечаток своего времени, а «приближение сказки к современности, перенесение действия в наши дни изменяет и поведение героя, и саму идею сказки».

Системный подход на уроках литературы предполагает аналитико-синтетический характер работы.

Формы работы с литературными сказками на уроках литературного чтения:

- учебный диалог,
- коллективное составление плана предстоящей деятельности;
- самостоятельная организация деятельности;
- работа в паре;
- работа в микрогруппе;
- конструирование и моделирование [4].

Работа над сказкой во многом проходит по определенному алгоритму, т.е.

устойчивому порядку взаимодействий учителя и учащихся. В зависимости от цели и задач, которые ставит перед собой учитель, работа может быть организована разными методами и приемами. Так же хотелось бы отметить, что работа над сказкой может проходить в течение 2-3 уроков, когда изменяются цели, задачи, методы и приемы обучения детей, и способы работы с ними.

Алгоритм работы над сказкой.

1. Подготовительная работа (музыкальное сопровождение, картины слайд-шоу, предположения детей, лексическая работа).

2. Первичное восприятие текста (выразительное чтение учителя, прослушивание сказки в записи с диска).

3. Анализ сказки (вопросы по содержанию текста).

4. Вторичное восприятие текста (чтение детьми вслух по цепочке, чтение в парах, чтение про себя).

5. Характеристика главных героев, главная мысль сказки, работа над средствами выразительности сказки и ее жанровыми особенностями (диалог с текстом).

6. Работа над выразительным чтением (работа в парах, чтение по ролям).

7. Творческая работа (составление плана, вопросов для друга, творческий пересказ, спектакль).

8. Итог работы (чему научила сказка?) Методы и приемы работы со сказками [2].

1) Объяснительно – иллюстративный метод. Это первичное восприятие сказки, которое может быть организовано как выразительное чтение учителем или прослушивание сказки в записи на диске, в исполнении мастеров сцены. Показ иллюстраций к сказкам в исполнении Васнецова и Билибина, знакомство с мастерством художника-иллюстратора. Вопросы по тексту, которые предусмотрены учебником, помогают детям более внимательно и осмысленно прочитать сказку.

2) Проблемные методы применяются учителем при анализе поступков

героев, выдвижении гипотез. Например, мог ли Иван – царевич избежать встречи с Волком и к чему бы это привело? Проблемные вопросы, которые ставятся при повторном чтении текста. Вопросы обобщенного характера так же способны организовать проблемную ситуацию. Например, назовите сказочные средства передвижения (урок обобщения знаний).

У школьников формируется умение оценить поступки героев, учитель помогает среди сказочных персонажей выделить положительных, отрицательных героев, героев – помощников. Как правило, этому помогает прием «диалог с тестом» - вычитывание из текста поступков героев, их мыслей.

В составлении характеристик героев помогают приемы чтение с остановкой, чтение с пометами. (Пометки на полях карандашом + положительный поступок, - отрицательный, ? вызывает сомнение).

3) Частично поисковые методы наиболее продуктивно применять лишь в 3, 4 классе в силу возрастных особенностей детей, когда дети по указанию учителя выполняют и самостоятельно поисковую деятельность познавательного характера. Например, составить вопросы к викторине по сказкам А. С. Пушкина, подготовить к уроку русские народные сказки, в которых главный герой Иван – царевич, найти похожие сказки у разных славянских народов (Теремок, Рукавичка, Горшок) [3].

Педагогические технологии.

1) Проблемно-диалоговые технологии хорошо реализуются на уроках литературного чтения. Они помогают хорошо организовать работу в парах (Составьте вопросы по тексту сказки, перескажите самое смешное место, подготовьте выразительное чтение разговора лисы и журавля). Проблемно-диалоговые технологии дают хороший эффект и в групповой работе (Составьте сценарий сказки. Распределите сказочные роли в группе).

2) Технология критического мышления направлена на развитие у школьников умений анализировать, сравнивать. Ее удобно использовать в следующих приемах составление характеристики героя, заполнение кластеров и таблиц по сказкам, отгадывание сказочного героя по чертам характера, репликам

или описанию внешности.

3) ИКТ – информационные коммуникативные технологии являются универсальными для всех учебных предметов. Особая роль здесь отводится использованию на уроке компьютерной презентации. Она выполняет ряд функций: современная и своевременная наглядность, которая меняется быстро и компактна; развивает познавательную активность и повышает учебную мотивацию детей; организует самоконтроль и самооценку с опорой на слайд.

Формы работы:

1. Фронтальная работа (чтение по вопросам, составление характеристик, лексическая работа);
2. Групповая работа (заполнение маршрутного листа по сказкам, инсценирование, составление вопросов викторин);
3. Работа в парах (выразительное чтение по ролям, составление вопросов, пересказ);
4. Индивидуальная работа (использование дифференцированного подхода).

Особое внимание необходимо уделить лексической работе, которая необходима на уроках по теме «Сказки». Лексическая работа на уроке может быть выстроена по-разному, т.е. возможно выписать на доску устаревшие слова, прочитать и объяснить их смысл до первичного восприятия сказки. Например, уста – губы (уст.) Для организации у детей более внимательной работы с текстом, возможно, задать вопрос после первичного знакомства со сказкой. (Какие слова вам показались непонятны? Найдем их значение в толковом словаре).

Лексическая работа охватывает сразу несколько направлений:

- толкование устаревших слов,
- объяснение смысла фразеологических оборотов,
- работа над смыслом пословиц и поговорок,
- богатство и образность языка сказок, нахождение эпитетов, метафор.

Лексическая работа расширяет словарный запас детей, развивает их языковое чутье, память, внимание. Интересен прием работы «Картинный

словарь» с крылатыми выражениями или устаревшими словами, когда учитель предлагает детям дома нарисовать картинку на альбомном листе, на обороте подписать слово или фразеологизм.

Сказки сохраняют свою национальную индивидуальность, а каждая народная сказка своеобразна и по-своему неповторима. Работая со сказкой (чтение детей, чтение вслух взрослыми, различные формы пересказа и переложение сказок на другие виды), необходимо указывать на ее особенности, вместе с детьми добираться до ее смысла, широко использовать сказку как источник эстетического воспитания детей и их наслаждения искусством.

Сопоставление вариантов сказок, различных «редакций» одного сюжета у разных народов, привлечение игрушки для глубокого осмысления сказки, установление связи народной сказки с литературой.

Прием устного (словесного) рисования поможет ребятам подметить характерную деталь, схватить главную мысль.

Выразительное чтение, чтение по ролям всегда доставляет ребятам удовольствие, облегчает усвоение типичных особенностей сказки: разговорный язык, повторы, особая ритмика.

Благодарнейшим способом изучения сказки является ее инсценирование. Этому способствует насыщенность сказки диалогами. Под руководством взрослых составление детьми киносценариев по сюжету сказки. Данная работа – надежный путь к осмыслению сказки.

Формы работы со сказкой могут быть самыми разнообразными. Укажем еще на некоторые смысловые акценты, которые представляются значимыми и с подачи родителей, воспитателя или учителя будут способствовать благотворному влиянию на формирование личности ребенка. Они могут реализовываться в ходе беседы о сказке, в виде вопросов, обращенных к детям, в качестве заданий, предлагаемых ребенку после знакомства со сказкой.

Пример вопросов и заданий:

1. Дать характеристику персонажа (каков тот или иной из них).
2. Объяснить, почему произошло то или иное событие.

3. Показать, что становится объектом насмешки народа.
4. Прочитать в лицах сказочные диалоги, выделяя голосом характерные особенности персонажа.
5. Указать на текстовые различия в традиционных для сказки повторах. Объяснить их значение.
6. Установить различие между словами и поступками персонажей. Дать нравственную оценку этому расхождению.
7. Отметить использование в сказке поговорок, пословиц и другое.
8. Выяснить, каким представился ребенку тот или иной герой, на чем основаны его предпочтения.
9. Объяснить, почему в сказке возникают значимые имена. Всегда ли они определяют главное в персонажах?
10. Охарактеризовать тональность речи того или иного персонажа, соответствие интонации его мыслям и поступкам.

Технические возможности кабинета русского языка и литературы – это наличие интерактивной доски, коллекции дисков, обучающих программ, выход в Интернет. В обучающих программах могут быть использованы разнообразные формы наглядности в виде таблиц, схем, опорных конспектов. Они демонстрируют не только статичную информацию, но и различные языковые явления в динамике с применением цвета, графики, эффекта мерцания, звука, «оживления» иллюстраций и так далее (это качественно новый уровень применения объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения).

Особенно эффективно использование компьютера для тренинга и контроля усвоения знаний и навыков учащихся. В индивидуальной работе с учеником он способен выявить все пробелы в его грамотности.

Сейчас в распоряжении учителя имеется много образовательных программ с тренажерами, моделирующими и контролирующими тестами, тренировочными упражнениями. Работая на компьютере с тестами, выполняя задания на интерактивной доске, дети проявляют интерес, а элемент новизны способствует

усилению внешней и внутренней мотивации обучения школьников.

На уроках закрепления изученного материала неоценимую помощь оказывают обучающие тесты из коллекции образовательных ресурсов. Работая с этими тестами, ученики встретятся с различными заданиями, разнообразие которых объясняется не только стремлением сделать их более интересными для учеников. Чаще всего сама тема, языковой материал, ее обеспечивающий, требуют поиска формы, максимально отвечающей содержанию, а также поставленным задачам и целям. Многие задания иллюстрированы рисунками, их включение обосновано психологическими особенностями детей данной возрастной категории, а также игровой, занимательной формой многих заданий. Часто рисунок помогает решить поставленную перед учеником задачу. Такие виды работ повышают мотивацию учащихся к изучению правил, развивают внимание, скорость, умение работать в команде.

На уроках литературы можно использовать самые различные обучающие программы, электронные учебники, тестовые задания, электронные словари, аудиокниги, видеофильмы. Достоинство электронного учебника в том, что большой объем информации собран в одном месте, наглядно представлен и озвучен теоретический материал, предлагаются интерактивные диктанты, позволяющие получить моментальный результат и выявить темы, недостаточно усвоенные учеником.

С помощью мультимедийного проектора учитель может демонстрировать слайды, созданные в программе Microsoft Power Point, что позволяет, во-первых, значительно сэкономить время на уроке, во-вторых, увеличить яркость восприятия материала за счет предлагаемых словесных, наглядных и музыкальных образов, в-третьих, внести элементы занимательности, оживить учебный процесс.

Уроки литературы должны быть яркими, эмоциональными, с привлечением богатого иллюстративного материала, аудио- и видеосопровождения. В этом может помочь компьютерная техника с ее мультимедийными возможностями, которые позволяют увидеть мир глазами живописцев, услышать классическую



музыку, профессиональное, актерское прочтение стихов и прозы.

При изучении сказок можно использовать программы, которые предлагают учащимся прослушать актерское чтение произведений и ответить на вопросы, которые им задает компьютер.

На уроке литературы также можно совершить виртуальную экскурсию на родину писателя или поэта, побывать в его музее (например, в лермонтовском музее-заповеднике Тарханы, на родине С. А. Есенина, П. П. Бажова, в Щельково – Государственном музее-заповеднике А. Н. Островского и т.д.), услышать мастерское чтение любимых классических произведений, познакомиться с критическими материалами, в Интернете найти нужную информацию, тексты, посмотреть шедевры советского и русского кинематографа по произведениям писателей 19-20 веков. Просмотр фрагментов фильма заставляет учащихся по-новому взглянуть на произведение, визуализация образов героев делает их ближе, понятнее, у многих появляется желание перечитать произведение, сравнить фильм с текстом.

Важнейшим направлением использования информационных технологий в учебном и воспитательном процессе также является проектная деятельность учащихся. Выполнение ученических работ в виде презентаций, докладов с помощью компьютерных программ позволяет формировать и развивать навыки самообразования школьников, соответствует методике научного познания, обеспечивает усвоение знания не на репродуктивном, а на творческом уровне.

Современный урок литературы невозможен без сопоставления литературных произведений с другими видами искусства. Эту проблему нам могут помочь решить компьютерные информационные технологии, которые дают возможность подготовить презентацию иллюстративного и информационного материала, (набор слайдов-иллюстраций, снабженных необходимыми комментариями для работы на уроке), создать сайт и таким образом обобщить материал по теме. В рамках этой программы можно организовать на уроках литературы, МХК, развития речи сопоставление иллюстраций, сравнение работ разных художников к одному и тому же произведению. Ученики за урок могут не

только познакомиться с портретами, фотографиями, иллюстрациями, но и просмотреть отрывки из фильмов, прослушать аудиозаписи, музыкальные отрывки и даже побывать на экскурсии в музее.

