

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»

Литература в контексте современности

Сборник материалов
XV Всероссийской научно-методической конференции
с международным участием

Челябинск, 15 декабря 2023 г.

Челябинск, 2023

УДК 8 (06)
ББК 83я43
Л 64

Литература в контексте современности: сборник материалов XV Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Челябинск, 15 декабря 2023 г.) / отв. ред. Т.Н. Маркова. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – 192 с.

ISBN 978-5-93162-810-3
Л 64

Сборник статей составлен по материалам XV Международной научно-методической конференции «Литература в контексте современности».

В конференции приняли участие литературоведы, лингвисты, педагоги, культурологи.

Участниками видеоконференции, организованной 15 декабря 2023 года кафедрой литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск), стали более 50 учёных из трёх стран мира (России, Китая, Казахстана) и 9 городов России: Екатеринбурга, Елабуги, Москвы, Перми, Нижнего Тагила, Санкт-Петербурга, Челябинска, Иркутска, Улан-Удэ.

Материалы сборника будут интересны и полезны преподавателям образовательных организаций различного типа, аспирантам, магистрантам и студентам гуманитарных направлений подготовки, учителям-словесникам и школьникам старших классов.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Маркова, д-р филол. наук, проф. (ответственный редактор),
Я.О. Шебельбайн, преподаватель (помощник редактора).

Рецензенты:

Доктор филологических наук, профессор

А.В. Кубасов

Доктор филологических наук, профессор

А.В. Подобрий

ISBN 978-5-93162-810-3

© Коллектив авторов, 2023

Власова Е. А.,
г. Санкт-Петербург

АВТОПЕРЕВОДЫ ПОЭЗИИ И. БРОДСКОГО

В статье рассматриваются автопереводы поэтических текстов И. Бродского, появившиеся в период эмиграции. В задачу статьи входит показать, какие трансформации претерпевает ткань поэтического произведения, в результате смены культурного кода языка-перевода. В результате произведенного анализа делается вывод об особенностях автопереводческих стратегий И. Бродского.

Ключевые слова: Бродский, автоперевод, поэзия.

In the article there are to consider autotranslations of the poetic texts of I. Brodsky, which appeared in the emigration period. The main goal of the article is to show, which transformations undergo the tissue of the verse due to the change of the cultural code of the language of translation. After the analysis there is to make a conclusion about autotranslation strategies of I. Brodski.

Keywords: Brodsky, autotranslation, poetry.

Вопрос об оригинальности переводного текста, особенно в случае с автопереводами, всегда является дискуссионным [8]. Например, давая определение автопереводу Л. Попович, указывает, что «с точки зрения знаково-моделирующего положения по отношению к первичному тексту, автоперевод нельзя считать вариантом оригинального текста» [6, с. 170].

В случае с творчеством И. Бродского вряд ли следует говорить об отсутствии оригинальности переведённого им текста, так как автор вносил изменения в переводной вариант с учётом того культурного кода, на язык которого осуществлялся перевод.

Проблеме автоперевода в творчестве Бродского посвящено большое количество работ, включая диссертации, рассматривающие проблему автоперевода поэтических текстов писателя с точки зрения художественного мира И. Бродского [7], а также с точки зрения рецепции автоперевода англоязычным читателем [5]. Прозаические автопереводы Бродского также становились предметом отдельного научного изучения. Например, Томас Венцлова исследует проблему англоязычной эссеистики Бродского. В работе, посвящённой сравнительному анализу двух эссе писателя «Путешествие в Стамбул» и *Flight from Byzantium* критик специально указывает, что речь идёт о различных произведениях [3, с. 177]. Более детальное рассмотрение двух эссе показывает, что, в первую очередь, при переносе содержания, происходила потеря интертекстуальных пластов текста, понятных русскому читателю.

Критики указывают на похожую ситуацию и в автопереводных стихах Бродского [7]. Таким образом, генеральная стратегия, как и с прозаическими текстами, так и поэтическими текстами Бродского очевидно заключалась в том, чтобы сделать максимально понятный и доступный англоязычный текст. Конечный результат, степень воздействия на англоязычного читателя при этом, как указывают критики, различна. Если в случае с эссе Бродскому удаётся завоевать американского, англоязычного читателя, то в случае с поэзией литературоведы подвергают его поэтические попытки неизменной критике. Об успехе американской эссеистики Бродского свидетельствует то, что он сам называл себя американским эссеистом, а его эссе *Flight from Byzantium* завоевало признание американских читателей.

В целом, американским автопереводам Бродского уделено достаточно большое внимание исследователей, но многие из них носят обзорный характер [1]. В качестве основной генеральной стратегии, фиксируемой исследователями, остаётся то, что Бродский стремился, как указывает Т. В. Ахмедова со ссылкой на многочисленные высказывания поэта, создать полноценный английский текст.

В начале эмиграции из Советского союза И. Бродский активно пользовался услугами других переводчиков. Например, сборник «Новые стансы к Августе» был переведён Дж. Клайном в виде сборника *Selected Poems*. Далее, книга «A Part Of Speech» (1980) демонстрирует активное участие Иосифа Бродского как автопереводчика собственных русскоязычных текстов. Как известно, «Часть речи», состоящая из коротких стихотворений, была написана в 1975-1976 гг. В каждом последующем сборнике («A Part Of Speech», «To Urania», «So Forth») степень участия Бродского растёт: автор пытается завоевать американского читателя, показать, что перед ним стихи, изначально написанные на английском языке. Это доказывает структура вышеупомянутых сборников, в том числе их оглавлений. В англофонном читательском сознании, как пишет А. Волгина, Joseph Brodsky дистанцируется от «Иосифа Бродского» [5, с. 18].

Для анализа используем два автоперевода Бродского. Первое стихотворение является относительно ранним, автоперевод выполнен в 1971 году. Это стихотворение «Октябрьская песнь» *Oktober tune* признано критиками одним из самых удачных опытов автоперевода [4, с.177]. Второе стихотворение является более поздним и входит в сборник «Урании». Это произведение «Пятая годовщина» *Fifth Anniversary*, в котором Бродскому не удалось, по мнению критиков, достичь эквивалентности и нужного воздействия на английского читателя [7].

При анализе автоперевода «Песни про октябрь» сразу же обращает на себя внимание смена заголовка – так, песня, заменяется на *tune* – что скорее может быть понято как мелодия, в отличие от полного эквивалента *song*.

Далее русское ассоциативное аллюзивное содержание, рождающееся из сочетания «часы» – «стрекоха» [2], отсылающее, например, к стихотворению сверчок А. Барто, полностью утрачивается в английском варианте, превращаясь в *regular healing* [10], перекликающееся по звучанию с *helix* в следующей

строке. Благодаря английской звукосемантике, построенной на *healing* и *helix*, звучание *hair* в последней строке получает дополнительный смысл. Таким образом, утраченное русское сочетание стрекоча, часы компенсируется звукосемантикой *h* – *healing, helix* [10].

В случае со стихотворным переводом «Пятой годовщины» (4 июня 1977) (*Fifth anniversary 1977*) такая компенсация отсутствует, что даёт повод критикам говорить о нехватке эквивалентной читательской компетенции. Стихотворение входит в поздний сборник стихов «Урании». Как верно отмечает А. Ю. Смирнова, в стихотворении затрагивается тема Родины в изгнании, соответственно, художественная ткань произведения насыщена отсылками к советскому быту и аллюзиями к русской литературе [7, с. 17]. Например, явное напоминание о Лукоморье Пушкина из русского оригинального текста, очевидно, терпит, неудачу, превращаясь в *Lukomorje*. Далее отсылки к русскому и советскому пространству уплотняются, превращаясь для среднестатистического американского читателя в неразрешимый ребус – *Polisadov, nalivaya tea, lezhuchi flat* [11] и т.д.

Таким образом, сравнение двух автопереводов И. Бродского показывает, что при общей стратегии автора-переводчика, направленной на создание подлинного английского текста, понятного читателю с иной культурной парадигмой, выигрывает то произведение, в котором отрыв, отступление и дистанция автора от русского текста больше и значительнее.

Библиографический список

1. Ахмедова Т. Ф. Проблема автоперевода в творчестве двуязычного поэта И. Бродского // Вестник Дагестанского государственного университета, № 3, 2010. С 51-57.
2. Бродский И. Пятая годовщина // Урания. 1987. Ардис. New York с. 70-73.
3. Венцлова Т. Путешествие из Петербурга в Москву // Октябрь № 9. 1992. С. 171-178.
4. Вейцман, А. Бродский в переводе // Word, № 56, 2007, с. 176-180.
5. Волгина А. С. Автопереводы Иосифа Бродского и их восприятие в США и Великобритании 1972-2000 гг. а. дисс. к. ф. н. М. 2005. 21 с.
6. Попович А. Проблемы художественного перевода. М., 1980. 199 с.
7. Смирнова А. Ю. Художественная картина мира в поэзии И. А. Бродского и её трансформация в англоязычных переводах, а. дисс. к. ф. н. Волгоград, 2013. 21 с.
8. Седова Е.С. «Новый лейпцигский цикл» Назыма Хикмета / Е.С. Седова // Литература в контексте современности: Сб. материалов конференции — Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 2022.– С. 112–118.
9. Хагурова М. В. Переводы и автопереводы поэзии И. Бродского // Гуманитарные науки: вопросы и тенденции развития. 2015. С. 21-23.
10. Brodski, J. A part of speech. 1980, 160 p.
11. Brodsky, J. To Urania. 1992, 174 p.

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВ И СМЫСЛОВ ФОЛЬКЛОР В РАССКАЗАХ А. ПЛАТОНОВА 1920–1930-х гг.

Статья посвящена проблеме художественной интерпретации семьи, любви и счастья в рассказах А. Платонова 1920–1930-х гг. Реконструируется смысловой контекст произведений, через фольклорно-мифологический подход раскрывается вечный характер многих аспектов взаимоотношений героев Платонова.

Ключевые слова: литературный фольклоризм, художественный мир А. Платонова, фольклорно-мифологический контекст, эпос, рассказ, эпический герой.

The article is devoted to the problem of artistic interpretation of family, love and happiness in A. Platonov's stories of the 1920s and 1930s. The semantic context of the works is reconstructed, through the folklore and mythological approach the eternal nature of many aspects of the relationship between Platonov's characters is revealed.

Keywords: literary folklorism, the artistic world of A. Platonov, folklore and mythological context, epic, short story, epic hero.

Культурные модели, касающиеся семьи, любви и счастья, заложены в разного рода текстах – в сказках и лирических песнях, в любовных романах и фильмах-мелодрамах, в религиозных канонах и семейных кодексах [1].

Относительно творчества А. Платонова стало уже общим местом утверждение, что образы фольклора играют важную роль в его художественно-поэтической системе, что писателем воспроизводятся сюжетные мотивы русского фольклора, а также характерные для устной народной поэзии средства художественной выразительности.

В настоящей статье будем вести разговор не столько о цитировании, то есть о вариации проблемы «текст в тексте», сколько об обращении писателя к памяти культуры, к идеям и смыслам, которые определяют принципы художественного мышления, организуют сознание автора и читателя [2]. Благодаря осмыслению действительности в русле фольклорного сознания (см.: [3; 4]) платоновский текст обретает емкий, универсальный характер, происходит обновление форм существования художественного текста.

В центре нашего внимания находятся рассказы 1920–1930-х годов («Маркун», «Потомки солнца», «Река Потудань»).

События 20-х годов XX века ввергают людей в атмосферу революционного хаоса, забирая у них право на частную жизнь и личную судьбу. В эпоху экзистенциального кризиса всех охватывают не просто сомнения, а ощущения полной утраты смысла и цели жизни, в связи с чем актуализируется смысловой потенциал фольклора. Как отмечает А.Л. Налепин,

«активное освоение литературой фольклорного наследия происходит обычно в годы наивысшего социально-общественного подъема, на сломе общественно-политических систем, когда возникает повышенный интерес общества именно к народной культуре, и народ как ее носитель начинает осознаваться новой творческой силой истории» [5, с. 281]. Стремление художника на переломе эпох обратиться к «мысли народной», проникнуть в психологию народа через его культуру естественным образом ведет к фольклоризации художественного повествования.

Герой с именем Маркун, в семантике которого заключен смысл «испачканный грязью», ощущает необходимость преодоления предвзятого отношения к себе и к таким, как он. В статье этого периода Андрей Платонов пишет: «Вы говорите о великой целомудренной красоте и ее чистых сынах, которые знают, видят и возносят ее. Меня вы ставите в шайку ее хулителей и поносителей, людей недостойных и не могущих ее видеть, а потому я должен отойти от дома красоты – искусства, не лапать ее белые одежды. Не место мне, грязному, там» [6, с. 488]. Писатель заявляет о своем праве на красоту, творчество, новые принципы искусства и жизни. И Платонов делает своим героем того, для кого это были желанные изменения, которые открывали новые горизонты и возможности для созидания.

«Чистота» Маркуна абсолютна, в забытом когда-то листочке он прочел: «А вчера я видел во сне свою невесту. Но ни одной девушки я никогда не знал близко. Кто же та?» [7, с. 25]. «...веселый пароход с смеющимися красавицами», девушка, «которая маячила в синем сумраке красноватой юбкой» – это образы с поля битвы духа и плоти, борьбы, которая непрерывно происходит в человеке, избранничество которого осознается им самим, и чем величественнее задача, тем ожесточеннее борьба. Проходят месяцы, герой по-прежнему верит лишь в себя и идет к своей цели-мечте. И только неудача в запуске машины привела его к осознанию своей ошибки: «Я оттого не сделал ничего раньше, – подумал Маркун, – что загораживал собою мир, любил себя. Теперь я узнал, что я – ничто, и весь свет открылся мне, я увидел весь мир, никто не загораживает мне его, потому что я уничтожил, растворил себя в нем и тем победил. Только сейчас я начал жить. Только теперь я стал миром. Я первый, кто осмелился» [7, с. 31].

Этот рассказ во многом созвучен другим произведениям А. Платонова [8], сложным для художественной интерпретации, но именно мифо-фольклорные образы и мотивы становятся тем ключом, с помощью которого приоткрывается многомерная концептуальная организация произведения, выявляется сложное переплетение в нем эстетических принципов [9; 10].

Фольклорные произведения не «отражают» индивидуальные чувства и переживания, а выполняют функцию регуляторов, порою жестко предписывающих определенные типы общения и деятельности. Например, «былинная любовь» практически всегда оказывается невозможной по ряду причин или трагичной, но именно такая жизненная модель воспроизводится А. Платоновым в ряде рассказов. В некоторых былинах героя пытается убить его незаконнорожденный сын («Илья Муромец и Сокольник»), причиной

конфликта оказывается любовное приключение Ильи Муромца «на стороне»: герой путешествует в «дальнюю» землю, встречается с бабой Златыгоркой, которая и зачинает Сокольника. В бродячем сюжете о «муже на свадьбе своей жены» («Добрыня и Алеша») брак героя пытается разрушить его побратим. Продолжение брачных коллизий оказывается невозможным практически для всех этих сюжетов: герой сначала женится, а потом на правах мужа убивает возлюбленную (поводом чаще всего оказывается неверность «жены») («Добрыня и Маринка»).

«Сатана мысли» – именно так мог называться другой платоновский рассказ. Его исходная идея ясно выражена в следующих строках, сохраненных автором: «Чтобы земное человечество в силах было восстать на мир и на миры и победить их – ему нужно родить для себя сатану сознания, дьявола мысли и убить в себе плавающее теплокровное божественное сердце» [7, с. 36]. «Далекие миллионы людей» [7, с. 35] начинают под руководством Вогулова «великую героическую работу», которая по плечу только герою, сопоставимому по масштабу эпическому, былинному, но вновь оказывается, что для осуществления задуманного нужно новое сознание. К такому совершенно иному типу сознания пришел в результате огромной внутренней работы главный герой рассказа. Новизна обретенного им «пламенного сознания» (= «прометеевский тип») подчеркнута отсылкой к христианской, ветхозаветной мифологии творения мира: воскресить человечество («далеких и умерших») может только сатана (букв. «противник») мысли.

Так в огне и пламени энтузиазма, доведенного до предела и даже за него, о чем говорят постоянные, диссонирующие с основной идеей характеристические детали утраты сознания: «раскалил свой мозг», «бессонница», «ненависть», «бешенство», «безумие» и «беспокойство», – и рождается новый герой. В такие минуты спасительной для него оказывалась социальная идентификация: «и пел, чтоб опомниться, рабочие песни – других он не знал».

Важный смысловой аспект – «возвращение» героя к человеческому. Коллективные представления не зависят в своем бытии от отдельной личности, их невозможно понять путем рассмотрения индивида как такового. Первая часть рассказа рифмуется своим смыслом с последней. В начале рассказа – мальчик, еще не «отпавший» от начала, от матери и отца, от человеческого сообщества, в финале – «сатана мысли», у которого есть боль в сердце – память о девушке, которую он любил («Он двадцати двух лет полюбил девушку, которая умерла через неделю после их знакомства»).

Очевидно, что любовь (не говоря уже о браке и рождении детей) является таким жизненным событием, которое может быть присуще лишь персонажу с полноценной биографией, требует развития личности в конкретных временных координатах, втягивает героя во взаимоотношения с другим человеком или людьми. У Платонова герой с другими задачами, его функция – быть демиургом. Любовь несовместима с такой схемой повествования, так как она автоматически делает героя «биографичным», а значит, конечным во времени, «растрачивающим» свой ресурс творца, цель требует жертвы личным. С этим

образом жертвы мотив смерти уже нельзя игнорировать – все не так, как казалось: «И никто не знал, что было сердце и страдание у инженера Вогулова. Такое сердце и такая душа, каких не должно быть у человека» [7, с. 39]. Телесность в этой любви практически отсутствует. Перед нами герой эпической высоты, он традиционно противопоставлен всем.

Нечеловеческие страдания и боль привели к тому, «что не мог уже умереть» [7, с. 40]. Гибель души героя – смысловая, онтологическая неудача человека, но герой существует на уровне вечности, теперь он живет не «теплокровным божественным сердцем» и не душой, а мозгом «невиданной, невозможной, неимоверной мощи» [Там же]. Герой существует в зеркальном, метафизическом мире, где «любовь стала мыслью, и мысль в ненависти и отчаянии истребляла тот мир...» [Там же]. Так любовь, которая созидает, в художественной концепции А. Платонова оборачивается своей онтологической противоположностью – ненавистью, а жизнь меняется местом со смертью. «Тут зло, но это зло так велико, что выходит из своих пределов и переходит в любовь – ту любовь, ту единственную силу, творящую жизнь, о которой всю свою жизнь говорил Христос и за которую пошел на крест. Не вялая, бессильная, бескровная любовь погибающих, а любовь-мощь, любовь-пламя, любовь-надежда, вышедшая из пропасти зла и мрака, – вот какая любовь переустроит, изменит, сожжет мир и душу человека» [11, с. 592]. Платонов, таким образом, утверждает идеал героического бытия и избранничества.

В середине 1930-х годов тема семьи в творчестве А. Платонова приобретает новые смысловые оттенки, определяя поиск гармонии в разъятом, разрушенном мире. «Старая», дореволюционная семейная мораль разрушена, а «новая» за десятилетия советской власти так и не прижилась. В отличие от волшебной сказки, финал которой – свадьба героя, былина реализует другую модель – «неудачный брак». Личные чувства формируются по коллективным моделям, усвоенным в ходе социализации. Эти модели одновременно являются и символической проекцией чувств, и механизмом манипуляции с ними. Индивидуальные душевные состояния «опознаются» в соответствии с идеальными «схемами», предлагаемыми фольклорными текстами, обрядами, искусством. Образцы, «закодированные» в текстах культуры, задают не только то, что должен чувствовать человек, но и то, как ему следует выражать свои душевные переживания.

Рассказ А. Платонова «Река Потудань» с первых строк определяет фольклорно-мифологический контекст читательского восприятия. Солдаты мировой войны добра и зла возвращаются домой с «обмершим» сердцем: «Они шли теперь жить точно впервые, смутно помня себя, какими они были три–четыре года назад, потому что они превратились совсем в других людей...» [12, с. 425]. Изменения коснулись и души, и тела, но главное, «они стали терпеливей и почувствовали внутри себя великую всемирную надежду, которая сейчас стала идеей их пока еще небольшой жизни...».

Сердце обмирает и кто-либо цепенеет под влиянием сильного неприятного чувства, потрясения. В словаре русского языка глагол *обмереть* толкуется следующим образом: «1. устар. Лишиться чувств, сознания, впасть в

обморочное состояние. 2. Разг. Оцепенеть под влиянием какого-л. сильного, внезапного ощущения» [13, с. 545]. Если интеллектуальная жизнь человека по преимуществу сосредоточивается в голове, то жизнь чувственно-эмоциональная связывается с сердцем. Согласно народным представлениям, именно сердце – вместилище любви, тоски, веры и страха Божия. Сердце лишь отчасти подчиняется уму и воле человека и как бы само по себе испытывает различные чувства: *тужит, тоскует, сокрушается, трепещет, веселится* и т.д. В языке, фольклоре и верованиях сердце подвержено внешнему воздействию: в него насылают огонь, сухоту, тоску, его рассекают топором, поражают обычной или огненной стрелой, распарывают, вырывают из тела, оковывают железными обручами, запирают на ключ, студят и т.д.

С этой встречи, имеющей символическое значение, встречи-узнавания своей судьбы, начинаются другого рода испытания героев. Теперь их «борьба» – не со злом и мраком, а с непониманием и отсутствием смысла жизни. Потребность в любви оборачивается трагическим решением судьбы. Традиционно любовь противопоставляется ненависти, а у Платонова из ненависти и зла вырастает любовь. В сказочной фольклорной прозе сформировались два типа женских персонажей: Василиса Премудрая и Елена Прекрасная (см., например: [14]). Но Платонову важна не абсолютная мудрость (пусть даже царственная, Василиса), не идеальная красота (Елена), а способность быть матерью, так как изначальная суть русской женщины, ее предназначение – быть не просто женой, подругой, но прежде всего матерью.

Правда жизни для любящих проста: строительство семьи, рождение и воспитание детей как продолжение и умножение всего лучшего и доброго, что есть в тебе самом, исполнение своего человеческого предназначения. Но Никита и Люба – *Победитель* и *Любовь* – испытывают трудности не из-за «врастания» в советский быт бывшего красноармейца и «роста» студентки в дипломированного специалиста: «Работать Никита никогда не отвыкал <...>. Война ведь пройдет, а жизнь останется, и о ней надо было заранее позаботиться» [12, с. 434]. У них трудности, связанные с неспособностью быть человеком. Не случайно их личное общение происходит в период ночной темноты, лишь свет из печи позволял им ощутить уют домашнего быта.

Вполне сказочная ситуация: умерший (как человек) на войне герой любит умирающую, теряющую жизненные силы, угасающую Любовь. И по законам морфологии сказки начинается борьба героев за свое счастье: «Какая-либо беда – основная форма завязки. Из беды и противодействия создается сюжет» [15, с. 30]. Люба знает свое предназначение, знает своего суженого, как Феврония. Ей удается вылечить Никиту от тяжелой болезни и от сомнений. Герои возвращаются к обычному образу жизни – учеба, работа, встречи, расставания.

Принцип аналогии между миром природы и внутренним миром человека, близкий художественному мироощущению А. Платонова [16], лежит в основе большинства способов выражения лирического начала. Во время совместных зимних прогулок молодые люди через тайны реки Потудань постигали законы Природы, обнаруживали взаимосвязь человеческой жизни и смерти с природными циклами, переходили из лета в осень, из осени в зиму, а затем

ожидали весны, когда «погребенное» сердце Никиты, как и река, освободится ото льда, и они обретут «близкое будущее счастье». Круговорот жизни и смерти, природы и жизни, человека и природы: «На глазах старого столяра жизнь повторялась уже по второму или по третьему своему кругу. Понимать это можно, а изменить, пожалуй, нельзя» [12, с. 442].

Возникает представление о Вечности, Жизни и Смерти, о трагедии человеческой судьбы и конфликте поколений, в котором старшее поколение никогда не будет победителем: торжествовать от своей мудрости можно, а победить Время – нельзя.

Таким образом, перед нами еще одна попытка в новых исторических обстоятельствах, используя потенциал фольклора, ответить на вечные вопросы, в чем смысл жизни и что есть счастье.

Библиографический список

1. Голованов И.А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX–XXI вв.): дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2010.
2. Лазарев А.И. Типология литературного фольклоризма / А.И. Лазарев. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1991. 94 с.
3. Голованов И.А. Фольклор и фольклоризм: проблемы интерпретации, образы и смыслы: монография. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2023. 160 с.
4. Голованов И.А. Аксиологические константы русской ментальности (на материале фольклорных текстов) / И.А. Голованов, Е.И. Голованова // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 1 (42). С. 13–24.
5. Налепин А.Л. Два века русского фольклора: Опыт и сравнительное освещение подходов в фольклористике России, Великобритании и США в XIX–XX столетиях / А.Л. Налепин. М.: ИМЛИ РАН, 2009. 504 с.
6. Платонов А.П. Собр. соч. в 3 т.: Т. 3. Рассказы. 1941–1951; Драматические произведения; Волшебное кольцо; Сказки; Из ранних сочинений; Из писем и записных книжек. – М.: Сов. Россия, 1985. 576 с.
7. Платонов А.П. Собр. соч. в 3 т.: Т. 1. Рассказы. Повести. 1921–1934. М.: Сов. Россия, 1984. 464 с.
8. Голованов И.А. Слово – миф – фольклор в рассказе А. Платонова «Иван Жох» / И.А. Голованов // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 41–46.
9. Голованов И.А. Мифологические мотивы и образы в фольклорной прозе Урала (XX век): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 1998.
10. Голованов И.А. Фольклоризм драматургии А. Платонова (на материале пьесы «Дураки на периферии») // Гуманитарный вектор. 2012. № 4 (32). С. 23–27.
11. Платонов А.П. Фабрика литературы: Литературная критика, публицистика / сост., коммент. Н.В. Корниенко. М.: Время, 2011. 720 с.
12. Платонов А.П. Счастливая Москва: Роман, повесть, рассказы / сост, подготовка текста, коммент. Н.В. Корниенко. – М.: Время, 2010. 624 с.

13. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Рус. язык, 1981–1984. Т. 1. 736 с.
14. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3 т. / отв. ред. Э.В. Померанцева, К.В. Чистов. М.: Наука, 1984. Т. I. 511 с.
15. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2002. 336 с.
16. Голованов И.А. Своеобразие художественного дискурса Андрея Платонова / И.А. Голованов // Вестник Омского университета. 2012. № 4 (66). С. 215–217.

ОБРАЗ ВЕЛИКОГО ПУШКИНА В ПОЭЗИИ Д.А. ПРИГОВА («ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН», 1978)¹

В статье рассматриваются концептуальные тексты Д.А. Пригова, аллюзийно связанные с образом А.С. Пушкина, «нашего всё». Именно это имя стало особым ментефактом русской истории и русской литературы и послужило объектом тотальной литературной игры московских авангардистов-концептуалистов 1970–1980-х годов. На примере «поэмы» Д.А. Пригова «Евгений Онегин» в работе показано, как вербальные и визуальные стратегии концептуалистов переплетаются в практике их творений-объектов, как литературный образ обретает графические очертания в тексте.

Ключевые слова: Д.А. Пригов, концептуализм, Пушкин — наше всё, литературная игра, аллюзии, интертекст.

The article examines the conceptual texts of D.A. Prigov, allusively connected with the image of A.S. Pushkin, “our everything”. Russian history and literature became a special mentality of this name and served as the object of the total literary game of the Moscow avant-garde conceptualists of the 1970s and 1980s. Using the example of D.A. Prigov’s “poem” “Eugene Onegin”, the work shows how verbal and visual strategies of conceptualists are intertwined in the practice of their creations-objects, how the literary image acquires graphic outlines in the text.

Keywords: D.A. Prigov, conceptualism, Pushkin is our everything, literary game, allusions, intertext.

Образ великого А. С. Пушкина и его поэтическое наследие занимают особое место в творчестве Дмитрия Александровича Пригова:

Во всех деревнях, уголках ничтожных
Я бюсты везде бы поставил его,
А вот бы стихи я его уничтожил —
Ведь облик они принижают его.

Получивший в 1993 году Пушкинскую премию, поэт-концептуалист на протяжении многих лет создавал свою пушкиниану — цикл «Пушкинские места», вобравший и перевоплотивший все лучшее (точнее — наиболее популярное), что всенародно известно о русском поэте и его творчестве. В этой связи Пригов признавался, что в своих поэтических практиках он не мог «миновать и алмазного пушкинского, как в смысле полноты объема материала

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-01007, <https://rscf.ru/project/23-18-01007/>; Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского.

эксперимента, так и специфики его в качестве наиболее маркированного и посему показательно-наглядного» [1, с. 563]. При этом, по словам Пригова, при обращении к пушкинской теме он «нисколько не хотел акцентировать свои авторские амбиции», но его основной задачей было «наилучшим и наинтереснейшим способом зафиксировать читательское внимание, столь чутко реагирующее на любое поминание конституированного и этаблированного (в данном случае — прецедентного. — *Е. Ж.*) культурного материала, тем более такого, как кристальные пушкинские строки и строфы» [1, с. 563]. Пригов предостерегает читателей «неподготовленных» или «пассеистически-охранительно ориентированных» от возможного чувства-эффекта, «призрака некоторого кощунства или издевательства, иногда прямо-таки сознательного уничтожения классика», заверяя со всей концептуалистской ответственностью: «Ничего подобного, мне инкриминированного, не было даже и в мыслях, не говоря уже о помыслах» [1, с. 563].

В рамках сформулированной художественной стратегии концептуалистского восприятия личности и творчества А. С. Пушкина в 1978 году Пригов впервые обращается к пересозданию текста классического пушкинского, а затем и созданию собственного «Евгения Онегина».

Первый приговский «Евгений Онегин» состоит из 70 строк, многократно повторяющих и варьирующих первую строфу первой главы пушкинского романа:

Мой дядя самых честных правил
Мой дядя самых честных занемог
Мой дядя самых шутку занемог
Мой дядя в шутку занемог
Мой не в шутку занемог
Когда не в шутку занемог
Когда не в шутку заставил
Когда не себя заставил
Когда уважать себя заставил
Он уважать себя заставил
Он уважать себя не мог
Он уважать не мог
Он выдумать не мог
И лучше выдумать не мог
И лучше выдумать не наука
И лучше выдумать другим наука
И лучше пример другим наука
Его пример другим наука
Его пример другим скука
Его пример какая скука
Его мой какая скука
Но Боже мой какая скука
Но Боже мой какая и ночь
Но Боже мой и день и ночь
Но Боже сидеть и день и ночь
Но больным сидеть и день и ночь
С больным сидеть и день и ночь

С больным сидеть и день прочь
С больным сидеть шагу прочь
С больным ни шагу прочь
С отходя ни шагу прочь
Не отходя ни шагу прочь
Не отходя ни шагу коварство
Не отходя низкое коварство
Какое низкое коварство
Какое низкое забавлять
Какое живого забавлять
Полуживого забавлять
Полуживого поправлять
Полу подушки поправлять
Ему подушки поправлять
Ему подушки лекарства
Ему подносить лекарства
Печально подносить лекарства
Печально подносить про себя
Печально думать про себя
Вздыхать и думать по себя
Вздыхать и думать возьмет тебя
Вздыхать и черт возьмет тебя
Когда же черт возьмет
Когда же черт
Когда же
Когда
Ког
Ко
К
Л
М
н
опрст [1, с. 562–563]

Как правило, поэты и художники концептуалисты предваряют свои тексты пояснениями-предупреждениями — по словам М. Берга, предлагают «своеобразную самоинтерпретацию» [2], то есть приоткрывают некий код, который позволяет проникнуть в концептуальный текст. В случае с «Евгением Онегиным» 1978 года Пригов обходится без «Предупреждения», по-видимому,

рассчитывая на хорошее знание условным реципиентом-читателем первых строк пушкинского «Евгения Онегина».

Действительно, первая строфа пушкинского «Евгения Онегина» хорошо известна читателям еще со школьных лет, и Пригов в его «пушкинских» практиках именно к ней обращается чаще других, называя её «мантрой высокой русской культуры» [1, с. 603], текстом, «исполненным наивысшего смысла в пределах русской культуры» [1, с. 601]. Много позже, спустя двадцать лет, в 1998 году, в «Предуведомлении» к «Буддийскому» варианту «Евгения Онегина», Пригов пояснит: «Ясно дело, что всякая вещь, побывавшая в употреблении более ста лет в постоянном поп-употреблении, теряет всякое содержательное наполнение. Во всяком случае, оно сильно бледнеет. Она становится мантрой, как и случилось с нашим Евгением. Само упоминание, произнесение его, приобщает к высокой культуре» [1, с. 600]. Примечательно, что Пушкин в тексте романа называет Онегина «мой Евгений», Пригов — «наш Евгений», словно бы тем самым подчеркивая, что пушкинские строки, как и сам его герой, принадлежат не автору, а читателю, еще шире — всей русской культуре.