Применение информационных технологий в учебном процессе способствует

- повышению качества обучения;
- эффективной организации познавательной деятельности учащихся и формированию высокого уровня мотивации, интереса к учебной деятельности;
- развитию у каждого школьника собственной образовательной траектории в связи с появлением неограниченных возможностей для индивидуализации и дифференциации учебного процесса;
- развитию самостоятельности учащихся;
- развитию сложившейся методологии образования за счет явных преимуществ новых информационных технологий, а именно возможности наглядного и динамичного представления информации с использованием изображений и звука (текстовая, графическая, аудио- и видеоинформация, анимация).

Итогом изучения теоретических и методических источников может стать памятка, в которой мы объединили советы по изучению сказок в 5-6 классах.

Памятка «Как изучать сказки».

Изучение сказок может быть интересным и увлекательным, если преподаватель правильно организует уроки. Вот несколько советов о том, как можно изучать сказки:

1. Чтение вслух. Начните урок с чтения сказки вслух. Это поможет ученикам погрузиться в атмосферу сказки и лучше понять ее содержание.
2. Обсуждение. После чтения сказки проведите обсуждение. Задавайте вопросы ученикам, чтобы они могли выразить свое мнение о том, что произошло в сказке, какие уроки можно извлечь из нее и т.д.
3. Анализ персонажей. Попросите учеников проанализировать персонажей сказки. Какие качества и черты характера они имеют? Какие

действия они совершают и почему?

4. Исследование темы. Спросите учеников, какая тема затрагивается в сказке. Какую проблему она решает? Какие уроки можно извлечь из нее?

5. Творческие задания. Дайте ученикам творческие задания, связанные со сказкой. Например, попросите их написать продолжение сказки или создать свою собственную сказку.

6. Сравнение с другими сказками. Сравните сказку, которую вы изучаете, с другими известными сказками. Какие сходства и различия можно найти?

7. Исследование автора. Если это возможно, проведите исследование автора сказки. Какие факты о его жизни могут помочь понять, почему он написал эту сказку?

В целом изучение сказок в 5-6 классах может быть очень интересным и познавательным, если преподаватель использует разнообразные методы и подходы.

Практически на любом этапе урока, посвященного изучению сказок, можно добавить инновационные методы обучения.

Памятка «Инновационные способы изучения сказок».

Существует множество инновационных способов изучения сказок, которые могут помочь ученикам лучше понять и оценить культурные традиции и ценности, развить литературный вкус и интерес к чтению, а также развить навыки анализа текста и критического мышления. Некоторые из них:

1. Использование технологий в обучении. Ученики могут использовать компьютерные программы и приложения для чтения сказок и выполнения заданий, которые помогут им лучше понять содержание и символику произведений.

2. Использование интерактивных методов обучения. Ученики могут участвовать в играх, драматических постановках, театрализованных чтениях и других активностях, которые помогут им лучше понять сказки и развить свои навыки анализа текста.

3. Использование современных адаптаций сказок. Ученики могут изучать современные адаптации классических сказок, которые помогут им лучше понять их актуальность и значение для современного общества.

4. Использование мультимедийных ресурсов. Ученики могут изучать сказки, используя мультимедийные ресурсы, такие как видео, аудио и интерактивные карты, которые помогут им лучше понять содержание и символику произведений.

5. Использование проектных методов обучения. Ученики могут работать в группах над проектами, связанными с изучением сказок, например, создавать свои собственные сказки, анализировать и сравнивать различные версии одной и той же сказки или создавать иллюстрации к сказкам.

6. Использование методов дистанционного обучения. Ученики могут изучать сказки, используя онлайн-курсы, видеоуроки и другие дистанционные методы обучения, которые помогут им лучше понять содержание и символику произведений, а также развить свои навыки анализа текста.

Каждый преподаватель может самостоятельно выбрать один или несколько способов, который подходит для конкретных целей и задач при изучении материала.

В результате проведенного исследования было выявлено, что изучение сказок в средних классах школы – это необходимый процесс, в ходе которого ученики усваивают основные ценности и традиции, что необходимым для успешной социализации личности в современном мире. Изучение сказок также способствует развитию критического мышления у детей. Они учатся анализировать происходящее в сказке, делать выводы и оценивать поступки героев. Это помогает им развивать логическое мышление и умение принимать решения.

В результате изучения сказок на уроках литературы дети получают не только новые знания, но и умения, которые будут полезны им в жизни. Они учатся анализировать информацию, делать выводы, принимать решения и развивать социальные навыки.

Однако, это процесс требует от педагогов использования различных технологий обучения и постоянного совершенствования методической базы.

### **Использованная литература**

1. Минералова И.Г. Детская литература + хрестоматия в ЭБС : учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2022. 333 с.
2. Моржин Ф.Н. Преимущество в изучении сказки от начальной к средней школе // Проблемы современного филологического образования: сборник статей по материалам конференции «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы», г. Москва, 24 апреля 2019 г. / отв. Ред. В. А. Коханова. Москва, 2019. С. 201–208.
3. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. Москва: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 319 с.
4. Саранчина А.В. Технология развития критического мышления как инновационный подход на уроках литературы // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. 2015. №3. С. 221–225.

*А.В. Цынкалова  
Россия, г. Барнаул  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: д.ф.н, профессор А.И. Куляпин*

## **БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ М.М.ЗОЩЕНКО «ЛЁЛЯ И МИНЬКА» В СООТНОШЕНИИ С ПСИХОАНАЛИЗОМ ЗИГМУНДА ФРЕЙДА**

### *Аннотация*

В цикле детских рассказов Зощенко М.М. наблюдаются отсылки к библейским мотивам, которые можно проанализировать с точки зрения психоанализа З. Фрейда, работами которого писатель интересовался. Мотив грехопадения связан с неизбежностью существования человеческих желаний. С позиции психоанализа это не что иное, как проявления нашего внутреннего «Я». В рассказах Зощенко показывает этот диссонанс на примере двух детей: Лёле и

Миньке.

**Ключевые слова:** библейские мотивы, психоанализ, Зигмунд Фрейд, религия, грех.

Цикл произведений Зощенко «Леля и Минька» был написан в 1939 году и изначально задумывался писателем в том виде, в котором его издали, но с одной разницей в названии: изначально цикл был назван «детские рассказы не совсем для детей». Он состоит из 8-ми детских рассказов: «Елка», «Калоши и мороженное», «Бабушкин подарок», «Не надо врать», «Тридцать лет спустя», «Находка», «Великие путешественники» и «Золотые слова».

История создания данного цикла связана с интересом Михаила Михайловича Зощенко к психологии и работам Зигмунда Фрейда. В те времена он нередко посещал психотерапевта и вёл записи о своём состоянии. В рамках фрейдистского подхода он анализировал инфантильные комплексы и травмы, повлиявшие на дальнейшую жизнь. «Именно в то время, когда Зощенко читает тексты Фрейда о детских и младенческих травмах, появляется его первый автобиографический рассказ для детей “Елка”» [3]. В рассказы цикла включено много фактов связанных с жизнью автора. Например, в рассказе «Галоши и мороженное» история начинается с того, что Минька очень любил мороженное, но его мама боялась, что он может простудиться. В данном фрагменте есть отсылка к рассказу «Не надо врать», в котором мальчик говорит о хроническом насморке. Возможно, беспокойство матери было связано со слабым здоровьем ребёнка. А. К. Жолковский писал о «комплексе недоедания» [1, с. 22] у автора, отразившемся в рассказе «Галоши и мороженное», где Зощенко раскрывает свои ощущения: «...и даже теперь, дети, когда я стал совсем взрослый и даже немножко старый, даже и теперь иной раз, кушая мороженное, я ощущаю в горле какое-то сжатие и какую-то неловкость» [2, с. 31] тем самым даёт нам возможность проследить, как повлияли детские травмы и запреты на взрослый период жизни. Данный комплекс писатель сказался не только в рассказе не только на рассказ «Галоши и мороженное», но и на такой рассказ, как «Аристократка»,

где героиня унижала мужчину «...по линии еды, обжираясь у него перед носом за его счет, в то время как он до еды не дотрагивался» [1, с.22].

Во всех рассказах цикла красной нитью прослеживаются христианские мотивы. Любопытно, что Зощенко не был православным человеком. Он отвергал возможность существования Бога и критиковал веру в целом. Писатель активно изучал психологию, делая акцент на психоанализе Зигмунда Фрейда. Здесь стоит сказать о соприкосновении понятий «религия» и «психология». Религиозная вера определяет образ мира человека, который ищет решение конкретных психологических проблем в вере. Характерно, куда забрасывает ребёнок свой дневник в рассказе «Не надо врать», чтобы скрыть плохую оценку от родителей – за шкаф. Шкаф является тайным миром, он хранит в себе структуру памяти, смерти и сакральной тайны. Именно поэтому и существует выражения «скелеты в шкафу», позиционирующее шкаф, как сокрытеля тайн. Также, шкаф является переходом и дверью из одного мира в другой. В данном случае, мирами может выступить рай и ад. «Зощенко-малыш» как бы встаёт между выбором: солгать, согрешив или сознаться. Любопытно, что именно после того, как Минька закинул дневник за шкаф, обман и раскрылся, как бы перетягивая ребёнка на другую сторону, но после этого он быстро реабилитируется. В рассказе присутствует тема «райского сада», с которым ассоциируется городской сад. Это один из христианских мотивов. «Малыш» забывает там дневник, после предложения сестры Лёли обмануть родителей, а когда возвращается за ним, то уже его не обнаруживает. Самое важное, что Минька не намеренно оставляет дневник в парке, это поступок, продиктованный подсознанием. Здесь можно увидеть один из примеров влияния психоанализа на детские рассказы Зощенко. Писатель пишет о гимназии, в которой учился и в которой чувствовал себя не комфортно. Ребёнок интерпретируется, как библейский Адам, вкушающий плоды с древа познания. Итог – изгнание из рая. Мораль рассказа заключается в том, что обман – это плохо и тайное обязательно станет явным. Этому соответствует одна из

библейских заповедях «не лжесвидетельствуй», которая как раз и говорит нам о том, что нельзя лгать ни себе, ни другим.

Библейские мотивы прослеживаются и в рассказе «Галоши и мороженое». Пространство, в котором разворачивается действие рассказа, безусловно, символично: «...однажды летом мы с Лёлей гуляли в нашем саду» [2, с.22]. В этом рассказе так же, как в рассказе «Не надо врать», обнаруживается архетип райского сада. Именно в саду дети находят галошу, что запускает цепочку событий, вследствие которой они будут «изгнаны из сада», то есть наказаны отцом, за нарушенные ими моральные заповеди. В роли змея-искусителя выступает тряпичник – скупщик тряпья и хлама, который перепродаёт городской бедноте вырученные ими вещи. Интересно ещё и то, что в саду он появляется неожиданно. Первое, на что искушает их «змей-искуситель» – алчность: «...стали жалеть, что так задёшево продали галошу» [2, с.23]. Как известно, грехи сопутствуют друг другу и порождают другие. Алчность толкает детей на воровство и ложь. Леля предлагает взять ещё одну галошу на крыльце и продать её, а после того, как гости, которые были приглашены к ним домой, обнаружили, что их обувь пропала, правда открылась. Лёля выкручивалась и юлила, на что получила осуждение отца: «Что может быть хуже вранья!» [2, с.29]. Также в рассказе присутствует тема денег. В первый раз это появляется во фрагменте, где дети торгуются с тряпичником и продают ему галошу: «Сто рублей стоит эта галоша» [2, с.23]. Любовь к деньгам – источник многих человеческих пороков (христианские мотивы) и являются двигателем многих аморальных человеческих поступков.

Рассказ «Бабушкин подарок» начинается с воспоминаний повзрослевшего автора-повествователя о его бабушке и о том, что она его очень любила, а вот внуку Лёлю нет. В данном рассказе, как и в предыдущих, присутствует архетип райского сада, где и происходят все события. Лёля сидит на дереве и дразнит Миньку и бабушку, показывая язык. Интересно, что в живописи каноническим стал сюжет грехопадения, когда змея-искусителя помещают на дерево. Например,



так изображает эту сцену Микеланджело на фресках Сикстинской капеллы «Изгнание из рая», где в роли искушителя выступает полузмея-полуженщина. В рассказе Зощенко присутствует отсылка к этой живописной традиции. Забравшаяся на дерево Лёля вносит раздор в отношения брата и бабушки «...лучшая бабушка на свете та, которая всем детям что-нибудь дарит, а не только Миньке...» [2, с.38]. В цикле именно Леля выступает в роли искушительницы, что прослеживается и в рассказе «Не надо врать», и в «Елке». Стоит обратить внимание, что жест Адама на фреске Микеланджело загадочен. На изображении, не понятно хочет ли мужчина забраться на дерево, поддавшись искушению или же спустить полузмея-полуженщину на землю, тем самым показывая, что смог справиться с греховными порывами.

Рассказ «Тридцать лет спустя» начинается с повествования о поведении родителей во время болезни Миньки. Это отсылка к двум предыдущим рассказам «Не надо врать» и «Галоши и мороженное». Интересно, что писатель очень часто используют тему болезни, указывая читателю, кто для них положительный герой, который и выступает в роли больного. Можно предположить, что писатель специально показывает свою сестру не с самой удачной стороны именно потому, что во многих авантюрах он принимал участие именно из-за неё. В этом рассказе также присутствует отсылка к библейским мотивам. Сестра мальчика нарушает христианскую заповедь «не лжесвидетельствуй», как и в рассказе «Галоши и мороженное», соврав сначала брату, а потом и родителям о своей болезни. Образ отца в рассказах соотносится с архетипом бога – небесного отца, который наказывает и дарует прощение: «И целый год она будет ходить в старых башмаках и в старом синеньком платье, которое она так не любит!» [2, с.47].

В рассказе «Находка» мы видим, что события, произошедшие в детстве, влияют на наше мировосприятие в будущем. Эффект бумеранга настигает повзрослевшего Миньку и исполняется один законом Евангелия: «Не желай другому того, чего сам себе не желаешь». В данном случае отец выступает, как тот, кто не сомневается в дальнейшей судьбе ребёнка, а будущее может знать

только Бог – небесный отец. По словам Жолковского, «рассказы Зошенко изобилуют подобными носителями власти...» [1, с.21], а «...изображение отца в рассказах о Леле и Миньке в качестве авторитарной высшей инстанции не оставляет сомнений в психологической подоплеке этого мотива» [1, с.21].

В рассказе «Ёлка» христианские тематика прослеживается уже в названии. Несмотря на то, что изначально ель не фигурировала в христианстве, позже стала символикой воскресения Иисуса Христа. Считалось, что рождественская елка, имеющая форму треугольника, представляет собой святую троицу – Отца, Сына и Святого Духа. Также с распространением христианства ель обретает новую символику: её стали устанавливать в домах 24 декабря, когда по западной традиции отмечается день Адама и Евы, как символ райского дерева с изобильными плодами. В тексте этим плодом выступает яблоко. А.К.Жолковский писал об этом так: «...маленький Минька вынужден довольствоваться обкусыванием одного и того же «райского яблочка» на самой нижней ветке» [1, с.22]. Это напоминает библейскую притчу об изгнании Адама и Евы из рая из-за ослушания Евы не есть плод с запретного дерева.

Согласно Фрейду, внутреннее бытие человека существует в борьбе между «Я», «Оно» и «Сверх-Я». Желания, которые преследуют детей и заставляют их совершать глупые и необдуманные поступки можно описать с точки зрения психоанализа, как бессознательные инстинкты вождения в борьбе с нормативными требованиями предъявляемыми родителями и обществом. Человек, понимая о безнравственности своего поступка, не осознаёт, что это лишь бессознательные желания, которые импульсами посылаются в мозг. В отсутствии возможности найти баланс, человек обращается к религии, которая регулирует мораль и облегчает вечные поиски душевной гармонии. Таким образом, грехи, прослеживаемые в рассказах, это не что иное, как борьба с желаниями нашего внутреннего «Я», с которыми дети были не в состоянии бороться.

## Использованная литература

1. Жолковский, А.К. Михаил Зощенко: поэтика недоверия. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. — 392 с., 1 ил.
2. Зощенко, М.М. Лёля и Минька. — М: Детская литература, 1990. — 104с.
3. Котова М. Рассказы для детей или кушетка Фрейда? Тайные смыслы рассказов Зощенко о Леле и Миньке. [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/materials/715> (дата обращения: 28.04.2023)

*Е. С. Черкашина  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., доцент О. А. Скубач*

## **РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ФАНФИКИ ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА: ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В ЧУЖОМ СЕТТИНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА Н. ПЕРУМОВА)**

### **Аннотация**

Целью работы является выявление особенностей работы в чужом сеттинге в фанфиках на материале творчества Н. Перумова. Объект исследования: фанфики; предмет исследования: особенности авторской работы в чужом сеттинге в цикле Н. Перумова «Кольцо тьмы». Новизна работы заключается в рассмотрении сеттинга произведения-фанфика «Кольцо тьмы» и сравнении его с миром «Властелина колец» для выявления особенностей работы в чужом сеттинге. В ходе работы выявлены отличия в устройстве «миров» и влияние этого на форму и содержание произведения.

**Ключевые слова:** фанфик, сеттинг, хронотоп, Ник Перумов, «Кольцо тьмы», Дж. Р. Р. Толкин, «Властелин колец».

Серия книг «Кольцо Тьмы» Ника Перумова повествует о событиях Четвёртой Эпохи в вымышленной вселенной Средиземья, созданной Джоном Рональдом Руэлом Толкином. Книгу называют свободным продолжением

«Властелина колец», то есть по своей сути она является фанфиком. Наиболее известным является определение К. А. Прасоловой: «Фанфикшн – литературное творчество поклонников произведений популярной культуры, создаваемое на основе этих произведений в рамках интерпретативного сообщества (фандома)... Фанфикшн – это своеобразный, текстуально выраженный аффект; эмоциональный, видимый и осязаемый интерпретативный отклик пользователя массовой культуры на ее продукцию» [3, с. 3]. Получается, что главная цель фанфиков – это выразить читателем свою реакцию на текст. Это же и стало причиной написания цикла «Кольцо тьмы».

Ник Перумов, тогда ещё писатель-любитель, заинтересовался Дж. Р. Р. Толкином в 1980-е, когда книги британского автора ещё были труднодоступны. Тексты произвели на него огромное впечатление, но при этом он был не согласен с морально-назидательной позицией Дж. Р. Р. Толкина. Это и сподвигло его написать книгу о том, как бы выглядело Средиземье 300 лет спустя, в его представлении. В так называемом «свободном продолжении» оказывается, что финальная гармония трилогии Толкина не выдержала испытания временем, и те противоречия, которые игнорировали и автор-предшественник, и его персонажи, – превратились в серьезные конфликты, грозящие миру новой катастрофой.

Главный герой – хоббит Фолко Брендибэк, потомок Мериадока Брендибэка, одного из хоббитов, отправившихся в поход с Фродо. Автор использует общий сеттинг вселенной Толкина, но при этом он значительно расширяет его, а также меняет идеологическую направленность и даже вид эпоса.

Мир «Властелина колец» вводится не только через знакомые топонимы и имена, но буквально, через «Красную книгу», сам текст Толкина. «Красная книга» – это мифологическая основа того мира, в котором живут и действуют герои Перумова. Получается, что Перумов опирается на текст Толкина, который стал мифом в мире Фолко, так же, как Толкин опирался на древнегерманский эпос при создании «Властелина колец». А затем автор «Кольца тьмы» значительно расширяет мир Средиземья: появляются новые географические места, новые виды, мифология и многое другое.

В «Кольце тьмы» меняется восприятие персонажей мира «Властелина колец». Во «Властелине колец» идет повествование в эпическом стиле о великом добре, зле, и герои соответствующие: короли, великие волшебники, эльфы. Даже маленькие хоббиты проявляют характер великих героев и идут спасать мир, не думая, как они вернуться назад. А возвращаются по воле судьбы, вполне соответствующей жанру фэнтези, эпическому повествованию мифа.

В «Кольце тьмы» же появляется такой прием как психологизм. В книге описываются мысли, характер и желания главного героя, его внутренние конфликты. Например, Фолко не хочет жертвовать своей жизнью, убивая антагониста, хотя и знает, что он погубит мир, если его не убить. Он думает о планах отступления и корит себя за это, осознавая, что он не такой герой, как Сэм и Фродо. Особенностью Фолко является не столько его тяга к приключениям, сколько его характер и отношение к другим хоббитам. Он не представлен добрым, трудолюбивым, как характеризуется данный народ у Толкина. Фолко может быть злым и резким в высказываниях: «Какое дело твоим сородичам до бед и тревог Туманных Гор? А нашим, похоже, нет дела вообще ни до чего, кроме жратвы и тёплой постели! Будь сыт сам, накорми семью и гостей, а большего хоббиту и не надо. Но за этой умеренностью я вижу просто лень и равнодушие» [2, с. 33]. В отличие от хоббитов мира Толкина, которые не видели в себе ничего особенного и стремились быть как все, как минимум, осознавать себя как почтенных и гостеприимных хоббитов, Фолко противопоставляет себя своему народу и видит в этом свою особенность.

Несмотря на то, что конечная цель у героев двух произведений одна – спасти мир, уничтожив зло, методы у персонажей разные. Фродо и Сэму нужно уничтожать кольцо, Фолко Брендибэку нужно убить человека. Так, мы видим, что главный герой в произведении неоднозначен. Его путь – это путь к добру через зло, убийство.

В то же время условно плохие персонажи из мира «Властелина колец» усложняются. Во «Властелине колец» все однозначно: Саурон – зло, который хочет захватить мир, потому что он зло. Так, Олмер из Дэйла, антагонист серии

«Кольцо тьмы» представляется более интересным. Олмер – человек, который находит принадлежавшие назгулам кольца, которые сохранили силу древнего зла. По сюжету, когда Олмер соберет все 9 колец, равновесие добра и зла нарушится и произойдет в своем роде апокалипсис. Однако герои знают это из-за Гэндальфа, Олмер же не осознает всей опасности, он не понимает, как эта сила использует его.

Он не представлен всеобщим злом, как Саурон. Олмер не считает добро и зло четко разделенными и противопоставленными: «Добро и Зло! – Он вновь улыбнулся, <...> – Две грани одного клинка, они неразделимы, словно свет и тень! Давно известна истина, что не может быть всеобщего добра, как и всеобщего зла» [2, с. 451].

У Олмера есть своя цель, своя мотивация. Цель, которую он озвучивает – сделать людей независимыми от эльфов, от других правителей. Он ненавидит эльфов, так как считает несправедливым, что в его мире они благословлены бессмертием и считаются выше просто по праву рождения. Внутренней целью Олмера является не столько обладание властью, сколько проявление личной храбрости, лидерства, величия. Он говорит: «Муж живет ради храбрых и смелых деяний, лишь в них можно отстоять свою честь и покрыть себя славой» [2, с. 450].

Получается, что в антагонисте сочетаются и противостоят друг другу великое и однозначное зло из «Властелина Колец» и реалистичный психологизм средневекового рыцаря, лидера, правителя небольшого народа.

Таким образом, у Перумова появляется амбивалентность: персонажи руководствуются собственными целями и мотивами, они не противопоставлены друг другу. Нет определенных рас, которые являются злыми или добрыми с рождения, как во «Властелине колец». В каждом герое есть и «доброе», и «злое» начала. Интересно, что в последней части Фолко и Олмер оказываются на одной стороне, преследуя одну цель – они больше не противники, а союзники. В мифологическом эпосе, который лежит в основе текста Дж. Р. Р. Толкина, амбивалентности быть не может. В «Кольце тьмы» же вместо мифа – история, исторический эпос.

Меняется роль и соотношение «высших» сил и «маленьких» людей. Во «Властелине колец» великое «добро» борется с великим «злом». Волшебники и короли, которым противостоит великий Саурон, направляют маленьких героев, хоббитов. В «Кольце тьмы» же «маленькие» герои сами выбирают себе судьбу. На Фолко давит не кольцо всевластия, а неисполненный долг. Они борются с великим злом из мира «Властелина колец» своими силами, осознавая несправедливость этого: «Вы Великие и Сильные, убрались куда-то за горизонт, предоставив право копать в этой жуткой каше нам, мало что понимающим, почти ничего не умеющим, кроме как отдать свои ничего не значащие жизни?!» [1. с. 166]. Высшие силы изначально не могут физически вмешиваться в ход событий.