При восприятии приговского «Евгения Онегина» 1978 года значимым оказывается сравнение текста первой онегинской строфы с мантрой. С одной стороны, мантра — особый вид «молитвы», заклинания, обращения к кому-то или чему-то (священному, возвышенному, надмирному). С другой стороны, мантра, как известно, представляет собой набор звуков, отдельных фонем, слов или группы слов, которые, по опыту практикующих, имеют резонансное, психологическое и духовное воздействие на слушателей. Таким образом, приговское сравнение строк Пушкина с мантрой, с одной стороны, акцентирует его высоту и недостижимость, «божественность». С другой, на формальном уровне подчеркивает интерес Пригова к форме, к плану выражения (или, как в данном случае, — написания). План содержания текста словно бы перестает быть важным, его отсутствие оказывается сущностным². Можно предположить, что отчасти именно поэтому в тексте «Евгения Онегина» 1978 года все строки приговского текста последовательно и методично по 4–5 раз повторяют строки предыдущие, замещая в них одно слово другим, тем самым аннигилируя смысловую компоненту. Таким образом Пригов «растягивает» онегинскую строфу до 70 строк и финального набора звуков «*опрст*».

Однако мантроподобие — это только одна из особенностей приговского «Евгения Онегина» 1978 года. Как художник-концептуалист Пригов не упускает из виду и визуальный облик стихотворения, придавая ему узнаваемое зрительное очертание. Если присмотреться к формальному расположению растянутых или укороченных строк приговского текста, то можно заметить, что в своей совокупности они обретают форму пера.

² Можно напомнить об исполнении Приговым «буддийского» варианта «Евгения Онегина» (см. видеозапись), чтобы убедиться, что в авторском варианте прочтения/произношения слова действительно практически не различимы, они мантроподобны.

Образ-профиль пера можно интерпретировать в русле классической традиции — например, как символ писательского мастерства, как «пушкинское перо», которым творил своего «Евгения Онегина» русский классик (см. графический облик стиха, приведенный выше).

Но этот «силуэт» пера, безусловно, может иметь интерпретацию и в духе концептуалистских стратегий — перо как один из самых популярных, растиражированных аксессуаров (нередко с автографом «А. С. Пушкин» на перышке), некий сувенирный штамп, который можно приобрести в любом памятном пушкинском месте, имеющем отношение к жизни и творчеству русского поэта-классика.

Между тем визуальный образ текста приговского «Евгения Онегина» 1978 года может быть интерпретирован и в иной проекции. Если мысленно перевернуть стих Пригова и расположить его на листе горизонтально, то графически текст становится похожим на кардиограмму, графически передающую бой сердечного ритма, а точнее сбой ритма сердца, а затем — и его остановку. Угасание нити кардиограммы заставляет привнести в текст Пригова аллюзию остановки сердца поэта или точнее — *смерти поэта*. Широко распространенный среди концептуалистов прием *реализации метафоры* словно бы срабатывает и здесь — речь, несомненно, идет не о физической смерти поэта, но о *смерти автора* (по Ролану Барту и Мишелю Фуко)³.

Рисунок кардиограммы, изображающей остановку сердца, также двойственен, амбивалентен. Наравне с уже сказанным выше, речь может идти не (только) о смерти автора, но о смерти русского стиха или даже поэтического жанра. Пригов нивелирует содержательный план (семантическое начало текста), но оставляет лишь стихоподобную *форму*, которая утрачивает все свойства онегинской строфы: четырехстопный ямб превращается в вольный, исчезает последовательная смена типов рифмовки, чередование мужских и женских окончаний и др.

Таким образом возникает концептуальный парадокс — стихотворный текст, который содержательно (точнее бессодержательно) и визуально (кардиограмма остановки сердца) декларирует смерть автора, стиха, жанра тем не менее оказывается написанным, а значит, заново рождается, иронически «смертью смерть поправ», провозгласив новый тип искусства и соответственно тип нового поэта.

PS. В этой связи представляется вполне ожидаемым и по-своему закономерным появление в 1982 году двух работ Б. Орлова (имевшего в те годы общую мастерскую с Приговым), изображающих символы писательского искусства — «Золотое перо Дмитрия Александровича Пригова» и «Золотое перо Пушкина». Эти работы входят в цикл «Музей золотых фигур», в котором основной художественной стратегией Орлова было изображение некоего символического знака-предмета, ассоциативно связанного в сознании

³ Стоит напомнить, что и сам Пригов испытывал проблемы с сердцем: он умер от обширного инфаркта. Очевидно, что мотив больного (аритмичного) сердца был ему близок.

реципиента с известной личностью и позволяющего эту личность дифференцировать.

К примеру, «Золотой башмак Н. Хрущова» отсылает к всемирно известному выступлению Н. С. Хрущева на заседании Генеральной Ассамблеи ООН. Или «Золотой топор Достоевского», вонзенный в темя, напоминает о герое романа «Преступление и наказание».

Примечательно, что золотые перья, репрезентирующие Пушкина и Пригова (правда, не гусиные, а современные металлические), идентичны — с той лишь разницей, что «Золотое перо Дмитрия Александровича Пригова» гораздо крупнее «Золотого пера Пушкина». Концептуалист Орлов предлагает собственное видение темы «поэт и поэзия». Трансформация жанра не останавливает жанровые эксперименты писателей и художников-концептуалистов [3].

Библиографический список

1. Пригов Д. А. Места // Пригов Д. А. Собрание сочинений: в 5 т. М.: НЛО, 2019. 579 с.
2. Берг М. Московский концептуализм. URL: <http://rulibs.com/ru_zar/sci_culture/berg/0/j12.html?ysclid=li0ri7y073463424315> (дата обращения: 22.11.2023)
3. Маркова Т.Н. Пути жанровых трансформаций в русской прозе рубежа XX-XXI вв. // Метаморфозы жанра в современной литературе: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Соколова. М.: ИНИОН РАН, 2015. С. 7–26.

КОНЦЕПТ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОДИНОЧЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

В статье представлен вывод, что творчество М. Ю. Лермонтова имеет экзистенциально-философскую направленность, так как больше всего поэта занимала проблема исключительной личности, противостоящей обществу, а следовательно, обреченной на отчуждение и одиночество. Начиная с юношеских произведений и заканчивая романом «Герой нашего времени», Лермонтов обращается к теме экзистенциального одиночества. Однако одиночество, даже для высокорекфлексивной личности, как это показано Лермонтовым на примере Г. А. Печорина, – это путь к отчаянию, а следовательно, как это показал основатель экзистенциализма С. Кьеркегор, – путь к смерти.

Ключевые слова: экзистенциализм, русская литература, философия, одиночество, Лермонтов.

The article presents the conclusion that the work of M. Lermontov has an existential and philosophical orientation, since most of all the poet was occupied with the problem of an exceptional personality opposed to society, and therefore doomed to alienation and loneliness. Starting with his youthful works and ending with the novel «The Hero of Our Time», Lermontov addresses the topic of existential loneliness. However, loneliness, even for a highly reflective personality, as shown by Lermontov on the example of G. Pechorina is the path to despair, and therefore, as the founder of existentialism S. Kierkegaard showed, it is the path to death.

Keywords: existentialism, Russian literature, philosophy, loneliness, Lermontov.

Обращаясь к драматическим произведениям юного Лермонтова, написанным в первой половине 1830-х годов, можно обнаружить в них самые разнообразные темы: любовь, обман, предательство, страдание и одиночество. Этот ранний период уже является показательным с точки зрения определения идеалов поэта. Лермонтов написал трагедию «Menschen und Leidenschaften» и романтическую драму «Странный человек» в юношеские годы. Это были его первые эксперименты с прозой, и хотя они несовершенно и наивны, его трагическое мировоззрение уже очевидным образом просматривается.

В «Странном человеке» страдания от крепостного права всего крестьянского сословия представляются Лермонтову меньшими по сравнению с душевными муками отчужденного индивида. Так, Владимир Арбенин утверждает, что «несчастия внешние проходят, но тот, кто носит всю причину своих страданий глубоко в сердце, в ком живет червь, пожирающий малейшие искры удовольствия... тот, кто желает и не надеется... тот, кто в тягость всем, даже любящим его... тот! но для чего говорить об таких людях? им не могут

сострадать: их никто, никто не понимает» [1, с. 206]. Арбенин озабочен только своей внутренней жизнью. В его системе ценностей рабство не является чем-то неправильным: «Один раб человека, другой раб судьбы. Первый может ожидать хорошего господина или имеет выбор – второй никогда» [1, с. 207]. Тема крепостного права осталась лишь эпизодом в раннем творчестве Лермонтова, но тему экзистенциального одиночества он будет развивать до конца своей жизни. Арбенин, несмотря на кажущуюся циничность его позиции, на самом деле вполне исторически точен. Просвещенное дворянство 1830-1840-х годов не было особенно озабочено проблемой крепостного права, гораздо больше беспокоясь растущим давлением николаевского режима на свою идентичность и ограничением свободы мысли. Это относилось в первую очередь к просвещенной части общества, для которой свобода личности была особенно важна.

Драма «Странный человек» имеет много общего с комедией А. С. Грибоедова «Горе от ума». Драма Лермонтова развивает грибоедовского персонажа – Чацкого. Лермонтов погружает своего байронического героя, страдающего от одиночества и непонимания, в фамусовский контекст. В изображении Чацкого Грибоедов впервые в русской литературе обратился к проблеме одиночества, испытываемого незаурядной личностью. Это стало лейтмотивом Лермонтова. Грибоедов и Лермонтов близки в оценке личности, которая, будучи непохожей на других, не понята и не принята высшим обществом. Начиная с ранних произведений и заканчивая романами «Княгиня Лиговская» и «Герой нашего времени», Лермонтов подчеркивает демоническую сущность и экзистенциальное одиночество своих главных героев. Размышляя о лирике Лермонтова, В. Я. Брюсов также отмечает, что «одиночество – одна из любимых тем его поэзии» [2, с. 499]. В исследованиях современных ученых можно отметить мысль Т. Н. Марковой о том, что в поэме «Демон» представлена страдающая личность, которая обречена «на вечное скитание и одиночество» [3, с. 112].

Романтизм, демонизм и психологическая глубина творчества Лермонтова изначально были вдохновлены драмами Шекспира и Лессинга, а также Шиллера и Байрона. Но не менее важно признать связь Лермонтова с персонализмом русской гуманистической традиции, восходящей к Новикову, Грибоедову и Пушкину, – традиции, придававшей большое значение идентичности человека и его достоинству, которые Лермонтов почерпнул, возможно, не совсем сознательно у Грибоедова.

В годы жизни Лермонтова крестьянство в целом было еще довольно лояльно к самодержавию, и тема крепостного права еще не породила слишком острых социальных противоречий. В этом контексте творчество Лермонтова можно рассматривать как попытку объединить общество путем, с одной стороны, обращения к экзистенциальным темам, которые подняли бы его над «временными» проблемами, и, с другой стороны, предложить простой и понятный для всех слоев общества патриотизм. В «Бородино» (1837) крестьянин преодолевает униженное положение своего класса, обретая лицо и голос. Чтобы показать парадоксальную природу и неоднозначность

человечества, Лермонтов в романе «Княгиня Лиговская» (1836) противопоставляет героя и антигероя – Печорина и Красинского. Лермонтов не только использует драматическую линию любовного сюжета, но и создает конфликт между двумя типами морали, неодинаково существующими в двух разных слоях одного и того же социального класса. Для Лермонтова социальное дно, нищета, не является основанием для отнесения человека к другому классу. Это объясняет, почему в его творчестве нет типа «маленького человека». Обедневший дворянин Красинский, хотя и находится в унижительных обстоятельствах бедности, ни в коем случае не является «маленьким человеком». Лермонтов не писал о «маленьком человеке», и его прозе недостает сентиментальности. Он прежде всего озабочен не жалостью к человечеству, а признанием его неотъемлемого достоинства. Идея внутренней ценности личности имеет решающее значение для развития социального самосознания. В обществе, где каждый является либо рабом, либо господином, аристократические привилегии могут быть сохранены, но спасти человеческое достоинство практически невозможно. Лермонтов распознал этот аспект русской жизни в своих произведениях. Дальнейшее творческое развитие Лермонтова с его беспрецедентными для русской культуры экзистенциальными и демоническими качествами изменило бы направление русской литературы, поэтому ранняя смерть поэта стала огромной утратой для русской культуры.

Герои лермонтовской прозы представили российскому читателю уникальную модель бесконечной саморефлексии и провокационной морали. Присущее персонажам Лермонтова чувство превосходства позволяло им хладнокровно использовать окружающих и манипулировать ими. До рождения Фридриха Ницше Лермонтов создавал литературных героев, которые являются воплощением сверхчеловека. Например, Г. А. Печорин из романа «Герой нашего времени» – «человек гордый, энергичный, волевой, честолюбивый. Фактически, это описание ницшеанского сверхчеловека» [4, с. 81]. Этот тип негативной харизмы позже будет частично развит Ф. М. Достоевским в таких персонажах, как Свидригайлов и Ставрогин. Однако Достоевский был в первую очередь сосредоточен на изображении порока, в то время как герой времени Лермонтова психологически гораздо сложнее. Фактически, Лермонтов остался единственным предшественником Ницше в русской литературе и стал первым писателем, положившим начало появлению экзистенциального героя в художественной литературе, так как в его персонажах уже появляются «зачатки экзистенциализма, но многие из них еще дремлют и ожидают влияния времени, чтобы стать активными» [4, с. 84].

В. С. Соловьев первым заметил ницшеанство Лермонтова: «Я вижу в Лермонтове прямого родоначальника того духовного настроения и того направления чувств и мыслей, а отчасти и действий, которые для краткости можно назвать “ницшеанством”» [5, с. 381]. Соловьев связывает ницшеанство Лермонтова с характерными особенностями его личности: «Первая, и основная, особенность лермонтовского гения – страшная напряженность и сосредоточенность мысли на себе, на своем “Я”, страшная сила личного чувства» [5, с. 385]. Отчасти протоницшеанство Лермонтова уходит корнями в

его демонический байронизм. В отличие от Пушкина, Лермонтов не отказался от байронической традиции, а дополнил ее. Он не только наделил своих главных героев многими байроническими чертами, но и сам надел байронический плащ, так как «экзистенциальная амбивалентность заставляла Лермонтова открыто принимать байронических персонажей и сюжетные линии, одушевляющие их» [6, с. 61]. Однако интерпретация Лермонтовым байронического героя совершенно иная: Лермонтова привлекает не наивный романтизм, а демоническое, которое в русской литературе восходит к пушкинской «Пиковой даме».

Творческие мотивы Лермонтова, с одной стороны, совпали с попытками таких арзамасцев, как Д. Н. Блудов, Д. В. Дашков и С. С. Уваров, модернизировать Россию Николая I, объединив общество и народ общей мифологией. Пережив крах декабристской мечты, они пришли к принятию консервативной парадигмы развития и сделали то, что, по их искреннему мнению, было необходимо для России. Триада Уварова – «православие, самодержавие, народность» – была слаба, но ее официальная народническая идеология имела своей целью преодоление основных классовых различий, которые остались в результате социальной политики Петра I. Естественно, эта идеология рухнула. Попытка объединить по популистскому принципу страну, где большинство населения, по сути, жило в рабстве, была в высшей степени идеалистической попыткой. То же самое можно сказать и о православии. Официальная политика очернения Русской Православной церкви проводилась не только Петром I, но и Екатериной II, и Александром I. Хотя, надо сказать, что поиск объединяющей социальной идеологии был необходим российскому обществу.

Эта тенденция также совпадала с мировоззрением Лермонтова. Лермонтов также был попыткой аристократической литературы, не имеющей себе равных по своей силе и таланту, привить русской культуре гуманистическую идею внутренней ценности человека – изобразить личность как содержащую в себе целый космос. В 1830-1840-е годы дворянство не считало свои дни сочтенными и верило, что у него есть целая вечность для развития и совершенствования. Это продолжалось вплоть до 1917 года. Русская аристократическая культура не находилась в упадке в то время, когда писал Лермонтов. Здесь важно принять во внимание обновленческий импульс аристократического общества, парадоксальным образом сосуществовавший с верой в его культурное превосходство, которому можно было противопоставить только одиночество. Но одиночество, даже для высокорексифицирующей личности, как это показано Лермонтовым на примере Г. А. Печорина, ведет человека к экзистенциальному отчаянию, которое основатель экзистенциализма С. Кьеркегор называл «болезнью к смерти», ибо «отчаяние – это не просто худшее из страданий, но наша гибель» [7, с. 31]. Таким образом, одиночество – это прямой путь к смерти, который очень быстро прошел герой Лермонтова.

Библиографический список

1. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3. Драммы / М. Ю. Лермонтов. СПб.: Издательство Пушкинского Дома, 2014. 600 с.
2. Брюсов В. Я. М. Ю. Лермонтов // М. Ю. Лермонтов: pro et contra, антология. Т. 1. СПб.: РХГА, 2014. С. 491–511.
3. Маркова Т. Н. Музыкальные интерпретации поэмы М. Ю. Лермонтова «Демон» (опера А. Г. Рубинштейна и балет С. В. Жукова) // Уральский филологический вестник. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. 2018. № 4. С. 108–115.
4. Мысовских Л. О. Григорий Александрович Печорин – лишний человек или русский экзистенциальный герой? // Культура и текст. 2022. № 2. С. 77–85. DOI: 10.37386/2305-4077-2022-2-77-85.
5. Соловьев В. С. Лермонтов // М. Ю. Лермонтов: pro et contra, антология. Т. 1. СПб.: РХГА, 2014. С. 381–398.
6. Мысовских Л. О. Экзистенциальная амбивалентность юного Лермонтова: Байрон или другой? // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2023. Т. 9, № 1 (33). С. 58–77. DOI: 10.21684/2411-197X-2023-9-1-58-77.
7. Кьеркегор С. Болезнь к смерти [Пер. с дат. Н. В. Исаевой]. М.: Академический проект, 2014. 160 с.

«КРОХОТКИ» А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА КАК ПРИТЧИ

В статье идет обращение к творчеству А. И. Солженицына, а именно к его «Крохоткам». Рассматривается их жанровое своеобразие. Выдвигается тезис о том, что основополагающим и ведущим жанром «Крохоток» является жанр притчи. Приводится доказательная часть в подтверждение выдвигаемого тезиса на основе анализа «Крохоток» («Отражение в воде», «Лихое зелье») и их сравнения с новозаветными притчами Иисуса Христа. Делается вывод о тяготении Солженицына к традиционной евангельской притче, оправданном религиозно-нравственной картиной мира писателя. Отмечается и проявленное автором новаторство в рамках данного жанра.

Ключевые слова: притча, жанр, Солженицын А. И., «Крохотки», традиционная евангельская притча.

The article refers to the creative work of Solzhenitsyn A., namely to his “Tiny Stories”. It considers their genre originality and argues for the idea that the fundamental and leading genre of “Tiny Stories” is the genre of parable. The article provides evidence to this point based on the analysis of “Tiny Stories” (“Reflection in the Water”, “Dashing Potion”) and their comparison with the New Testament parables of Jesus Christ. The author concludes that Solzhenitsyn is drawn towards the traditional gospel parable, which is justified by the writer’s religious and moral picture of the world. The author's innovation within this genre is also noted.

Keywords: parable, genre, Solzhenitsyn A., «Tiny Stories», traditional gospel parable.

В данной статье мы обратимся к самым малым формам в творчестве А.И. Солженицына – его «Крохоткам» и рассмотрим их с позиции жанрового своеобразия. «Крохотки» занимают особое место среди всех произведений Александра Исаевича, ведь больше тридцати лет разделяют два созданных им цикла, первый из которых был написан в 1958–1963 гг., а второй уже только в 1996–1999 гг., после возвращения писателя в Россию. «Можно сказать, что «Крохотки», словно вехи, отмечают начало творческого пути Солженицына и его завершающий этап, указывая на внутреннюю целостность всего творчества» [1, с. 191].

Конечно, литературоведы и критики уже не раз обращались к исследованию «Крохоток», но они так и не смогли прийти к единому мнению в отношении их жанра. Данный вопрос так и остается открытым и все еще вызывает интерес с научной точки зрения. А определение жанра, разумеется, существенно для понимания и интерпретации текста. Г.Д. Гачев, к примеру, говорил, что в жанре «таится какое-то священное и вековечное содержание, богатство и значение которого надо еще суметь понять» [2, с. 7]. В силу того, что жанровые формы гибки и подвижны и откликаются на потребности

литературного процесса, и вместе с тем же обладают устойчивостью и преемственностью, они являются основополагающими смысловыми парадигмами, и вне их ни создание, ни интерпретация художественного текста невозможны [1, с. 191].

Итак, что же говорят отечественные и зарубежные критики по поводу жанра «Крохоток»? Многие из них называют «Крохотки» лирическими миниатюрами, стихотворениями в прозе [3, 4]. Этот взгляд распространился и повлиял на перевод названия произведения на английский язык, и поскольку сохранить внутренний смысл слова «крохотки» при переводе представлялось затруднительным, некоторые переводчики, а именно М. Гленни, пошли по пути замены названия самовольным определением жанра. Таким образом на английском языке появилось произведение Солженицына «Стихотворения в прозе» [5]. Или, к примеру, другие известные американские исследователи творчества Солженицына Э.Э. Эриксон и Д.Дж. Махони при подготовке издания его избранных произведений выбрали подход, при котором название «Крохотки» сменилось «Миниатюрами», хотя, и нужно отдать им должное, привели для пояснения такого решения закрепившееся уже название «Стихотворения в прозе» [6]. Но название «Миниатюры» ни в коем случае не передает всех оттенков смысла русского слова «крохотки», зато приписывает «Крохоткам» жанровое определение, которого автор им никогда не давал.

Стоит отметить, что далеко не все исследователи согласны с тем, что «Крохотки» – это лирические зарисовки. Например, Л. Колобаева считает, что лирическое начало играет в «Крохотках» только второстепенную роль, первостепенным же является начало эпически-повествовательное. «Главное для автора «Крохоток» – не субъективное авторское впечатление от тех или иных явлений жизни, но сама их суть, переданная по большей части эпически-повествовательным, если не в последовательности событий, то в связке знаменующих их подробностей. «Крохотки» – это чаще всего “сгущенные” до грани афоризма рассказы, самый малый эпос» [7, с. 44]. Также Л. Колобаева метко подмечает важность для Солженицына русской реалистической традиции и говорит о «восприимчивости писателя к широкому и разнообразному опыту литературы XX века не только в ее реалистическом русле» [7, с. 44].

Вот и получается, что суждения критиков расходятся примерно по трем направлениям: «Крохотки» – это либо лирические миниатюры, включающие элементы реалистического повествования, либо «сгущенное» реалистическое повествование с элементами лиризма, либо пестрые, «разножанровые» циклы [8, с. 24].

Мы же предполагаем, что жанровая природа «Крохоток» иная, и сходимся во мнении с М.П. Кизимой: в «Крохотках» А.И. Солженицын обращается к традиции притчи. Мы согласны, что в «Крохотках» звучит лирический голос, а лирическое «я» глубоко индивидуально, что в нем видна близость к личности писателя, и присутствуют автобиографические детали. Немалое место в «Крохотках» также занимает и конкретно-историческое, реалистическое изображение действительности. Все это так и несколько нехарактерно для традиционной притчи, но, тем не менее, именно притча лежит

в основании «Крохоток» [1, с. 192]. Исследователи иногда отмечают, что в «Крохотках» есть притчевое начало, но видят это качество либо только в некоторых «Крохотках», как это делает А.С. Георгиевский, [9, с. 30], либо только как элемент внутри в целом иных по своей природе миниатюр, например, С.И. Красовская [8, с. 18]. Мы не можем с этим согласиться и считаем, так же как и Кизима, что притча является доминирующей жанровой парадигмой всех «Крохоток». Считаем, что именно притча является основой построения обоих циклов. Именно в притче Солженицын сумел соединить и лирическое начало, и реалистическое изображение действительности, и выразить свой религиозный взгляд на мир.

Выбор жанра притчи в данном конкретном случае был совершенно органичен для Солженицына, потому что в «Крохотках» писатель утверждает нравственную, более того, религиозную картину мира, и притча прекрасно для этого подходит в силу того, что тяготеет к «глубинной “премудрости” религиозного или моралистического порядка» (С.С. Аверинцев)[10]. Статус повествователя в притче – «это статус носителя и источника авторитетного убеждения, организующего учительный, убеждающий (или переубеждающий) по своей коммуникативной цели дискурс» (В.И. Тюпа) [11, с. 38].

О притче теоретики-литературы пишут как о некоей «форме мышления», как об «особенной культуре высказывания (дискурса) со своей дискурсивной стратегией» (В.И. Тюпа) [11, с. 381], восходящей к устным речевым жанрам. В русской традиции принято говорить о двух видах притч, которые имеют свои изначальные образчики: это притчи Соломоновы и новозаветные евангельские притчи, записанные со слов Христа[12, с. 7]. Е.К. Ромодановская отмечает, что «именно евангельская притча стала основным примером при создании древнерусского жанра параболы, именно за ней сохранилось до сих пор используемое терминологически определение “притча”»[12, с. 7]. Классической притче-параболе присущи краткость, сжатость, иносказательность, назидательность как наставление на путь истинный, пример мудрости и религиозно-нравственное поучение [10, 13, 14]. Все эти качества взаимосвязаны, дополняют друг друга, и в своем сочетании создают «содержательность формы», которая «есть не только конструкция, но и мирозерцание» (Г.Д. Гачев) [2, с. 39]. В этой статье мы будем говорить о том, что «Крохотки» Солженицына относятся к жанру притч-парабол и настаивать на их схожести с евангельскими притчами.

Указанные выше качества характерны для обоих циклов «Крохоток». Предельная сжатость сюжета и характеристик персонажей, например, «позволяют Солженицыну достичь необходимой для притчи концентрации содержания, ведь жанровая задача притчи состоит не в полноте изображения, а в обнаружении сокровенных, глубинных смыслов; «крохотки» строятся повествовательно – иногда с чуть более развернутым, иногда с чуть менее развернутым сюжетом» [1, с. 194]. В.И. Тюпа говорит о значимости сюжетно-повествовательного элемента для жанра притчи [11, с. 382]. А Ромодановская пишет, что «притча – это рассказ о некоем случае, из которого следует определенный вывод»[12, с. 5]. Такое понимание природы жанра заложено

внутри самого слова «притча», происходящего (согласно словарю В.И. Даля) от «притекать», «притечь», «приточиться» в значении «случиться» [15, с. 468].

Ключевыми для классической формы притчи являются также иносказательность и назидательность. Иносказательность дает понять, что за чувственным миром вещей и явлений есть некий глубинный смысл, и дает возможность через осязаемое, земное ощутить трансцендентное и абсолютное, и таким образом сделать правильный выбор на жизненном пути. Иносказательность присутствует во всех образных структурах «крохоток». Она пронизывает саму словесную ткань кратких и внешне прозрачных по смыслу зарисовок Солженицына, но ничего не затемняет, не уводит в сторону, составляя саму суть повествования.

Поучение в той или иной мере также содержится во всех «Крохотках». О нем мы догадываемся через действия и слова персонажей, через образы природы, предметы окружающего мира и отношение к ним людей, через непосредственную оценку всего происходящего самим автором. Мы настаиваем на том, что назидание в «Крохотках» всегда носит глубоко притчевый характер и предполагает нравственный выбор. Каждая «Крохотка» ставит читателя в ситуацию этического выбора, а сам человек рассматривается Солженицыным как субъект этого этического выбора, что, как утверждает С.С. Аверинцев, характерно для притчи [10].

Итак, мы настаиваем, что Солженицын обращается к традиционной жанровой модели повествовательной притчи, а именно новозаветной, сохраняя ее главные черты. И в качестве обоснования своего предположения обратимся к некоторым конкретным его «Крохоткам».

Для анализа нами выбраны «Крохотки» из разных циклов. Первая «Крохотка» относится к 1958-1963 гг. написания и называется «Отраженье в воде» (здесь и далее орфография соблюдена авторская):

«В поверхности быстрого потока не различить отражений ни близких, ни далёких: даже если не мутен он, даже если свободен от пены – в постоянной струйчатой ряби, в неугомной смене воды отраженья неверны, неотчетливы, непонятны.

Лишь когда поток через реки и реки доходит до спокойного широкого устья, или в заводи остановившейся, или в озерке, где вода не продрогнет, – лишь там мы видим в зеркальной глади и каждый листик прибрежного дерева, и каждое перышко тонкого облака, и налитую голубую глубь неба.

Так и ты, так и я. Если до сих пор всё никак не увидим, всё никак не отразим бессмертную чеканную истину, – не потому ли, значит, что ещё двинемся куда-то? Ещё живём?..» [16]

Автор описывает «поверхность быстрого потока», в котором нельзя рассмотреть отражения окружающей его действительности. Происходит это из-за постоянной смены воды, из-за ее текучести. И только лишь, когда поток останавливается, замирает, появляется возможность рассмотреть в его отражении, «зеркальной глади» что же происходит вокруг.

В конце миниатюры, автор сравнивает такой поток с человеком («так и ты, так и я»), с его жизнью, приглашая читателя вместе с собой порассуждать о

том, что должна бы отражать наша жизнь, и отражает ли она что-то на самом деле.

По сути своей перед нами притча. Нашему вниманию предлагается короткая зарисовка, состоящая всего из трех абзацев. В первых двух описывается два состояния потока воды, а в третьем он сравнивается с человеком, чем объясняется, зачем этот поток изначально автором описывался, и поясняется сам смысл аналогии между состоянием воды и человеком.

Притчу, по нашему мнению, можно назвать классической. Она составлена по принципу многих новозаветных притч, где так же коротко и емко на понятных примерах для простого человека описываются сложные философские концепции. В притче Солженицына можно проследить тот же подход: берется простая понятная абсолютно всем аналогия – поток воды – и на ее примере объясняется идея автора, его взгляд на жизнь. Подобными притчами являются целая серия притч Иисуса Христа о Царствии Небесном, где, к примеру, оно сравнивается то с деревом, выросшим из горчичного семени (Лук 13:18-19), то с сокровищем, найденным на поле (Мат 13:44) [17].

Но Солженицын не только обращается к Священному Писанию за тем, чтобы позаимствовать у притч их структуру, он напрямую на него опирается. Говоря о потоке: «даже если не мутен он... отраженья неверны, неотчетливы», автор отсылает нас к словам Писания. Апостол Павел в своем первом письме к церкви в Коринфе говорит: «Теперь мы видим как бы сквозь тусклое стекло, гадательно, тогда же лицом к лицу; теперь знаю я отчасти, а тогда познаю, подобно как я познан» (1Кор 13:12, Синодальный перевод) [17]. И это не просто отсылка к Писанию, но и рассуждения автора на эту же тему. Солженицын, так же как и апостол Павел, замечает в своей притче, что сейчас наш взор замутнен, мы видим все неясно, «неверно, неотчетливо, непонятно», как в мутной воде. Или если даже она не мутна и свободна от пены, то покрыта рябью. Но однажды автор, как и апостол, надеется, что мы увидим все «лицом к лицу». Другими словами, сейчас наше знание несовершенно, но однажды оно станет таковым, будет полным. Когда поток остановится, когда жизнь иссякнет.

Автор замечает читателю, что мы «все никак не отразим безсмертную чеканную истину». О чем эта истина? Мы полагаем, что о Боге. А почему мы ее «все никак не увидим»? Солженицын считает, что по причине того, что все еще живем, движемся куда-то. Да, «движение – это жизнь, а жизнь – это движение!» (по всей видимости, в своих рассуждениях автор опирается и на известное высказывание Аристотеля), но для того, чтобы эту жизнь во всей ее полноте постичь, необходимо отречься от суеты, нужна передышка, остановка. Хотя, по мнению автора, жизнь до конца до тех пор, пока мы еще живем на этой грешной земле, понять и осмыслить все-таки не удастся.

Писатель делится своим философско-религиозным размышлением с читателем и уже по канонам современной притчи. Он ни на чем не настаивает, не пытается навязать своего мнения, он лишь ненавязчиво приглашает нас поразмышлять вместе с ним на предложенную тему. Об этом свидетельствуют и вопросительные формы двух последних предложений, и их спокойный, немного грустный тон, и многоточие в конце. Солженицын не осуждает

человека за то, что тот не отражает еще истины, он указывает на естественность такого положения дел, ведь человек не в силах отменить хода времени или череды своей жизни. Но автор призывает читателя на минутку совершить вместе с ним остановку и задуматься над этой загадочной, непостижимой жизнью и тем, что она призвана отражать, как бы подсказывая, мягко подводя нас к тому, что это должен быть Бог.

Теперь обратимся к другой его притче на эту же тематику, но написанную уже в другом цикле и в другие годы. «Лихое зелье» (1996-1999гг.), так же как и одна из самых известных притч Христа «о Сеятеле» (Мат 13:3-9, 18-23) [17], не совсем о том, о чем говорит ее название. Итак, «Лихое зелье»:

«Сколько же труда кладет земледелец: сохранить зёрна до срока, посеять угодно, доходить до плодов растения добрые. Но с дикой резвостью взбрасываются сорняки – не только без ухода-досмотра, а против всякого ухода, в насмешку. То-то и пословица: лихое зелье – нескоро в землю уйдет.