Например, Гэндальф иногда ментально связывается с Фолко. Однако в данных книгах роль волшебника меняется. Меняется даже его имя, здесь его называют Олорин. Если во «Властелине колец» он помогал героям, направлял их, объяснял происходящее и поддерживал; то в «Кольце Тьмы» Гэндальф – условный Бог, высшая сила. Даже главный герой видит разницу между двумя ипостасями персонажа. Волшебник помогает Фолко, когда может, он говорит ему, что делать, однако сам не может вмешиваться, даже осознавая, что мир близок к апокалипсису.

В первых двух книгах показаны обычные люди, которые сталкиваются с высшей силой. Человеческое начало побеждает и в протагонистах, и в антагонистах. Ведь антагонист сам просит убить его, чувствуя в себе уничтожающую мир Силу, хоббит убивает, хотя и чувствует влияние этой Силы. В третьей книге герои оказываются достаточно сильны, чтобы «бросить вызов» Богам, и пойти наперекор им. «Человеческое» побеждает в итоге во всем мире – эльфы покидают Средиземье, волшебники и волшебные артефакты понемногу теряют свою силу.

На изменение типа эпоса указывает и изменение хронотопа. У Толкина – циклический хронотоп. Во «Властелине колец» события происходят ровно за год. Кроме того, в тексте реализуется структура «Одиссеи»: персонажи возвращаются

домой, который за время их отсутствия изменился, – чтобы восстановить исходный порядок в нем.

У Перумова разомкнутый хронотоп. Время линейно, события не связаны с годичным циклом, также события между 2 и 3 книгой разделены несколькими годами. Структура сюжета одиссеи не соблюдается. Герои не только не возвращаются домой, они вообще не завершают свой поход: даже нарушая границы своего мира, выходя за пределы топоса Средиземья, события продолжают. Разомкнутый хронотоп мира Перумова показывает жизнь как бесконечный путь, опровергающий возможность возвращения в пространстве и времени.

Таким образом, Ник Перумов, используя жанр фанфика, полемизирует с Толкином. Он показывает, что добро и зло – неоднозначно, ставит главным показателем личный выбор человека, поднимает вопрос о соотношении высших сил и человеческой жизни, о выборе и судьбе.

Тем самым Ник Перумов деконструирует жанровые принципы. «Властелин колец» представляет собой мифологический эпос, тогда как «Кольцо тьмы» – исторический. На это указывают такие особенности трансформации сеттинга мира Толкина как амбивалентность персонажей, а также изменение хронотопа с циклического, соответствующего мифологическому повествованию, на разомкнутый, что характеризует исторический эпос. Данное наблюдение подчеркивается тем, что текст Толкина буквально стал мифом в мире Перумова и является мифологической основой, над которой «надстраивается» авторский мир и неомиф последующих книг Перумова.

### **Использованная литература**

1. Перумов Н. Черное копьё. Эпопея "Кольцо тьмы" : 2 т. – Т. 2 – СПб.: Северо-Запад, 1993. – 896 с.
2. Перумов Н. Эльфийский клинок. Эпопея "Кольцо тьмы" : 2 т. – Т. 1 – СПб.: Северо-Запад, 1993. – 736 с.
3. Прасолова К. А. Фанфикшн : литературный феномен конца XX-



начала XXI века (творчество поклонников Дж. К. Ролинг) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Калининград, 2009. – 24 с.

*С. А. Чикина*  
*Россия, г. Барнаул,*  
*Алтайский государственный педагогический университет*  
*Научный руководитель: к.филол.н., доцент О. А. Скубач*

## **ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИПОСТАСИ К. И. ЧУКОВСКОГО: КРИТИК, ПЕРЕВОДЧИК**

### *Аннотация*

Цель исследования заключается в том, чтобы проанализировать литературные ипостаси К. И. Чуковского и, в соответствии с полученными результатами, выстроить логику творческой эволюции писателя, а также попытаться отразить новый подход к изучению творческого наследия К. И. Чуковского. В статье представлен анализ критической и переводческой деятельности К. И. Чуковского. Определен примерный круг причин творческой эволюции К. И. Чуковского.

**Ключевые слова:** детская литература, литературная критика, художественные переводы, литературные ипостаси, творческая эволюция, К. И. Чуковский.

С творчеством К. И. Чуковского многие знакомы по его произведениям, адресованным детям: «Крокодил» (1917), «Муха-цокотуха» (1923), «Бармалей» (1925), «Федорино горе» (1926), «Краденое солнце» (1933), «Айболит» (1936), и многим другим. Однако известность в литературных кругах К. И. Чуковскому принесли совершенно иные виды его деятельности, достойные особого внимания: литературная критика, переводы и литературоведческие работы. Все эти ипостаси К. И. Чуковского менялись и переплетались, в зависимости от исторических и личных обстоятельств. В связи с этим большой интерес представляет такое глобальное смещение фокуса основной деятельности К. И. Чуковского – от критика до детского писателя.

В современном литературоведении актуальным остается вопрос о подробной характеристике творческой эволюции К. И. Чуковского, ее причинах и этапах.

В рамках данной статьи представлена часть проведенного исследования на примере двух ипостасей К. И. Чуковского: как критика и переводчика.

Критическая деятельность К. И. Чуковского с 1901 года протекает в двух направлениях. Дадим им условные названия.

Первое направление – «философское». В рамках данного направления критики К. И. Чуковский отражает свои взгляды на саму критику, что отмечено им в его письме М. Горькому: «Критика должна быть универсальной, научные выкладки должны претворяться в эмоции. Ее анализ должен завершаться синтезом, и покуда критик анализирует, он ученый, но когда он переходит к синтезу, он художник, ибо из мелких и случайно подмеченных черт творит художественный образ человека. Среди критиков у нас были эстетствующие импрессионисты, как Ин. Анненский, были философы, как Вл. Соловьев, ученые, как Овсяннико-Куликовский, – не пора ли слить эти элементы воедино? Критика должна быть и научной, и эстетической, и философской, и публицистической» [5, т. 14, с. 447].

В рамках этого же направления К. И. Чуковский создает концепцию о Самоцели, сформулированную отчасти на основе философских теорий конца XIX века, о которых К. И. Чуковский не раз упоминал в дневниках и переписках. Суть концепции Самоцели заключается в том, что все в этом мире существует ради себя самого: «Задумал статью о Самоцели. Люди симметричной души. Великая тавтология жизни: любовь для любви. Искусство для искусства. Жизнь для жизни. Бытие для бытия. Нужно это только заново перечувствовать, а я только вспоминаю то, что когда-то чувствовал» [4, с. 28]; «Думал о своей книге про самоцель. Напишу ли я ее – эту единственную книгу моей жизни. Я задумал ее в 17 лет, и мне казалось, что чуть я ее напишу – и Дарвин, и Маркс, и Шопенгауэр, – все будут опровергнуты» [4, с. 32]. Концепция о Самоцели должна была найти свое отражение в отдельной книге, но эта идея так и не была реализована К. И.

Чуковским.

Второе направление — литературно-критическое. В рамках этого направления К. И. Чуковский также выражает свои представления о том, что должно быть первичным при анализе художественного произведения: «Нужно <...> оценивать идеологии не по художественному “что”, а по художественному “как”, памятуя, что эстетика единственно надежный критерий общественной ценности поэтических произведений» [5, т. 6, с. 30]. С помощью своего подхода к анализу произведений К. И. Чуковскому удастся создать целую галерею литературных портретов писателей XX века, нашедших свое отражение в сборнике «От Чехова до наших дней» (1908).

К. И. Чуковский довольно-таки быстро приобрел славу самого яркого и остроумного критика XX века. В 1913-1915 годах эта репутация укрепилась за счет известного спора К. И. Чуковского с футуристами. Наиболее подробно об этой полемике рассказал Б. М. Гаспаров в статье «Мой до дыр». Мы отметим лишь наиболее важные, на наш взгляд, аспекты для понимания эволюции К. И. Чуковского. По мнению Б. М. Гаспарова, в статье «Футуристы» К. И. Чуковский ведет несколько линий нападения на футуристов:

1. «Русские футуристы представляли у него в качестве носителей антикультурного, разрушительного начала. Искусно обыгрывая провинциальное происхождение и отсутствие систематического образования у большинства своих оппонентов, Чуковский объявлял их футуристические поползновения смехотворно несостоятельными» [2, с. 306];

2. «Другой гранью критического портрета футуристов у Чуковского являлся доисторический примитив, воплощаемый в образе “дикарского” искусства. В качестве свидетельства Чуковский указывает на интерес футуристических живописцев и скульпторов (к которым он с этой целью причисляет, без всяких оговорок, группу “Der blaue Reiter”) к искусству первобытных племен» [2, с. 307];

3. «<...> еще одна сторона образа футуристов, постоянно педалируемая у Чуковского, — это их инфантилизм, детская незатронутость

культурой и серьезными “взрослыми” человеческими чувствами», «Разумеется, Чуковский ценил ярко положительный смысл детского мира, и в частности детского творчества (в том числе и “детских стихов”). Но в этой специфической перспективе детскость футуризма предстает у него в отрицательном модусе, как “невзрослое восприятие жизни”» [2, с. 308].

Наиболее важной для понимания эволюции К. И. Чуковского мы считаем именно третью сторону. В 1916-1917 годах К. И. Чуковский пишет сказку в стихах для самых маленьких «Крокодил», посвящая ее своим «глубокоуважаемым детям – Бобе, Лиде и Коле». Мы полагаем, что именно полемика с футуристами подтолкнула К. И. Чуковского сделать первый шаг в сторону детской литературы. «Крокодил» представляет собой своего рода диалог с футуристами, но на доступном для них языке – детском. Ведь это именно они инфантильны, «нетронуты культурой», а значит не могут вести диалог со взрослым критиком – Чуковским. А в образе невоспитанных животных могут быть считаны образы футуристов как антикультурного, инфантильного направления литературы:

Живите в Петрограде,  
В уюте и прохладе,  
Но только, бога ради,  
Не ешьте никого:  
Ни пташки, ни котёнка,  
Ни малого ребёнка,  
Ни Лялечкиной мамы,  
Ни папы моего!  
Да будет пицца ваша –  
Лишь чай да простокваша  
Да гречневая каша  
И больше ничего.

Следующая ипостась К. И. Чуковского – переводчик; эта ипостась развивается параллельно с критической деятельностью.

Стоит обратить внимание на особенности двух этих родов занятий. Критическая деятельность подразумевает под собой анализ и оценивание чужого творчества. Важно, что эта оценка носит субъективный характер.

Переводческая деятельность так же содержит в себе значительную долю субъективности. Художественный перевод всегда поддается обработке, а значит в нем будут отражены по большей части представления переводчика, а не автора оригинала.

Можно предположить, что обе эти ипостаси представляют собой: во-первых, попытку К. И. Чуковского выразить свое собственное «Я», которое может быть рассмотрено в рамках концепции о Самоцели: как искусство существует ради искусства, так и каждый человек, каждое мнение существует ради себя самого. Во-вторых, это поиски К. И. Чуковским своего предназначения и определенной формулы, в которую он мог бы вписать себя в рамках литературной деятельности.

Что касается самой переводческой деятельности, то, безусловно, нужно отметить большое количество переводов, сделанных К. И. Чуковским (переводы Г. Уэллса, У. Уитмена, О. Генри, М. Твена и других). Однако особый интерес представляет теория К. И. Чуковского о переводах. Если в критике К. И. Чуковский так и не смог четко сформулировать и оформить концепцию о Самоцели, то в рамках переводческой деятельности он создает фактически первую теоретическую работу по художественным переводам. В 1919 году в издательстве «Всемирная литература» было опубликовано учебное пособие для начинающих переводчиков художественной литературы «Принципы художественного перевода», состоящее из двух статей: первая статья «Переводы прозаические» К. И. Чуковского, вторая «Переводы стихотворные» Н. С. Гумилёва. Пособие было создано с определенной целью: «ознакомить нового читателя нового русского общества новой политической и идеологической формации с выдающимися произведениями зарубежной художественной литературы, которые отражали разные стороны жизни, истории и менталитета народов мира» [1, с. 37].