Отчего ж у добрых растений всегда сил меньше?

Видя невылазность человеческой истории, что в дальнем-дальнем давне, что в наисегоднешнем сегодня, – понуро склоняешь голову: да, знать – таков закон всемирный. И нам из него не выбиться – никогда, никакими благими издумками, никакими земными прожеками.

До конца человечества.

И отпущено каждому живущему только: свой труд – и своя душа.» [16]

Между притчами видна прочная связь. Солженицын, как и Иисус, обращается к аналогии с земледелием. Так же как и Господь, сравнивает людей с почвой, на которой произрастают культуры. У Солженицына земледелец, как и сеятель у Христа, занят посевом: он хранит зерна, сеет их, а потом холит их до полного созревания, «до плодов растения добрые». Добрые плоды есть и в притче у Иисуса, и так же как и в Его притче, плоды у Солженицына – суть добрые людские дела, а сами люди-читатели (или слушатели у Христа) сравниваются с почвой, в которую попадает зерно. И так же как у Христа, у Солженицына есть упоминание и о «терниях» или попросту сорняках, которые вырастают и заглушают добрые всходы, «взбрасываются... не только без ухода-досмотра, а против всякого ухода, в насмешку». И как Христос говорил о том, как сложно прорасти добрым всходам, так и Солженицын продолжает и развивает эту мысль и рассуждает «отчего ж у добрых растений всегда сил меньше».

Причину он обозначает хлесткой пословицей «лихое зелье – нескоро в землю уйдет», очевидно, подразумевая, что от сорняков или, другими словами, от дурных человеческих привычек, недостатков не так-то просто избавиться. Автор ретроспективным взглядом прозревает всю историю человечества от Иисуса и раньше и до наших дней («дальнем-дальнем давне и в наисегоднешнем сегодня») и приходит к тому же выводу, к которому слушателей подводил Господь, что «отпущено каждому живущему только: свой труд – и своя душа», или, словами Христа, что добрая земля принесет плод «одно во сто крат, а другое в шестьдесят, иное же в тридцать» (Синодальный перевод). Другими словами, плод, который принесет человек, зависит от того,

насколько этот человек над собой, над своей душой потрудится. И Солженицын печалится, понуро склоняя голову, что сорняки души, грехи, что загораживает Бога, растут намного лучше и охотнее, чем плоды добродетели.

И снова автор ненавязчиво приглашает читателя вместе с ним склонить голову в размышлении над собственной жизнью, душой, заглянуть внутрь себя и себе же вынести вердикт о плоде жизни. Приглашает читателя, может быть, начать трудиться чуть более усердно над собой.

Мы обратились в своем анализе только к двум примерам, притчевое же и религиозное начала пронизывают и замыкают оба цикла Крохоток (молитвы в конце каждого цикла), отражая сокровенные убеждения автора. И снова повторим свой вывод: писатель использовал классические новозаветные притчи в качестве образца не только по структуре, внешнему виду, но и по внутренней направленности, цели донесения своей идеи.

Особо отметим тот аспект, что в «Крохотках» отображается реалистическая действительность. Такой подход полностью отвечает жанровой природе притчи. Новозаветная притча обращена к обычному человеку, воспринимающему ее в контексте своего опыта, и должна затрагивать его личное сознание, делая субъектом этического выбора. В своих образцовых примерах притча всегда опирается на обобщенный, но реальный опыт людей, и именно через него ведет к смыслам универсальным и трансцендентным. Иисус рассказывал притчи о сеятеле, о рыбаке, о купце, о хозяине виноградника – все это ситуации повседневные и типичные для Его времени. Солженицын так же обращается к типичным ситуациям русской истории и современности, в которых читатель может узнать свой собственный жизненный опыт.

Разумеется, за время своего литературного развития данная жанровая форма претерпела немало изменений. К ней обращались художники слова разных эпох и разных творческих взглядов, а в XX в. притча пережила свое новое рождение и заняла особое место в литературном процессе, оказываясь вновь востребованной многими авторами. М.П. Кизима в своей статье говорит, что используя традиционную жанровую форму притчи, Солженицын при этом принципиально обновляет ее. Указывает на то, что избранный писателем подход весьма плодотворен, поскольку не противоречит исходной жанровой модели. «Во-первых, в своих притчевых высказываниях Солженицын акцентирует обращенность к читателю-собеседнику, лирическую субъектность и эмоциональность, сохраняя при этом повествование как основу»[1, с. 198].

Вместе с тем лирический дискурс у Солженицына обладает особыми качествами, выходящими за пределы, которые очерчивает традиционная новозаветная притча. Рассматривая притчу как протолитературный нарратив, В.И. Тюпа замечает, что «речевой акт притчевого типа есть монолог в чистом виде, целенаправленно устремленный от одного сознания к другому», обращает внимание на то, что притча «разъединяет участников коммуникативного события на поучающего и поучаемого»[12, с. 39, 38]. Такая монологичность дискурса свойственна евангельским притчам, но их рассказывал сам Иисус, а никто из писателей, по справедливому замечанию М.П. Кизимы, не может поставить себя в столь же авторитетное положение. «Обращаясь к

христианской премудрости, писатель, как и его читатель, находится в положении интерпретатора, он делится своим опытом проживания жизни и постижения глубинных смыслов бытия, поучает, но не только читателя, а и самого себя»[1, с. 198].

Также в некоторых своих «Крохотках» Солженицын отходит от монолога в чистом виде, разрушая иерархичность отношений между поучающим и поучаемым, таким образом, возникает элемент диалогичности. Получается, что хоть Солженицын и остается в жанровых границах притчи, но раздвигает их, зачастую подключая читателя как собеседника к разговору и обращаясь к нему с вопросами, и уже не выделяя себя как поучающего, но как человека, делящегося опытом.

И наконец, Солженицын идет по пути объединения притч в циклы. Хотя, тут нужно отметить, притча как жанр все-таки сама по себе стремится к циклизации. Опять же, говоря о библейских притчах, мы употребляем множественное число: притчи Соломоновы, евангельские притчи. Как уже упоминалось, притчи о Царстве Небесном строятся как череда уподоблений (От Матфея 13:24–33; 13: 44–50 и др.) [17].

Таким образом, мы снова и снова убеждаемся в том, что Солженицын тяготеет к жанру притчи, причем, именно ее классической, традиционной форме – новозаветной, евангельской притче.

Приведенный нами анализ позволяет утверждать, что основополагающей жанровой формой «Крохоток» является традиционная повествовательная притча с ее иносказательностью и поучительностью. При этом А.И. Солженицын несколько обновляет жанр притчи: «он идет по пути синтеза эпического и лирического начал, включения элементов конкретно-исторического реалистического повествования, диалогичности» [1, с. 204]. В пределах малой формы, через призму лирического «я» Солженицын соединяет историю и современность России, и ведет читателя от непосредственного переживания и впечатления к более общим, непреходящим духовным истинам, провозглашая религиозно-нравственную картину мира, – центральную и принципиально важную для всего его творчества.

Библиографический список

1. Кизима М. П. Жанровое своеобразие малых форм прозы А. И. Солженицына («Крохотки» 1958–1963, 1996–1999) / М. П. Кизима // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2020. – № 63. – С. 191–205.
2. Гачев Г. Д. Содержательность художественных форм : (Эпос. Лирика. Театр) / Г. Д. Гачев. – Москва : Просвещение, 1968. – 302 с.
3. Орлицкий Ю. Б. Большие претензии малого жанра: (По итогам первого Тургеневского фестиваля малой прозы) / Ю. Б. Орлицкий // Новое литературное обозрение. – 1999. – № 38. – С. 275–288.
4. Шнеерсон М. Александр Солженицын : Очерки творчества / М. Шнеерсон. – Frankfurt-am-Main : Посев, 1984. – С. 233–234.

5. Solzhenitsyn A. Stories and Prose Poems / Translated by Michael Glenny. – N. Y. : Farrar, Straus and Giroux, 2015. – 278 p.
6. Solzhenitsyn A. The Solzhenitsyn Reader : New and Essential Writings, 1947–2005. 2nd ed. / ed. by Edward E. Ericson, Jr. and Daniel J. Mahoney. – Wilmington, DE : Intercollegiate Studies Institute, 2009. – 679 p.
7. Колобаева Л. А. «Крохотки» / Л. А. Колобаева // Литературное обозрение. – 1999. – № 1. – С. 39–44.
8. Красовская С. И. Дискурс и жанр «Крохоток» А. И. Солженицына // Проза А. Солженицына 1990-х годов : Художественный мир. Поэтика. Культурный контекст : Международный сб. науч. тр. / отв. ред. А. В. Урманов. – Благовещенск, 2008. – С. 12–24.
9. Георгиевский А. С. Русская проза малых форм последней трети XX века : духовный поиск, поэтика; творческие индивидуальности : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. С. Георгиевский. – Москва, 2004. – 36 с.
10. Аверинцев С. С. Притча / С. С. Аверинцев // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – Москва, 1987. – С. 305.
11. Тюпа В. И. Грани и границы притчи / В. И. Тюпа // Традиция и литературный процесс. – Новосибирск, 1999. – С. 381–387.
12. Притча в русской словесности : от средневековья к современности / отв. ред. Е. Н. Проскурина, И. В. Силантьев ; Институт филологии СО РАН. – Новосибирск : РИЦ НГУ, 2014. – 484 с.
13. Гладкова О. В. Притча // Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. – Москва, 2001. – С. 808–809.
14. Степанов Н., Чавчанидзе Д. Притча // Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – Москва, 1974. – С. 295–296.
15. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Москва, 1882. – Т. 3. 584 с. – URL: <https://www.runivers.ru/bookreader/book10119/#page/50/mode/1u>
16. Солженицын А. И. Матренин двор. Один день Ивана Денисовича. Крохотки. – Москва : РОСМЭН, 2023. – 221 с.
17. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – Российское Библейское общество. – Москва, 2009. – 1296 с.

Богданова О. В.,
г. Санкт-Петербург

СОЦРЕАЛИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАННЕЙ ПРОЗЫ ВЛАДИМИРА СОРОКИНА⁴

В статье рассматриваются ранние по времени создания художественные практики Владимира Сорокина, писателя-концептуалиста, одного из ярких представителей т.н. «московского романтического концептуализма» (Б. Гройс) 1970–1980-х годов. В работе осмысляются истоки его творческих приемов, устанавливаются претексты, послужившие образцами его ранних прозаических произведений. Показано, что основой «материальной базы» современного писателя-прозаика стали как соцреалистические романы 1950-х годов, классические образцы советской прозы, так и традиционный реалистический роман XIX века. Автор работы видит корни эпических экспериментов Сорокина в его биографии художника-концептуалиста, художника-графика, в его сближении с группой московских концептуалистов-художников (И. Кабаков, Э. Булатов, В. Пивоваров) и представителями соц-арта (В. Комар и А. Меламид). Рассмотрены «фирменные» приемы, сложившиеся в концептуальном творчестве Сорокина, — слом повествования, смысловые перевертыши, опредмечивание метафоры, языковая игра и др. Сделан вывод, что эволюция художника завершилась на рубеже 2000-х годов.

Ключевые слова: В. Сорокин, московский романтический концептуализм, преодоление стратегий соцреалистической прозы, поэтика т.н. «нового» романа.

The article examines the early artistic practices of Vladimir Sorokin, a conceptual writer, one of the brightest representatives of the so-called “Moscow romantic conceptualism” (B. Groys) of the 1970s–1980s. The work comprehends the origins of his creative techniques, establishes the pretexts that served as examples of his early prose works. It is shown that the basis of the “material base” of the modern writer-prose writer were both socialist-realistic novels of the 1950s, classic samples of Soviet prose, and the traditional realistic novel of the nineteenth century. The author of the work sees the roots of Sorokin’s epic experiments in his biography of a conceptual artist, graphic artist, in his rapprochement with a group of Moscow conceptual artists (I. Kabakov, E. Bulatov, V. Pivovarov) and representatives of

⁴ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-01007, <https://rscf.ru/project/23-18-01007/>; Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М. Достоевского.

social art (V. Komar and A. Melamid). The “branded” techniques that have developed in Sorokin’s conceptual work are considered, such as narrative scrapping, semantic shifters, metaphor objectification, language game, etc. It is concluded that the evolution of the artist ended at the turn of the 2000s.

Keywords: V. Sorokin, Moscow romantic conceptualism, overcoming strategies of socialist realist prose, poetics of the so-called “new” novel.

«Для понимания творчества любого (концептуального. — О. Б.) поэта важно понимание как общего контекста культуры и традиции, так и контекста непосредственно жизненного и культурного окружения и в особенности той области, сферы, с которой непосредственно поэт диалогически взаимоотношается...» — так писал один из выдающихся концептуалистов-авангардистов Д. А. Пригов, [1, с. 416]. Как становится понятно при взгляде на объекты концептуального творчества (живописного, графического, скульптурного, литературного и др.), этим ближайшим (принципиально близким) контекстом концептуалистами избирается искусство соцреализма. Именно поэтому интересен вопрос, как приемы и стратегии *соцреалистического искусства* отражаются в творчестве Владимира Сорокина, что заимствует от соцреализма писатель и от чего принципиально отказывается.

На Западе Владимир Сорокин имеет устойчивую популярность, широко издается, пресса о его вещах чрезвычайно обширна. В России он остается «единственным представителем прозы русского концептуализма, ставшим писателем с международной известностью» (В. Руднев). В статье «Русские цветы зла» Вик. Ерофеев о Сорокине говорит так: «...его предельно сгущенный текст-концентрат» состоит «из сексуальной патологии, тотального насилия, вплоть до каннибализма и некрофилии», «мертвое слово» Сорокина «фосфоресцирует словесной ворожкой, шаманством, мистическими глоссолоалиями, глухо намекающими на существование запредельных миров» — он строит тексты «на отбросах социалистического реализма» [2, с. 5]. З. Гареев добавляет и конкретизирует: «Проза эта пестрит и просто фекалиями, и копрофагией, и каннибализмом, и некрофилией, и вообще черт-те каким фрейдизмом. Это все соцреализм, доведенный до логического своего завершения после 75-летнего “коммунистического воспитания” человека... он постоянно его “мажет” какой-нибудь гадостью почти натурально...» [3, с. 16].

Исследователи сходятся в том, что Сорокин создает псевдо-соцреалистическую прозу, эксплуатирует соцреализм с целью обновить читательское восприятие: увидеть в знакомом и привычном неожиданное и неординарное. Он отражает жизнь не «реалистически-зеркально» (знакомый тезис: литература есть отражение жизни), а с «изломами» концептуального мировоззрения, в системе множественности зеркал (почти Кэрролловского «зазеркалья») современности. Или, говоря словами Д. Пригова, Сорокин отражает через «драматургию взаимоотношения предмета и языка описания» [1, с. 417], для его текстов «характерно сведение в пределах одного... текста нескольких языков... каждый из которых в пределах литературы

представляет как менталитеты, так и идеологии» [1, с. 418], но «первым среди равных» неизменно оказывается соцреализм. Проще говоря, в творчестве Сорокина-концептуалиста более существенен вопрос не «что» сделано, а «как» сделано, важна не столько этическая, сколько эстетическая сторона творчества.

В поэтике концептуализма язык и стиль — категории не индивидуального, а коллективного существования. Особенности индивидуальной манеры письма утрачивают свою актуальность, релевантность обретает способность выразить «стиль вообще». «Точке зрения говорящего свойственно отсутствие собственности», «индивидуальность выражается здесь не в изобретении или генерировании неповторимого и оригинального, она сводится к комбинированию заданных формулировок, беглых фраз социолектов, маркированных лишь иногда»; «оригинальность состоит в совершенстве фальсификации, преображения «другого», чужого — в собственное, в «свое» [4, с. 230]. И в этом смысле Сорокин способен талантливо воспроизвести, может быть, любой (чужой) стиль, сюжет, образ, идею, пафос.

В первом своем литературном произведении — «Очереди», «романе прямой речи» [5, с. 175], Сорокин демонстрирует «комбинации» устно-речевых формул и фигур, когда очередь интересует художника не проблемно-тематически, «не как социалистический феномен, а как носитель специфической речевой практики, как внелитературный полифонический монстр» [6, с. 121]. По словам А. Гениса, Сорокин отучает читателя от значительности советской проблематики, от «значительности темы» вообще, он изымает из книги «внутреннюю мысль», вычеркивает из литературы «нравственный посыл», предлагая взамен «набор формальных принципов» — «соотношение языков, распределение текстовых объемов, игру стилевых ракурсов», то есть Сорокин «занят манипуляцией повествовательными структурами за пределами их смысла» [7, с. 79]. Однако в первом сорокинском романе феномен социального советского мироустройства — в данном случае очередь (в магазин) — пока еще присутствует фоновое, сохраняя связь с внешними чертами социалистической действительности, но сдвигая центр повествования с явления внешнего (социального) на уровень явления внутреннего (около-любовного сюжета). Советская действительность в романе «Очередь» еще не деформирована, хотя и представлена в неожиданном стилевом и проблемном ракурсе.

Следующим образцом «манипуляций» художника-концептуалиста «за пределами смысла» стал роман Сорокина «Сердца четырех», по рукописи попавший в финал Букеровской премии 1992 года. В романе Сорокин успешно «фальсифицирует» жанрово-стилевые особенности детективно-приключенческого жанра (весьма популярного в советское время и получившего отражение не только в литературе, но и (г.о.) в кинематографе). Прозаик воспроизводит внешние жанровые черты увлекательного советского авантюрного триллера, но лишает их конечного объяснимого смысла и ожидаемой мотивации. Используя технику соцреалистического способа повествования, писатель аннигилирует его идейно-смысловую компоненту.

Герои романа (советские люди) — тринадцатилетний мальчик Сережа, старик-инвалид Генрих Иванович Штаубе, молодая женщина Ольга Владимировна Пестрецова и руководитель группы Виктор Валентинович Ребров — совершают множество убийств, описанных «с ледящими душу подробностями», в том числе убийство, кажется, нежно любимой, матери Реброва, ради того, чтобы в финале романа совершить «то ли изощренное самоубийство», то ли переход «в особое посмертное существование» [7, с. 3], когда «спрессованные в кубики и замороженные сердца четырех провалились в роллер, где были маркированы по принципу игральные кости» [8].

Своеобразную пост-соцреалистическую дилогию представляют собой романы Сорокина «Норма» и «Роман», вышедшие одновременно, оформленные полиграфически одинаково, названия которых построены на анаграмматическом приеме (перестановке одинаковых букв: н-о-р-м-а, р-о-м-а-н). Оба сорокинских текста являют собой концептуалистскую пародию на «образцовые» формы классического русского (точнее советского) романа. Первая часть «Нормы» формируется привычным для классического (в данном случае — соцреалистического) романа нанизыванием коротеньких новелл-зарисовок, связанных между собой общей темой, не вполне ясной вначале, но раскрывающейся постепенно и по-сорокински неожиданно: речь идет о поедании особого продукта, называемого «нормой», а точнее — об экскрементах, поставляемых государству детскими садами в виде аккуратных, фабричным способом расфасованных в целлофан брикетов. Тем самым прозаик художественно разрабатывает традиционную формулу разговорной речи: на вопрос «Как дела?» собеседник, как правило, отвечает «Нормально» (или «Дерьмово»). Для концептуалиста Сорокина оба ответа синонимичны.

Другой роман дилогии — «Роман» — построен на привычной сюжетности действия классического русского около-тургеневского романа. Главный герой Роман — юрист по образованию, но художник по духу — оставляет доходную профессию столичного адвоката ради занятий живописью и приезжает к дяде в деревню, где неспешно проводит время в беседах, хождении в лес, охоте, рыбалке, где он влюбляется в молодую прелестную девушку Татьяну и женится на ней. Кажется, текст предстает «более утонченным» (В. Руднев) и не обещает «слома повествования». Но роман Сорокина концептуалистский, роман штампов и цитат, знакомых ходов и стратегий, языковой игры. В данном случае литературных стратегий и языковой игры не в традиции советского, но русского реалистического романа XIX века. Хотя найти образцы советской «усадебной» (= деревенской) прозы не сложно — Сорокин вновь играет со штампами соцреализма.

От романа к роману Сорокин талантливо имитировал чужой стиль, чужое письмо, чужой роман. Потому появление сорокинского романа «Голубое сало» (1999) было отмечено в прессе большой и шумной «судебно-рекламной» кампанией — роман стал причиной первого конфликта по вопросам авторского права в русском Интернете [9]. В «Голубом сале» Сорокин по-прежнему следует своим творческим принципам: его роман не отражает действительность, а уходит от нее: «...литературная ткань этого романа сродни

сну <...> читать “Голубое сало” — все равно что смотреть чужой сон» [7, с. 78–79]. В нем нет последовательности, повествовательной логики, бурный захватывающий сюжет лишен какой-либо связности. Но герои романа — представители русской и советской литературы. Объект литературной игры не меняется, но локализуется.

Следующий роман Сорокина «Пир» стал номинантом премии «Национальный бестселлер» за 2000 год. Сорокин: «Это первая сознательная книга о еде, о процессе еды, о метафизике еды вообще. Если в предыдущих книгах я только касался этой проблемы, то “Пир” — первая книга, сознательно посвященная только этому вопросу. Она состоит из новелл, которые так или иначе связаны с темой еды...» [10]. Природа пищи не духовной, а плотской овладевает Сорокиным, и писатель экспериментирует: пишет роман с заведомо «обратной» векторной направленностью в отношении к традиционной русской и советской литературе. Дух намеренно заменяется плотью, сердце — желудком. Последний эстетизируется и идеализируется.

Повествование в «Пире» носит отчетливо игровой характер. «Риторический антигуманизм» романа Сорокина (несвойственный традиции русской литературы) не перестает быть пугающим (новелла «Настя») и по-прежнему основывается на осознанных и принципиальных этических «перевертышах», на «позитивации негативного», когда минус меняется местами с плюсом. Роман не демонстрирует «нового поворота» в обесмысливании текста Сорокина и его семантического наполнения, литературный проект писателя выглядит достаточно последовательным, но формалистически более отточенным. По словам Л. Рубинштейна, «это не новая книга, это еще одна книга», которая изобилует узнаваемыми сорокинскими мотивами и приемами, являя собой «краткий путеводитель по Сорокину» [11].

Однако даже в «повторяемости приема» у Сорокина просматривается его позиция, философия неисчерпаемости приема и неисчерпанности постмодернизма: «В постмодернизме нет механизма исчерпанности, по-моему, он в нем просто не заложен, мне кажется, постмодернизм переживет все, что о нем говорят... он не будет развиваться, ему уже некуда развиваться. Но мне кажется, что он надолго, потому что постмодернизм — это не процесс, это состояние: в нем нет динамики... И очень может быть, что <...> век процессов уже завершился — а то, что будет потом, будет время состояний...» [12, с. 3].

Приведенные слова в значительной мере приложимы и к самому Сорокину — более поздние романы писателя будут не столько демонстрировать развитие приема (приемов), сколько оттачивание филигранности композиционного, сюжетного, персонажного, ситуационного, языкового (и др.) *игрового* мастерства. В последующих романах Сорокин фактически вновь проигрывает (заново отыгрывает) уже знакомые приемы и ходы, для них находя новые тематические ниши, в основном ориентированные на эстетику и практику *советского соцреалистического романа*. От текста к тексту Сорокин «старые» кубики складывает в ином порядке, создавая видимость новой конструкции, порождая иллюзию нового жанра [13].

Библиографический список

1. Пригов Д. Что надо знать // Молодая поэзия–89. Стихи. Статьи. Тексты. М.: Советский писатель, 1989. 508 с.
2. Ерофеев В. Русские цветы зла // Московские новости. 1993. № 26. 27 июня. С. 5.
3. Гареев З. Они не требуют, чтобы их читали // Огонек. 1993. № 1. С. 16.
4. Хансен-Леве А. Эстетика ничтожного и пошлого в московском концептуализме // Новое литературное обозрение. 1997. № 25. С. 230–242.
5. Добренко Е. Преодоление идеологии. Заметки о соц-арте // Волга. 1990. № 11. С. 170–175.
6. Сорокин В. Автопортрет // Сорокин В. Рассказы. М.: Русслит, 1992. 126 с.
7. Генис А. Чужь и жидо // Генис А. Иван Петрович умер. Статьи и расследования. М.: Новое литературное обозрение, 1999. 245 с.
8. Сорокин В. Сердца четырех // Конец века: альм. М., 1994. 524 с.
9. Голубое сало. URL: [http:// www. guelman. Ru](http://www.guelman.ru) (дата обращения: 15.11.2023)
10. Сорокин В., Смирнов И. Диалог о еде. URL: <http://www.guelman.ru> (дата обращения: 15.11.2023)
11. Рубинштейн Л. Авторская колонка Льва Рубинштейна. URL: [http:// www arcadia.ru / content / books_rubinstein](http://www.arcadia.ru/content/books_rubinstein) (дата обращения: 10.11.2023)
12. Сорокин В. «Насилие над человеком — это феномен, который меня всегда притягивал...» / Интервью с Т. Восковой // Русский журнал. 1998. 3 апреля. С. 3.
13. Маркова Т.Н. Пути жанровых трансформаций в русской прозе рубежа XX–XXI вв. // Метаморфозы жанра в современной литературе: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Соколова. М.: ИНИОН РАН, 2015. С. 7–26.

ОБРАЗ ПТИЦЫ В ПОЭЗИИ ДОНБАССА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 2014–2022 гг.)

В статье раскрываются культурные коннотации и смыслы актуализации образа птицы в творчестве поэтов Донбасса на материале произведений, опубликованных в сборнике «Поэзия русского лета». Делается вывод, что птицы выступают в исследуемых текстах амбивалентным знаком: служат традиционными символами беды, утраты, смерти и вместе с тем олицетворяют надежду на возвращение к мирной жизни, актуализируют представления авторов о полноте жизни. Подобное понимание образа отражает русское мировидение, представляет поэзию Донбасса как воплощение национально обусловленной системы символов и ассоциаций.

Ключевые слова: архетипический образ, образ птицы, война, поэтический текст, «Поэзия русского лета».

The article reveals the cultural connotations and meanings of actualizing the image of a bird in the work of poets of Donbass based on the material of works published in the collection "Poetry of the Russian Summer". It is concluded that birds act as an ambivalent sign in the studied texts: they serve as traditional symbols of trouble, loss, death and at the same time embody the hope of returning to a peaceful life, actualize the authors' ideas about the fullness of life. Such an understanding of the image reflects the Russian worldview, represents the poetry of Donbass as the embodiment of a nationally determined system of symbols and associations.

Keywords: archetypal image, bird image, war, poetic text, "Poetry of the Russian summer".

Образ птицы в произведениях, связанных с осмыслением военных событий, является традиционным для русской литературы. Достаточно назвать такие памятники древней словесности, как «Слово о полку Игореве» (XII век) и «Задонщина» (конец XIV – начало XV века). И в том, и в другом произведении используются образы-символы *орел*, *сокол*, *ястреб*, *кречет*, *ворон*.

Птицы относятся к числу древнейших мифологических образов в мировом культурном пространстве, выступая символами божественной сущности, верха, неба, посредниками между миром живых и миром мертвых, отождествляясь с высшей мудростью, олицетворяя представления о человеческой душе [1]. В русской культуре наибольшую известность приобрели литературные тексты, связанные с образом *лебедя*, воплощающего представления о чистоте и верности; *орла* как символа небесной силы, мощи, бессмертия; *соловья* и *жаворонка* как образов мирной жизни, весны и надежды; *аиста* как олицетворения добра, счастья, домашнего уюта, а также *черного ворона* как вестника беды и близкой смерти [2, с. 69]. Благодаря песне на стихи

Расула Гамзатова в русское культурное пространство вошел образ *журавля* как представление о душах солдат, «с кровавых не вернувшихся с полей».

В центре внимания настоящей статьи находится недавно изданный сборник «Поэзия русского лета» [3], включающий произведения о событиях 2014–2022 гг. на Донбассе. В нем содержатся многочисленные примеры актуализации образов птиц. Об авторах, кроме имен, никакой дополнительной информации не дается, что подчеркивает внутреннее единство сборника, его связь с представлениями о «русской весне».

Попробуем проследить, чем обусловлено обращение к образам птиц, какое содержание кроется за этими лингвокультурными знаками [4, с. 119].

Главный нерв сборника сконцентрирован в оппозиции «жизнь – смерть», а потому каждое произведение создано «на грани», чувства обострены до предела.

Тема смерти воплощена в архетипическом образе ворона. В народном сознании закреплено отчетливое представление о дьявольской природе птиц семейства вороновых [5, с. 116]. Связь образа ворона с христианскими представлениями о дьяволе позволяет акцентировать интерпретацию описываемых событий как ада на земле: «Раскрыты земля и небо до ада и рая...» [3, с. 35].

В стихотворении, написанном в 2014 году, Борис Бергин проводит прямую параллель происходящего на Донбассе с Великой Отечественной войной:

Постоянно думаешь: только бы не началось,
И под сердцем колетя ноющий ржавый гвоздь.
Фронтовые сводки с полей, а хочется посевной.
<...>

Говорит мне сын: «Вот с этими прадед мой воевал».
Почему у весны опять звериный такой оскал?
Почему слетается вновь черное воронье? <...> [3, с. 24].

На многострадальную землю Донбасса, по мысли поэта, вновь *слетелось черное воронье*, а значит, пришли кровопролитие, насилие и война [5, с. 116].

Образ ворона как олицетворение смерти и мира мертвых становится самым частотным в произведениях сборника. При этом упоминание об этих птицах вполне реалистично: мы слышим издаваемые ими звуки, видим их черные силуэты на фоне неба и разрушений:

Поля надели маскхалаты,
Вороний грай.
Глядят расстрелянные хаты
За небокрай [3, с. 335].

Рухнул храм под Рождество,
Дым, и больше ничего,

Только в небе вороны
Во четыре стороны [3, с. 380].

Червоточьями да кровоточьями
зарубцовывается война.
Над полями, что за обочинами,
полно черного воронья [3, с. 268].

В стихах рисуются апокалиптические картины городов Донбасса: застывшая река, пустынный город и только вороны хозяйничают на телах людей:

Река застыла. Стала
Вроде битума.
Куски кварталов города разбитого
Слепила воедино кое-как.
Не видно ни прохожих, ни зевак...

Лишь мертвые тела вокруг:
У этого из живота осока
Растет. А у кого-то клен.
А тот чему-то удивлен –
Улыбка до ушей, и для нее,
Похоже постаралось воронье... [3, с. 140].

«Кто это время нам накаркал?» – спрашивает Влад Маленко и сам же отвечает: «Чужой, нездешний ворон пестрый» [3, с. 172]. *Пестрый* здесь, думается, не цвет оперения ворона, а указание на его связь с воплощением вселенского зла [6] или намек на звездно-полосатый флаг мирового гегемона.

Анна Ревякина свивает в один узел три слова: «Воронки, воронье, война...» в стихотворении о донецких детях, «лишенных ангельского детства». И повторяет эти слова снова и снова:

Воронки, воронье, война.
Смертельно раненные души.
<...>
Воронки, воронье, война.
А мы войны святые дети,
а мы войны священный крест
несем и, в общем-то не ропщем,
и в ополченье из невест
уходим через эту площадь [3, с. 283].

Священный крест войны выпал на долю донбасцев. Образ креста не раз возникает в стихах Анны Ревякиной рядом с упоминанием беды, символически представленной в облике воронья:

Пальцы мои бесконечные
крестят небо над городом.
А за кровавой речкою –
вороны, вороны... [3, с. 288].

Дмитрий Мельников, используя образ ворона, с горечью описывает картину настоящего:

Ад готов нас принять, но у меня в руке
пара носков шерстяных, их связала мне бабка,
слепая как крот, наощупь, теперь это <...>
пропуск на путь обратный,
в мир, где цветет черемуха и на болоте
вереск дрожит и так тихо, что слышно
как ворон, крылом рассекающий воздух,
летит, летит, летит... [3, с. 191].

Смерть пролетает мимо, если в памяти людей сохраняется связь с предками, с прошлым.

Не забывают донбасцы и мирную жизнь, олицетворением которой служат соловьи, журавли, голуби [7]. В стихах сборника они плачут, кричат от боли:

Я не ведаю слов о любви высоких,
Но я слышу, как плачет журавль в осоке.
Отольются врагам журавлевы слезки.
Пусть невесты на свадьбу им дарят доски [3, с. 160].

Ну что же ты застыл, курган Матвеев,
на рубеже, где летом и зимой,
в клубах тумана, вихрях суховеев
Саур-Могилу видно по прямой?
Там голосит, как раненая, птица
среди руин и взорванных мостов... [3, с. 375].

Традиционные представления о воплощении в птицах душ людей актуальны для донбасских поэтов:

Мы смерть, мы град, мы рождены для боя,
Мы станем черноземом, перегноем
И птицами в весенней тишине [3, с. 93].

Но птицы – это еще и символ возрождения:

Летят надо мною то ли аисты, то ли лелеки.
Летят вить гнезда на разбитых войною крышах [3, с. 321].

Птицы возвращаются на восток,
вместо речки тянется кровосток,
но весна звенит, и готов росток
пробиваться к звездам [3, с. 297].