В рамках своей статьи К. И. Чуковский выдвигает некоторые положения, касающиеся принципов художественных переводов. Отметим некоторые из них:

1. «Как актер выбирает роль, соответственно со своим амплуа, так и переводчик должен выбирать для себя перевод, согласуясь со своим темпераментом, с характером своего дарования» [3, с. 8];

2. Прежде чем взяться за перевод какого-нибудь иностранного автора, переводчик должен точно установить для себя стиль этого автора, его эйдолологию и ритмику [3, с. 8];

3. «Переводчику нужно стараться уловить особенности речи каждого отдельного персонажа – и, по возможности, воспроизвести их в своем переводе» [3, с. 14];

4. «Если в переводе не переданы ритм и стиль оригинала, этот перевод безнадежен. Исправить его нельзя; нужно переводить заново» [3, с. 19].

Принципы художественного перевода, сформулированные К. И. Чуковским, получили свое отражение и развитие на протяжении нескольких лет, и в современной переводоведческой науке идеи К. И. Чуковского занимают не последнее место.

Считаем важным отметить, что некоторые из переводов, которые создал Чуковский – это сказки М. Твена, Р. Киплинга, О. Генри. Изначально эта литература не была предназначена для детской аудитории, но впоследствии произведения названных авторов были адаптированы и включены в круг детского чтения. В этой логике также усматривается попытка К. И. Чуковского приблизиться к детской литературе.

Таким образом, можно выделить несколько причин попыток К. И. Чуковского выйти в детскую литературу в начале своего творческого пути:

1. Первая очевидная причина: разные виды деятельности – это элементарная возможность заработка для писателя.

2. Вторая причина связана с тем, что в XX веке появляется так называемый «культ детства»: активно развивается педагогика, появляются новые научные дисциплины, изучающие ребенка (педология). К. И. Чуковский просто

не мог пройти мимо бурно развивающегося направления своего времени.

3. Третья причина, являющаяся, на наш взгляд, основной – психологическая, которая прослеживается в двух направлениях.

Во-первых, печальный опыт собственного детства (К. И. Чуковский имел статус «незаконнорожденного», поэтому согласно «закону о кухаркиных детях» был изгнан из гимназии, а также был вынужден создать себе новое имя из фамилии матери – Корнейчукова: Корней Чуковский) вынуждал К. И. Чуковского проявлять повышенное внимание к своим детям и детству вообще. Отсюда вытекает желание заявить о себе и доказать «назло учителям» [5, т. 3, с. 488], что те были не правы, а также определиться с собственным «Я».

Во-вторых, отмечается определенная тенденция в творчестве К. И. Чуковского: он всегда выбирает реализацию себя через «маску» другого человека. Такого рода отождествление своего «Я» с кем-то другим происходит у К. И. Чуковского постоянно: будь это футуристы, общение с которыми должно осуществляться через призму и позицию ребенка, будь это переводы, в которых явно прослеживается попытка и желание заявить о себе через другого писателя, или литературоведческая работа, в которой К. И. Чуковский отождествляет себя с Н. А. Некрасовым практически по всем сторонам развития его личности.

### **Использованная литература**

1. Гарбовский, Н. К. 100 лет отечественной теории перевода (к 100-летию выхода в свет «Принципов художественного перевода» К. Чуковского и Н. Гумилёва) // Вестник Московского университета. – 2019. – №2. С. 36-51.

2. Гаспаров, Б. Мой до дыр // Новое литературное обозрение. – 1992. – № 1. С. 304-318.

3. Чуковский, К. И. Переводы прозаические // Принципы художественного перевода. – Петроград: Изд-во «Всемирная литература» при Народном Комиссариате по Просвещению, 1919. С. 7-24.

4. Чуковский, К. И. Дневник (1901-1929). – Москва: Советский писатель, 1991. – 544

5. Чуковский, К. И. Собрание сочинений: в 15 т. – Москва: Агентство ФТМ, Лтд, 2013.



# **КУЛЬТУРОЛОГИЯ**

*Р.Н. Адхамкулов*

*Россия, г. Барнаул*

*Алтайский государственный педагогический университет*

*Научный руководитель: к.филол.н., доцент Е.А. Аввакумова*

## **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОБУЧЕНИЕ РКИ НОСИТЕЛЕЙ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА**

### ***Аннотация***

Актуальность заявленной темы заключается в том, что в настоящее время наблюдается рост интереса к изучению русского языка как иностранного среди узбекских студентов. Однако при обучении РКИ носителей узбекского языка необходимо учитывать культурные различия и особенности, которые могут повлиять на восприятие и понимание языка. Таким образом, изучение культурологических аспектов при обучении РКИ носителей узбекского языка является актуальной темой, которая позволит оптимизировать процесс обучения и повысить его эффективность.

В Узбекистане за русским языком юридически не закреплён никакой официальный статус, однако сохраняется устойчивый общественный интерес к изучению русского языка и его применению в образовательной, творческой, деловой сферах. В отличие от других бывших союзных республик в Узбекистане в целом позитивное отношение общества и государства к русскому языку, что имеет большое значение при дальнейшем углублении разнопланового и многоуровневого сотрудничества между Россией и Узбекистаном.

***Ключевые слова:*** культурология, русский язык как иностранный, культурологический аспект.

Культурологическая информация позволяет понимать, как народ мыслит, воспринимает мир, какие ценности и убеждения у него существуют, что в свою очередь влияет на язык, который он говорит. Например, в языке могут существовать слова, которые имеют разные значения в разных культурах, и без

знания культурологических особенностей можно неправильно понять смысл высказывания.

Кроме того, культурологическая информация позволяет лучше понимать менталитет и образ мышления носителей языка, что в свою очередь помогает в построении правильного общения и установлении доверительных отношений.

В.Г. Костомаров в своих работах акцентировал внимание на необходимости изучения культуры для более глубокого понимания языка. Он считал, что язык и культура неразрывно связаны между собой и не могут рассматриваться отдельно друг от друга - «...усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [1]. В своих работах он писал о том, что знание культуры помогает понять особенности языка, его грамматику, лексику, стилистику, а также способы общения и коммуникации на языке. Кроме того, В.Г. Костомаров подчеркивал, что изучение культуры помогает лучше понимать историю и менталитет народа, что в свою очередь важно для полноценного изучения языка.

Так, например, в культурологические знания при изучении русского языка на уровне А2 входят следующие требования:

- Полное название страны: В русской культуре принято называть страны полными наименованиями, например, Российская Федерация, Соединенные Штаты Америки, Китайская Народная Республика и т. д. Необходимо учитывать, что сокращенные названия стран могут вызвать недопонимание или даже оскорбление у носителей языка. Кроме того, использование полного названия страны может показать уважение и интерес к культуре и истории этой страны. Это может помочь установить доверительные отношения с носителями языка и улучшить качество коммуникации.

- Название столицы: В русской культуре принято использовать полное название столицы, например Москва для России, Киев для Украины, Минск для Беларуси и т. д. Необходимо учитывать, что сокращенные названия столиц могут вызвать недопонимание у носителей языка (МСК, СПб).

- Цвета Российского флага

- Основные достопримечательности Москвы, Санкт-Петербурга или города пребывания: Для Москвы это Красная площадь, Московский Кремль, Собор Христа Спасителя, Большой театр, Московский метрополитен; Для Санкт-Петербурга это Эрмитаж, Петропавловская крепость, Невский проспект, Зимний дворец.

- Основные факты истории и современной жизни Российской Федерации: Образование Киевской Руси в IX веке, перенос столицы в Москву в XV веке, правление Петра I и реформы, проведенные им в XVIII веке, революция 1917 года и установление Советской власти, распад СССР и образование Российской Федерации в 1991 году.

- Прецедентные имена исторических деятелей, деятелей культуры, искусства и науки: Петр I, Александр Пушкин, Михаил Ломоносов, Иван Павлов, Сергей Рахманинов, Анна Ахматова, Лев Толстой, Владимир Высоцкий, Юрий Гагарин.

- Имя действующего президента страны пребывания.

Таким образом, изучение культурологических аспектов при изучении иностранных языков является необходимым условием для успешного общения с носителями языка и полноценного понимания языка.

Культурологический аспект играет важную роль в обучении РКИ носителей узбекского языка. Взаимодействие культур двух стран может оказать значительное влияние на процесс обучения и является одним из факторов, который необходимо учитывать при разработке учебных программ и методик. В данном параграфе рассмотрим основные культурологические аспекты, которые влияют на обучение РКИ носителей узбекского языка.

Культурологические аспекты, которые влияют на обучение РКИ носителей узбекского языка, могут быть различными. Некоторые из них могут включать:

1. Различия в культуре и менталитете, которые могут привести к недопониманию и затруднениям в общении на русском языке. Например, в узбекской культуре принято при приветствии интересоваться здоровьем собеседника. В России так не принято приветствовать друг друга. Незнание этих

нюансов может привести к недопониманию и затруднениям в общении. Помимо этого, в узбекской культуре существует высокая степень формальности в общении, а также уважение к традициям и обычаям. Это может привести к затруднениям в общении с российскими собеседниками, которые могут привыкнуть к более неформальному и прямому общению.

2. Различия в обычаях и традициях, которые могут повлиять на восприятие русской культуры и языка. Например, в узбекской культуре существует высокая степень уважения к старшим и авторитетам, а также культ личности, что может отличаться от российской культуры. Это может повлиять на восприятие русской культуры и языка, так как российская культура может быть более демократичной и непосредственной. Другим примером отличий является узбекская традиция пить чай и проводить церемонии чаепития, что может отличаться от российской культуры, где наравне с чаем, кофе также является популярным напитком. Различаются также и традиции, касающиеся подарков, так в России не принято дарить остроугольные предметы, часы, желтые цветы, чётное количество цветов.

3. Необходимость понимания культурных особенностей и нюансов, связанных с использованием русского языка в различных ситуациях. Например, в русском языке существует множество выражений и пословиц, которые имеют культурный контекст и могут быть непонятны носителям узбекского языка. Например, выражение «выходить из положения» может быть непонятным для узбекских студентов, которые незнакомы с этим выражением и его культурным контекстом. Кроме этого, сложность может вызывать разница между уровнями формальности русского и узбекского языка.

5. Роль культурных знаний в формировании коммуникативной компетенции, которая является основным целевым показателем в обучении РКИ. Культурные знания позволяют студентам лучше понимать русскую культуру и язык, что помогает им эффективнее общаться с носителями языка и избегать недопонимания. Например, знание культурных норм и обычаев может помочь студентам избежать некорректного поведения в различных ситуациях, таких как встреча с незнакомыми людьми, участие в общественных мероприятиях и т. д.

Другим примером можно назвать знание примет. Так, в России зуд в ладони к тратам, низкий полёт птиц к дождю, а чёрная кошка к несчастью, в Узбекистане есть эти же приметы, но много других примет, которых нет в России. Например, в Узбекистане молодой девушке нельзя помешивать или поправлять еду в казане ножом, считается, что у неё в будущем будет злая свекровь и золовки. Раньше в Узбекистане родственнику или знакомому, уезжающему в долгую дорогу из родного дома, выливали вслед ведро воды, чтобы человек мог снова вернуться назад [3].

Ещё одной важной культурологической особенностью является кулинария. Еда является важной культурологической особенностью, которая отражает традиции, обычаи и культуру народа. Каждая культура имеет свои уникальные блюда, способы приготовления и традиции, связанные с едой. Эти культурные особенности могут быть связаны с религиозными праздниками, социальными событиями, традиционными праздниками и другими аспектами жизни народа. Например, в Италии пицца и паста являются традиционными блюдами, связанными с культурой и традициями страны. В Узбекистане плов и сумалак являются важными блюдами, которые отражают культуру и традиции этой страны.

Культурология и иностранный язык тесно связаны между собой. Изучение культуры является неотъемлемой частью изучения иностранного языка, так как язык – это не только набор слов и грамматических правил, но и способ передачи культурных норм и ценностей. Изучение культуры началось задолго до появления термина «культурология». В своих работах Кант впервые обратил внимание на культуру как феномен, который требует серьезного изучения и анализа [2].

Результаты исследования также показывают, что введение культурологической информации в учебный процесс при обучении РКИ является эффективным способом, который способствует лучшему пониманию культурных норм и ценностей страны, где используется язык. Многие учебники по РКИ содержат культурологическую информацию, что является их преимуществом, на фоне учебников, которые не добавляют подобную информацию.

Помимо этого, результаты исследования показывают, что носители узбекского языка сталкиваются с определенными трудностями при обучении РКИ. Эти трудности связаны с менталитетом, иной культурой, стереотипам и другими особенностями.

Также был проанализирован лингвострановедческий словарь, сделаны выводы, что является эффективным инструментом для обучения иноязычной культуре, так как он содержит информацию о культурных нормах, обычаях и традициях страны, где используется язык. Также лингвострановедческий словарь помогает студентам лучше понимать лексику и грамматику языка, так как он содержит информацию о культурных контекстах, использования слов и выражений.

В современном мире изучение культуры является необходимым для успешного взаимодействия между разными народами и культурами. Оно помогает понимать и уважать культурные различия, а также способствует развитию межкультурной коммуникации и толерантности. Изучение культуры в контексте изучения иностранного языка является важным аспектом образования и развития личности. Это помогает не только улучшить знание языка, но и расширить кругозор и культурный кругозор, что является важным фактором в современном мире.

### **Использованная литература**

1. Верещагин Е.М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1990. 251 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук // Русский язык за рубежом. 1999. №2 С. 76–82.
3. Садыкова, Р.Х. Лингвокультурологический аспект в курсе преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. №3. С. 129–132.

*М.И. Гейжан  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Н.С. Серова*

## **ПОСЛЕДСТВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

### *Аннотация*

Информационные технологии, начавшие активно развиваться только во второй половине прошлого века, в современном обществе играют очень важную роль. Темп и качество развития социальной системы в наши дни напрямую зависит от степени внедрения информационных технологий во все сферы жизни общества. Не является исключением и сфера образования. Одной из основных тенденций современного образования является его информатизация, процесс, который значительно изменил систему образования. Однако он имеет как преимущества, так и недостатки, обусловленные несовершенством навыков педагога в области применения цифровых технологий в образовательном процессе. Поэтому проблема эффективного использования информационных технологий в современном образовании является достаточно актуальной.

Также набирает популярность термин «цифровизация». Цифровизация – это не только внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни для повышения её качества, но и изменения типа мышления и методов работы [7].

В статье рассматривается понятие дистанционного обучения, информационных технологий, а также роль и влияние на учебный образовательный процесс использования информационных технологий. Особое внимание уделяется последствиям, преимуществам и недостаткам, а также необходимым условиям применения информационных технологий в учебном процессе. Автор приходит к выводу о том, что использование информационных технологий в образовании позволяет разнообразить формы и методы обучения, которые являются одним из современных путей совершенствования учебного

процесса. Однако высокой эффективности применения информационных технологий в образовании можно добиться только лишь при грамотном подходе к их использованию. Кроме того, необходимо помнить о роли педагога в образовательном процессе с использованием информационных технологий. Поэтому возрастает необходимость качественной подготовки педагогов в области грамотного применения информационных технологий в образовательном процессе, а также информационно-методической поддержки данного процесса. Это будет способствовать экономии времени, повышению качества контроля знаний, лучшему усвоению знаний и, в конечном итоге, повышению качества отечественного образования.

**Ключевые слова:** Информационные технологии, цифровое образование, дистанционное обучение, информационные ресурсы, мультимедиа в образовании, цифровизация.

### **Введение**

В настоящее время достаточно активно изучаются проблемы, преимущества и недостатки внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Информационные технологии получили применение в таких направлениях педагогической деятельности как: разработка и оформление педагогической и методической документации; использование ресурсов сети Интернет для профессионального общения, осуществления обратной связи; применение в образовательном процессе готовых интеллектуальных обучающих технологий и создание собственных мультимедийных дидактических материалов [4, 5].

Использование в образовательном процессе информационных технологий сопровождается изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса и влечет за собой необходимость соответствующих изменений технологий обучения. Вследствие чего, роль современного педагога претерпевает изменения, кроме глубокого знания своего предмета он сегодня должен владеть и знаниями в области информационных технологий.

Одной из современных технологий организации образовательного процесса



является дистанционное обучение, которое осуществляется с помощью применения разных технических средств и сети интернет, используется для получения образования в удаленном режиме. Эта технология позволяет выстраивать учебный процесс для учащихся, которые не могут получать образование в классе или аудитории, например, в силу болезней или удаленности проживания, а также поддерживать обучение людей в период самоизоляции и пандемии. Дистанционное обучение – это обычные занятия в форме видеоуроков, оно предполагает взаимосвязь учитель-ученик [2].

С точки зрения законодательства РФ, под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

А.А. Андреевым было сформулировано следующее определение дистанционного обучения: «Дистанционное обучение можно определить как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [2].

В исследованиях К. Г. Вержбицкого, И. П. Волкова, Ю. К. Кулюткина спорным является вопрос, можно ли считать дистанционное обучение альтернативой существующей системы заочного образования и каким образом осуществить в современных условиях переход от сложившихся образовательных традиций к новым формам и методам, заложенным в дистанционном обучении. Однако этими исследователями признается, что дистанционное обучение это, прежде всего, образовательная технология, которая может применяться при освоении образовательной программы при любой форме обучения, в том числе очной.

Если речь идет о внедрении дистанционного обучения, тогда необходимо говорить о системе дистанционного обучения как педагогической системе,

включающей проектирование, организацию и проведение учебного процесса в контексте выбранной концепции с учётом специфики дистанционного обучения.

Цель цифрового образования – необходимо создавать такие условия для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, которые обеспечивали бы формирование ценности к саморазвитию и самообразованию, как у учеников, так и у педагогов школы. Это должно происходить путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры.

Под понятием «информационные технологии» понимают компьютерные и телекоммуникационные технологии в образовании. Информационные технологии рассматриваются как совокупность разных современных технических средств. Они обеспечивают сбор, хранение, переработку и передачу информации на основе современной компьютерной техники.

Мультимедиа – это текстовая, видео, звуковая и фото-информация, которая представлена в одном цифровом носителе. То есть, мультимедиа позволяют работать с изображением, текстом и звуком, но активная роль принадлежит человеку. В образовательном процессе мультимедиа используется и для проведения мультимедийных презентаций, и для создания обучающих курсов, и в дистанционном обучении [6].

Цифровое образование эффективно в том случае, если сопровождается подходящими цифровыми средствами и методическими материалами, которые позволяют их активно использовать в учебном процессе образовательной организации.

Чтобы информационные технологии повсеместно проникали в учебный процесс необходимо выполнение, как минимум, двух условий. Во-первых, со стороны руководителей образовательных учреждений должно присутствовать стремление внедрять в образование информационные средства. Во-вторых, со стороны государства необходим контроль и помощь в реализации программы информатизации современного образования.

В настоящее время все еще существует ряд проблем, мешающих полному оснащению всего образовательного процесса. К таким проблемам можно отнести

следующие:

- низкий уровень владения педагогов информационными средствами;
- не во всех образовательных учреждениях имеется возможность приобретения дорогостоящего информационного оборудования;
- отсутствие сети интернет в образовательных учреждениях в отдаленных районах.

Таким образом, необходимо искать пути решения этих проблем. Например, при помощи преподавателей информатики организовывать обучение педагогов использованию на уроках мультимедиа технологий.

Применение информационных технологий в образовании имеет как положительные, так и отрицательные последствия.

К положительным последствиям и преимуществам использования информационных технологий в образовании относятся следующие [6, 8]:

1. Повышение качества обучения при использовании презентаций, электронных изданий.
2. Наглядное представление учебного материала.
3. Развитие абстрактного мышления учеников посредством образов.
4. Развитие интеллектуальных и творческих способностей.
5. Доступ через интернет к информационным ресурсам (электронные библиотеки, чаты, электронная почта).
6. Возможность проведения аудио-видео конференции.
7. Дистанционное обучение.
8. Возможность проведения виртуальных экскурсий по мировым галереям.
9. Повышение эффективности проверки знаний учеников.
10. Возможность самообучения.
11. Расширение возможностей коммуникации (групповые проекты, связь с преподавателем).
12. Применение новых методических приемов и форм в работе ученик-учитель.

13. Повышение эффективности в повторении и закреплении пройденного материала.

14. Проведение удалённых экспериментов на реальном оборудовании.

15. Формирование навыков и умений по отбору и систематизации информации.

В то же время к отрицательным последствиям и недостаткам применения информационных технологий в образовании можно отнести следующие [3, 8]:

1. Ухудшение физиологического здоровья учеников (привыкание детей к компьютеру).

2. Психолого-педагогические проблемы (неблагоприятная информация наносит вред).

3. Снижение речевой активности.

4. Возможность получения готовых сообщений, рефератов за деньги.

5. Повышение требований к педагогу.

6. Низкий уровень образованности педагогов и учеников в области применения информационных технологий.

7. Отсутствие равного доступа учащихся к технологиям.

8. Наличие проблемы оснащения всего образовательного процесса средствами информационными технологиями.

9. Наличие ненадежной или некачественной информации в интернете.

Несмотря на указанные недостатки и негативные последствия, при обдуманном, грамотном использовании информационных технологий в качестве новых форм обучения можно решать ряд важных задач [3, 6]:

- совершенствование процесса преподавания;
- повышение уровня самостоятельной работы учащихся;
- развитие научно-исследовательской и проектной деятельности;
- формирование мотивации учащегося к обучению;
- создание непрерывного и гибкого процесса обучения.

### **Заключение**

Таким образом, применение различных информационных технологий в

образовательном процессе может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Однако грамотное использование информационных технологий способствует решению важнейших задач в области совершенствования образовательного процесса с целью повышения его качества. Информационные технологии в образовании играют огромную роль. Они экономят время, проводят качественный контроль знаний, способствуют лучшему усвоению знаний и т.д. Но техника не сможет функционировать в учебном процессе без человека, педагога.

Необходима последовательная работа педагога в общеобразовательных заведениях, то есть подготовка педагогов, информационно-методическая поддержка, а также планирование с учетом использования информационных технологий учебной программы в целом, и отдельных уроков..

### **Использованная литература**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

2. Андреев, А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А.А. Андреев // Дистанционное образование. – 2004. – № 4. – С. 16-19.

3. Гаджиева, П.Д., Ибрагимов М.А. Методические основы подготовки будущего педагога к применению ИКТ в профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №3. - С. 112-115.

4. Деревянко, Е. Ю. Информационные технологии в образовании / Е.Ю. Деревянко // Инновационная наука в глобализующемся мире. – 2017. – № 1 (4). – С. 13-15.

5. Жбанникова, О.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе ДОО в

современных условиях / О. А. Жбанникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 591-596.

6. Исаева, Г.Б., Наметкулова Ф.Ж., Сугурбекова А. Новые информационные технологии в образовании // The Scientific Heritage. - 2022. - №88. – С. 79-80.

7. Молчанова Е.В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования / Е.В. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-plyusah-i-minusah-tsifrovizatsii-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 1.11.2020)

8. Французова, О.А. Влияние цифровизации на образование // Ценности и смыслы. - 2022. - №3. – С. 60-74.

*М. А. Соколова  
Россия, г. Барнаул,  
Алтайский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: к. филос. н., доцент Н. С. Серова*

## **ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

### *Аннотация*

Цель работы заключается в исследовании экономической культуры как компонента национальной культуры личности. Объект исследования – экономическая культура. Предмет исследования – экономическая культура как компонент национальной культуры личности. Методы исследования: описание, сравнение, сопоставление, контент-анализ. Новизна исследования заключается в раскрытии понятия экономической культуры младших школьников как компонента национальной культуры личности. В статье раскрывается понятие экономической культуры, особенности экономической культуры младших школьников и ее место в системе национальной культуры, а также ее роль в

формировании личности современного человека. элементы, методы и инструменты её формирования и развития в современной общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** экономическая культура, национальная культура, культура личности, экономическое воспитание, экономическая культура младших школьников.

Экономическая сфера традиционно признается одной из базовых сфер жизни общества, а финансовая составляющая жизни человека в условиях современной рыночной экономики во многом определяет качество его жизни. Большинство экономических процессов (купля-продажа товаров, перевод денежных средств, оплата услуг и прочее) сегодня осуществляются при помощи цифровых технологий, что дополнительно актуализирует задачу формирования финансовой грамотности и развития экономической культуры личности.