Ощущенье пьяной, шальной весны.
Мы устали видеть дурные сны,
мы устали жечь во дворах костры
и бояться ночи.

будем рыть землянки и стараться жить –
миром в Атаманке надо дорожить
открываем лица – тянем провода
(появились птицы, и пошла вода) [3, с. 342].

С образами птиц тесно связана символика крыльев и полета [8]. В текстах сборника немало примеров ее реализации. Так, например, в стихотворении Егора Воронова, начинающемся со слов «para bellum» (< лат. ‘готовься к войне’), автор обращается к родному городу, изо дня в день расстреливаемому украинскими военными:

А пока что ты спи,
безнадежно блаженный
город, ждущий спасенья
среди ртутных камней [3, с. 63].

Пространству города художник противопоставляет безжалостный мир «без огня, в безответном корсете», «сжавший крылья, чтоб лучше смотрелся мундир», то есть мир, утративший душу («сложивший крылья») и начавший военные действия против Донбасса.

«И полетели мы по воздуху, / До неба мертвых провожая» – Мария Ватутина полет реальный (с грузом 200 на борту) отождествляет с полетом архетипическим, то есть с постижением метафизических истин [8, с. 329].

Об устремлении души к горнему миру – среди сумрака войны – пишет и Борис Бергин:

небо бездонно, в котором легко паришь ты
можно тебя только крыльями трогать.
всё, что не смерть и война, здесь кажется книжным;
помню, когда-то наоборот было.
как мне тебя называть, чтобы просто выжить

в лето шестое без берегов и тыла? [3, с. 34].

Таким образом, в стихотворениях сборника птицы выступают амбивалентным знаком: с одной стороны, они служат традиционными символами беды, утраты, смерти, а с другой – олицетворяют надежду на возвращение к мирной жизни, обращение к ним актуализирует представления авторов о полноте жизни. И такое понимание образа отражает русское мировидение, представляет поэзию Донбасса как воплощение национально обусловленной системы символов и ассоциаций.

Библиографический список

1. Иванов В.В., Топоров В.Н. Птицы // Мифы народов мира: Энциклопедия в 2 т. / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Сов. Энциклопедия, 1992. Т. 2. С. 346-349.
2. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. Вып. первый / И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных. М.: Гнозис, 2004. 318 с.
3. Поэзия русского лета. М.: Перо, 2022. 400 с.
4. Словарь лингвокультурологических терминов / Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. М.: Гнозис, 2018. 192 с.
5. Славянская мифология: Энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995. 416 с.
6. Голованов И.А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX-XXI вв.): дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2010. 340 с.
7. Голованова Е.И. Образ врага в народных песнях о Великой Отечественной войне // Человек и язык в коммуникативном пространстве. 2016. Т. 7, № 7. С. 20-26.
8. Словарь символов и знаков / авт.-сост. Н.Н. Рогалевич. Минск: Харвест, 2004. 512 с.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ПОЭЗИИ ЯНИСА ГРАНТСА

Статья посвящена исследованию феномена интертекстуальности в поэзии челябинского поэта Яниса Грантса. В работе анализируются виды интертекстем, встречающихся в стихотворениях автора, включённых в сборник «Он, Она репродуктивного возраста», а также демонстрируются факты сознательного обращения Янисом Грантсом к литературе обэриутов, оказавших влияние на его эстетические и поэтические принципы.

Ключевые слова: Интертекстуальность, постмодернизм, Янис Грантс, поэтика, текст.

The article is devoted to the study of the phenomenon of intertextuality in the poetry of the Chelyabinsk poet Janis Grants. The work analyzes the types of intertextems found in the author's poems included in the collection "He, She of Reproductive Age", and also demonstrates the facts of Janis Grants' conscious appeal to the literature of the Oberiuts, which influenced his aesthetic and poetic principles.

Key words: Intertextuality, postmodernism, Janis Grants, poetics, text.

Интертекстуальность является одним из ключевых явлений, рассматриваемых на протяжении полувека в литературоведческом дискурсе. Сама актуальность этого феномена базируется на постмодернистской парадигме особого типа взаимоотношений, возникающих между текстом и читателем. Уже Ролан Барт в работе «Поэтика. Семиотика» указал на то, что «всякий текст есть между-текст по отношению к какому-то другому тексту» [2].

К рассмотрению проблемы сосуществования нескольких текстов в рамках одной структуры произведения подходило множество учёных, среди которых мы можем выделить работы Р. Барта, М. М. Бахтина, Ж. Деррида, И. П. Смирнова, Ю. Н. Тынянова и др. Однако наибольшее влияние в разработке термина «интертекст» оказала Ю. Кристева, которая, опираясь на идеи М. М. Бахтина о полисемантической литературного произведения, определила, что текст должен пониматься как транслингвистическое устройство, перераспределяющее порядок языка и связывающее коммуникативную речь, нацеленную на непосредственную передачу информации, с другими предшествующими или одновременными высказываниями [5].

Подобный подход к рассмотрению текста в постмодернистской традиции вызван потерей трансцендентного статуса языковой структуры. Можно утверждать, что любая вербальная или языковая конструкция, оформленная в рамках взаимоотношений представителей культуры, не становится субъектным откровением, поскольку её процесс формирования и актуализации приходится не на актуальный момент, а на предшествующие эпохи. Интертекстуальность же предполагает нечто иное, а именно – целенаправленно создаваемое

диалогическое пространство в рамках определённого текста, сосуществование элементов которого — «интертекстем» — позволяет не только расширить семантические интерпретационные возможности для читателя, но и предоставить автору — «скриптеру», если следовать терминологии Р. Барта, — дополнительные возможности для реализации собственных творческих потенций.

Важно также указать, что постмодернистский текст — или текст, прямо не относящийся по своей эстетике к эпохе постмодерна, но включающий в собственную поэтику некоторые постмодернистские черты — исключает существование категории семиотической «законченности», поскольку его интертекстуальные связи способствуют формированию неограниченного количества интерпретаций, как было указано нами ранее. Так, Кристофер Кип утверждал, что «понятие интертекстуальности опровергает концепцию текста как самодостаточной герметической целостности, стоящей на первом плане; вместо этого вся литературная деятельность происходит в присутствии других текстов, которые ... являются палимпсестами» [1].

Действительно, существование текстовых единиц «без кавычек», нечто уже прочитанного и увиденного в сознании читателя, не представляет конфронтации автора с предшествующей эпохой, по крайней мере не всегда, но, что важнее, формирует новые культурные прецеденты, конструирующие концептуальную глубину и многослойность за счёт добровольного и осознанного синтеза этих единиц.

В этом плане к схожему выводу приходит и Н. А. Кузьмина, рассматривающая феномен интертекстуальности как когнитивную категорию медиадискурса. Интертекстуальность, по её мнению, «это транслируемый код культуры как системы традиционных для человечества ценностей материального и духовного характера» [6].

Трансляция этого кода в литературном произведении может иметь различную ориентацию и выражаться в уникальных формах. А. Н. Безруков выделяет в современном гуманитарном дискурсе следующие способы формального проявления межтекстовых связей: цитатный способ мышления; индивидуальный стиль; автобиографичность; внутренний монолог; диалогическое слово; лоскутное письмо; фрагментарный язык художественного произведения; авторский код; заимствование; фрагментарность; аллюзия; переработка тем и сюжетов; явная и скрытая цитация; коллаж; парафраза; перевод; подражание; плагиат; пародия; двойственность мысли; игра слов; инсценировка; экранизация. [3]

Все вышеуказанные элементы языковой игры, составляющие конституцию интертекстуальности, представляют важный аспект современной поэтической эстетики, особенно в контексте разговора о локальной литературе.

Региональная литература, в большей степени поэзия, уже на протяжении двух десятилетий активно исследуется российскими учёными. На формирование этого феномена, связанного, безусловно, со смещением представлений о центричности и периферии в постсоветском пространстве, наложились и особенности мирового литературного процесса, к тому времени

уже сформировавшего представление о постмодернистской эстетике, приёмах поэтической игры, формальных и содержательных экспериментах.

Челябинская литература, включённая в более масштабное движение литературы Урала в принципе, играет значимую роль на литературной карте современной России. К её особенностям геопоэтики, помимо использования топонимических единиц, относится также и категория интертекстуальности, представляющая собой, например, литературную форму посвящения другим региональным деятелям искусства; стилистико-тематическое или пунктуационное подражание; переработку мифологических структур, которые были созданы предыдущими поколениями поэтов Челябинского региона.

Янис Грантс — известный поэт в культурном пространстве не только Челябинска и Челябинской области, но и России в целом — в своём творчестве активно использует различные формы интертекста, на что неоднократно указывали такие исследователи, как Ю. Ю. Даниленко, Т. Ф. Семьян и Е. А. Смышляев.

Так, Янис Грантс в стихотворении «Горбы» создаёт особый интертекстуальный фон благодаря форме явной цитации, актуализируя новые смысловые связи за счёт изменения строки «...книги, книги, вверх горбом...» из стихотворения Марианны Гейде «Солнце в облаке круглеет»:

пылятся книги вверх горбами.
лежу недвижно на диване
глазами кверху — в потолок,
горбом — в подушку. а у ног
пылятся книги вверх горбами.

Использование Янисом Грантсом ключевых образов (горбы, небо, книги) Гейде трансформирует их семантику в новом художественном контексте. Янис в структуре языковой полифоничности собственного текста акцентирует внимание на предметности, сущности, бытовом аспекте описываемых вещей, что свойственно для него как поэта, сформировавшегося под влиянием эстетики обэриутов, в частности – Даниила Хармса.

С другим примером интертекстуальности можно столкнуться в стихотворении «Карлик», в котором косвенные аллюзии на биографический и творческий компонент личности А. П. Чехова используются Я. Грантсом с той же целью — реконструировать реальность и осмыслить собственное онтологическое местонахождение в ней, в мире быта и человеческих трагедий:

карлик кашляет, как Чехов,
карлик ходит, как по Ялте,
по моей шестой палате,
под плафоном, как под солнцем...

Ключевыми образами осмысления в этом стихотворении, помимо самого А. П. Чехова, становятся «шестая палата» («Палата №6») и убитая чайка (пьеса «Чайка») — символ, отождествляющийся с мотивом страдальной жизни, принципом существования как претерпевания:

шпиц уплыл. его хозяйка.
опустела лужа порта.

и лежит.
убита.
чайка.

на линолеуме стёртом.

Скрытые аллюзии в этом стихотворении отсылают нас и к биографии А. П. Чехова, включают читателя в историко-культурный контекст:

...слизь отхаркивая с кровью,
слизь отхаркивая в марлю...

Или:

...рвёт из Чехова страницы,
за корабликом кораблик
выплывает из больницы.

Однако с интертекстуальностью в поэзии Я. Грантса мы можем столкнуться и в регистре поэтики. Сходство организации звукоподражательных компонентов в стихотворении «Чур» и, например, произведении Д. Хармса «Весёлый старичок» позволяет утверждать о сознательном художественном заимствовании уральским поэтом.

«Чур» и «моего» (лексические единицы стихотворного текста), сцепляясь в конструкции звукоподражательного, лексического повтора, создают эффект шума, кричащей неконтролируемой толпы. Подобного рода эксперименты, во-первых, демонстрируют влияние поэтики обэриутов на творчество уральского поэта, а во-вторых, показывают его сознательную интенцию в построении межтекстовых связей, интертекстем:

чур, моего.

чур, моего.

чурчурчур,

моегомоегомоего.

это кричат женщины.

это кричат матери десятилетних пацанов.

Ещё одной важной формой проявления интертекстуальности в произведениях Яниса Грантса являются литературные посвящения. Это явление актуально для представителей региональной, локальной поэзии. В каком-то смысле его присутствие очерчивает и обозначает границы этой поэзии, то есть позволяет выстроить представление о коммуникативной сети конкретной поэтической школы, художественного движения или региона как федеративной единицы, в рамках которой существует собственный, уникальный литературный миф.

Именно таким стихотворением является «Маша Рогова», адресованное челябинскому поэту Диме Машарыгину. Важно указать в контексте сознательной интертекстуальности на звуковое созвучие заглавия текста с фамилией адресата, что, безусловно, влияет на расширение доступных интерпретаций стихотворения:

Маша Рогова пишет баллады
о прекрасной любви неземной.
и кончаются эти баллады

то сумой, то хернёй, то тюрьмой.

Маша Рогова шьёт рукавицы:
укрошает несносный брезент.
всё глядит и всё не наглядится
на неё со стены президент.

В этом же стихотворении Я. Грантса вновь прослеживается обэриутское влияние: мир представляется как замкнутое пространство, суженное до пределов периметра «тюрьмы», в рамках которой ключевые значения приобретают предметы быта, вещи-«радости» — «алюминием сдобренный суп» или сшитые из брезента «рукавицы»:

Маша Рогова верует в бога,
а помадой не пачкает губ.
и её раздражает немного
алюминием сдобренный суп.

после ужина сядет-поплачет:
плач в тюрьме — преполезный досуг.
а поплачет — русалок партачит
на интимных местах у подруг.

Таким образом, можно утверждать, что интертекстуальность как феномен сознательной связи текстов различных эпох и культур формирует поэтику современной литературы, в частности литературы региональной. Для поэзии Яниса Грантса характерна высокая концентрация интертекстом на единицу художественного текста, причём по своей форме они не являются однородными: уральский поэт достаточно часто выбирает литературную форму посвящения, так же в его текстах заметно огромное влияние поэтики обэриутов, в частности — Даниила Хармса.

Библиографический список

1. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. — М.: Прогресс, 1989. — 616 с.
2. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. — М.: ИГ Прогресс, 2000. — С. 427—457.
3. Keep, S. Intertextuality. 1995 // <http://web.uvic.ca/~ckkeep/hfl0278.html>
4. Кузьмина, Н. А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса // Медиаскоп. — 2011.
5. Безруков, А. Н. Поэтика интертекстуальности: Учебное пособие. — Бирск: Бирск. гос. соц.-пед. академия, 2005. — 70 с.
6. Грантс, Я. Он, Она репродуктивного возраста / Я. Грантс. — Текст : электронный // polutona.ru : [сайт]. — URL: <https://polutona.ru/printer.php3?address=0128155149> (дата обращения: 09.11.2023).

МОТИВ ЧТЕНИЯ В РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЕ

Ряд произведений отечественной постмодернистской парадигмы наглядно отражает противоречивые процессы в современной культуре, связанные как с маргинализацией книги, так и с попытками возвращения книге статуса культурного центра. Анализ романа «Кысь» (2000) Т. Н. Толстой, новеллы «Сифилис» (2001) и романа «Библиотекарь» (2007) М. Ю. Елизарова позволяет говорить об амбивалентности образа книги и мотива чтения в русской постмодернистской прозе.

Ключевые слова: современная русская проза, образ книги, мотив чтения.

A number of works of the domestic postmodernist paradigm reflects conflicting processes in modern culture demonstrably. These processes are associated not only with the book marginalization but also with attempts to return the book to the status of a cultural center. The analysis of the novel «The Slynx» (2000) by Tatyana Tolstaya, of the short story «Syphilis» (2001) and of the novel «The Librarian» (2007) by Mikhail Elizarov lets us talk about the ambivalence of the book image and of the reading motive in Russian postmodern prose.

Keywords: modern Russian prose, the book image, the reading motive.

Чтение играло важную роль в жизни многих героев классической русской литературы, начиная с пушкинской Татьяны, для которой, как известно, «обманы Ричардсона и Руссо... заменяли всё» [1, с. 42].

На протяжении двух последних столетий философы и филологи утверждали идею литературоцентричности русской культуры. Проблеме ослабления тенденций литературоцентризма в русской культуре конца XX – XXI вв. посвящены работы М. Ю. Берга и И. В. Кондакова [2, 3]. Если М. Берг связывает кризис литературоцентризма с общим институциональным кризисом русской культуры, то И. Кондаков источник кризиса литературоцентризма видит в крушении советского тоталитаризма. Однако образ книги остается частотным в современной литературе. По нашему мнению, писательское внимание к книге и мотиву чтения связано с процессом, который Т. Н. Маркова называет «маргинализацией социальности»: чтение для героев становится формой эскапизма – «стремлением вырваться из пут ложной, фальшивой реальности в другое измерение» [4, с. 239].

Роман Т. Толстой «Кысь» пронизан книжной символикой. Название глав представляет собой перечисление букв древнерусской азбуки. Бенедикт, главный герой романа, аллюзивно связан с рядом «книжных» персонажей русской и мировой литературы: в нем проглядывают и «пожарник» Гай Монтэг, и переписчик Акакий Акакиевич, и читающий все без разбору чичиковский слуга Петрушка. Толстая рисует антиутопический мир «голубчиков», которыми

правит «Набольший мурза» Федор Кузьмич, выдающий себя за страстного поборника искусства – поэта, писателя, художника и философа.

Гибель классической культуры – центральная тема романа, которая воплощается в мотиве физического уничтожения книг или искажения их содержания. Однако символика книги в романе двойственна. С одной стороны, автор опровергает высокое слово классики, остранив ее тексты на протяжении всего романа – «пропуская» их сквозь призму примитивного сознания Бенедикта, который всерьез рассуждает о трагизме сказки «Колобок» и жизнеподобии потешки «Виндадоры».

Бенедикт читает много. Однако желание «упиться буквами, словами, страницами, их сладким, пыльным, острым, неповторимым запахом!..» [5, с. 342] у Бенедикта продиктовано не любовью к процессу чтения, а банальным стремлением к освоению нового сюжета: «Пробовал прежние книги перечитывать, да это же совсем не то. Никакого волнения, ни трепета, али предвкушения нету» [5, с. 310].

Объектом авторской иронии является не только примитивное сознание массового человека, воплощенного в образах «голубчиков», но и сознание элитарное, носителями которого в романе являются интеллигенты, красноречиво именуемые «Прежними». Так, в сцене гражданской панихиды по «одной Прежней старухе» автор гротескно изображает интеллигентский пиетет по отношению к печатному слову: достижением усопшей признано сохранение инструкции на мясорубку.

С другой стороны, авторское отношение к книге нельзя назвать однозначно ироничным. Признание в любви к книге, звучащее из уст Бенедикта, лишено пародийности и исполнено возвышенного пафоса: «Книга! сокровище мое несказанное! жизнь, дорога, просторы морские, ветром овеянные, золотое облако, синяя волна! Расступается мрак, далеко видать, раскрылась ширь, а в шири той – леса светлые, солнцем пронизанные...» [5, с. 258].

Т. Толстая не случайно переносит действие своего романа в первобытную эпоху, в которой царит устная культура, подпитываемая суеверными рассказами о говорящих рыбах, лешем, русалках и легендами о Кыси. В полуфольклорном сознании «голубчиков» нивелировано противопоставление рукописного и печатного текста, поэтому высоким статусом Книги обладают «книжицы» – копии второго порядка, переписанные Бенедиктом тексты, которые «Набольший мурза» скопировал со «старопечатных» книг. Эпитет «старопечатная» по отношению к книге сакрализует ее не только в плане содержания, но и как предмет, прикосновение к которому в мире «голубчиков» табуировано.

Бенедикт ищет книгу книг, «главную книгу», содержащую Знание о мире, книгу, «где сказано, как жить» [5, с. 286]. Возможно, в мотиве поиска «главной книги» «голубчиком» Бенедиктом Т. Толстая обыгрывает образ легендарной «Голубиной книги», о которой говорится в русской духовной поэзии. Оригинальное название книги связано с христианской символикой голубя как провозвестника Истины или с искажением эпитета «глубинная» (к примеру, в

Житии Авраамия Смоленского так именуется «мудрые книги» [6, с. 312]). В романе Толстой определение «голубиная» прочитывается как игра с названием народа – «голубчики». Голубиная книга, зерно Логоса, нужна «голубчику» Бенедикту, чтобы обуздать иррациональное, «народное подсознательное» (Н. Елисеев) в его личности.

В финале романа происходит новый «Взрыв», который возвращает Бенедикта в докультурный мир, где, кажется, нет места «Главной книге». И вместе с тем венчающее романное повествование стихотворение о «миге безрадостном, безбольном» воспринимается как авторский дискурс, утверждающий незыблемость художественного слова, преемственность классической и современной культуры. Для Толстой эта культурная преемственность обусловлена генетически: стихотворные строки принадлежат поэтессе серебряного века Н. В. Крандиевской – бабушке автора «Кыси».

В новелле М. Ю. Елизарова «Сифилис» в трактовке мотива чтения наиболее ярко проявляет себя постмодернистский релятивизм. Героиня новеллы, некая Лариса Васильевна, «тихого нрава и покладистого характера секретарша», заразилась «дурной болезнью» от печатного слова, при чтении «Тихого Дона» – строк «Дарья криво улыбнулась и впервые за разговор подняла польшущие огнем глаза: “У меня сифилис”» [7, с. 160]. Новелла пародирует гоголевскую мысль о том, что «слово и буква» могут «преследовать и мучить» («Выбранные места из переписки с друзьями. Письмо XXI»: «Нужно... чтобы всякое слово и буква преследовали бы вас и мучили» [8, с. 321]) и доводит до абсурда идею «книги-партнера».

В романе «Библиотекарь» того же автора можно увидеть попытку возвращения книге сакрального статуса. Мотив чтения в этом произведении реализуется в магическом ключе. По сюжету, книги некоего Дмитрия Громова, одного из многочисленных и благополучно забытых советских писателей, обладают мистической силой. Главный герой, «библиотекарь» Алексей Вязинцев, узнает о специфическом воздействии на читателя громовских текстов, а также о подлинных названиях книг, известных только посвященным. Так, повесть «Нарва» оказывается в действительности «Книгой Радости», прочитав которую человек испытывает необыкновенный эмоциональный подъем; «Тихие травы» – «Книга Памяти», пробуждающая у читателя самые светлые воспоминания; произведение «Дорогами труда» носит название «Книги Ярости», особенно необходимой в бою и т. д. Чтение книг вызывает у героев состояние эйфории и одновременно ностальгии по советскому прошлому. «Громовское семикнижие» – центральный элемент авторского сотериологического мифа, в основе которого лежит синтез идей христианства и коммунистической идеологии. Для поддержания миропорядка Вязинцев, не зная сна и отдыха, должен перечитывать собрание сочинений Громова, как монахи-схимники читают неусыпаемую псалтирь.

Можно говорить об амбивалентной символике мотива чтения и образа книги в русской постмодернистской прозе. Современные писатели десакрализуют книгу посредством людической поэтики, профанируют процесс чтения, не отказываясь при этом от идеи высокого культурного статуса книги.

Библиографический список

1. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10-ти тт. Т. 5. Евгений Онегин. Драматические произведения / ред. и примеч. Б. В. Томашевского. Л.: Наука, 1978. 529 с.
2. Берг М. Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе / М. Берг. М: Новое литературное обозрение, 2000. 352 с.
3. Кондаков И. По ту сторону слова. Кризис литературоцентризма в России XX-XXI вв. // Вопр. лит. 2008. № 5. С. 5-44.
4. Маркова Т. Н. Рассказ Виктора Пелевина «Хрустальный мир»: интертекстуальный аспект / Т. Н. Маркова // XXII Свято-Троицкие ежегодные международные академические чтения в Санкт-Петербурге 25–28 мая 2022 г.: сборник научных статей и материалов литературных секций / отв. ред. Д. К. Богатырев, сост. и гл. ред. О. В. Богданова. СПб.: Изд-во РХГА, 2022. С. 236-241.
5. Толстая Т. Кысь: роман / Т. Толстая. М.: АСТ, 2016. 381 с.
6. Порфирьев И. История русской словесности. Ч. I. Древний период. Устная народная и книжная словесность до Петра Великого. С издания 1891 г. Без перемен /И. Порфирьев. Казань: Изд-во Казанского университета, 1909. 565 с.
7. Елизаров М. Ногти: Повести и рассказы / М. Елизаров. М.: Ад Маргинем Пресс, 2011. 496 с.
8. Гоголь Н. В. Полн. собр. соч.: в 14-ти тт. / под ред. Н. Ф. Бельчикова, Б. В. Томашевского. Т. 8. Статьи. М.: Изд-во АН СССР, 1952. 816 с.
9. Елизаров М. Библиотекарь: роман / М. Елизаров. М.: АСТ, 2019. 476 с.

КАТЕГОРИЯ «КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА» В РОССИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье анализируются языковые трансформации категории «литературная классика» в рамках глобализации языкового сознания под влиянием медиадискурса. Рассматриваются диахронические особенности стереотипного образа категории «литературная классика» в период с 1983 по 2021 гг. на материале НКРЯ, газетный подкорпус.

Ключевые слова: медиадискурс, классическая литература, русская классика, стереотип, категория.

The article analyzes the linguistic transformations of the category "literary classics" within the framework of the globalization of linguistic consciousness under the influence of media discourse. The diachronic features of the stereotypical image of the category "literary classics" for the period from 1983 to 2021 are considered on the material of the NKRJ, newspaper subcorpus.

Keywords: media discourse, classical literature, Russian classics, stereotype.

Исследование категории «литературная классика» в рамках глобализации языкового сознания под влиянием медиадискурса представляет несомненный исследовательский интерес. Динамика стереотипизации данного феномена в языковом сознании реципиентов в разные промежутки времени позволяет выявить пути преодоления стереотипизации восприятия русской литературной классики [5].

Так, В. В. Красных пишет о современном стереотипном образе и рассматривает его как «совокупность инвариантных представлений о феномене <...>, присущая современному субъекту культуры и языка; возможны неосознаваемые «наивной языковой личностью» связи стереотипа с мифологическим образом или религиозными представлениями» [3, с. 6]. Т. Ф. Семашко отмечает, что «языковые стереотипы предусматривают семантическую стереотипизацию <...>, которая помогает уменьшить количество семантических значений фраз, лексем, что в значительной мере облегчает коммуниканту выбор точного средства для передачи нужной информации, а реципиенту – восприятие этой информации» [4, с. 178].

Рассуждая о взаимосвязи феномена стереотипизации с языковой картиной мира А. С. Булыня указывает на то, что «любой коммуникативный стереотип фиксирует информацию о реальном мире, и через него в нашем сознании закрепляется конкретная или относительно выраженная действительность» [1, с. 27]. Другие исследователи полагают, что «картина мира лингвокультурного сообщества в целом формируется языком как средством воплощения тех или иных культурных установок, стереотипов, эталонов, которые организуют данный социум в общество» [2, с. 67].

Иначе говоря, стереотипы закрепляются в языке в виде устойчивых словосочетаний или выражений. Стереотипы передаются образами с положительными или отрицательными оценочными характеристиками, заданными алгоритмами действий, приписываемыми определенному стереотипному образу.

В данном исследовании используются материалы корпуса Национального корпуса русского языка (НКРЯ), газетный корпус. По ключевому слову «классика» получен перечень контекстов, из которого отобраны контексты, релевантные категории «литературная классика». Временной диапазон охватывает достаточно обширный промежуток времени: с 1983 года по 2021 год (38 лет).

Рассмотрим контексты первого периода (1983-1991 гг.):

«Нет, наша страна не следует дурному примеру некоторых издателей капиталистических стран, выпускающих **русскую и советскую классику** в виде карманных книжек, в основном пересказывающих лишь сюжет» [[Есть ответы] Ваши вопросы от 11.01.1983 // Аргументы и факты, 1983.01.12];

«Произведения **русской классики** и книги популярных детских писателей в прошлой пятилетке ежегодно выходили миллионными тиражами» [[Есть ответы] Ваши вопросы от 18.04.1983 // Аргументы и факты, 1983.04.19];

«Все это, конечно, при желании можно найти в репертуаре театров капиталистических стран, но "погоду" в нем не делает. Западный зритель любит **классику**. Он хочет знать правду о том строе, в котором он живет» [ФАКТЫ ПРОТИВ ДОМЫСЛОВ. ОБЪЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД на театральные репертуар // Аргументы и факты, 1983.11.29].

Русская и советская классика разграничиваются и все же объединяются союзом «и». Присутствие отрицаний наглядно передает антонимию «мы и они» (соответственно «советский и русский» и «капиталистический»): «нет», «не следует», «но "погоду" в нем не делает», а также и другие лексемы «дурной пример», «карманные книжки», «миллионными тиражами», «лишь сюжет». Стоит отметить, общие положительные коннотации, ассоциированные с категорией «литературная классика», трактующие ее как идеологическое оружие в борьбе за коллективное языковое сознание западного мира. Стереотипный образ категории «литературная классика» (здесь русской и советской) – это не только «лишь сюжет» и «карманная книжка», это «правда о строе», издающаяся «ежегодно» и «миллионными тиражами».

Значимый сдвиг в восприятии стереотипного образа категории «литературная классика» наблюдается уже начиная с 1992 года:

«Мы оптимисты, верим в "прекрасное далеко", однако сегодня перестали печатать **классику**, без знания которой просто невозможно стать культурным» [РЯДОМ С ПУШКИНЫМ УМНЕЕТ ВСЕ, ЧТО СПОСОБНО ПОУМНЕТЬ. Александр Сергеевич против Анжелики // Аргументы и факты, 1992.11.04];

«С классикой ведь приключилась страшная вещь: ее перестали читать» [Андрей ВАНДЕНКО, Калининград — Москва. Зачем Евгений Гришковец съел собаку? // Комсомольская правда, 16.06.2003];

«ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИЯ. В опале — **классики** title= "LiveInternet: показано число просмотров за 24 часа, посетителей за 24 часа и за сегодня"» [«Дорога к счастью» // Аргументы и факты, 1993.03.10];

«Во-первых, есть **классики** — Агата Кристи, Сименон, Чейз, есть изысканные романы С. Жапризо, романы Рекса Стаута, достаточно хорошо сделанные, есть, наконец, остроумный Алистер Маклин» [КНИЖНЫЕ РАЗВАЛЫ. Безопасное чтение // Аргументы и факты, 1994.05.04];

«Оставлено из творческого наследия **классика**, по мнению интерпретаторов, "главное — секс и убийства» [ВОПРОС-ОТВЕТ от 21.02.1995 // Аргументы и факты, 1995.02.22];

«Крен в сторону легкого чтения начинает выправляться — на передний план выходит **русская и мировая классика**» [Руслан Армеев. Три футбольных поля заставлены книгами // Известия, 04.09.1997];

«Они грубо урезаются, причем за счет **классики**, на которой воспитывалось не одно поколение россиян» [Анохин Павел. ПОЛУЧКУ ПО ОСЕНИ ПОСЧИТАЕМ // Труд-7, 01.02.2003]

Бинарное противопоставление значительно смягчается, становится латентным, не выраженным. Происходит замена лексических единиц, определяющих категорию «классическая литература»: вместо «советский и русский» и «капиталистический» – «русская и мировая классика», где «русская классика» понимается уже как некая часть в составе целого. На первый план выходят дискриптивные лексемы, свидетельствующие о новых тенденциях к упрощению восприятия категории «классическая литература»: «изысканные романы» и «достаточно хорошо сделанные», «крен в сторону легкого чтения», «главное — секс и убийства», «интерпретаторы». Отмечается присутствие лексем с коннотациями отрицания и отвержения: «перестали печатать», «просто невозможно стать культурным», «в опале», «грубо урезаются» и пр.

Начиная с 2004 года, обнаруживается новый сдвиг в стереотипном образе категории «классическая литература»:

«На эти деньги закупили компьютерную и копировальную технику, цветной телевизор, видеоманитофон, подписались на соросовскую серию русской и зарубежной **классики**» [Егорова Л.. ИЗБА — В ПАУТИНЕ. ВСЕМИРНОЙ // Труд-7, 09.04.2004];

«Я ТАК РАДА, что скачала эту книгу бесплатно, иначе бы просто вышла бы из себя. Ну как такое может быть **классикой**? Скучнятина, куча вопросов остались без ответа» [Михаил Карпов. «Мой змей не на шутку затвердел!» // lenta.ru, 28.09.2016];

«Юрий Грымов впервые обнаруживает свои очередные опыты по интерпретации **классики**» [Ольга Галицкая специально для «Ленты.ру». Буддисты, видеоблоггерши и поющий Охлобыстин // lenta.ru, 06.08.2016];

«Завершился городской этап Всероссийского конкурса чтецов «Живая **классика**»» [Ксения КОНЮХОВА. Столичные школьники выбирают книги Драгунского и Васильева // Комсомольская правда, 09.05.2013];

«Русский ум именно в силу этой своей особенности породил величайшую в мире художественную культуру, которая, по сути, и есть реакция души на это

крайне сильное и ни с чем не сравнимое по своей бессмысленности страдание. О чем вся великая русская **классика**? Об абсолютной невыносимости российской жизни в любом ее аспекте» [Щит Родины // Коммерсант, 18.03.2013];

««Чеховские чтения в Ялте» — одна из крупнейших в мире конференций по изучению наследия **классика**» [Участники «Чеховских чтений в Ялте» напишут письмо потомкам в 2071 год // Парламентская газета, 2021.09.27];

«Ныне это **классика** постмодернистского триллера, как и последовавший за ним «Лемминг»» [«Новые технологии создают новую таинственность» // Коммерсант, 29.08.2020];

«Это позволяет обновить **классику**: мне хотелось бы, чтобы больше **классических** игровых жанров, которые не считались подходящими для виртуальной реальности, были «переизобретены» с помощью VR» [Беседовал Алексей Наумов. «Виртуальная реальность открыла новую эпоху» // lenta.ru, 03.08.2019];

«В молодежной библиотеке Благовещенска, которая носит имя писателя, эту дату отмечают конкурсами, играми и квестами по мотивам произведений **классика**» [В Благовещенске отмечают 160-летие со дня рождения Антона Павловича Чехова // Vesti.ru, 29.01.2020];

«Об этом глава Республики Крым Сергей Аксёнов написал у себя в Telegram-канале в связи с 200-летием со дня рождения **классика**» [Достоевский и сегодня читается как злободневная публицистика, заявил Аксёнов // Парламентская газета, 2021.11.11].

Категория «классическая литература» ассоциируется с лексемами «скучность», «бессмысленное страдание», «куча вопросов ... без ответа», которая требует новой «интерпретации», а также «компьютерную и копировальную технику, цветной телевизор, видеомэгафон». В то же время **классика** описывается прилагательными «живая», «великая русская», связывается с лексемой «наследие».

Новая цифровая реальность, поворот на игроизацию и создание современных интерпретаций явно прослеживаются через лексемы: «конкурсы», «игры», «квесты», «виртуальная реальность», «переизобретены», «VR», «Telegram-канал», «Чеховские чтения», «конференции», «Всероссийский конкурс чтецов» и пр.

В заключение, приведем следующий пример, который соединяет первоначальную точку отсчета и текущую разницей в 35 лет:

«Развитие художественного вкуса, эстетическое воспитание молодёжи, приобщение трудящихся масс к шедеврам **мировой и советской классики** считалось такой же важной задачей, как возделывание нив и добыча угля» [Как СССР приближал культуру к народу // Парламентская газета, 2020.11.27].

Таким образом, данный диахронический анализ репрезентации категории «классическая литература» в российском медиадискурсе фиксирует внимание исследователей на важности и значимости формирования положительных коннотаций к категории «классическая литература» в языковом сознании граждан РФ, и, прежде всего, ее смыслового наполнения, культурно-

ценностной нагрузки, помогающей гражданам РФ оценить современные реалии через культурно-ценностную матрицу российской классической литературы.

Библиографический список

1. Булыня А. С. Стереотип как фрагмент языковой картины мира = Stereotype as a fragment of the language picture of the world / А. С. Булыня // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., посвященной Междунар. дню родного языка, Витебск, 20-22 февраля 2019 г. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. С. 24–28.
2. Джандар Б. М. Функции стереотипов в формировании языковой картины мира / Б. М. Джандар, А. Д. Лоова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2016. № 4(178). С. 63-68.
3. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология как конституенты новой научной парадигмы / В. В. Красных // Сфера языка и прагматика речевого общения. Международ. сб. науч. трудов. К 65-летию факта РГФ Кубанского гос. университета. Краснодар, 2002. . Книга 1. С. 204-214.
4. Семашко Т. Ф. Стереотип как фрагмент языковой картины мира / Т.Ф. Семашко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2-2(32). С. 176-179.
5. Маркова Т.Н. Кризис как катализатор новых художественных форм // Литература в контексте современности: сборник материалов XI Всероссийской научной конференции с международным участием (Челябинск, 13–14 декабря 2019 г.). Челябинск, 2019. С. 86–91

НЕПРОПИСНОЙ РАЙ ВИТАЛИЯ КАЛЬПИДИ: ЭКСГУМАЦИЯ ОДНОГО ТЕКСТА КНИГИ «РУССКИЕ СОСНЫ»

Статья посвящена анализу девятнадцатого текста поэтической книги В. Кальпиди «Русские сосны» (2017). Разбор данного стихотворения сделан в рамках проекта «Конференция одного текста» (выпуск 5) для канала В. Кальпиди до оглашения автором своего комментария в формате «стоп-смыслов». Данный проект рассматривается как продолжение поэтической книги, в котором автор стремится дискредитировать любое читательское понимание текста за счет единственно верной собственной его трактовки.

Ключевые слова: Кальпиди, «Русские сосны», авторская стратегия, стоп-смыслы, мифологизация, учредитель текста

The article is devoted to the analysis of the nineteenth text of V. Kalpidi's poetic book "Russian Pines" (2017). The analysis of this poem was made within the framework of the project "Conference of one text" (issue 5) for the V. Kalpidi channel before the author announced his comment in the format of "stop-meanings". This project is considered as a continuation of a poetic book in which the author seeks to discredit any reader's understanding of the text at the expense of the only true interpretation of his own.

Keywords: Kalpidi, "Russian pines", author's strategy, stop-meanings, mythologization, founder of the text

Своеобразным продлением текста поэтической книги В. Кальпиди «Русские сосны» (2017) стал проект «Конференция одного текста» (далее – «КОТ») [1], оцененный как «новый жанр предъявления поэтического текста» [2] в работах О.С. Прокофьевой [3], М. В. Загидуллиной [4]. В данном проекте В. Кальпиди предлагает особую экспериментальную форму существования художественного текста, названную исследователями «видеоформой мысли о лирике» [4, с. 72].

Представим один из анализов, предложенных в проекте В. Кальпиди «КОТ» (выпуск 5) [2], сделанный до объявления самим автором проекта «стоп-смыслов» этого текста. Стихотворение девятнадцатое «Нельзя дойти до самой сути и не дойти...» из книги «Русские сосны» [5] будет рассмотрено в контексте следующей мысли: «Человек говорит о том, чего ему не хватает».

Эпиграфическое заглавие текста (если оно стремится таким быть или казаться) прокламирует некую мудрость: хочешь достучаться до истины – будь готов ужаснуться. Сам развернутый формат рамочного компонента предлагает ужаснуться, выйдя на орбиту рая, вокруг которого вращается текст.

Допустим, что с нами (или к нам) говорит не лирический субъект, не автор, не нарратор [6], а некий лирический говорящий учредитель текста. Именно он пытается разбудить для нас текст или усыпить нас в нем [7].

Изначально провокативный образ рая предложен здесь как некое допущение: «Допустим, рай не остров Врангеля, / а тень на зимнем солнцепёке» [5, с. 64]. Используемая поэтом и ранее форма допущения как начала текста («Допустим, ты только что умер в прихожей...») [8, с. 9] предлагает нам некую гипотезу рая, предлагает хотя бы временно усомниться, что рай – это не конкретное географическое место, а тень на снегу. При этом читатель может, конечно, посетить информацию об острове Врангеля и попытаться переложить ее на данный текст [9]. Но в контексте поэтики тридцати трех текстов книги «Русские сосны» это будет вряд ли полезно и правильно: в результате в тридцати трех соснах можно просто заблудиться...

Остров Врангеля – это образ того стационарного иллюзорного рая, который нам наврали. Либо мы сами его себе, того не ведая, наврали. Не забываем, что «рай» и «бог» здесь – понятия строчные, а не прописные (и непрописываемые).

Итак, предположим, что рай – это тень (остров) на снегу. Загадкой остается источник тени. Кто отбрасывает эту тень? Онтологическая этимология рая задумана, но не пробуждена для читателя. Здесь нас встречает болезненным поцелуем ангел («где после поцелуя с ангелом / у нас — прокушенные щёки») [5, с. 64]. С точки зрения бытового присутствия в тексте (если нас в нем усыпили) – это болезненно. Если мы в нем проснулись, то, возможно, это не боль, а некая метка для прибывшего в такой рай.

Тень территории такого рая покрыта слоями снега из соленого пшена. На его пространстве после некоей драки (поединка, боя) разбросаны, как плевки, «дымящиеся снегири». Каждый читатель в своем пробуждении или усыплении в тексте волен увидеть в них что-то свое. Возможно, это тексты о смерти, некие стихотворные прорывы к ее определению. Интертекстуальное мышление «испорченного» культурным опытом читателя может узреть здесь «Снигиря» Державина или его рефрен в стихотворении Бродского «На смерть Жукова». Или даже текст Михаила Дудина, знакомый по его некогда популярному песенному формату («И мне снятся всю ночь на снегу снегири, / В белом инее красные птицы»). При этом дымящиеся снегири могут ассоциироваться с подстреленными в конце данного текста ангелами (тем более, что плюющиеся ангелы уже возникали в текстах поэта ранее: «Снижаясь, ангел пожилой, / с лицом вокзального бомжа, / плюётся пухом надо мной, / случайно проглотив стрижа» [10, с. 7]; «И ангелы на них, как дурачки, плюются / с провисших проводов в обличье снегирей» [10, с. 29]).

Если первые две строфы текста лежат в горизонтальной плоскости (остров, тень на снегу), то далее учредитель текста переносит нас в вертикаль: «Из наших глоток в небо синие / растут молитвы гуще рощи» [5, с. 64]. Молитвы (наши чаяния, просьбы, а возможно, наши стихи) поднимаются в небо весьма плотно и насыщенно – это целые заросли молитв, разбирать которые вверено некоему ангелу. 3, 4 и 5 строфы посвящены описанию цеха по принятию молитв, где идет их отбор и ускоренная сортировка.

Гиперангел («архиангел») – распределитель молитв – трудится в этом цехе весьма активно, он «ошалел от избытка» поступающего материала. Этот

«сорокорукий сортировщик» наделен весьма неангельской внешней характеристикой. Неиконические подробности таковы: «С глазами просветленной сволочи»; «аж за спиной с подбоем войлочным / гадливо вздрагивают крылья» [5, с. 65]. Этот цензор молитв, ошалело и люто работая в сорок рук, делит молитвы на нужные (допустимые к богу) и «зряшные», подобно военно-полевому врачу, чей госпиталь ломится от поступающих раненых, с которыми нужно срочно что-то делать.

Молитву учредителя текста он отправляет в отхожее место цеха по принятию молитв («туда, где ангельскими ссаками / пропах в раю пожарный выход») [5, с. 65]. Но для учредителя текста – «это редкое везение». Участь «операбельных» молитв, доставленных к богу, его не впечатляет, ибо они будут «по старинке» выставлены на обозрение (подобно певчим птицам в клетке), дабы усладить слух бога, а потом, израсходованные, подавятся «пыльцою с крыльев вновь прибывших».

В 9-11 строфах учредитель текста переносит нас в сферу отношений «он – она». Кто она – жена, дочь или нечто среднее между ними – можно понять лишь из авторских «стоп-смыслов», которых в тексте нет. Однако, если проснуться от данного текста и уйти с его орбиты, декламация Ростана («пока растрёпой-второкурсницей / ты декламируешь Ростана») [5, с. 66] все-таки способна оттянуть образ «её» к книге «Мерцание» («Стихи, написанные на шестнадцатилетие дочери» [11, с. 120] с упоминанием Ростана), также как и анафорический ход в третьих стихах этих строф.

Перед нами предстает дубль-текст: «Я куколку твоей капустницы / пинцетом изо рта достану» (начало 9 строфы); «Как вариант: твою капустницу / я выну изо рта пинцетом» (начало 10 строфы) [5, с. 66]. О жизни вариативных текстов («запись» и «перезапись») можно прочитать в предуведомлении В. Кальпиди к книге «Запахи стыда» [12, с. 6]. В данном случае одно и то же действие как некое повторяющееся событие, возможно, пытается приостановить время, задержать событие не как стоп-кадр, но хотя бы в его повторе. Событие это связано с прощением.

Куколка бабочки («ее» извлекаемая душа) достается изо рта филигранно-хирургически. Это попытка запечатлеть «ее» в момент прощания на морозе «за полчаса до вылета» и навсегда. «Она» в этот миг – «вылитая Клара Цеткин» не в идеологическом контексте (как нет подобных контекстов в именах собственных по крайней мере в этом тексте). Эта Клара что-то забрала у него, а он у нее. И что это за кораллы и кларнет – ведомо только им. Образ «ее» становится закаменевшим, точнее, забронзовевшим: он застывает «уже не в памяти, а в бронзе» [5, с. 66].

Далее следует возврат к образу рая, в котором идет некая перелицовка любви. В искусственном «пластмассовом» раю «под надувными облаками» нечистоплотными ангелами ведется массовая подделка любви. Ангельские сущности вновь предстают как божья челядь. При этом учредитель текста производит некую переоценку: раньше грязнулями он считал мертвецов, теперь же кажется, что они чище и искреннее ангелов. Они, став пулями, должны

выстрелить из «своих сосновых карабинов» – выпрыгнуть, как из тостера [5, с. 67]. И воскреснуть. Именно на них возлагается надежда воскресения.

Воскресшие мертвецы уподоблены снайперам. Свое распятие (свое страдание, свое прохождение некогда через смерть, свой личный опыт умирания) они соединяют с оптикой и, делая поправку «на пустынь Оптиная» (где пребывают еще живые, знающие о смерти), «любую цель прищучат».

Их целью становятся ангелы: «И вот тогда молитесь, ангелы, / попавши к ним на перекрестье». Неизвестно, кому могут молиться ангелы, есть ли у них свой сортировщик молитв? Но после их «сволокут на остров Врангеля / и похоронят честь по чести» [5, с. 68]. Они попадут в тот самый навранный рай в свете весьма контрастных действий: доставят их туда бесцеремонно (сволокут), но похоронят достойно.

В двух финальных строфах текста наступает попытка ощущения уже негипотетического рая, в котором заметно практически полное отсутствие связи с богом («Там бог практически не ловится»). До него не достучаться, поскольку все сигналы к богу заглушаются помехами снегопада (что уже бывало в текстах В. Кальпиди: «шифрованная текстура снегопада» [11, с. 120] перекрывает сигналы.

В итоге в тексте просыпается такая мысль: рая сформированного, готового, изначально зафиксированного и ждущего нас нет. «Там рай не рай, но им становится» в процессе приближения к нему, когда негатив сможет обернуться позитивом, «как только сдёрнет маску ада» [5, с. 68].

В таком раю предстают «наши лица, состоящие / из поцелуев и пощечин» [5, с. 68]. Если уснуть в тексте, то на наших лицах там проявляется нежность (поцелуй) и грубость (пощечина). Если проснуться, то предательство (поцелуй) и тот гуманизм, согласно которому мы после удара по одной щеке подставляем другую. В любом случае «там будет всё не настоящее, / поскольку будущее очень» [5, с. 68]. Все там будет неискusstvenное, нездешнее («не настоящее»), поскольку образ рая еще не свершился.

В этом тексте представлен взгляд из предсмертия, когда «перевоспитанье смерти» [11, с. 121] для говорящего еще не сбылось. Придуманные ангелы ничего не решат. Возможно, решат те, кто прошел это перевоспитание. Недоверие к образам вечности (ангелам) кружит по тексту, поскольку в контексте всей книги доверять нужно смертным сущностям, прошедшим через смерть («бессмертным доверять опасно. / Одна надежда на воскресших») [5, с. 68].

Перед нами очередная попытка автора (в лице учредителя текста) стать патологоанатомом смерти, за которой видится трепетное и усиленное пренебрежение смертью и всем, что стоит за ее изголовьем. Это очередная самоосознанно неудачная попытка В. Кальпиди пробиться к конструкции смерти. Но смерть здесь – не зафиксированный образ. Смерть – это постоянный процесс по изобретению «технологии тотального воскрешения» [13, с. 120].

В проекте «КОТ» мы имеем дело с попыткой автора быть учредителем текста, т.е. толкователем правильных интерпретаций («стоп-смыслов»). Подобную попытку как форму «недоверия к читателю» [13, с. 112] В. Кальпиди

предпринял при создании авторских комментариев к книге «Мерцание» [11]. При этом проект «КОТ» выстроен более радикально: если в «Мерцании» представлена творческая лаборатория поэта (в помощь непонимающему читателю), то в новом проекте идет дискредитация читательского восприятия: «нельзя по-разному понимать стихи; по-разному их можно только не понимать» [2].

Как и в «Мерцании», здесь авторские «стоп-смыслы» «можно рассматривать как своеобразную форму авторской правки текста после его написания и / или даже публикации» [14, с. 113]. Так, характеризуя зачин текста, В. Кальпиди говорит, что перед нами «несвободный вариант строфы». Изначальный же, свободный, но несостоявшийся вариант он приводит как иллюстрацию: «Допустим, рай не циркуль штангена, / а шок без всякой подопки, / когда от поцелуя ангела – / свистят прокушенные щёки» [2].

Автор как бы эксгумирует смыслообразы запечатленного текста, от которого уже отлетела душа его автора. Поэтому «поэт обязан ненавидеть своих восхищенных читателей, пирующих над его стихами как над разоренным телом его исчезающей невесомости» [13, с. 78]. Сам же он имеет право доинтерпретировать (т.е. дописать, перевскрыть) текст, дабы доказать, что любое читательское толкование есть «диарея ассоциаций» [2].

Подобная эпатирующая авторская стратегия Кальпиди-культуртрегера, воспринимающего книгу как «культурный акт» [15, с. 135] все-таки направлена на поиск идеального текста, а также связана с попыткой «выстроить целостную метафизику мироздания» [16]. При этом в данном тексте можно встретить смысловые, образные и формообразующие контрапункты как предыдущих книг («Мерцание», «ресницы», «Запахи стыда»), так и последующих. Достаточно сравнить финальные строки анализируемого текста («там будет всё не настоящее, / поскольку будущее очень») с изначальным финалом текста «Еще в полях белеет снег...» : «...а только снег в полях не матовый, / поскольку анненский слегка» [17, с. 569; 18, с. 80].

Обращаясь к авторской, единственно верной трактовке, В. Кальпиди, как и в книге «Хакер», «призывает не верить завершеному и доделанному чистовику, т.к. он заслоняет первичное слово, запыляя изначальную авторскую интенцию» [19, с. 468]. Рецепция автора дописывает уже состоявшийся текст, тем самым доказывая идею В. Кальпиди, что поэзию стоит называть «практикой поэтических инсинуаций» [13, с. 116].

Библиографический список

1. Кальпиди, В. КОТ. Конференция одного текста. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/playlist?list=PLAq_JTxIUIEQTEA3EJ6Hq0wGV_ftMUS1P (дата обращения: 05.10.2023).
2. Кальпиди, В. КОТ. Конференция одного текста. «Нельзя дойти до самой сути» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=АНhbtnofSc4&list=PLAq_JTxIUIEQTEA3EJ6H

q0wGV_ftMUS1P&index=5&t=68s&ab_channel=kalpidy (дата обращения: 05.10.2023).

3. Прокофьева, О.С. Аксиологическое содержание проекта В. Кальпиди «Конференция одного текста» / О.С. Прокофьева // Литература в контексте современности: сборник материалов XI Всероссийской научной конференции с международным участием (Челябинск, 13-14 декабря 2019 г.) / отв.ред. Т.Н. Маркова. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. С. 136–139.

4. Загидуллина, М.В. Визуализация мыслей о лирике (о YouTube-проекте Виталия Кальпиди «Конференция одного текста») / М.В. Загидуллина // Пятый международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке» (Челябинск, 24–25 октября 2019 г.) : материалы форума / науч. ред., сост. В. Я. Аскарова, Ю. В. Гушул; М-во культуры Рос. Федерации, М-во культуры Челяб. обл., Челяб. гос. ин-т культуры, Рос. библ. ассоц., Юж.-Урал. отд-ние Рус. ассоц. чтения. – Челябинск : ЧГИК, 2019. С. 72–75.

5. Кальпиди, В.О. Русские сосны: кн. стихотворений / В.О. Кальпиди. – Челябинск: Издательство Марины Волковой, 2017. С. 64–68.

6. Селютина, Е.А. «Не знаю кто с мерцающих небес...» : о некоторых сущностных сторонах поэтики В. Кальпиди (на примере анализа наррации стихотворения «Жена алконавта» из книги «Русские сосны») / Е.А. Селютина // Филологический вестник сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 3. С. 70–78.

7. Русяева, Е.А., Семьян, Т.Ф. Онирические мотивы в сборнике В.О. Кальпиди «Русские сосны» / Е.А. Русяева, Т.Ф. Семьян // Язык. Культура. Коммуникации. 2018. № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/897/1002> (дата обращения: 05.10.2023).

8. Кальпиди, В.О. Ресницы: кн. стихотворений / В.О. Кальпиди. – Челябинск: Галерея, 1997. 80 с.

9. Несынова, Ю.В. «Нельзя дойти до самой сути и не дойти...»: опыт анализа стихотворения В. О. Кальпиди / Ю.В. Несынова // Язык – текст – коммуникация. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Человек, текст, язык в системе социогуманитарного знания», (Нижний Тагил, 24 апреля 2019 г.); XIV Всероссийской научно-практической конференции «Речевая культура в разных сферах общения», (Нижний Тагил, 27 ноября 2019 г.), отв. ред. Ю. А. Фомина – М.: Мир науки, 2020. С. 87–93.

10. Кальпиди, В.О. Стихи 1997 – 2011 гг. / В.О. Кальпиди. – Челябинск: Издательство Марины Волковой, 2014. 60 с (Галерея уральской литературы. Кн. 20).

11. Кальпиди, В.О. Мерцание: кн. стихотворений / В.О. Кальпиди. – Пермь: Изд-во Пермского университета, 1995. 140 с.

12. Кальпиди, В.О. Запахи стыда: кн. стихотворений / В.О. Кальпиди. – Пермь: Юрятин, 1999. 72 с.

13. Кальпиди, В.О. Философия поэзии / В.О. Кальпиди. – Челябинск: Издательство Марины Волковой, 2019. 512 с.

14. Колеватых, Г.М. Авторский комментарий как рамочный компонент стихотворения (на примере книги В. Кальпиди «Мерцание») / Г.М. Колеватых // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. № 3. С. 112–115.
15. Маркова, Т.Н. Культурный проект В. Кальпиди «Уральская поэтическая школа» / Т.Н. Маркова // XX Уральские Бирюковские чтения. Краеведческие поиски и находки: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения В.П. Бирюкова. – Челябинск: Абрис, 2013. С. 134–137.
16. Ратке, И. Смертные сны Урала / И. Ратке // Prosodia. 2019. № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/prosodia/2019/10/smertnye-sny-urala.html> (дата обращения: 05.10.2023).
17. Антология современной уральской поэзии. 2012 – 2018 гг. – Челябинск: Издательство Марины Волковой, 2018. 760 с.
18. Кальпиди, В.О. Густое: Книга поэзии / В.О. Кальпиди. – Москва; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2020. 126 с.
19. Миронов, А.В. «Исправленному верить невозможно»: вариативность поэтического текста / А.В. Миронов // Феномен незавершенного / под общ.ред. Т.А. Снигиревой и А.В. Подчиненова. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2014. С. 460–469.

ОСОБЕННОСТИ ЛИРИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В ПОЭЗИИ МОЛОДЫХ ЧЕЛЯБИНСКИХ АВТОРОВ

Аннотация: данная статья посвящена особенностям лирического субъекта в поэзии молодых авторов Южного Урала. На субъектную организацию поэтического творчества молодых авторов влияет как время, когда они вошли в литературный процесс (2010-е годы с бурным развитием интернета, цифровизацией), так и место, в котором они живут. Традиция обращения к Челябинску в художественных текстах, локальный миф, сформированный старшим поколением южноуральских авторов, влияют на литературную стратегию и субъектную организацию творчества молодых поэтов.

Ключевые слова: лирический субъект, лирический герой, субъектная организация, десубъектация, транссубъектность, автофикциональное письмо.

Annotation: the article is devoted to the features of the lyrical subject in the poetry of young South Ural authors. The subjective organization of the poetic creativity of young authors is influenced both by the time when they entered the literary process and by the place in which they live. The tradition of referring to Chelyabinsk in literary texts, the local myth formed by the older generation of South Ural authors, influence the literary strategy and subjective organization of the work of young poets.

Keywords: lyrical subject, lyrical hero, subjective organization, desubjectification, transsubjectivity, autofictional writing.

Проблема субъектной структуры в современной отечественной поэзии является одной из ключевых. Интерес к якобы исчезнувшей под напором постмодернизма, с его заявлениями о вторичности любого высказывания и власти языка над сознанием и личностью, категории лирического субъекта становится все более напряженным. Так, А. В. Штраус в своей диссертации «Проблема лирического героя в современной поэзии: новые тенденции 1990-х-2000-х годов» отмечает, что «лирический субъект продолжает существовать как особый тип героя, свойственный лишь лирическому миру, ибо без него невозможно самоё воплощение лирического мира. Следовательно, формы, возникающие как замена лирического героя, на самом деле, являются вариантом развития этой категории. Кризис, собственно говоря, захватывает не категорию лирического героя, а с теоретико-литературные модели, такового героя описывающие» [1, с. 31].

Говоря об особенностях субъектной структуры конца XX века, безусловно повлиявших на творчество молодых авторов, А. А. Житенев в монографии «Поэзия неомодернизма» связывает кризис субъектности с понятием «смерти автора» (Р. Барт), отказом от веры в то, что у текста есть личностно обусловленный вектор: «"смерть автора" предполагает не столько

деструкцию субъектности как таковой, сколько постановку под вопрос самоидентификации субъекта, его замену «субъектом-в-процессе» (sujet en proces), принципиально «неготовым», фрагментарным, утверждающим себя через сомнение» [2, с. 98].

Десубъектация, исчезновение субъекта или его расщепление на множество голосов, становится ключевым в философии и творчестве М. Бланшо: «Бланшо руководствуется, как он говорит в начале “L’Entretien infini”, анонимным, отвлеченным, отсроченным и рассредоточенным способом существования во взаимоотношениях, при котором все ставится под сомнение – и в первую очередь идея Бога, «Я», субъекта, затем истины и единого, и, наконец, идея книги и произведения» [3, р. 31].

Важным для нашего исследования становится статья И. Кукулина «Создать человека, пока ты не человек...», в которой он рассуждает о ключевых тенденциях в поэзии 2000-х. Так, в качестве ключевых векторов в новейшей русской поэзии ученый выделяет преодоление «героического консенсуса» через уход в рефлексивность личного (внимание к людям вокруг себя, их историям и жизням) и транссубъективность, заключающийся в смене регистра высказывания от прямого к косвенному, трансляции нарративов «разных людей, разными голосами» [4]. Данные тенденции связаны как с развитием традиций, заложенных еще в XX веке, так и с развитием нового пространства для самопрезентации: социальных сетей: «стихотворение, вывешенное в личном блоге автора, за несколько часов “обрастает” многочисленными комментариями сочувствующих и оппонентов; современные любители поэзии начинают день с просмотра “ленты друзей” или сводки новостей». Таким образом, для творчества молодых поэтов, генезис которых происходит во многом в интернете и социальных сетях, перечисленные выше тенденции становятся ключевыми.

На субъектную организацию поэзии молодых авторов Южного Урала во многом повлияло то время, когда они вошли в литературу – период 2008 – 2010-х годов. Новая информационная среда, развитие цифровых технологий сподвигают авторов к различным экспериментам с формой, жанром, субъектной организацией. Поэтические тексты молодых поэтов отличаются полисемантической: мы можем наблюдать сочетание совершенно различных стилистик, тематик и жанров в творчестве одного и того же автора.

Для творчества *Риммы Аглиуллиной* характерна транссубъектность, заключающаяся в рассмотрении индивидуального опыта сквозь призму чужого. Говорение от первого лица сменяется рассказыванием историй других людей, окружающих, случайно подслушанных:

растеряно подходит
говорит
у меня представляете
сумку
из чёрного коджама
взяли и

оно бы ничего
потёртый кошелёк, смятые инфляцией купюры
полусъеденная помада
но альбом

старый альбом клеённая обложка
карточки в рассыпную
мама, папа,
бабушка, дедушка, брат, сестра
куда же
это же не представляет никакой

ГРАЖДАНЕ НЕ ЗАДЕРЖИВАЙТЕСЬ ПРОХОДИМ
НАШИ СОТРУДНИКИ ПРОВОДЯТ ДОСМОТР
ЧРЕЗВЫЧАЙНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ
ЛИЧНЫЕ ВЕЩИ
НА ТЕРРИТОРИЮ УБЕЖИЩА НЕ [5]

В приведенном выше поэтическом тексте главным становится не субъект речи, а его история, ситуация, происходящая вокруг. Повествовательность и острота темы, сюжета компенсируют нелинейность высказывания. В стихотворении, явно постапокалиптическом, фрагмент речи открывает пространство для размышлений о ценности памяти, стирании всего сентиментального, гуманного в момент катастрофы. Важна также структура стихотворения, его обрывистость (без начала и конца), которая создает ощущение мимолетности, неустойчивости, зыбкости существования. Голос человека в катастрофе, что подчеркивается на графическом уровне, мал, по сравнению с голос системы.

Ощущение катастрофы пронизывает поэтические тексты молодых авторов. С одной стороны, это явление объясняется возрастом, но, в большей мере, положением вещей и тем пространством, которое открывается молодому взору. Так, для поэзии *Е. Коляченко* свойственна десубъектация, исчезновение или расщепление на множество голосов:

<...>Люди люди много их всех
Я-снежинка
Громкая музыка
Пакостный смех
Встаньте вокруг встаньте в круг
Это то что должны любить дети правда?

Откуда мне все это знать
Откуда мне знать [6]

Десубъектация всегда демонстрирует сомнения в языке, в сознании, в логике, демонстрирует «темную сторону» разума. Десубъектация позволяет молодым авторам обратиться к коллективной травме, как, например, в стихотворении *Р. Аглиуллиной* «Не до любви»:

Не до любви,
надо выстроить убежище из своего тела,
и чьего-то ещё тела,
и чьих-то ещё тел,
и сомкнуться плотнее, ведь за нами
старый, малый, убогий, незащитный,
отвергнутый, ненавидимый, обвинённый,
неудобный, отвратительный, живой и тёплый [5].

Персонифицированный субъект в поэзии преимущественно связан с автофикциональным письмом – это пространство памяти, фиксация воспоминаний, анализ своего сознания, взгляд на себя как на чужого, как, например, в стихотворении *Виктории Литвиновой*:

<...>к тебе я сбегала во сне в пододеяльниках
шла по автобусам незнакомым
охранник меня встречал
– тебя обязательно заберут

у бабушки откушу брошенности
после бани запью молоком
вытру пригнивший порожек дома
мои трое друзей меня встретят
заставив поестъ грибов

оскорбительный алкоголь в будущем постучится
вместе с травой под ногами
поляна с грибами сгнила вместе с их головами
отбой, вырубам свет, кладём на второй этаж
мальчика в драной кепке

четверка котят из плюша осуждающе смотрят в окно
там девочку крутят за капюшон
и она смеётся [7].

Данный тип письма во многом схож с дневниковыми записями, в которых анализируются ежедневные, бытовые события, либо же прорабатывается какая-либо травма. В поэзии молодых авторов, как и в поэзии среднего поколения, важным является некая ежедневная фиксация, анализ произошедшего за день, чаще всего в формате поста в социальных сетях.

Говоря о поэзии южноуральских авторов следует отметить достаточно частотное изображение окружающего их пространства как негативное. Ничего не радует глаз, не услаждает слух. Вокруг лишь пустота, немота, холод, дым, сера – одни из ключевых маркеров южноуральской поэзии.

В молодой поэзии Южного Урала акцентированы такие эмоциональные категории, как злость и страдание. Челябинск ассоциируется у поэтов с гееной металлургии, inferнальным пространством, городом тупиков и заборов,

местом кармической ссылки. Так, во многих стихотворениях молодых челябинских поэтов можно встретить образ тупиков, колючей проволоки:

<...>вырываются
столбы, колючая проволока и
пустырь
поджидает в темноте
не видно
но
сковывает<...>

(Анжелика Вольфрам) [7].

<...>мир, объятый извивающимися
лианами колючей проволоки
застывает и таращит глаза
внутри себя, и кажется
что сама плоть его
и наши солнечные сплетения
и даже воздух
– всё состоит из границ
сдвинутых плотно
образующих
сплошную вьюгу<...>

(Артемий Стариков) [7].

В статье М. П. Абашевой и А. И. Сериной «Точки входа: города Урала в «Антологии уральской поэзии» (2014) исследуется поэтическая семантика городских топосов (Екатеринбург, Челябинск, Пермь) в зависимости от временного контекста, от поколенческих особенностей. Важным для нашего исследования становится вывод М. П. Абашевой и А. И. Сериной о том, что, несмотря на рост количества лексем, связанных с Уралом, урбанистическая образность поэтических текстов авторов региона снижается: «Третий том «Антологии» фиксирует отрыв от уральского самоопределения в пользу космополитического мироощущения» [8, с. 118]. Это свидетельствует о том, что молодые поэты не так остро рефлексируют над окружающим их пространством города, предпочитая уход в сферу медиа-пространства, однако город, по-прежнему, является частью бытия молодых поэтов: «город как точка входа становится в определенном смысле точкой выхода в другие пространства» [8, с. 118]. Так, например, в поэтическом тексте *Яна Любимова*, город – общее пространство встречи, совместной работы, сотворчества:

<...>нас объединяет не только то, что мы из челябинска, но и
что мы пробовали писать тексты, задержав дыхание
пробовали писать тексты, в которые
мы спускаемся как будто бы в лабиринте, пробовали
много чего пробовали, этот опыт
взаимодействия в уязвимости,
необходимости и\или возможности говорить
изобретать свой язык (поэтического или любого другого) комментария

[7]

Молодые авторы, адаптируясь к новым реалиям (цифровизации, виртуализации пространства, новым медиа, AI-технологиям), в которых объективная реальность не всегда является основой мироустройства, трансформируют субъектность, уходя от прямого лирического высказывания и автобиографичность лирического субъекта, популярного в поэзии авторов среднего поколения: «чтобы адаптироваться к новому, субъекту необходимо пройти через этап отрицания наличного» [9, с. 40] – именно отрицание, уход от старых форм встраивания лирического субъекта в художественный текст отражает адаптивные интенции молодых авторов. Они нацелены на многогранное восприятие мира, существовать в нескольких реальностях, отражать множество эпох, менять множество масок.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 22-28-20162).