Развитое экономическое мышление, сформированные экономические навыки необходимы современному человеку для эффективного использования своих жизненных ресурсов во всех сферах жизни. Не менее важной является и задача формирования системы определенных нравственных ценностей, которые будут способствовать устойчивости личности к негативным явлениям современной рыночной экономики [4].

Можно сказать, что экономическая культура является своеобразным механизмом, регулирующим экономическое поведение людей, поэтому формирование и развитие экономической культуры личности приобретает особую значимость и требует ответственного и эффективного педагогического руководства.

Однако при потенциальных возможностях, которые имеет современная школа, уровень экономической культуры учащихся все еще развит достаточно слабо, экономические знания, как правило, носят теоретический характер, оторванный от реальной действительности. Все применяемые сегодня программы, которые предлагаются педагогам для проведения занятий по экономике в начальных классах, недостаточно влияют на формирование у

ребенка экономической культуры. Это происходит по той причине, что в программах нет указаний на то, какие экономические понятия, умения и навыки необходимо сформировать, не уделяется соответствующего внимания изучению конкретных экономических вопросов, в них нет критериев формирования экономической культуры.

Экономическая культура личности – это базовый компонент культуры личности, включающий совокупность знаний, умений и навыков, проявляющихся в экономической сфере, а также систему ценностей и потребностей, обуславливающую нравственно-ценностное поведение в экономической деятельности [3].

Место экономической культуры младшего школьника в системе национальной культуры, по мнению автора, представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Место экономической культуры младшего школьника в системе национальной культуры

Экономическая культура представляет собой неотъемлемую часть общей базовой культуры личности, стоящую в одном ряду с профессиональной и технологической культурой, культурой гражданского воспитания и др. В свою



очередь, совокупность культуры личностей составляет ее национальный уровень – национальная культура страны. Следовательно, экономическая культура младших школьников является компонентом и начальным этапом формирования экономической культуры национального уровня и национальной культуры общества в целом. В реальности различные формы культуры взаимодействуют между собой, что логично и объективно, поскольку экономическая форма культуры влияет и воздействует на формирование иных форм и, наоборот, каждая из них оказывает влияние и воздействует на экономическую культуру.

Некоторые авторы [2, 6, 7] выделяют 2 уровня в системе экономического образования в общеобразовательной школе: с первого по девятый классы (первоначальные представления об окружающем мире, происходит знакомство с основными экономическими понятиями и т.д.) и с десятого по одиннадцатый классы (более углубленное знакомство с экономической теорией и историей). Однако не согласимся с данными исследователями, так как методика преподавания основ экономической культуры в начальной школе отличается от ее преподавания в средней школе. Важность уровня начальной школы обусловлена тем, что именно здесь закладываются основы экономической грамотности, а методика преподавания должна содержать элементы игры для наилучшего восприятия информации учениками.

Экономическое образование способствует формированию личности, которая свои действия будет корректировать в соответствии с действующими рыночными законами, то есть способствовать формированию активных экономических субъектов, которые будут не только производителями и пассивными потребителями, но и индивидами, способными активно влиять на экономические процессы в стране [1].

Обзор источников показал, что разные авторы выделяют разные элементы экономической культуры в зависимости от целей применения данного понятия. По мнению автора, экономическая культура с позиций младших школьников включает в себя три основных элемента:

- экономические знания;

- экономические умения;
- экономически значимые нравственные качества личности.

В младшем школьном возрасте учащиеся усваивают экономические знания на уровне представлений, которые являются основой их экономического кругозора. Его развитие следует понимать не только как количественное увеличение представлений, усвоение новых экономических понятий, но и как качественное изменение, предполагающее полноту и глубину усвоенного.

Вместе с тем, к экономическим умениям относятся: планирование, организация, контроль, экономия времени, бережливость, организованность, рациональные приемы учебной и внеклассной деятельности. При этом сущность экономических умений проявляется в самоорганизации и саморегуляции деятельности. Именно умения дают возможность школьнику своими силами овладеть определенными знаниями, целесообразно ими пользоваться, ускорять процесс достижения цели.

Нравственная сторона экономической культуры отражает средства достижения экономических целей личности с учетом интересов других людей. Данный аспект должен прорабатываться уже на начальном этапе формирования экономической культуры младшего школьника, с возрастом приобретая новые черты.

Необходимо отметить, что при выборе содержания, средств и форм проведения учебно-воспитательной работы в области формирования экономической культуры младших школьников важно учитывать национальную, а также региональную специфику образования и национальной культуры, на которые влияют в числе прочего уровень экономического развития, особенности национального характера и т.п. [2, 4, 5].

Формирование экономической культуры в младшей школе должно происходить на основе принципа преемственности в общественно-экономическом обучении школьника в семье и образовательном учреждении с помощью максимально возможного применения воспитательного потенциала учреждения, а также возможностей семьи. При этом необходимо учитывать возраст младших

школьников, который требует применения различных стимулов к образовательной деятельности. В этом случае можно использовать дидактические возможности в детском фольклоре (загадки, пословицы-поговорки, логические задачи, небольшие сказки и т.д.), игровой формат, национальные и семейные традиции, активное участие школьника в реализации задач домашнего хозяйства, положительный пример его родителей [2, 5]. Что касается содержания учебных материалов, то в них должны быть отражены экономические понятия в достаточном для младшего школьного возраста объеме и с использованием схем и иллюстраций. Следовательно, формирование экономической культуры в начальной школе должно происходить через содержание учебных предметов, определённых мер воспитательной работы, активизацией самообслуживания и общественно-полезного труда учащихся.

Таким образом, важность формирования экономической культуры младших школьников обусловлена ее включением в экономическую культуру личности и, в конечном счете, – в национальную культуру. Поэтому ее основы должны закладываться в наиболее раннем возрасте, на уровне начальных классов. Формирование экономической культуры в младшей школе должно происходить на основе принципа преемственности в общественно-экономическом обучении школьника в семье и образовательном учреждении с помощью максимально возможного применения воспитательного потенциала учреждения, а также возможностей семьи.

### **Использованная литература**

1. Власенко А., Акпынар Л.Э. Формирование экономической культуры младших школьников на уроках математики // Журнал «Форум молодых ученых». – 2017. - №5 (9). – С. 411-415.
2. Гайрбеков М. С. Формирование экономической культуры в общеобразовательной школе с учетом региональных аспектов // Креативная экономика. – 2017. – Том 11. – № 11. – С. 1123-1132.

3. Деснова И. С. Понятие «экономическая культура»: региональный аспект // IV Международная научно-практическая конференция, Армянск, 15–16 ноября 2018 года. – Армянск: ИПОМ филиал ФГАОУВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2019. – С. 38-45.
4. Джагаева Т. Е. Формирование экономической культуры в начальных классах в условиях национального региона (на примере республики Южная Осетия) // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2017. – № 1. – С. 21 – 25.
5. Досбенбетова А. Ш., Жапбарова Г. А., Ортаева А. С. Поэтапное формирование экономической культуры школьников в условиях 12-летнего образования // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №1. – С. 129-132.
6. Захаренко Л. Н. Формирование экономической культуры учащихся в современной школе // Наука. Инновации. Технологии. – 2008. – №59. – С. 152-159.
7. Торсунова Э. Р. Мониторинг формирования экономической культуры обучающихся в системе «Школа-Колледж-Вуз». – Пермь: АНО ВПО «ПИЭФ», 2013. – 196 с.

*Ван Цзяжуй  
КНР, г. Пекин,  
Столичный педагогический университет  
Научный руководитель: к.филол.н., доцент П. В. Маркина*

**«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО  
КАК ТЕКСТ, СТАВШИЙ КЛАССИКОЙ**

*Аннотация*

«Преступление и наказание» – это одно величайших произведений Ф. М. Достоевского, которое считается классическим в истории русской литературы. Цель данного исследования – подтверждение целесообразности этого вывода на основе использования литературной теории. В статье рассматривается, почему «Преступление и наказание» является классическим произведением в истории русской литературы и даже истории мировой литературы, с трех сторон: ценители (читатели), художники (авторы) и произведения (тексты).

**Ключевые слова:** Ф. М. Достоевский, «Преступление и наказание», литературная теория, интертекстуальность, диалогичность, триада «автор – текст – читатель».

«Преступление и наказание» – это великое русское произведение в мировой литературе. В широко известных книгах по русской литературой в Китае написано так: «Преступление и наказание» – первый из романов, который принес мировую славу писателю» [3], то есть, это произведение является классическим, потому что представляет творчество Ф. М. Достоевского мировой общественности. Так появляется вопрос: что такого есть в этом произведении, что представители разных культур увидели в нем свое и внесли этот текст на золотую полку мировой литературы?

Вопрос о классичности художественного произведения поднимался литературной критикой. Например, в 1944 году английский поэт Т. Элиот опубликовал статью «Что такое классик?». В ней написано, что есть четыре

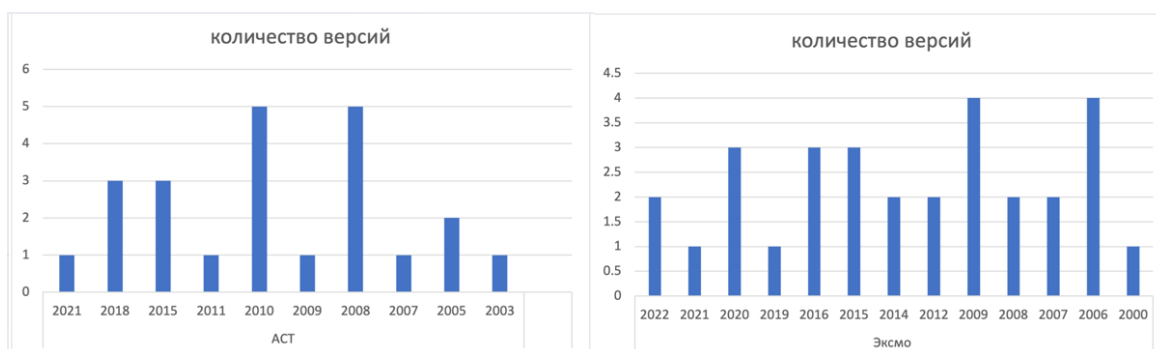
критерия оценки классики: зрелость ума, зрелость обычаев, зрелость языка и совершенство общего стиля [6]. В 1994 году американский литературный критик Гарольд Блум опубликовал книгу «The Western Canon», в которой автор защищает концепцию западного канона, обсуждая 26 писателей, которых он считает главными. Он указывает, что эти произведения являются классикой в силу их высокой оригинальности и некоторой вневременности. Но критика – это часто ближайший по времени отклик на художественный текст, а отношение к некоторым произведениям может меняться с течением времени.

Американский литературовед Meyer H. Abrams в своей книге «The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition» назвал важную триаду, раскрывающую диалогичность литературного произведения, а именно ценители (читатели), художники (авторы) и произведения (тексты) [7]. Рассмотрим каждый их трех элементов подробнее:

### *Читатели*

В эпоху отсутствия интернета связь между произведениями автора и читателями устанавливается через публикации. С точки зрения распространения массовая публикация книг представляет собой мост, связующий через текст его адресата и адресанта. Чем больше произведений опубликовано и востребовано, тем доступнее читателю становятся мысли автора. Если посмотреть издания «Преступления и наказания» в России и некоторых других странах с 1904 по 2022 год (в основном это русскоязычные публикации, но есть также издания на английском, немецком, китайском, украинской, эстонском, латышском и испанском языках), то можно собрать для анализа 223 многотиражные публикации разных издательств и годов выхода в свет.

Собранный материал (приведем в пример лишь два издательства) можно представить следующим образом:



Во-первых, на диаграммах хорошо видно, что «Преступление и наказание» имеет стабильную публикационную активность. Также можно отметить очень высокий уровень переиздания как в России, так и за рубежом, что свидетельствует о читательском спросе. При том, что отдельного социологического исследования заслуживает объем продаж и объем чтения электронных и бумажных книг, можно говорить о востребованности в XXI веке романа «Преступление и наказание», впервые вышедшего в печати в 1866 году. При этом общеизвестно, что в современном обществе есть широко обсуждаемые тенденции к снижению изданий бумажных книг, которые конкурируют с иным способом восприятия информации в эпоху интернета и неисчислимого потока новой информации, диктующих просмотрное чтение.