Библиографический список

1. Штраус А. В. Проблема лирического героя в современной поэзии : новые тенденции 1990-х – 2000- х годов : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / А. В. Штраус. Пермь, 2009. 132 с.
2. Житенев А. А. Поэзия неомодернизма : монография / А. А. Житенев. – СПб. : ИНА-ПРЕСС, 2012. 481 с.
3. Hart K. The Aggrieved Community. Nancy and Blanchot in Dialogue // Journal for Continental Philosophy of Religion. 2019 (1). P. 27–42.
4. Кукулин И. Создать человека, пока ты не человек... / И. Кукулин // Сетевое издание «Горький». [Электронный ресурс]. URL: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2010/1/sozdat-cheloveka-poka-ty-ne-chelovek.html
5. Аглиуллина Р. Стихи / Р. Аглиуллина. [Электронный ресурс]. URL: https://45parallel.net/rimma_agliullina/pismo_pered_ischeznoveniem/
6. Коляченко Е. Номера экстренных служб: стихи / Е. Коляченко. [Электронный ресурс]. URL: <https://polutona.ru/printer.php3?address=0610180954>
7. Молодая поэзия Челябинска: стихотворения десяти автор:ок с комментариями Яна Любимова и Йана Илошвая. [Электронный ресурс]. URL: <https://flagi.media/piece/642>
8. Абашева М. П. Точки входа: города Урала в «Антологии уральской поэзии» / М. П. Абашева, А. И. Серина // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып.92. № 23 (352). 2014. С. 118–129
9. Борисов С. В. Субъектность и адаптивность современной молодежи: возможности измерения (экспертизы) нефизических величин // Социум и власть. 2021. № 4 (90). С. 38–46.

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ ГЕРОЯ-ПОДРОСТКА КАК ОЧЕВИДЦА ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Д. ДОЦУК «ГОЛОС»

Тема посттравматического стрессового расстройства остается актуальной и по сегодняшний день. Это обусловлено тем, что данное расстройство нередко наблюдается у людей, переживших террористический акт. Полученные данные в процессе исследования произведения Д. Доцук «Голос» могут быть использованы при дальнейшем освещении вопроса о влиянии травмирующих событий на формирование личности ребенка и на его психику, а также могут быть использованы в работах по литературоведению, при разработке курса «Детская литература» на филологическом факультете и для проведения факультативных занятий в школе.

Ключевые слова: ПТСР, посттравматический синдром, Дарья Доцук «Голос», образ героя-подростка, травмирующие события, панические атаки, структурная модель личности.

The topic of post-traumatic stress disorder remains relevant to this day. This is due to the fact that this disorder is often observed in people who have survived a terrorist act. The data obtained during the study of D. Dotsuk's work "The Voice" can be used in further highlighting the issue of the impact of traumatic events on the formation of a child's personality and on his psyche, and can also be used in works on literary studies, in the development of the course "Children's Literature" at the Faculty of Philology and for elective classes at school.

Keywords: PTSD, post-traumatic syndrome, Daria Dotsuk "The Voice", the image of a teenage hero, traumatic events, panic attacks, a structural model of personality.

Результатом нахождения человека в психотравмирующей ситуации с массовыми жертвами являются изменения в структурной модели личности развитие следующих клинических проявлений: ПТСР, острое стрессовое расстройство, синдром психологического выгорания или истощения, депрессивное расстройство и тревожность. Помимо этого, выделяют снижение эмоционально-психического настроения, которое характеризуется: потерей жизненных перспектив, веры в будущее, ощущением неспособности преодолеть жизненные трудности, чувством отчаяния, отсутствием аппетита, склонностью к депрессии и бессознательным пренебрежением к жизни и здоровью. Террористический акт подрывает чувство безопасности, являющееся базисной потребностью человека на всем протяжении его жизни. Смысл психической травмы состоит в том, что люди, перенесшие стрессовое событие, через некоторое время могут обнаружить, что они не могут жить и

взаимодействовать в обществе, справляясь с возникающими жизненными проблемами по-прежнему. Посттравматическому стрессу подвержены как непосредственно жертвы, так и «зрители», которые стали свидетелями травматического события.

Образ героя-подростка – необходимый аспект художественного изображения для раскрытия темы формирования личности. Автор подростковой и детской литературы, Дарья Доцук, в своих работах отражает процессы и события, оказывающие влияние на интеллектуальные, психологические и эстетические факторы. Работы Дарьи Доцук несут в себе познавательный и воспитательный потенциал, раскрывают внутренний мир героя-подростка, проходящего через трудные, иногда травмирующие происшествя.

В повести «Голос» Дарья Доцук пишет о проблемах взросления подростков, переживших тяжёлые события, а именно террористический акт в метро. Главной героиней является девочка-подросток, жизнь которой мало отличается от жизни её сверстников: школа, дом, участие в олимпиадах. Саша каждый день ездила до гимназии две станции московского метро, но однажды стала жертвой террористического акта. На физиологическом уровне она не получила значительных повреждений: «Ухо и скулу оцарапало. Я этого не почувствовала» [1, с.23], однако после пережитой катастрофы Сашу начали охватывать приступы панических атак, настигавших её в замкнутых пространствах: в школе, лифте и автобусе. Данное психическое заболевание не диагностируется с помощью медицинских приборов, по этой причине у людей, не имеющих достаточного представления о психологических травмах, состояние Саши вызывает растерянность и подозрение в том, что она притворяется: «Отец не верит в мою болезнь по той же причине, по которой не верит в Бога, – за отсутствием доказательств» [1, с.27]. В близком окружении героини ни один человек не может ей помочь, поскольку никто из её семьи не сталкивался с посттравматическим стрессом – тяжёлым психическим состоянием, возникающим в результате пережитого шокирующего травматического события. Мама Саши считает, что справиться с паническими атаками могут помочь объятия, которые оказывают влияние на психологическую и эмоциональную составляющую здоровья человека. В результате данного физического контакта можно заметить положительное влияние объятий на психологическую и эмоциональную составляющую здоровья человека. Невербальное общение выступает как важный аспект коммуникации. Следовательно, этот вид общения занимает не последнее место для поддержания гармоничного и стабильного эмоционального состояния. Как отмечает Н.Э. Сейбель Р. Брэдбери «показывал последствия ложных аксиологических ориентиров старших: вместо общения, внимания к этико-эмоциональному развитию детей и приобщения к нравственным ценностям — технологический суррогат и, как следствие, замкнувшийся, враждебный, жестокий ребенок» [2, с. 85].

В отличие от отца, мама Саши пытается как можно аккуратнее обращаться с дочерью, поддерживать её: «Она никогда не кричит, не ругается и

ничего мне не запрещает» [1, с.13], однако, по мнению героини, все усилия матери понять её душевное состояние напрасные: «Делает вид, что может помочь, но ничего она не может. Слова и поглаживания не остановят приступ» [1, с.15]. Главная героиня не произносит вслух свои мысли по поводу действий мамы. Нет диалога между мамой и Сашей: для главной героини тяжело озвучить свои эмоции и высказаться, в начале повести она чаще молчит, чем разговаривает. Из этого можно сделать вывод, что название книги «Голос» символично: у Саши не получается высказать свои страхи, негативные эмоции и поделиться переживаниями с близкими людьми.

В первых главах повести говорится о том, что одноклассники и учителя держали с Сашей дистанцию, возможно, потому что не знали, каким образом стоит выстроить с ней диалог, чтобы не напоминать о травмирующем событии: «Одноклассники вели себя странно: списать не просили, даже не разговаривали со мной лишней раз. Ну правда, о чём говорить с жертвой теракта?» [1, с.11]. Возвращаясь к характерному названию повести «Голос», мы можем сделать вывод, что не только Саша молчит, но и окружающие её люди. Примечательно, что героиня называет себя жертвой: тяжёлые травмирующие ситуации вызывают в человеке фрустрацию, угнетённость, отсутствие веры в собственные силы, чтобы справиться со стрессом, из-за чего формируется «синдром жертвы», при котором личность фокусируется на негативных мыслях, проблемах, трудностях и неудачах. На первом этапе посттравматического стресса она считает себя главной проблемой в жизни родителей: «Родителям нужно от меня отдохнуть, а то я стала их личным домашним дементором. Им нужна целеустремлённая дочь-отличница, которую можно с радостью показывать друзьям, а не беспомощное создание, которое даже из дома выйти не может» [1, с.10]. Мы можем заметить, что героиня видит себя источником трудностей для близких, поэтому у неё возникает желание уехать в другой город, сменить привычные условия жизни. Саша упрекает себя в слабости: «Я сама виновата. Мне следовало заставить себя быть сильной, выносливой, не бояться» [1, с.11]. Поезд метро становится олицетворением террористического акта, положившего начало надлому личности девочки-подростка. Она начала бояться окружающего мира: толпы, громких звуков, закрытых помещений, любых видов транспорта. Панические атаки не позволяли Саше рационально смотреть на происходящее, потому что в подсознании она представляла худшие сценарии развития событий: «Тут я вспоминаю самолёт и цепенею. Замкнутое пространство среди ледяной пустоты» [1, с.14].

Находясь у бабушки, Саша постепенно открывалась, потому что чувствовала себя в безопасности, не замечала осуждения за панические атаки, как это было в присутствии родителей: «Рядом с бабушкой, под её тёплым понимающим взглядом, я потихоньку проваливалась в детство. Мне нравилось это ощущение» [1, с.47-48]. Рядом с бабушкой героиня снова начала испытывать желание что-то съесть: «Я скучала по этому чувству. Не по ощущению голода, а именно по аппетиту, предвкушению чего-то вкусного. Между приступами тошноты я утратила способность наслаждаться едой. Еда

стала обязанностью» [1, с.61]. У Саши снова появился аппетит, потому что рядом с бабушкой она ощущала комфорт: не было осуждения отца, «беспокойного взгляда» мамы [1, с.14].

Если в первых главах преодоления посттравматического синдрома главная героиня скрывала свои размышления от близких, то впоследствии услышанной истории о прабабушке, Мане Тишкиной, Саша будто выпустила сдерживаемые мысли и эмоции: «Ты же это специально рассказала. Потому что я такая же сумасшедшая, как она!»; «Вы все думаете, что это так просто – взять и не бояться! Вы даже не пытаетесь понять! Только всё время осуждаете!»; [1, с.153]. В этой сцене мы наблюдаем, как главная героиня вновь обретает голос и позволяет себе высказать накопившиеся обиды на родителей, на окружающих, которые никогда не пытались её понять. Бабушка и не думала осуждать её за проявленные эмоции, она, наоборот, с осторожностью подбирала слова, чтобы Саша снова от неё не закрылась: «Девочка моя, твоя жизнь не остановилась. Болезнь, преодоление болезни – всё это жизнь. Боль уйдёт тогда, когда уйдёт. Не надо её поторапливать» [1, с.155]. Бабушка не давила на неё, не осуждала за панические атаки и страх перед обыденными действиями, она несколько раз повторяла свои слова до тех пор, пока Саша не выплеснула накопившиеся эмоции и не начала верить её словам. Разговор с бабушкой придал героине смелость для того, чтобы поддержать друга, Глеба: спустя долгое время Саша решилась рассказать о том, что она стала жертвой террористического акта: «И я ему рассказала. Печатать было легче, чем говорить вслух» [1, с.157]. Несмотря на то, что героине всё ещё тяжело озвучивать свои переживания и рассказывать о трагическом случае, она смогла сделать первый шаг к изменениям в своей жизни. Саша решилась подробно рассказать о панических атаках, которые её одолевали: «Мысль о том, что я могу кому-то помочь, наполняла меня до краёв чем-то... Казалось, что всё не зря» [1, с.158]. Таким образом, преодоление препятствия, связанного с отсутствием «голоса», происходит, когда Саша перестаёт стыдиться тревоги, которую испытывает во время очередных приступов, и даже находит смелость кому-то рассказать об этом.

На основании из вышесказанного, травмирующие события оказывают влияние на структурную модель личности. Изменениям особенно подвержены дети-подростки с неустойчивой и слабой психикой, поэтому результатом террористического акта может стать ПТСР (посттравматическое стрессовое расстройство), характеризующееся отклонением в поведении. Дарья Доцук в повести «Голос» раскрыла изменения в структурной модели личности главной героини, Саши. На её примере автор показывает, что жертвы и зрители террористического акта могут быть подвержены паническим атакам, склонности к депрессии и апатии. Название повести символично: главная героиня на первых этапах посттравматического стрессового расстройства закрылась от близких, не могла вслух говорить о своих страхах, переживаниях, но в последних главах Саша снова обретает «голос» и больше не боится озвучить свои мысли и чувства.

Библиографический список

1. Доцук Д. Голос. М.: Самокат, 2017. 194 с
2. Сейбель Н.Э. «Страх взросления» в немецкой драматургии начала XXI века // Филологический класс, 2017. – № 1(47) – С. 84-87.

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Гао Чуньюй,
г. Пермь

ДЕНЬ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСПОМИНАНИЯХ РУССКИХ ЭМИГРАНТОВ В КИТАЕ

Творчество Пушкина оказало огромное воздействие на мировую культуру. Для русской эмиграции его имя стало символом единства и способом связи с Родиной. В память о Пушкине 6 июня, день его рождения, объявлен Днем русской культуры. Этот праздник на протяжении первой половины XX века широко отмечался русской диаспорой во всех странах русского рассеяния, – в том числе в Китае. Для русских эмигрантов, проживавших в Харбине и Шанхае, этот день стал способом воспоминаний о Родине и ее культуре. Его подготовка и проведение объединяли широкие круги эмиграции на внеполитической платформе. Изучение истории проведения Дней русской культуры в Китае позволяет лучше понять, какими способами русская диаспора сохраняла целостность русского духа и связи с национальными традициями.

Ключевые слова: День русской культуры, Пушкин, эмигранты, Китай

Thanks to the high ideology and perfection of artistic works, Pushkin had a huge influence on the whole world. In memory of Pushkin, June 6, the day of his birth, was declared the Day of Russian Poetry.

In the first half of the 20th century, Russian emigrants in their countries of emigration celebrated this day, including the Russian diaspora in China. For Russian emigrants in China, the holiday was a time of reminiscing about their homeland and its culture. The Day of Russian Culture was a bright event in life in China in the first half of the XX century. Its preparation and holding united wide circles of emigration on a non-political platform. The study of the Days of Russian Culture by the Russian diaspora in China allows us to better understand how the Russian diaspora preserves the integrity of the Russian spirit.

Keywords: Russian Culture Day, Pushkin, emigrants, China

Одним из российских праздников является 6 июня – День Рождения «солнца русской поэзии», «отца русской литературы» А.С. Пушкина. Произведения поэта оказали огромное воздействие на мировую (в том числе и китайскую) культуру. Любовь писателя к жизни и свободе, его твёрдая вера в неизбежность победы света над тьмой и разума над предрассудками, высокое чувство миссии и великое стремление «словами жечь сердца людей» глубоко трогали людей из поколения в поколение. В память о Пушкине его День Рождения был объявлен Днём Русской Культуры.

Пушкин стал своеобразным символом России. Большой вклад в становление этого представления внесли диаспоры русского зарубежья.

«Русская диаспора первой половины XX века, находясь в разных уголках мира, объединившись под знаменем Пушкина, оказала всемерную поддержку расширению и углублению памятных мероприятий, сделав Пушкина и его творчество известным и оцененным в максимально широком географическом и мультикультурном контексте»⁵ [1, с. 48].

Исследовательница повседневной жизни русского «восточного» зарубежья Н.Д. Старосельская, говоря об истории этого праздника, отмечала: «...Мысль об устройстве ежегодных чествований памяти Пушкина возникла впервые среди членов петербургского “Дома литераторов” в 1920 году, а первое чествование имело место в Петербурге в страшный 1921 год. Среди организаторов и участников этого первого Дня русского гения были Ахматова, Блок, Гумилев, Кони. Имя Пушкина объединяет всех русских по обе стороны черты...» [2, с. 90]. Эту инициативу поддержала русская диаспора в Европе, предложившая в середине 1920-х годов проводить этот праздник ежегодно в различных местах 6 июня – День Рождения Пушкина с целью пропаганды национальных культурных традиций и возрождения культурного единства русской диаспоры за рубежом: «Характерной чертой эмиграции первой волны (т. е. людей, покинувших Россию в 1918–1922 гг.) была сильная национальная идея и страх перед утратой новыми поколениями русской идентичности» [3, с. 152]. «День русской культуры» как раз и должен был противостоять этой тенденции.

В 1924 году в честь 125-летия со дня рождения Пушкина русская диаспора приняла решение о том, чтобы, «во избежание утраты культурных традиций», их популяризации и пропаганды ежегодно проводить «День русской культуры», приуроченный к дню рождения Пушкина. «Празднование Дня Русской Культуры началось в 1924 г. в Печорском уезде, <...> в то время входившем в состав Эстонии. Честь быть родоначальником этого торжества принадлежит «Союзу Русских Просветительских и Благотворительных обществ», которые его провели 26 мая 1924 г. <...> под названием “Дня Русского Просвещения”» [3, с. 152].

В 1925 г. первый «День русской культуры» прошёл в русских диаспорах США, Франции, Германии, Швейцарии и ряде других стран. В известном пражском воззвании 1925 г. «К русским людям за рубежом», подписанном многими деятелями культуры русского зарубежья, объяснялась необходимость единения всех представителей «русского рассеяния»: «Несколько миллионов русских людей вынуждено жить за пределами нынешней России. <...> Значительная часть их поглощена целиком заботами о хлебе насущном и не уделяет достаточного внимания потребностям духа. Если подобное положение вещей затянется, то немалому числу этих русских грозит утрата живого чувства родины» [4, с. 51]. Известный историк, культуролог и политический деятель П.Н. Милюков в специальном выпуске «однодневной газеты» отметил другую важную сторону этого праздника – объединение русских людей как результат

⁵ Перевод на русский язык всех цитат из работ китайских исследователей выполнен автором статьи – Гао Чуньюй.

культурного диалога: «День русской культуры – не только день воспоминаний. Он стал также днём переключки. Из разных концов и углов вне той территории [речь идёт о России] <...> раздаются в эти дни голоса людей, напоминающих себе и другим, что они – русские. И это напоминание, при вынужденном молчании в пределах собственной России, получает теперь особый смысл. В первый раз русские стали жить массами среди чужих – и поняли, какое значение имеет самоутверждение собственной национальности» [5, с. 2].

День русской культуры стал традиционным праздником русского зарубежья. Каждый июнь в местах русского рассеяния стали проводиться разнообразные мероприятия, воскресающие дух русской культуры, а в газетах диаспоры публиковались статьи в честь Пушкина. Местами проведения этого дня в Китае стали города Харбин и Шанхай.

Пушкин оказался своеобразной духовной опорой диаспоры, помогавшей пережить тяготы жизни за рубежом, поэтому празднование Дня рождения Пушкина оказалось важнейшей традицией русской диаспоры в Харбине. Почитание Пушкина стало способом связать политически и идеологически россиян через культуру: «...Празднование должно преследовать задачи объединения всех русских эмигрантов около родной культуры, независимо от их политических воззрений» [6, с. 37]. В 1920–1930-е гг. изучение творчества Пушкина и следование его литературной традиции стало важной частью жизни представителей эмиграции. Такую мысль выразил профессор юридического факультета Харбинского университета Г.К. Гинс: «Нам дороги у Пушкина: его народный язык, русская природа, русский быт. Мы сочувствуем и укрепляемся в тех идеях, которыми проникнуты его стихотворения “Клеветникам России” и “Бородинская годовщина”» [7, с. 7].

Русские интеллигенты, проживавшие в Харбине, охотно принимали участие в этом празднике, который, начиная с 1924 г., стал отмечаться ежегодно (эта традиция сохранялась до конца Второй Мировой войны), поскольку праздник стал «временем воспоминаний о Родине и ее культуре» [8, с. 70]: Там самым, как были убеждены эмигранты, они демонстрировали, что в какой бы уголок мира ни уехали представители России, Пушкин – это «вечное солнце русской литературы» [9, с. 101].

Русскими эмигрантами был накоплен большой опыт организации Дня русской культуры, а его подготовка и проведение объединяли широкие круги эмиграции на внеполитической платформе [3, с. 155]. В конце 1920 – первой половине 1930-х гг. этот праздник стал одним из самых ярких событий в жизни Харбина. Особое значение придавалось мероприятиям, адресованным детям. Так, например, в 1927 г. комитет, отвечавший за проведение праздника, разослал циркуляр о том, что все учащиеся могут приобрести «Избранные произведения» А.С. Пушкина по льготной цене (а дети из малообеспеченных семей получают эту книгу бесплатно). Значение этого действия заключалось в том, что «дети, родившиеся в Китае и никогда не видевшие Родины, смогли приблизиться к ней и почувствовать очарование русской культуры» [10, с. 176], т. е. каждый сын и дочь России, потерявшие непосредственную связь с Родиной, а также дети, родившиеся в эмиграции, могли ответить на вопрос: «Знаешь ли

ты Россию?» – «Да, я её знаю, потому что книга, лежащая на моём столе – это произведение великого поэта Пушкина».

Фактической организацией торжеств все тридцатые годы занимался Харбинский комитет помощи русским беженцам (ХКПРБ), а почётным председателем оргкомитета был глава православной церкви Харбина [3, с. 153]. К Дню русской культуры русская диаспора Харбина обычно готовила много мероприятий: проводились конференции, концерты (выступления хоров и духовых оркестров), организовывались литературные чтения, конкурсы сочинений, разнообразные выставки и т. п. Накануне праздника издавался специальный экстренный выпуск газеты, в котором, как правило, публиковались статьи о значении праздника, написанные известными общественными деятелями, литераторами, педагогами и учеными. Так, например, в 1930 г. в специальном выпуске газеты, посвященном этому дню, была напечатана статья мецената, предпринимателя и педагога В.И. Колокольникова, в которой была дана точная характеристика готовящегося события: «Торжественное празднование этого дня вошло, если можно так сказать, в плоть и кровь эмиграции. В двадцати странах русского Рассеяния в этот день собираются русские люди вспомнить о былом и поделиться новыми мыслями о будущем, новыми русскими культурными достижениями...» [2, с. 90].

Особо отмечалось столетие со дня смерти Пушкина 10 февраля 1937 г. В этот год личность и статус Пушкина обрели новые коннотации и смыслы. Тот факт, что отмечался не День Рождения, а годовщина *смерти* поэта свидетельствовал о многом. В православной сакральной традиции дни памяти святых были связаны с их *успением*, кончиной, – то есть с момента переселения их в «мир иной» и обретение статуса *святого*. Поэтому факт празднования годовщины смерти поэта придавал Пушкину статус главного «святого» русской культуры, что имело огромное значение для русской диаспоры. При этом интересно отметить, что почитание Пушкина в 1930-е гг. параллельно осуществлялось и в Советском Союзе, где русский поэт – наряду с «героями революции» – также оказался канонизирован (хотя и несколько ином плане): две ветви русской культуры в данном случае органично *дополняли* друг друга.

В целях подготовки к этому событию Бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжурской Империи заранее, в 1936 г., создало Центральный Пушкинский комитет. Одно из первых его мероприятий – подготовка к изданию «Избранных произведений» поэта (всего было напечатано 5 800 экземпляров, которые полностью разошлось в первые три месяца 1937 г.). Глава Маньчжурской епархии архиепископ Мелетий указом от 21 января 1937 г. издал распоряжение, чтобы «в столетие со дня смерти великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина 11 февраля отслужить заупокойную литургию и панихиду, предварив соответствующим словом».

Особенно торжественно столетие со дня смерти Пушкина русская эмиграция отмечала в Шанхае. Русские эмигранты собрали деньги на памятник великому поэту, который был торжественно открыт на территории Французской концессии Шанхая. В Шанхае была опубликована посвященная юбилейной дате

книга – «Пушкинские дни в Шанхае», иллюстрированная портретами поэта, фотографиями, посвященных Пушкину. В книге опубликованы программы чествования поэта по случаю столетия со дня смерти

Книга содержит четыре раздела: русский, французский, английский и китайский. К написанию статей были привлечены лучшие литературные силы города» [11, с. 212].

Образ Пушкина появлялся в художественных произведениях русских писателей-эмигрантов. Одним из таких писателей был П.А. Северный, написавший в 1937 г. цикл рассказов о поэте. В рассказе «Кружева жизни» он создал яркие образы трёх женщин, сыгравших огромную роль в судьбе поэта: его матери, няни и жены – Н.Н. Гончаровой; в рассказе «Осенней ночью» описывались забота няни о Пушкине и её беспокойство за судьбу поэта после его женитьбы; в рассказе «В Санкт-Петербурге белой ночью» изображались отношения Пушкина с Н. Гончаровой и особо подчёркивалась царящая между супругами взаимопонимание и любовь; в рассказе «Шестнадцать строк» описывалось, как молодой Лермонтов создавал стихотворение «Смерть Поэта», посвященное гибели Пушкина. Интересно отметить, что в произведениях П. Северного подчёркивалась гармоничность внутреннего мира русского поэта и его семейных отношений – в отличие от образа Пушкина, создававшегося в советской литературе к критике, где часто подчёркивались трагические аспекты его личности, а также противоречивость личной жизни и творчества. Можно предположить, что именно такой образ «гармоничного» Пушкина в наибольшей степени соответствовал целям и задачам «Дня русской культуры», ставящихся сообществом эмигрантов: «Таким образом, традиции русской литературы и культуры распространялись в эмигрантской среде, на основе чего укреплялась коллективная память и национальная идентичность русской диаспоры» [12, с. 145].

Пушкин – это общая культурная память русской диаспоры того времени. День памяти Пушкина стал общим культурным праздником для всех русских эмигрантов. Через чествование Пушкина подтверждалась и укреплялась национальная идентичность этих «изгнанников». «Пушкин стал для харбинской диаспоры главным символом борьбы за сохранение национальной идентичности» [13, с. 154]. Пушкин – квинтэссенция русского своеобразия или «русскости», носитель русской культуры и духа, символ России. В русской диаспоре он – символ родной России, которая так дорога сердцу диаспоры. Диаспоре, как группе людей за пределами своей Родины, нужен образ или символ для поддержания своей идентичности, и Пушкин был идеальным выбором. Это был выбор истории и времени, а также выбор диаспоры. «Представители русской диаспоры, ставшие бессменными хранителями своего духовного дома, сохранили в своём сердце абсолютное, высшее, вечное, трансцендентное существо – Пушкина» [14, с. 15].

Библиографический список

1. У Юньбин. О Пушкине в кругу русской диаспоры в 1937 году: в честь 220-летия со дня рождения Пушкина / У Юньбин // Иностранная литература. 2019. № 5. С. 48–57. = 吴允兵 吴晓都. 1937 年俄国侨民界论普希金—纪念普希金诞辰 220 周年[J]. 外国文学, 2019(5): 48 – 57.
2. Старосельская Н.Д. Повседневная жизнь «Русского Китая» / Н.Д. Старосельская. Москва : Молодая гвардия, 2006. 373 с.
3. Булатов И.А. Празднование Дня Русской Культуры на примере Харбина / И.А. Булатов // Исторический журнал: научные исследования. 2021. № 1. С. 151–158.
4. Raef Marc. Russia Abroad. A Cultural History of the Russian Emigration 1919 – 1930. New-York. Oxford, 1990. P. 270-271.
5. Милуков П.Н. Русское дело в лимитрофах / П.Н. Милуков // День русской культуры: однодневная газета. 1926. Париж, 8 июня 1927. С. 2.
6. Организация «Дня Русской культуры» в 1931 г. // День русской культуры. Харбин, 1931. С. 37.
7. Гинс Г.К. Столетие со дня смерти А.С. Пушкина (1837–1937) / Г.К. Гинс // Россия и Пушкин: Сб. статей. Харбин, 1936. С. 7.
8. Жун Цзе. Русские эмигранты и Хэйлунцзянская культура: влияние русских эмигрантов на Харбин / Жун Цзе. Харбин: Изд-во Хэйлунцзянского университета, 2011. 224 с. = 荣洁. 俄侨与黑龙江文化: 俄罗斯侨民对哈尔滨的影响[M]. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2011: 224.
9. Гао Чуньюй. Классические отголоски пушкиноведения в исследованиях русских эмигрантов Харбина / Гао Ченьюй // Вестник Цицикарского университета. 2019. № 7. С. 101–102. = 高春雨. 哈尔滨俄侨普希金文学研究的经典回响[J]. 齐齐哈尔大学学报, 2019(7): 101–102.
10. Чжэн Юнвань. Русское православие и Хэйлунцзянская культура / Чжэн Юнвань. Харбин: Изд-во Хэйлунцзянского университета, 2010. 225 с. = 郑永旺: 俄罗斯东正教与黑龙江文化[M]. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2010: 225.
11. Слободчиков В.А. О судьбе изгнанников печальной / В.А. Слободчиков. Харбин. Шанхай. М.: ЗАО Центрполиграф, 2005. 431 с.
12. Ли Синьмэй. Культурная идентичность в самосознании русских литераторов-эмигрантов в Китае (на примере творчества П.А. Северного, Н.И. Ильиной и Л.Н. Андерсен) / Ли Синьмэй // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2023. № 1 (78). С. 141–151.
13. Икута Митико. Пушкин – духовная опора российской диаспоры в Харбине Культура / Митико Икута // Известия Восточного института. 2004. № 08. С. 147–155.

14. Чжа Сяоянь. Пушкин – символ русской духовной культуры / Чжа Сяоянь. Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2001. 247 с. = 查晓燕: 普希金——俄罗斯精神文化的象征[M]. 北京: 北京大学出版社, 2001: 247

КОНСТАНТИНОПОЛЬ В ТРАВЕЛОГЕ Г. МЕЛВИЛЛА «ДНЕВНИК ПУТЕШЕСТВИЯ В ЕВРОПУ И ЛЕВАНТ, 11 ОКТЯБРЯ 1856–6 МАЯ 1857»

В статье рассмотрена репрезентация Константинополя как образа Другого в травелоге Г. Мелвилла «Дневник путешествия в Европу и Левант, 11 октября 1856–6 мая 1857». Определены структурные составляющие его национального образа и роль стереотипа в них.

Ключевые слова: Константинополь, травелог, Мелвилл, имагология.

The paper is devoted to the representation of Constantinople as an image of the Other in H. Melville's travelogue "Journal of a Visit to Europe and the Levant on October 11, 1856–6 May 1857". The structural components of his national image and the role of the stereotype in them are determined.

Keywords: Constantinople, travelogue, Melville, imagology.

Нет необходимости говорить, что Константинополь не раз становился предметом описаний в предшествующей Г. Мелвиллу литературе. Однако Мелвилл стал одним из первых американских писателей, кто сделал Константинополь предметом художественной рефлексии. Вслед за ним немало его соотечественников обращались к столице Османской империи. Так, о Константинополе писали такие крупные американские писатели, как М. Твен, Э. Хемингуэй, Д. Дос Пассос, Дж. Болдуин и др. Существует мнение американского литературоведа палестинского происхождения Э. Саида, что восприятие крупнейшего города Турции авторами из Европы и США отражает «стиль мышления, основанный на онтологическом и эпистемологическом различии “Востока” и (почти всегда) “Запада”»⁶ и названный им самим *ориентализм*. Однако Саид подчеркивает, что с начала XIX века и до окончания Второй мировой войны Франция и Англия господствовали на Востоке, Америка же сменит их только после Второй мировой войны. Тем более интересно рассмотреть, как формировался образ Константинополя в период, когда еще не завершилось собственно оформление государственности США, какие черты доминировали в этом образе Другого.

Методологической основой исследования послужили труды в области сравнительного литературоведения (А.Н. Веселовский⁷, М.Н. Жирмунский⁸, М.М. Бахтин⁹). Особенно ценными оказались также работы, посвященные

⁶ Саид Эдвард В. Ориентализм. Западные концепции Востока / Эдвард В. Саид; Пер. с англ. А. В. Говорунова. – Санкт-Петербург: Русский мир, 2006. – С. 9.

⁷ Веселовский А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. Л.: Гослитиздат, 1949. 649 с.

⁸ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. 336 с.

⁹ Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение: Восток и Запад: Избранные труды / В.М. Жирмунский. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1979. 493 с.

изучению американской литературы XIX века (А.М. Зверев¹⁰, Ю.В. Ковалев¹¹, Е.С. Седова¹²). Также мы обращались к современным отечественным и зарубежным работам, посвященным изучению имагологии как направлению литературоведческой компаративистики (О.Ю. Поляков, О.А. Полякова¹³, Х. Дизеринк¹⁴, Дж. Леерсен¹⁵). В работе также учитывались труды по жанру травелога, в частности, А.А. Майги «Литературный травелог: специфика жанра»¹⁶.

Мелвилла поистине можно назвать Путешественником с большой буквы. Не случайно, будучи еще совсем ребенком, он был вдохновлен Косморамой, которая располагалась в музее Скадера, так как «она давала возможность взглянуть на мир, пройдя по круглой галерее, увешанной картинками, на которых изображался быт в разных краях земли, ...»¹⁷. Путешествуя, Мелвилл создал два путевых дневника: «Дневник путешествия в Лондон (1849–1850)» и «Дневник путешествия в Европу и Левант 11 октября 1856–6 мая 1857». Сравнивая между собой их стили, Д.Д. Кузина в своей статье «Два путевых дневника Германа Мелвилла: эволюция авторской манеры через призму документального жанра» отмечает, что последний имеет более литературный характер, чем первый. Это, действительно, так. Последний является путевым очерком, или травелогом. «<...>, литературная природа этого текста проявляется в том, что он искажил образ автора дневника, с тем чтобы превратить его в эпического повествователя»¹⁸, – дополняет она. Доказательством тому являются многочисленные риторические обращения Мелвилла к читателю с репликами. Американский писатель нередко использует

¹⁰ Зверев А.М. Герман Мелвилл // История литературы США. Т. 3 «Литература середины XIX века. Поздний романтизм». М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000. С. 114–117.

¹¹ Ковалев Ю.В. Герман Мелвилл и американский романтизм / Ю.В. Ковалев. Ленинград: Художественная литература. Ленинградское отделение, 1972. 280 с.

¹² Седова Е. С. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века: учебно-практическое пособие / Е. С. Седова. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2023. 210 с.; Седова Е. С. История зарубежной литературы конца XIX – начала XX века: учебно-методическое пособие / Е. С. Седова. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2022. 242 с.; Седова Е. С. История зарубежной литературы конца XIX – начала XX века: учебно-методическое пособие / Е. С. Седова. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-тет, 2016. 238 с.

¹³ Поляков О. Ю., Полякова О. А. Имагология: теоретико-методологические основы. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. 162 с.

¹⁴ Dyserinck H. Zum Problem der «images» und «mirages» und ihrer Untersuchung im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft / H. Dyserinck. URL: <https://imagologica.eu/cms/UPLOAD/dyser.pdf> (Date of treatment: 11.11.2023).

¹⁵ Leerssen J. The rhetoric of national character: A programmatic survey // Poetics today. Durham, 2000. № 21. PP. 267–292.

¹⁶ Майга А.А. Литературный травелог: специфика жанра // Филология и культура. Казань, 2014. №3 (37). С. 254–259.

¹⁷ Зверев А.М. Герман Мелвилл // История литературы США. Т. 3 «Литература середины XIX века. Поздний романтизм». М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000. С. 114–117.

¹⁸ Кузина Д.Д. Два путевых дневника Германа Мелвилла: эволюция авторской манеры через призму документального жанра // Литература двух Америк. 2019. С. 12.

эту стилистическую фигуру в своей художественной прозе.

Известно, что Мелвилл отправился в путешествие по Европе и Святой Земле благодаря своему тестю Л. Шоу, который был крайне обеспокоен его здоровьем. Он из наследства дочери выделил зятю 1500 долларов на пятимесячное путешествие по Европе и Святой Земле.

Святой Землей является обозначенный в заглавии Левант. Им называют территории стран восточной части Средиземного моря (Сирия, Ливан, Палестина, Израиль, Иордания, Египет, Турция, Кипр и др.). Туристский маршрут Мелвилла на Востоке выстраивается следующим образом: Константинополь, Каир, Александрия, Яффа и Иерусалим. Описание Востока составляет большую часть содержания «Дневника путешествия в Европу и Левант 11 октября 1856–6 мая 1857».

Прибыл в Константинополь Мелвилл в пятницу 12 декабря. По причине тумана сутки его борт стоял на якоре в Мраморном море неподалеку от Константинополя. На следующий день приблизительно к полудню туман рассеялся, и борт Мелвилла оказался посреди Принцевых островов. Находясь на подступе к Константинополю со стороны моря, Мелвилл вспоминает прочтенный им роман голландского и британского публициста Т. Хоупа «Анастасиус» (1817). Он сравнивает авторское описание и наблюдаемую им картину.

Появление Константинополя со стороны моря описывается как нечто великопное. Почитайте «Анастасиус». Однако в книге нет того, что я увидел. Туман приподнялся только над окраинами города, расположенными на полуострове, оставляя возвышенную, как бы коронную часть города завернутой в пелену. Я сумел рассмотреть основание стены святой Софии, но сам купол оставался невидимым. В его словно застенчивом появлении было что-то вроде кокетства, оставляющего место для игры воображения, придающего сцене более возвышенный смысл. Константинополь, подобно своим султаншам, представился закутанным в чадру¹⁹.

«Анастасиус», будучи своеобразным источником по истории Османской империи второй половины XVIII века, породил определенный стереотипизированный образ Константинополя. Мелвилл, прочитав «Анастасиус», обрел сформированное представление о Востоке. В круге чтения Мелвилла, вероятно, присутствовали и другие константинопольские произведения: «Восточные поэмы» (1813–1816) Дж. Г. Байрона, «Западно-восточный диван» (1819) И.В. Гете, «Восточные мотивы» (1829) В. Гюго, «Константинополь» (1853) Теофиля Готье, «Граф Роберт Парижский» В. Скотта. По причине тумана Мелвилл сначала не смог разглядеть Константинополь полностью. Однако постепенно проявляющийся город впоследствии поражает и действует на воображение Мелвилла. Его ожидания совпадают с реальностью. Он не стремится подробно описывать открывшийся его взору со стороны моря Константинополь, но отражает романтическое настроение. Мелвилл пленен загадочной и оттого соблазняющей красотой города. Неслучайно, что скрытый в тумане Константинополь он сравнивает с мусульманской женщиной,

¹⁹ Мелвилл Г. Энкантадас, или Очарованные острова: Дневник путешествия в Европу и Левант, 11 октября 1856–6 мая 1857 / Г. Мелвилл; Пер. с англ. М.: Мысль, 1979. С. 116, ил.

скрывающей свое лицо и голову с помощью легкого женского покрывала белого, синего или черного цвета.

Особое внимание он почти сразу обращает на женщин в Константинополе. Их описание отчасти схоже с описанием героини его раннего произведения «Тайпи, или Беглый взгляд на полинезийскую жизнь» Фэйевой. Турчанки, как и аборигенка Фэйевой, представляются ему очаровательными юными существами. Женский образ Фэйевой не сравнить с другими его женскими образами по силе пленительности. Восхищают же они его, прежде всего, своей чистотой и естественностью. В них он обнаруживает нетронутый след природы. «Она была воплощением женской красоты. Легкая гибкая фигура, оливковая кожа, безупречный овал лица, полные губы, темные волосы, мягкие нежные руки...²⁰, – пишет он. Сравните вышеприведенный фрагмент с не менее выразительным описанием женщин, которых он встречает на улицах Константинополя.

Из хибар выглядывают прекрасные девушки, словно лилии и розы, растущие в разбитых горшках. Выглядят робкими и застенчивыми²¹.

Однако восточные женщины воспринимаются Мелвиллом в несколько стереотипизированном виде. Вслед за Дж. Г. Байроном в «Восточных поэмах» и В. Гюго в «Восточных мотивах» Мелвилл в «Дневнике путешествия в Европу и Левант 11 октября 1856–6 мая 1857» создает образ прелестных и выражающих бесконечное смущение незнакомок.

Мелвилл рисует также клишированный образ турок. Они своенравны, но покорны Аллаху.

Пожилый турок (ветеран Синопа). Я сказал ему: «Дело дрянь». «Все в руках господ», – ответил он и раскурил свою трубку с видом благочестивого смирения²².

Наблюдал за учениями турецких солдат. Неудачная попытка дисциплинировать жителей преисподней²³.

Следующие наблюдения Мелвилла демонстрируют враждебность атмосферы Другого, которую он ощущал, находясь в Константинополе. Так, он не покидает номер ночью в Константинополе, дабы не натолкнуться на преступников и собак. Мелвилл воссоздает типичный образ Константинополя как магнетически-притягательного города, в котором превалирует, однако, дионисийское начало.

Опираясь на введенными константами, Мелвилл предлагает и более сложные трактовки образа Константинополя. Инокультурное пространство, изображаемое в травелогге, репрезентируется автором также сквозь призму его национальных, мировоззренческих и эстетических ценностей. Будучи истинным представителем эпохи романтизма, Мелвилл воспринимает природу как объект практического действия и как духовный субъект. Он преклоняется перед нетронутым ландшафтом Константинополя и его старинной

²⁰Мелвилл Г. Тайпи. Ому / Г. Мелвилл. URL: https://royallib.com/read/melvill_german/taypi_omu_sbornik.html#0 (Дата обращения: 11.11.2023).

²¹ Мелвилл Г. Энкантас, или Очарованные острова: Дневник путешествия в Европу и Левант, 11 октября 1856–6 мая 1857 / Г. Мелвилл; Пер. с англ. М.: Мысль, 1979. С. 123, ил.

²² Там же. С. 116.

²³ Там же. С. 125.

архитектурой. Однако особое внимание он, будучи воспитан в культуре США, обращает на памятники Древнего Рима, а не Османской империи.

Вступив на путь философско-художественного осмысления законов буржуазной цивилизации в начале своей творческой деятельности, Мелвилл наблюдает ее негативные последствия в Константинополе. Он опечален низким уровнем жизни его населения.

Мелвилл демонстрирует тесную взаимосвязь и взаимопроникновенность исторического, культурного и экономического времен. Он отождествляет Константинополь с Вавилоном вследствие его национального многообразия. Столица Османской империи буквально атакует все органы чувств Мелвилла своим насыщенным местным колоритом и разноголосицей. Пристальное внимание он обращает на Большой базар в Константинополе. В конце XVIII века США воспринимают Константинополь как пристанище торговцев.

Будучи впечатлен архитектурой Константинополя, Мелвилл, однако, был разочарован градостроительными особенностями застройки ее улиц, которые абсолютно отличаются от улиц населенных пунктов США. Стрит, авеню, лейн, корт, драйв – это всего лишь несколько подвидов улиц в США в XIX веке.

Путаница улиц. <...>. Будто заблудился в лесу²⁴.

В градостроительном плане Константинополя Мелвилл среди недостатков отмечает также отсутствие садов, парков и других сред, в которых материалом является ландшафт, и которые распространены в США в XIX веке. К середине 50-ых годов в крупных штатах США существуют Вашингтон-Сквер-Парк, Центральный парк, Проспект-парк и другие.

Полнейшее отсутствие открытого пространства – никаких скверов или парков²⁵.

«Дневник путешествия в Европу и Левант 11 октября 1856–6 мая 1857» Мелвилла в романтической иерархии жанров имеет особое место. «Travelogue по своей эстетической природе – художественный документ»²⁶, – пишет Ю.В. Ковалев. Странствовать, повествовать и описывать – вот три основных его элемента.

Роль автора оказывается, безусловно, первостепенной. Однако наравне с ним проступает и другой повествователь – сам мир, который автор для себя открывает. Возникает так называемая оппозиция Я/Другой. Они становятся одинаково ценными для повествования, взаимно влияя и определяя друг друга.

Подобное противопоставление и сопоставление себя и Другого присутствует в травелоге Мелвилла «Дневник путешествия в Европу и Левант 11 октября 1856–6 мая 1857». Рассматривая римское сооружение Колонну Константина, Мелвилл отмечает следующие ее особенности. Эти фрагменты интересны тем, что в них он сравнивает архитектурные здания и сооружения Константинополя с европейскими образцами, а именно с английскими, подчеркивая превосходство первых.

²⁴ Мелвилл Г. Энкантадас, или Очарованные острова: Дневник путешествия в Европу и Левант, 11 октября 1856–6 мая 1857 / Г. Мелвилл; Пер. с англ. М.: Мысль, 1979. С. 117, ил

²⁵ Там же. С. 120.

²⁶ Ковалев Ю.В. История всемирной литературы / Ю.В. Ковалев. Т. 6. М., 1989. С. 578. URL: <http://feb-web.ru/feb/ivl/vl6/vl6-876-.htm> (Дата обращения: 11.11.2023).

Черная, довольно мрачная, скрепленная на макушке железными обручами. Она возвышается над сборищем ветхих деревянных домишек. Монумент, воздвигнутый в честь пожара, более впечатляющий, чем такой же в Лондоне²⁷.

Он сравнивает Турцию не только с Англией, но и с Америкой. Однако, соотнося их между собой, он не пишет о том, кто находится на порядок выше.

*Опоздал на танцы дервишей. Видел их монастырь. Вспомнил наших трясунов²⁸.
Берег Босфора. Напоминает Бруклинские высоты²⁹.*

При изображении инокультурного пространства Константинополя в своем «Дневнике путешествия в Европу и Левант 11 октября 1856–6 мая 1857» Мелвилл сопоставляет категории Я/Другой или Свой/Чужой, в результате чего возникает противопоставление Англии и Турции или Америки и Турции, где последнее порой превосходит первое или является наравне с ним. Мелвилл своеобразно реализует ориенталистскую позицию. Различая Запад и Восток, он не осуществляет власти над вторым.

Таким образом, Мелвилл создает отчасти ориенталистский, но преимущественно самобытный образ Константинополя. Это город с многовековой историей, будоражащий его художественное воображение.

Покидает Константинополь Мелвилл 18 декабря 1856 года. Пребывание его в столице Османской империи ограничивается шестью днями. В 4 часа пополудни он отплывает на пароходе «Акадия» в Александрию через Смирну. Несмотря на грязные следы цивилизации, которые Мелвилл обнаружил на улицах Константинополя и близлежащих ему городов, тем не менее, он был впечатлен, прежде всего, его природой и архитектурой. Подтверждением тому является его последний комментарий об этом городе.

Общие размышления о Константинополе. Что касается его нечистот, так это просто влажная пыльца цветка³⁰.

Таким образом, можно проследить определенную преемственность в рецепции Мелвилла Константинополя, базирующуюся как на общих для романтического мировидения представлений о Востоке, так и на конкретных, общеизвестных произведениях XIX века об этом городе. Однако помимо стереотипов и клишированных понятий созданная Мелвиллом картина мира Константинополя содержит преимущественно его творческое мировосприятие, систему норм и константы национально-этнической ментальности. Константинополь вырастает перед Мелвиллом как прекрасный природный «цветок», в котором соединяются прошлое Запада и настоящее Востока.

Библиографический список

²⁷ Мелвилл Г. Энкантадас, или Очарованные острова: Дневник путешествия в Европу и Левант, 11 октября 1856–6 мая 1857 / Г. Мелвилл; Пер. с англ. М.: Мысль, 1979. С. 118, ил.

²⁸ Речь идет об Объединенном сообществе верующих во Второе Пришествие Христа (United Society of Believers in Christ's Second Appearing – USBCSA). В Америке их называли просто «трясущимися» – шейкерами, так как они открыто практиковали экстатические танцы во время богослужений. Там же. С. 122.

²⁹ Там же.

³⁰ Там же. С. 131.

1. Саид Эдвард В. Ориентализм. Западные концепции Востока / Эдвард В. Саид; Пер. с англ. А. В. Говорунова. Санкт-Петербург: Русский мир, 2006. 636 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. Л.: Гослитиздат, 1949. 649 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. 336 с.
4. Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение: Восток и Запад: Избранные труды / В.М. Жирмунский. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1979. 493 с.
5. Зверев А.М. Герман Мелвилл // История литературы США. Т. 3 «Литература середины XIX века. Поздний романтизм». М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000. С. 114–117.
6. Ковалев Ю.В. Герман Мелвилл и американский романтизм / Ю.В. Ковалев. Ленинград: Художественная литература. Ленинградское отделение, 1972. 280 с.
7. Седова Е. С. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века: учебно-практическое пособие / Е. С. Седова. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2023. 210 с.
8. Седова Е. С. История зарубежной литературы конца XIX – начала XX века: учебно-методическое пособие / Е. С. Седова. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2022. 242 с.
9. Поляков О. Ю., Полякова О. А. Имагология: теоретико-методологические основы. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. 162 с.
10. Dyserinck H. Zum Problem der «images» und «mirages» und ihrer Untersuchung im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft / H. Dyserinck. URL: <https://imagologica.eu/cms/UPLOAD/dyser.pdf> (Date of treatment: 11.11.2023).
11. Leerssen J. The rhetoric of national character: A programmatic survey // Poetics today. Durham, 2000. № 21. PP. 267–292.
12. Майга А.А. Литературный травелог: специфика жанра // Филология и культура. Казань, 2014. №3 (37). С. 254–259.
13. Зверев А.М. Герман Мелвилл // История литературы США. Т. 3 «Литература середины XIX века. Поздний романтизм». М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000. С. 114–117.
14. Кузина Д.Д. Два путевых дневника Германа Мелвилла: эволюция авторской манеры через призму документального жанра // Литература двух Америк. 2019. С. 1–18.
15. Мелвилл Г. Энкантадас, или Очарованные острова: Дневник путешествия в Европу и Левант, 11 октября 1856–6 мая 1857 / Г. Мелвилл; Пер. с англ. М.: Мысль, 1979. 233 с., ил.
16. Мелвилл Г. Тайпи. Ому / Г. Мелвилл. URL: https://royallib.com/read/melvill_german/taypi_omu_sbornik.html#0 (Дата обращения: 11.11.2023).
17. Ковалев Ю.В. История всемирной литературы / Ю.В. Ковалев. Т. 6.

М., 1989. С. 577–582. URL: <http://feb-web.ru/feb/ivl/vl6/vl6-876-.htm> (Дата обращения: 11.11.2023).

ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЗИЦИИ РАССКАЗЧИКА В РОМАНЕ «ОТЦЫ И ДЕТИ» И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена анализу форм выражения речевой «маски» рассказчика в романе «Отцы и дети» Тургенева, а также способам сохранения и передачи её при переводе романа на китайский язык. Используя сравнительно-сопоставительный анализ, автор делает выводы о специфике использования иронии, разговорно-оценочных форм, ускорении и замедлении повествования. Вопреки расхожему и подтвержденному Тургеневым в знаменитом письме к Фету мнению о том, что писатель в своём романе описывает конфликт поколений безоценочно, делается вывод о выраженности точки зрения рассказчика и от степени «транслируемости» её в переводах.

Ключевые слова: образ автора, наррация, авторская позиция, перевод, трансформация

The article is devoted to the analysis of the forms of expression of the narrator's speech "mask" in the novel "Fathers and Sons" by Turgenev, as well as ways of preserving and transmitting it when translating the novel into Chinese. Using comparative analysis, the author draws conclusions about the specifics of the use of irony, colloquial evaluative forms, acceleration and deceleration of narration. Contrary to the popular opinion, confirmed by Turgenev in his famous letter to Fet, that the writer in his novel describes the conflict of generations without judgment, a conclusion is drawn about the expression of the narrator's point of view and the degree of "translation" of it in translations.

Keywords: author's image, narration, author's position, translation, transformation

Общеизвестно, что публикация «Отцов и детей» (1862) вызвала бурную реакцию русской критики абсолютно всех направлений. Н. Н. Страхов писал: «Если свести все эти разноречивые мнения, то должно прийти к заключению, что в басне или вовсе нет нравоучения, или же что нравоучение не так легко найти, что оно находится совсем не там, где его ищут» [4]. Тургенева обвиняли в том, что он отстранился от политического спора своих героев, не выразил своего отношения к ним, уравнивал противоборствующие позиции. Не испытывая потребности «оправдаться», «разъяснить недоразумения», он уточняет свою эстетическую позицию в построении отношений между автором, героем и читателем: «Господа критики вообще не совсем верно представляют себе то, что происходит в душе автора, то, в чём именно состоят его стремления...они вполне убеждены, что автор непременно только и делает, что "проводит свои идеи"...» [4]. Он провозглашает объективность, нейтральность, он не занимает ничью сторону, а фиксирует движение жизни в её

«саморазворачивании». Нас же интересует проблема эстетической позиции и формальных способов её выражения в речи нарратора.

Как пишет В. И. Тюпа: «В современной нарратологии термин нарратор служит для обозначения фигуры субъекта рассказывания, излагающего некоторую историю и обладающего некоторым кругозором (широким, сверхшироким или узким), точкой зрения (пространственно-временной и ценностной), а также голосом (речевыми особенностями, манифестирующими особенности менталитета)» [5, с. 23]. В романе Тургенева нет осязаемой фигуры рассказчика, но есть «имплицитный субъект эстетической интенции» [5, с. 25]. Очевидно, что имплицитный рассказчик последовательно присутствует в тексте и выражает себя через строй речи, комментарии к действиям и поступкам. Он обладает всезнанием и вневходимостью (термин М. М. Бахтина), но выступает одновременно и как носитель абсолютной истины, и как субъективно оценивающий события и факты повествователь. Особенно осязаема субъективность тургеневского текста становится в сравнении его с переводами, которые предпринимали китайские переводчики. В стремлении передать дыхание авторской иронии, ностальгии, идиллики и псевдоидиллики они часто используют существенно отличающиеся языковые средства, и возникающая дистанция становится наглядным свидетельством колорита авторской речи в романе «Отцы и дети».

Переводы произведений И. С. Тургенева в Китае – отдельный аспект большого исследования. Среди больших художников XX века, ставших переводчиками и наследниками Тургенева, Лу Синь (1881–1936), Го Можо (1892–1978), Юй Дафу (1896–1945), Ба Цзинь (1904–2005). Среди профессиональных переводчиков, обращавшихся к творчеству Тургенева, Ли Ган, Линь На, Сюй Чжэнья, Цзи Ган, Шэнь Няньцзюй, Чжу Сяньшэн и др. Можно сказать, что вывод Го Сывэня: «И. Тургенев основательно вписан в китайскую словесность, в китайское литературоведение» [1, с. 18] правильный и обоснованный. Мы будем обращаться к переводам Ба Цзиня, Ли Паня и Чжан Тефу.

Безусловно, позиция рассказчика особенно заметна в том ракурсе изложения событий, который он избирает. В. И. Тюпа пишет, что повествователь «свободно выбирает для себя угол зрения: одних и тех же персонажей он в одних ситуациях показывает только внешне, в других – изнутри раскрывая их мысли и переживания. Ему, как и нарратору Толстого, вполне открыты не только облик, но и внутренняя ситуация всякого персонажа, однако он, как правило, воздерживается от авторского вмешательства в существование героя, хотя и позволяет себе априорные характеристики» [5, с. 27]. Не менее важны, однако и чисто языковые средства, на которых мы сосредоточимся.

Рассказчик в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» ироничен и иногда вскользь, а иногда и вполне выражено формулирует отношение не только к конкретному герою, но к целому срезам русского общества, которое тот представляет.

Так, иронично рассказывает нам автор о Павле Петровиче Кирсанове,

выходце из столичного света, теперь застрявшем в деревне. Он не меняет образа жизни и не забывает следить за своей внешностью: он всегда безупречен и элегантен. Но элегантные лаковые полусапожки, до белизны накрахмаленная сорочка, надушенные одеколоном усы, наманикюренные руки выглядят смешно и нелепо в деревне.

Именно на Павла Петровича впервые в романе направляет острие своей иронии Тургенев: «Совершив предварительно европейское “shake hands”, он три раза, по-русски, поцеловался с ним (Аркадием), то есть три раза прикоснулся своими душистыми усами его щек» (в китайском переводе :«他先行了西欧式的shake-hands,

他又照俄国规矩同侄儿亲了三下, 这就是说, 他用他的洒了香水的小胡子在阿尔卡季的脸颊上挨了三下»). Иронично рассказывает нам автор о Павле Петровиче Кирсанове, герое, некогда известном в высшем столичном обществе. И теперь, оставшись жить в деревне с братом, он не забывает следить за своей внешностью: он всегда безупречен и элегантен. Но элегантные лаковые полусапожки, до белизны накрахмаленная сорочка, надушенные одеколоном усы, наманикюренные руки – все это выглядит по крайней мере нелепо в деревне, вдали от столичного шума. Именно на Павла Петровича впервые в романе направляет острие своей иронии. Не правда ли, забавно: в старинной дворянской русской семье Кирсановых наряду с традиционными русскими поцелуями соседствуют европейские обычаи.

Обращают на себя внимание и авторские «ремарки», часто построенные как разговорные, с использованием пословиц, фразеологизмов, устойчивых речевых формул: «Лицо Павла Петровича приняло такое безучастное выражение, словно он ушел в какую-то заоблачную высь» (именно разговорная составляющая плохо поддается переводу: «他脸上带着一种淡漠而疏远的表情, 仿佛他已远远地退到云端去了», – фразеология подменяется сравнением и метафорой с аналогичной образностью, но существенно отличающейся интонацией).

Несовместимость взглядов героев проявляется во всем, начиная с внешнего вида и кончая идейными принципами. Несовместимость проявляется в вопросах, касающихся общественно-политического строя, дальнейшего развития страны, культурно-нравственных ценностей, значения науки и искусства, образования, отношения к природе и народу, к любви. Псевдовозвышенность Павла Петровича Кирсанова передается сменой речевого регистра (повествователь регулярно переходит на возвышенный слог, пародируя литераторов конца XVIII–начала XIX вв.), труднопереводимыми поэтическими штампами, нарочитыми контрастами в его поведении и внешнем виде, выявленными и обнародованными.

Помимо старшего Кирсанова, в романе есть и просто комические персонажи. На первой же странице появляется яркий представитель нового поколения: «Слуга, в котором все: и бирюзовая сережка в ухе, и напوماженные, разноцветные волосы, и учтивые телодвижения, словом, все изобличало

человека новейшего, усовершенствованного поколения, посмотрел снисходительно вдоль дороги и ответственвал: “Никак нет-с, не видать”». Если комические детали облика почти не вызывают переводческих сомнений, то уже содержащее яркую авторскую оценку выражение «учтивые телодвижения» сглаживается и лишается насмешки, явно важной для автора. У Ба Цзиня оно превращается в «他的文雅的举止» (элегантные манеры), а у Ли Паня скрытая ирония превращается в прямо акцентированные противоречия всего облика и поведения:

«这个仆人身上的一切，包括挂在耳朵上面的一个绿色宝石耳环，颜色很不一致、涂过发油的头发和他那彬彬有礼的文雅举止——

这一切的一切都显示出他是一个属于最新一代的进步分子。他恭恭敬敬地朝大路方向望了一望，然后做出回答» (статус слуги и драгоценный камень, противоречивые цвета волос и.т.д.), а телодвижения становятся манерами. Еще очевиднее авторский волюнтаризм рассказчика и его переходящая в сарказм ирония в связи с определением «новейшее, усовершенствованное поколение» Яркое авторское словоупотребление сталкивает несвязное: «усовершенствованным» может быть только неодушевленное, по отношению к человеку употребляются другие синонимы: образованный, развитый. Ли Пань переносит смысл «неодушевленности» с прилагательного на существительное: «个属于最新一代的进步分子» (Прогрессивный элемент последнего поколения). А в переводе Чжан Тефу и Ван Инцзя ирония совсем теряется: «都显示出这个人属于时髦的、» (Все показывало, что это человек модный).

Заметные фигуры – «прогрессист» (в переводе – без авторского словообразования: прогрессивный («进步主义者»)) Ситников и «эмансипе» («解放的女性») Кукшина. Здесь ирония возникает уже на уровне портрета: лицо Ситникова «прилизанное», смех «деревянный». «刮得干干净净的脸 (общепотребительное и безоценочное – чисто выбритое), 他的笑声也是局促不安的——一种短促的、呆板的笑声». Оба персонажа заимствовали у своей эпохи только внешнюю форму прогресса, форму, которая выше и лучше их естества, они всегда останутся смешными личностями. Кукшина является на бал «в грязных перчатках, но с райской птицей в волосах». Тургеневу важно противопоставление, она не просто странная, а противоречиво странная: запущенность и изысканность сочетаются в ней, превращая её в парадоксальную фигуру, этакую полуэмансипе и полуэстетку, полунеряху и полукокетку. В переводах Ба Цзиня и Чжан Тефу с Ван Инцзем «но» заменяется на «и». Результат – героиня делается, условно говоря, тотально странной «副脏手套，头发上戴了一只极乐鸟».

До откровенно сатирических пассажей доходит рассказчик, представляя читателю должностных лиц: «Город ***, куда отправились наши приятели,

состоял в ведении губернатора из молодых, прогрессиста и деспота, как это сплошь да рядом случается на Руси. Он, в течение первого года своего управления, успел перессориться не только с губернским предводителем, отставным гвардии штабс-ротмистром, конным заводчиком и хлебосолом, но и с собственными чиновниками». В тексте Тургенева противоречия в политических убеждениях губернатора не акцентированы – его непоследовательность такая же рядовая повседневность, как дождь и неурожай. С политическими пристрастиями русского начальства легко уживается тоже часто непоследовательное население. Ба Цзинь воспринимает такой эллипс как недостаточный и уточняет противоречие вводными «с одной стороны – с другой стороны»:

«这个省长一方面是进步分子, 另一方面又是专制官僚, 这样的事在俄国倒是常有的», – за счет чего противоречие перестает восприниматься как комическое, скорее переходит в разряд осознаваемых автором проблем.

Часто рассказчик выступает в романе с позиции возраста: делает выводы, обобщает, устанавливает закономерности поведения, опираясь на жизненный опыт человека явно более взрослого, чем его герои – Базаров и Аркадий. Обобщающие замечания часто повторяются в романе, не превращаясь в полновесные авторские отступления, но создавая дистанцированно-критическое отношение к героям. Рассказчик «оказывается в одном измерении с читателем» [Маркович, 1975, с. 9]. Так, говоря о разрыве Базарова и Кирсанова, автор пишет: «Между обоими молодыми людьми с некоторых пор установилось какое-то лжеразвязное подтрунивание, что всегда служит признаком тайного неудовольствия или невысказанных подозрений». «Всегда», «обычно», обобщающие перифразы типа «молодые сердца не тяготятся» и т.д. становятся маркером «выхода» рассуждений автора за рамки конкретной ситуации. В данном случае рассказчик делает вывод, опережая и предупреждая события: конкретный случай отношений между героями – частное проявление общего правила. У Ба Цзиня нет обобщения:

«在这两个年轻人中间近来发生了一种假装不在乎的互相挖苦的情形, 这常常是暗中不快或心里猜疑的一种征候。巴扎罗夫和阿尔卡» (было, а не бывает) меня время глагола во второй части, он конкретизирует ситуацию, формулирует не общее правило, а наблюдение за конкретными героями. Прошедшее время глагола уточняет происходящее именно с героями. У Чжан Тефу, наоборот, возникает максимальное расширение («从某个时候起, 两个年轻人之间出现了一种假装随便的互相挖苦的现象, 这往往是暗中不满或内心猜疑的一种迹象») За счет того, что он иначе – шире – обозначает временные границы в первой части высказывания при сохранении семантики второй.

Важной формой выражения авторской позиции в тургеневском романе становится эпилог, который не просто завершает сюжет, а являет эмоционально-логическое завершение основной мысли произведения. «Часть читателей

восприняла <смерть Базарова> как выражение авторского пристрастия к герою, ... другая же часть читателей “заподозрила” Тургенева в стремлении “разделаться” с демократом и таким образом заявить о тщетности, бесплодности его замыслов и претензий» [2, с. 149]. Исследователи комментировали наличие скрытых цитат из святого писания и пушкинских стихов в описании цветов на могиле Базарова, делая вывод о гармонии мира, нуждающегося в базаровых. Горе стариков-родителей описано не менее эмоционально: «Поддерживая друг друга, идут они отяжелевшею походкой: приблизятся к ограде, припадут и станут на колени, и долго и горько плачут, и долго и внимательно смотрят на немой камень, под которым лежит их сын». Рассказчик заметным образом избегает депозитизированного упоминания смерти, он не помещает её в предметно-бытовой контекст, поэтому не уточняет назначение оградки, могильный камень называет «немым», использует перифраз, чтобы избежать слова «похоронен» (заменяет на «лежит»). Что особенно бросается в глаза, если сравнить данный фрагмент с переводами, в которых устойчиво возникает именно «железная ограда» (铁栏 в одном переводе и 铁栅栏 – в другом), дающая дополнительные коннотации холода, тяжести, окончательности, «внимательный» взгляд трансформируется в «пристальный» и «неослабный», а перифраз устранен прямым поименованием «похоронен» (埋) или эвфемизмом «спит» (睡).

Так, позиция рассказчика в романе находит выражение через широкую палитру интонационных рисунков, в которых соединяется ироническое, философское, идиллическое. Сравнение оригинала с переводами дает возможность наглядно увидеть специфику речи повествователя и форм её организации.