Во-вторых, значимость указанного произведения можно соотнести с образованием. Речь идет не только о включенности в школьную программу, но и об интеллектуальном росте через чтение. С точки зрения издательского дела одной из важнейших (хочется верить, наряду с развлекательной) является просветительская функция. В Китае книга «Преступление и наказание» была включена в список обязательного чтения для старшеклассников вместе с другими важными русскими произведениями, например романом «Война и мир» и др.; США также включили «Преступление и наказание» в список обязательного чтения для студентов. Эти примеры подтверждают тезис о том, что исследуемый роман имеет чрезвычайно высокое воспитательное значение и может играть положительную направляющую роль в воспитании молодежи.

В-третьих, идеологический пафос и религиозные мысли, явленные в произведениях Ф. М. Достоевского (карнавализация, полифония, православное

мессианское сознание и т. д.), вошли в коллективное бессознательное русской нации. «Преступление и наказание» является знаком русского мира среди других культур, представлением таинственной и загадочной русской души. Многие иностранцы, которые знакомятся с этим произведением, имеют безусловное желание выучить русский язык, чтобы читать такую литературу на языке оригинала. Философия литературы, представленная в работах М. М. Бахтина, основанных на анализе указанного романа, во многом определила дальнейшее развитие мировой науки литературоведения.

### *Автор*

Ф. М. Достоевский как писатель репрезентирует вечные сюжеты мировой литературы, интерсексуальные связи произведений писателя можно провести не только к христианской культуре, но и к текстам античности. Карнавализацию Достоевского можно соотнести с культом Дионисия, по-особенному преломленному в веках. Психологизм писателя предвосхитил кинематографические приемы: например, с лестницы неожиданно подходит гостья и то и дело звонит в дверь, в это время Раскольников несколько минут в панике прячется за ней. Здесь зримым становится, что в этом замкнутом пространстве время как будто остановилось и одновременно растянулось до бесконечности – только несколько минут, а напряженность словно пронесли годы.

Говорящее пространства также является одной из характеристик «Преступления и наказания». Персонажей автор часто помещал в рубежном пространстве – ворота, подъезды, лестницы, коридоры и т. п. Или на площадях, обычно заменяя их жилыми комнатами, залами, столовыми. В таких пространствах часто случаются кризисы и переходы, катастрофы или фарсы.

С древнейших времен местом карнавала является площадь, предстающая символом универсальности. Люди сбрасывают оковы и ограничения системы в этом месте, становясь открытыми всему миру. Многие ключевые сцены в «Преступлении и наказании» воплощают своего рода части сюжета карнавала. Например, поминки по Мармеладову. Гостиная дома Катерины Ивановны была наполнена постоянными ссорами, побоями и бранью. Сначала произошла бурная



ссора между Катериной Ивановной и Амалией Ивановной. В то время как дом был полон криков и шума, Петр Петрович Лужин снова пришел, чтобы обвинить Соню в том, что она украла его сторублевую бумажку, и издеваться над ней. Соня оказывается в центре вышедшего за грани реальности скандала, и все смотрят на нее суровыми, насмешливыми и ненавидящими глазами. В комнате раздаются восклицания, проклятия и споры, и весь мир превращается в хаос. Объяснению для китайского читателя этого карнавального культурного кода, раскрытого М. М. Бахтиным, посвящена статья Сюй Цзюня «Карнавальные особенности «Преступления и наказания», в которой карнавальное пространство помогает понять внутренний и глубокий смысл произведения [5].

Ф. М. Достоевский – творец полифонического романа. Он создал существенно новый романский жанр. Множественность самостоятельных и неслиянных голосов персонажей и самого автора действительно являются основной особенностью великого текста. Не множество характеров и судеб в едином объективном мире в свете единого авторского сознания развертывается в «Преступлении и наказании», но именно множественность равноправных сознаний с их мирами сочетается здесь, создавая особую полифонию. Главные герои Ф. М. Достоевского не только объекты авторского слова, но и субъекты собственного, непосредственно значащего слова. Слово героя поэтому вовсе не исчерпывается здесь обычными характеристическими и сюжетно прагматическими функциями, не служит выражением собственной идеологической позиции автора. Сознание героя дано как другое, чужое сознание, но в то же время оно не опредмечивается, не закрывается, не становится простым объектом авторского сознания.

В этом смысле образ героя у Ф. М. Достоевского – не обычный объектный образ героя. Слово героя о себе самом и о мире так же полномерно, как обычное авторское слово; оно не подчинено объектному миру как одна из его характеристик, не служит рупором авторского голоса. Ему принадлежит исключительная самостоятельность в структуре произведения, оно звучит как бы рядом с авторским словом и особым образом сочетается с ним [1, с. 4].

## *Текст*

Роман «Преступление и наказание» прочно вошел в мировую литературу, последующие тексты не редко опираются на открытия, сделанные Ф. М. Достоевским. Первый выход произведения породил волну подражаний, особенно мощно явленную во Франции. Потрясение от романа пронесли через всю жизни многие писатели с мировыми именами, например Альбер Камю и Франц Кафка. Отдельные научные работы посвящены сценическим версиям, экранизациям и адаптациям «Преступления и наказания».

Встречаются аллюзии, реминисценции, цитаты, обыгрывания образов и сюжета указанного романа, который становится прецедентным текстом для последующей литературы. В пример можно привести тексты Б. Акунина «Ф.М.», «Декоратор» и «Теорийка». В особую полемику пытается вступить современное творчество с классикой: пьеса Ф. Н. Горенштейна «Споры о Достоевском», рок-опера Э. Н. Артемьева «Преступление и наказание», а также переосмысление творчества Ф. М. Достоевского в работах Эрнста Неизвестного.

В «Словаре литературоведческих терминов» под интертекстуальностью понимается «одно из главных свойств постмодернистской литературы». Концепция интертекстуальности связана с провозглашенной постмодернизмом «смертью автора» (Р. Барт), то есть растворением индивидуального, созданного конкретным автором текста в явных и неявных цитатах, реминисценциях, аллюзиях, культурных и литературных переключках. Таким образом, отдельные тексты постоянно «вступают в диалог», «ссылаются» друг на друга и все вместе являются частью некоего общего текста, который в свою очередь включается в отношения с культурой, историей, действительностью, тоже оценивающейся как текст. В результате снимается оппозиция «свое – чужое» слово, а всякий текст мыслится как своеобразная реакция, отклик на предшествующие тексты, в большей или меньшей степени узнаваемые. «Через призму интертекстуальности мир предстает как огромный текст (интертекст), в котором все когда-то уже было сказано, а новое возможно лишь как смешение определенных элементов в иных комбинациях» (И.П. Ильин). После того, как теория была выдвинута, стало

возможным изучать отношения между двумя или несколькими текстами [4].

Приведем в пример, казалось бы, неожиданные тексты с отличным пространством героев – «Калина красная» В. Шукшина и «Текст» Д. Груховского, но и здесь на текстовом уровне отражаются явные переключки с «Преступлением и наказанием», которое репрезентировало вечные сюжеты. Соотношение можно увидеть в структуре повествования и расположении персонажей.

С точки зрения сюжетной структуры все эти три произведения имеют мотив «преступление – искупление». «Преступление и наказание» берет за социальный фон Петербург XIX века и рассказывает историю Раскольникова, бедного студента юридического факультета, преднамеренно убившего старуху-процентщицу и ее беременную сестру, ставшую свидетельницей убийства. После убийства Раскольников находился в крайнем внутреннем конфликте, не в силах стряхнуть с себя муки совести и страх быть раскрытым. Он избежал физического судебного разбирательства, но не смог избежать душевных мучений, вызванных преступлением. Наконец, вдохновленный религиозной мыслью Сони, Раскольников откровенно изложил факты своего преступления. Они вместе отправились в Сибирь, чтобы с покаянием в сердце перенести страдания и обрести нравственное возрождение.

«Калина красная» берет в качестве социального фона сибирскую деревню 20-го века и рассказывает историю Егора, сельского юноши, который совершил воровство в городе и попал в тюрьму. Во время заключения у Егора завязались через переписку хорошие отношения с Любой. Простая и добрая Люба напомнила Егору красоту деревенской жизни, а земля заставила Егора задуматься об искуплении. После выхода из тюрьмы Люба предложила Егору вернуться в деревню и приблизиться к земле. Все прекрасное в деревне заставило Егора начать новую жизнь. Но бывший поделщик отказался отпустить его и безжалостно убил в березняке у поля.

Социальным фоном «Текста» является столица XXI века. Главный герой Илья – студент-филолог с отличной успеваемостью, который после экзамена вместе со своей так называемой подругой Верой отправляется в клуб, чтобы

расслабиться. Милиционер, приехавший в клуб для неожиданной проверки, поднял шумиху вокруг Веры, а у Ильи в попытке защитить свою девушку возник словесный конфликт с правозащитником. Из-за подкинутых наркотиков бывший студент провел за решеткой семь лет. Отбыв наказание, Илья уже отпустил свою ненависть, но, вернувшись в родной город, обнаружил, что его единственная родственница, мать, умерла от инфаркта за два дня до его возвращения домой, а его бывшая подруга Вера предала их отношения. В то время хорошие друзья уже женились и завели детей, они жили своей жизнью, в которой не было места человеку, выпавшему из социальных связей. Смерть матери, предательство девушки, отчуждение друзей заставляли Илью чувствовать себя изолированным и беспомощным, кроме того, семь лет тюремной жизни вырвали его из привычного мира, он больше не мог вернуться к нормальной жизни. Илья в тупике. Он решает отомстить полицейскому года, младшему лейтенанту Петру Юрьевичу Хазину из Федерального бюро по надзору за распространением наркотиков. Горюнов не сбежал после убийства Хазина. В панике Илья забрал у Хазина мобильный телефон и стал жить за Хазина. Илья пытался загладить преступление, взяв на себя жизненные обязанности жертвы. В Илье постепенно загорается надежда на жизнь, но он отказывается от нее и наказывает себя самоубийством [2].

Совершенно несхожие истории возвращают мысль читателя к прецедентному тексту Достоевского, который служит своего рода камертоном в ситуации «преступление – искупление».

Раскрытию библейского смысла способствуют женские персонажи: в «Преступлении и наказании» через искреннюю веру Сони, падшей девушки, осужденной фарисейским лицемерно религиозным обществом, раскрывается путь к спасению души – тяжелому кресту искупления в следовании Христу. В «Калине красной», созданной в советском атеистическом мире, русская женщина Люба тоже предлагает герою начать новую жизнь. Она пытается спасти Егора, и ее «мессианское» сознание отражается в ее чистом сердце и поступках. В «Тексте» в мобильном телефоне мать и беременная подруга Хазина в некотором смысле помогли Илье смириться со своими грехами. Чужая мать стала двойником

реальной матери, которая скончалась, не успев увидеть его после освобождения из тюрьмы. Беременная подруга Хазина напомнила Илье о возможности отказаться от себя и выбрать новую жизнь.

Любопытно, что в текстах XX и XXI веков герои доходят до логического конца своего пути, они гибнут, только испытав радость надежды на исправление. Не к таким ли финалам подтолкнул авторов классический текст Достоевского?

Подводя итог, можно сказать, что «Преступление и наказание» общепризнано стало классическим произведением. В перспективах исследования всегда будет интертекстуальность новых русских текстов. И то большое влияние, которое роман оказывает на японскую и китайскую литературы, литературы других стран, стран с иным культурным кодом, также требует своего осмысления.

### **Использованная литература**

1. Бахтин М. М., Проблемы поэтики Достоевского. – Москва: Augsburg, 2002. – 167 с.
2. Го Яцзин. Наследие и развитие традиционного реализма. Анализ романа Глуховского «Текст» // Признание шедевра. – 2021. – № 32. – С. 54–56.
3. Краткая история русской литературы / гл. ред Жэнь Гуансюань. – Пекин: Издательство Пекинского университета, 2003. – 168 с.
4. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. – URL: [https://literary\\_criticism.academic.ru/124](https://literary_criticism.academic.ru/124) (Дата обращения 05.03.2023).
5. Сюй Цзюнь. Карнавальные особенности «Преступления и наказания» // Китайский журнал. – 2011. – № 11. – С. 100–101.
6. Что такое классик / Т. Элиот [Электронный ресурс]. – URL: <http://noblit.ru/node/1196?ysclid=lc7560bd2v806434651> (Дата обращения 05.03.2023).
7. Meyer H. Abrams. The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition. Oxford: Oxford University Press, 1971. – 420 p.

АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

# «ПЯТЫЙ ЭТАЖ»

№9

Барнаул, 2023