Библиографический список

1. Го С. Творчество И.С. Тургенева в литературоведении Китая : автореф. дис. ... канд. филол. наук. 10.01.01 / Го Сывень. Москва, 2021. 23 с.
2. Лотман Л. М. И. С. Тургенев // История русской литературы: В 4 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1980—1983. Т. 3. 1982. С. 120–159.
3. Маркович В. М. Человек в романах И. С. Тургенева. Ленинград : Изд-во Ленингр. Ун-та, 1975. 154 с.
4. Страхов Н. Н. И. С. Тургенев. «Отцы и дети» // Критика 60-х гг. XIX века / Сост., вступит. ст., преамбулы и примеч. Л. И. Соболева. Москва : «Астрель» : «АСТ», 2003. URL : http://az.lib.ru/s/strahow_n_n/text_0050.shtml (дата обращения 1.10.2023)
5. Тюпа В. И. Автор и нарратор в истории русской литературы // Критика и семиотика. 2020. № 1. С. 22–39. DOI 10.25205/2307-1737-2020-1-22-39.

НАСТОЛЬНАЯ ИГРА-ПРОЕКТ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНТЕРТЕКСТА В ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ РОССИИ И КИТАЯ НАЧАЛА XIX ВЕКА

Статья выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовского государственного педагогического университета» в рамках научного проекта «Игровые стратегии обучения литературе: вуз-школа-образовательная среда» (рег. № МК-36-2023/2 от 04.05.2023 г.)

В статье предлагается настольная игра, как форма работы со стихотворениями двух писательниц России и Китая первой половины XIX века – У Цзао «То изучаю я Ли Сао том...» и Каролины Павловой «Сфинкс». Автор исследования исходит из того, что игровые формы работы с литературным материалом доказали свою эффективность. Они активизируют внимание учащихся, позволяют воспринять не только содержательную, но и эмоциональную, этическую и эстетическую сторону текста, индивидуализируют путь получения новых знаний. Предлагается система вопросов и заданий на анализ текстов.

Ключевые слова: настольная игра, изучение литературы, женская поэзия, романтизм, У Цзао, Каролина Павлова

The article proposes a board game as a form of working with poems by two Russian and Chinese writers of the first half of the 19th century – Wu Zao “Then I am studying Li Sao...” and Karolina Pavlova “The Sphinx”. The author of the study proceeds from the fact that game forms of working with literary material have proven their effectiveness. They activate students’ attention, allow them to perceive not only the content, but also the emotional, ethical and aesthetic side of the text, and individualize the path to obtaining new knowledge. A system of questions and tasks for text analysis is proposed.

Keywords: board game, literature study, women's poetry, romanticism, Wu Zao, Karolina Pavlova

Сравнительный анализ текстов, к которому учитель обращается непосредственно на занятии (в нашем случае внеурочном, поскольку предлагаемый материал не входит в «Примерную основную образовательную программу основного общего образования», но тесным образом соприкасается с темами, изучаемыми, например, в 9 классе в рамках изучения литературы первой половины XIX века [2]), дает возможность непосредственно отработать навыки литературоведческого анализа и существенно расширить кругозор за счет привлечения материала китайской литературы. Кроме того, выбранные нами тексты содержат выраженный интертекстуальный пласт, который потребует культурологической справки, заставит обратиться к историческому

материалу, говорить о специфике той или иной национальной культуры. Тема урока: «Вековая мудрость» в женской поэзии России и Китая начала XIX века (по стихам У Цзао «То изучаю я Ли Сао том...» и Каролины Павловой «Сфинкс»). Цель урока: провести сопоставительный анализ текстов У Цзао и Каролины Павловой на уровне смысла, настроения и ассоциативных параллелей стихотворений с помощью квест-технологии в формате настольной игры.

Планируемые результаты

1. Личностные:

- гражданское воспитание (готовность вести совместную деятельность, в том числе в рамках школьного литературного образования),
- духовно-нравственное воспитание (способность оценивать ситуацию, в том числе представленную в литературном произведении, и принимать осознанные решения, ориентируясь на морально-нравственные нормы и ценности, характеризую поведение и поступки персонажей художественной литературы),
- эстетическое воспитание (эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта; способность воспринимать различные виды искусства, традиции и творчество своего и других народов, ощущать эмоциональное воздействие искусства, в том числе литературы).

2. Метапредметные:

2.1. Познавательные:

- базовые логические действия (самостоятельно формулировать и актуализировать проблему, заложенную в художественном произведении, рассматривать её всесторонне; устанавливать существенный признак или основания для сравнения литературных героев, художественных произведений и их фрагментов, классификации и обобщения литературных фактов),
- базовые исследовательские действия (выявлять причинно-следственные связи и актуализировать задачу при изучении литературных явлений и процессов, выдвигать гипотезу её решения, находить аргументы для доказательства своих утверждений, задавать параметры и критерии решения; давать оценку новым ситуациям, оценивать приобретённый опыт, в том числе читательский; уметь интегрировать знания из разных предметных областей),

2.2. Коммуникативные:

- общение (осуществлять коммуникации во всех сферах жизни, в том числе на уроке литературы и во внеурочной деятельности по предмету; развёрнуто и логично излагать в процессе анализа литературного произведения свою точку зрения с использованием языковых средств),
- совместная деятельность (осуществлять позитивное стратегическое поведение в различных ситуациях, проявлять творчество и воображение, быть инициативным).

2.3. Регулятивные:

- самоорганизация (способствовать формированию и проявлению широкой эрудиции в разных областях знаний, в том числе в вопросах

литературы, постоянно повышать свой образовательный и культурный уровень).

3. Предметные: включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры, сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; знание содержания, понимание ключевых проблем и осознание историко-культурного и нравственно-ценностного взаимовлияния произведений русской классической литературы; способность выявлять в произведениях художественной литературы образы, темы, идеи, проблемы и выражать своё отношение к ним в развёрнутых аргументированных устных и письменных высказываниях; умение сопоставлять произведения русской и зарубежной литературы и сравнивать их с художественными интерпретациями в других видах искусств (графика, живопись, театр, кино, музыка и др.).

Используемые технологии: проблемно-диалогического обучения, работа с текстом, развитие критического мышления, игровая технология.

Опорные понятия, термины: лирика, лирический герой, композиция, образ, мотив, интертекст, женская поэзия.

Набор для игры: игровое поле; карточки с анализируемыми текстами на русском языке и в оригинале (на китайском); 5 фишек; карточки с вопросами; шестигранный кубик.

Подготовка к игре:

1. Разместите игровое поле на столе и распределитесь на 5 команд с равным количеством игроков, разместите фишки в начале игрового поля;

2. Перемешайте карты вопросов и положите три группы карточек: 1) комментарий и понимание 2) ассоциации 3) анализ;

3. Броском кубика определите порядок хода команд.

Победителем является команда или игрок, первым добравшийся до центральной ячейки.

Порядок игры:

1. Бросьте шестигранный кубик и переместитесь на количество клеток по красной пунктирной линии по часовой клетке в соответствии с выпавшим результатом;

2. Выполните задание, передайте ход следующему игроку

Мы используем стихотворение У Цзао «То изучаю я Ли Сао том...» (1829) в переводе М. И. Басманова и Каролины Павловой «Сфинкс» (1831). Обе поэтессы получили разностороннее домашнее образование, активно сочиняли и переводили, выступали в разных жанрах (не только поэзия, но и проза, и драма). В обоих случаях несчастливое и даже скандальное замужество резко изменило жизнь поэтесс и анализируемые стихи во многом связаны с таким биографическим поворотом. В их стихах «тяжелая душевная боль поэта» [4, с. 309] становится новой темой «женской» поэзии. Читая великие тексты древности, лирические героини стремятся определиться с выбором своего жизненного пути и предназначения. У Цзао и К. К. Павлова отталкиваются от интертекстуального плана, обращенного в глубь веков, к истокам национальной

(китайской) и общеевропейской (греческой) культуры с тем, чтобы во взаимоотношениях с классикой осмыслить современного человека. Не зря К. Павлова в своих «Фантазмагориях» писала: «Помню, говорили раз при великом поэте, что один господин написал стихотворение "Лотос". "Что ему дался лотос? – отвечал поэт. – Если он не сумел сказать ничего нового о розе, то не сказал ничего нового и о лотосе". Это так» [1, с. 212]. Новое содержание – главный объект её творческого поиска: «Именно Каролина Павлова, перенесшая всевозможные тяготы жизни, умершая на чужбине, оказалась духовно стойкой и верной поэтическому творчеству ... Отныне поэзия стала ремеслом не только мужским, но и женским [3, с. 310]. Обе поэтессы зафиксировали в своих стихах важные тенденции 20 – 30-х годов XIX века, проявившиеся в очевидном культурном подъеме в России и Китае.

Список вопросов

1) Комментарий и понимание:

Что читает лирическая героиня стихотворения У Цзао?

Первый текст – поэма Цюй Юаня «Ли Сао» (принятый перевод «Жалобы отъезда», часто о ней говорится как о скорбной поэме, о поэме о встрече с бедой). Второй текст – буддийские сутры – священные книги, описывающие нравственные нормы и законы, по которым должен жить верующий.

Каково содержание поэмы «Ли Сао»?

Это поэма, в которой древний поэт сталкивается с оговором и преследованиями. Его высылают из страны и, проклиная пороки лжецов, лицемеров и взяточников, окруживших царский двор, Цюй Юань отправляется в неведомое путешествие, в котором сталкивается с волшебными силами и покровителями, получает возможность отречься от земных бед, но выбирает земную поэзию и тоску. Между мистической вечностью и социальной жизнью человека герой выбирает доброе имя в обществе и активную социальную позицию, между природным и человеческим – человеческое.

О каком Своде канонов идет речь?

О сутрах, которые У Цзао много изучала в зрелости, постигая основные законы буддизма: невмешательства, смирения, «невредизма», устремленности к вечной жизни в согласии с природой и восхищении ей.

Кто такой сфинкс? Из какой мифологии он заимствован? Зачем в стихотворении Каролины Павловой подчеркивается, что он – «полукрасавица и полужверь»?

Страшное существо в греческой и египетской мифологии с телом льва, крыльями птицы и головой женщины. Она соединяет в себе страх и красоту. Её загадку поведали ей Музы, но она использует это знание, чтобы карать. Она – воплощение жестокости и неизбежности судьбы, близости страдания и наслаждения, красоты и гибели. Греческие трагики воплотили в Сфинксе идею борьбы человека с судьбой.

Какой путь загораживает Сфинкс? Куда не пускает? Какая альтернатива есть у путника?

Чудовище жило недалеко от Фив в пещере, в горе Фикион или Сфингион. По фиванскому преданию, Сфинкс был послан Герою, или Аресом, или Дионисом для разорения страны в наказание Кадма, убившего Аресова. Сфинкс подстерегал проходящих и задавал загадку, обещая в случае решения загадки умертвить себя; не разрешавших же загадки он пожирал (или сбрасывал со скалы). Чтобы избавиться от этой беды, Креонт, правивший страной со времени гибели Лая, предложил руку своей сестры Иокасты и с нею царскую власть тому, кто разрешит загадку. Так что альтернатива вступившего в борьбу со Сфинксом: либо любовь, слава и власть в городе Фивы, либо смерть.

В чем суть вопроса, который Сфинкс задает путникам? Почему это «роковая загадка»? В каком обобщенном значении выступает этот вопрос в стихотворении?

Сама загадка проста: «Скажи мне, кто ходит утром на четырёх ногах, днём – на двух, а вечером – на трёх? Никто из всех существ, живущих на земле, не изменяется так, как он. Когда ходит он на четырёх ногах, тогда меньше у него сил и медленнее двигается он, чем в другое время». Она о человеке, который в младенческом возрасте ползает, в расцвете сил ходит на двух ногах, а в старости — опирается на трость. Но одновременно она – о сути и изменчивости человека, о том, что он непостижимый для самого себя объект. «Кто... в себя напрасно веря / Не разрешил загадки роковой» [1, с. 75] – кто не нашел себя, не осознал своей судьбы.

Что означает выражение «Сфинкс бытия» в стихотворении К. Павловой? Что за прием использован?

В данном случае – загадка бытия. Вид переноса, который в данном случае использован – синекдоха: не «неразрешимый вопрос, соединяющий в себе проблему, что есть человек, с проблемой, каковы его прошлое, настоящее и будущее», а персонаж, этот вопрос задающий.

Кто такой пилигрим?

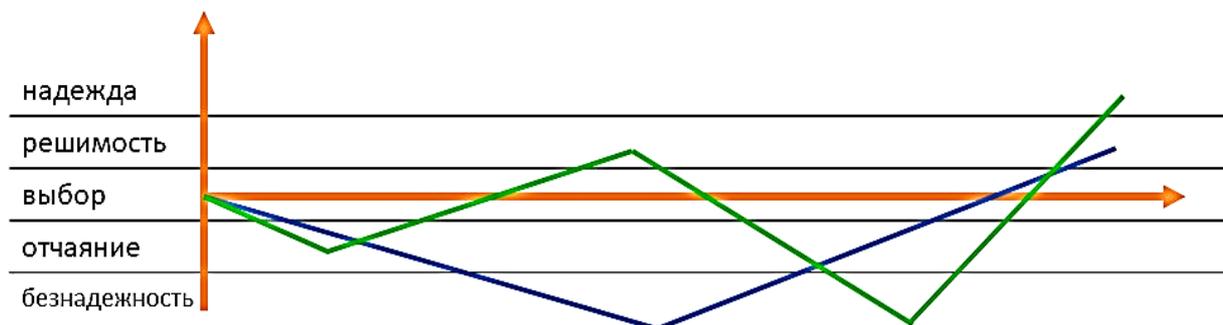
Путник, паломник, странник. А значит не просто путешествующий или даже идущий дорогой жизни человек, а герой, ведущий религиозный нравственный поиск

2) Ассоциации

С какой из стихий, с каким из пейзажей ассоциированы тексты, к которым обращается лирическая героиня в том и другом стихотворении?



Перед вами график настроений лирических героев стихотворений, определите, какая линия принадлежит тому или иному стихотворению.



Синяя линия – стихотворение У Цзао (от разочарования к слезам и осознанию своей силы), зеленая линия – стихотворение К. Павловой (от нерешительности к решимости, к отчаянию и всё же желанию победы).

Определите стихотворение по степени освещенности в конце стихотворения.



Первая картина передает цветовую гамму и настроение стихотворения китайской поэтессы с его погруженностью в себя и ощущением невозможности взаимопонимания с миром. Вторая – кровавые всполохи заката – несут настроение «Сфинкса».

Соотнесите эмоджи и стихотворения.



К. К. Павлова
«Сфинкс»



У Цзао «То
изучаю я Ли Сао
том...»

3) анализ

*Какой выбор есть у лирического героя того и другого стихотворения?
Как представлена «двуликость» судьбы?*

Между счастьем (включающим любовь, решимость и загадочное будущее, неизвестный герою город Фивы) и смертью выбирает герой Каролины Павловой.

И кто из нас, в себя напрасно веря,
Не разрешил загадки роковой,
Кто духом пал, того ждуют когти зверя
Наместо уст богини молодой.

И путь кругом облит людскою кровью,
Костями вся усеяна страна...
И к сфинксу вновь, с таинственной любовью,
Уже идут другие племена.

Он несет на себе все смыслы исключительной личности эпохи романтизма, не зря К. К. Павлову упрекали в несвоевременности и излишней увлеченности романтической – уже утратившей актуальность – поэзией и А. Д. Галахов и М. Е. Салтыков-Щедрин.

Между «Ли Сао» и буддийскими сутрами – то есть между конфуцианством и буддизмом, в то же время между юношеским увлечением (У Цзао очень любила поэму Цюй Юаня в юности) и новыми ценностями выбирает героиня У Цзао. Это выбор между требованиями долга, порядком и возможным отрезвлением, как у лирического героя Цюй Юаня, который полон решимости сохранить верность идеалам древних мудрецов и следовать путем порядка, гармонии и справедливости, и требованиями смирения, покоя, чистоты и сдержанности.

欲哭不成还强笑,
讳愁无奈学忘情。
误人犹是说聪明。

Хочу я плакать, только плачь сдержу,
Печаль мою должна я утаить.
Улыбку на лице изображу,
Как тот, кто чувство может подавить.
(пер. Басманов М. И.)

В чем принципиальная разница осмысления времени в двух стихотворениях? В каких масштабах измеряет время У Цзао («Уж десять лет прошло в занятии том») и в каких К. Павлова («Как в старину, и нам, потомкам поздним»)?

У Цзао измеряет время в масштабах одной жизни (используя при этом мифологическое число 10 – символ целостности, завершенности, круга, по Данте). Выбор между двумя пониманиями жизни: как активной борьбы и последующего разочарования – с одной стороны, и как «неврежения» (ахимса) и смирения – с другой, дается долгими годами смирения. У К. Павловой Время измеряется поколениями и веками. Она провозглашает неизменную природу человека, стремящегося понять себя и неспособного к твердому знанию о том, что он такое.

Как создается символика гибели, умирания, угасания в том и другом тексте?

В китайском стихотворении последовательно выстроены детали, создающие осенний пейзаж («Льет дождь на пальму, по листве стуча», синий абажур лампы, бананы): картина умирания природы реализована в звуковых, визуальных и тактильных ощущениях. Наступление осени заставляет подвести промежуточные итоги жизни, осмыслить себя и свою судьбу. В русском стихотворении те, кто решается испытать удачу наглядно видят, что «путь кругом облит людскою кровью, / Костями вся усеяна страна», но искушение стать избранным, показать свою силу и талант в борьбе с судьбой сильнее страха.

Какова цель человека и его жизни в том и другом тексте? Достижима ли она?

Цель смирения в стихотворении У Цзао не достигнута, страсти по-прежнему терзают её сердце, чувства одерживают верх, разумность и спокойствие – лишь видимость («Нарекший меня умницею, он / Был мною в заблуждение введен»). Цель обрести недостижимое («к сфинксу вновь, с таинственной любовью») в стихотворении К. Павловой пока не достигнута, но это дополнительно вдохновляет следующих героев.

Каким путем, с какими чувствами идут к цели лирическая героиня У Цзао и люди в стихотворении «Сфинкс»?

В китайской стихотворении путь – чтение и установление внутреннего покоя. В русском – воодушевление, решимость, вера в себя («в себя напрасно веря, / Не разрешил загадки роковой, / Кто духом пал...»).

Библиографический список

1. Павлова К. К. Полное собрание стихотворений. / К. К. Павлова; Сер. "Библиотека поэта". – М. – Л. : «Советский писатель», 1964. – 616 с.

2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/пооп/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2> (дата обращения 2.07.2023)

3. Шевцова Л. И. Лирика русских женщин XIX века: осознание себя поэтом / Л. И. Шевцова // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты : Сборник научных статей. – Витебск : ВГУ, 2020. – С. 307–311.

4. 仇凤峨

选析. 历代女性诗词曲精粹. 昆明: 云南教育出版社, 2007年: 318

ОБРАЗ ХУАНЫ ИНЕС ДЕ ЛА КРУС И АЛЛЮЗИИ НА ЕЕ ПОЭМУ «ПЕРВЫЙ СОН» В РОМАНЕ КАРИНЫ БУРМАН «ДЕСЯТАЯ МУЗА»

В статье рассматривается образ мексиканской поэтессы XVII века Хуаны Инес де ла Крус в романе современной шведской писательницы Карины Бурман «Десятая муза» (1996). Определяется ее место и роль в романе. Выявляются аллюзии на поэму Хуаны Инес де ла Крус «Первый сон» в связи с образом богини Дианы.

Ключевые слова: постмодернизм, шведский роман, Карина Бурман, «Десятая муза», Хуана Инес де ла Крус, аллюзия.

The article examines the image of the seventeenth-century Mexican poetess Juana Ines de la Cruz in the novel by the contemporary Swedish writer Carina Burman “The Tenth Muse” (1996). Her place and role in the novel is determined. Allusions to the poem “The First Dream” by Juana Ines de la Cruz are revealed in connection with the image of the goddess Diana.

Keywords: postmodernism, Swedish novel, Carina Burman, “The Tenth Muse”, Juana Ines de la Cruz, allusion.

Современная художественная проза нередко стремится к сопряжению элементов из разных культур и разных исторических эпох. Отсюда и распространенный в европейской литературе мотив путешествия, в частности, путешествия в экзотические страны, а также обращение к прошлому, к национальной истории и к ярким историческим личностям. Кроме того, для литературы постмодернизма характерно открытое цитирование, интеллектуальная игра с читателем посредством аллюзий на произведения предшественников. В этой статье я обращаюсь именно к такому примеру работы с образом реальной мексиканской поэтессы XVII века из иной по отношению к автору рассматриваемого романа культуры и выявлю аллюзии на ее оригинальную поэму в этом произведении.

Роман современной шведской писательницы Карины Бурман «Десятая муза» вышел на шведском языке в 1996 году, а в русском переводе Марии Магнуссон и Анны Савицкой в 2000 году в издательстве «Европейский дом». Антимилитаристский, пацифистский пафос романа не потерял своей актуальности и в наши дни. В романе два временных пласта – 1910-е годы и начало 1700-х годов. Автору не чужда идея повторения, циклическая парадигма [1, с. 88]. Главную героиню, литературоведа Элизабет Гран, можно отнести к «частотным» персонажам литературы 1990-х годов: она стремится «восполнить, вернуть нечто утраченное: собственную цельность, подлинную реальность, смысл» [1, с. 87]. «Десятая муза» – это исторический роман-квест с элементами детектива, а кроме того, это эпистолярный университетский роман, таким образом, это яркий пример контаминации жанров «внутри одного

произведения» [1, с. 87]. Элизабет Гран ищет письма шведской поэтессы рубежа XVII–XVIII вв. Софии Элизабет Бреннер, и в процессе поисков переосмысливает собственную жизнь и восстанавливает свою женственность. Примечательно, что действие последней главы «Десятой музы» происходит в 1917 году в России, и именно там происходит развязка романа.

София Элизабет Бреннер – реальное историческое лицо, как и виднейшая мексиканская поэтесса второй половины XVII века Сор Хуана Инес де ла Крус. Бреннер выступает в романе под своим именем, и ее можно назвать персонажем, так как в текст романа включены ее подлинные и фиктивные письма, и читатель слышит ее «голос». Сор Хуана выступает в романе в основном под именем сестры Юханны, и, в отличие от Бреннер, персонажем не является. В романе нет ее писем, правда, цитируются письма к ней Бреннер, и дается краткий биографический очерк с небольшим отрывком из ее стихотворения (реального, не фиктивного). В связи с Сор Хуаной можно говорить об образе мексиканской поэтессы в романе, но не о ней как о героине. Между тем, ее роль в романе значительна. Именно сестра Юханна является главой вымышленного тайного женского общества, цель которого – служение богине Диане и установление мира. Религиозные различия между сестрами – Бреннер протестантка, а Хуана Инес де ла Крус – католичка – не препятствуют их общению посредством переписки.

Сестра Юханна появляется лишь на сто второй странице романа Бурман, то есть в начале второй его трети. В письме знаменитой шведской красавице, высокообразованной графине Авроре Кенигсмарк, знавшей несколько языков и сочинявшей на них стихи, Бреннер сообщает о смерти Юханны «17 апреля сего милостивого 1695 года» и просит Господа простить «ей ересь ее» и воздать «за то усердие, что явила она, служа ему и Диане» [2, с. 102]. Элизабет Гран понятия не имеет, кто такая сестра Юханна. Правда, она догадывается, что та «жила либо уединенно, либо очень далеко» и «к тому же была еретичкой – католичкой или кальвинисткой, – и ее следовало, вероятно, искать где-нибудь в южных странах» [2, с. 102]. Более того, Элизабет предполагает, что Юханна была монахиней, а, кроме того, писательницей и «избранницей Аполлона» [2, с. 102]. «Добывать сведения о женщинах предшествующих эпох трудно во всех отношениях – получается охота за теньями, поиски вокруг да около, в основном выводящие на их мужей, отцов и братьев», – резюмирует автор голосом своей героини, указывая на едва ли не главную трудность в работе специалистов по истории женщин [2, с. 102]. Между тем, случай с сестрой Юханной не кажется Элизабет Гран задачей нерешаемой.

Действительно, спустя несколько месяцев (и страниц двадцать текста) личность сестры Юханны удастся установить. Элизабет обнаруживает хвалебное стихотворение на испанском, обращенное к Бреннер – «музе северного полюса». В реальности стихотворение, подписанное именем Сор Хуаны Инес де ла Крус и посвященное защите права женщины на литературное творчество, было включено в сборник из двадцати шести хвалебных стихотворений в честь Бреннер, изданный вслед за публикацией первого собрания ее поэтических сочинений в 1713 году. Бурман называет Сор Хуану

«писательницей милостью божьей, прекрасной и не обделенной вниманием», которая «внезапно оставила мирскую жизнь и ушла в монастырь» [2, с. 121]. Элизабет представляет себе «маленькую темноглазую женщину, бесконечно благородную и знатную» [2, с. 121]. Примечательно, что Бурман оставляет за скобками конец жизни Хуаны Инес де ла Крус с ее конфликтом с церковными властями и трагическим финалом – отречением от научных занятий и смертью во время эпидемии чумы. Писательница также ничего не говорит о защите Сор Хуаной права женщины на образование и литературное творчество. Единственное стихотворение, которое цитируется в романе – это стихотворение о Пифии, жрице храма Аполлона в Дельфах. Бурман также дает описание ее произведения, посвященного триумфальной арке «Аллегорический Нептун». В нем обнаруживаются «войска Дианы», а также иные ипостаси Дианы: «Тут перед нами вновь возникла Диана, целомудренная богиня луны и – по какому-то странному стечению обстоятельств – вместе с тем богиня плодородия» [2, с. 121]. Как я покажу ниже, этим произведением символика Луны в творчестве Хуаны Инес де ла Крус далеко не исчерпывается.

Между тем, в романе именно сестра Юханна дает Бреннер – своей приемнице в женском тайном обществе – «старую строфу» – шифр, который та отправляет герцогине Софии Регине из Вольфенбюттеля и который находит Элизабет Гран. Послание сестры Юханны оказывается следующим: «Сквозь облака луна Дианы светит. Прекрасный стих, души тепло, преодолеть все творимое мужчиной зло» [2, с. 192]. Бурман заключает, что «идея любви должна была распространяться при помощи стихов и кроткого нрава, и эти десять сестер должны были своей нежностью одолеть все зло и насилие мира» [2, с. 192]. Богиня Диана в романе – прежде всего, богиня мира. Не обязательно нести идею мира напрямую – «главная мысль ... могла достигать человечества так же, как лунный свет просачивается сквозь небесные облака» [2, с. 192]. Именно так действует в романе сама София Элизабет Бреннер, но какой способ избрала в свое время сестра Юханна, остается неизвестным.

Кульминацией линии Хуаны Инес де ла Крус в романе становится получение Элизабет Гран семи писем Софии Бреннер своей мексиканской сестре по тайному обществу от «сестры-архивариуса из Высочайшего Монастыря Господня «Сан Иеронимо» города Мехико» [2, с. 211]. В связи с этим событием приятель и коллега героини Балле Бундесон выражает удивление: «Что это у тебя за такие корреспонденты?» [2, с. 211]. Эти фиктивные письма охватывают период с 1676 по 1689 годы. В первом письме семнадцатилетняя Бреннер посылает мексиканской поэтессе два «в высшей степени скромных» латинских стихотворения [2, с. 212]. Хуану Инес де ла Крус она воспринимает, прежде всего, как наставницу в поэзии. Во втором Бреннер выражает восхищение «метафорами, символами и парадоксами», которые обнаружила в стихах сестры Юханны, тем самым закрепляя образ мексиканской поэтессы как своей наставницы [2, с. 212]. В третьем письме она обещает прислушаться к советам Хуаны Инес де ла Крус «по поводу моего латинского стихотворного искусства», и прилагает к письму «сонет по-испански» [2, с. 213]. Вместе с тем, это письмо Бреннер уже не ограничивается

чисто литературными вопросами. Она делится с обретенной в далекой Мексике подругой своими размышлениями о замужестве и иронически замечает: «Вне всякого сомнения, я люблю Господа нашего Иисуса Христа столь же сильно, как и сестра Юханна, но в супруги мне бы очень хотелось обрести кого-нибудь более земного!» [2, с. 213]. В следующем письме Бреннер сообщает о том, что вышла замуж за Элиаса Бреннера, а, кроме того, восхваляет творческие достижения Хуаны Инес де ла Крус: «Сестра моя издала стихи, прославившие вице-короля Новой Испании, и тем самым воздвигла делу своему памятник, что будет долговечнее меди. Вне всяких сомнений имя сестры всегда будет находиться среди имен мудрейших женщин мира!» [2, с. 213]. Таким образом, Сор Хуана Инес де ла Крус в романе становится не только наставницей Бреннер, но и олицетворением вершины поэтического искусства и женской мудрости. Тайное женское общество Бреннер воспринимает как забавную игру, и «игра эта» ее «премного радует» [2, с. 213]. Пятое письмо показывает разницу в отношении к обществу сестры Юанны и Софии Элизабет Бреннер. Хуана Инес де ла Крус, вероятно, упрекнула шведскую подругу в недостаточно ревностном почитании богини Дианы. Бреннер оправдывается и уверяет, что «письмо сестры и дошедший до меня вместе с ним устав полностью убедили меня в серьезности этого предприятия» [2, с. 214]. Она также упоминает ключевую для романа встречу в Вадстене, о которой говорилось в другом ее письме еще в начале «Десятой музыки». В предпоследнем письме 1687 года Бреннер жалуется на королеву Христину, которая к тому времени уже давно отреклась от шведского престола и жила в Риме, и просит вразумить королеву. Наконец, в последнем полученном Элизабет Гран из Мексики письме София Бреннер выражает беспокойство, не случилось ли чего-то с сестрой Юханной, раз та не отвечает на ее послания, и уверяет, что она дорога ей «с тех самых пор, как я еще девочкой впервые пробовала себя в качестве поэта» [2, с. 215]. Дружба по переписке, возникшая между двумя поэтессами из столь далеких стран, разного возраста, разного вероисповедания, зиждется именно на общем интересе к поэзии.

О последних годах жизни Хуаны Инес де ла Крус в романе ничего не говорится. Однако в письме к Зинаиде Юсуповой от 14 ноября 1692 года Бреннер несколько раз ссылается на мексиканскую сестру: «Сестра Юханна говорит, что не должно нам идти против учений истинной всеобщей церкви»; «сестры за толстыми стенами возле озера Веттерн знали то, чего не понимает сестра Юханна <...>: поклонение Диане не противоречит поклонению истинному богу» [2, с. 266–267]. Несмотря на явное взаимное непонимание, возникшее между шведской и мексиканской сестрами, Бреннер подписывает письмо «от имени сестры Юанны и Дианы» [2, с. 267]. Бреннер – преемница Хуаны Инес де ла Крус в тайном женском обществе. Однако в более поздних письмах, кроме письма, в котором она сообщает о смерти сестры из Мексики, София Элизабет Бреннер о Хуане Инес де ла Крус уже не упоминает.

Богиня Диана – центральный мифологический образ романа «Десятая муза». Диана – это Луна, которая дает утешение Бреннер: «Пусть она и немного бледна в это осеннее время, но ведь она – все та же Луна, что и в Середине

лета» [2, с. 64]. Орудие Луны – «не меч, что разит, не стрелы, что летят, не пушки, что грохочут, не войска, что бегут. Ее орудие – любовь» [2, с. 167]. Диана устанавливает на земле мир. Бреннер призывает Аврору фон Кенигсмарк нести в «мрачный, скорбный мир» свет, и возвещает окончание войны и победу над смертью [2, с. 103–104]. Образ Дианы-Луны, недостижимой для войны, можно найти в центральном стихотворном произведении Сор Хуаны Инес де ла Крус – поэме «Первый сон» (или «Первое сновидение», *Primero Sueño*, 1692). Подразумевает ли эту поэму Карина Бурман, когда датирует письмо Бреннер Зинаиде Юсуповой с упоминанием сестры Юханны именно 1692 годом, непонятно. Между тем, в поэме Сор Хуаны «темная война», которую ведет с небесами страшная тень, поднимающаяся от земли, не доходит до орбиты «богини, трижды прекрасной, являющей три красивых лица» [3, р. 39]. Трехликая Диана остается недоступной для войны. Примечательно, однако, что ни Дианой, ни Луной сама Сор Хуана эту богиню не называет, но вписывает свою поэму в испанскую поэтическую традицию, в которой подчеркивалась тройственность Дианы. Однако именно о трех ликах Дианы в романе «Десятая муза» не говорится, хотя и выводятся другие ее ипостаси. Кроме того, в произведении Карины Бурман Диана является именно миротворицей, которая одерживает победу над войной, а не богиней, которую война не в силах затронуть. Между тем, сам образ войны в связи с Луной соотносится с главной идеей романа. Более того, образ башен-близнецов и крестов, освещенных луной, в эпилоге к «Десятой музе» созвучен образу башен, освещенных солнцем, в конце поэмы «Первый сон».

Карина Бурман умело выстраивает детективную линию Хуаны Инес де ла Крус, делая образ мексиканской поэтессы одним из ключевых в романе, и при этом оставляя ее в тени и не предоставляя ей собственного голоса. Однако в трактовке образа богини Дианы как богини мира можно обнаружить отсылки к поэме Сор Хуаны «Первый сон».

Библиографический список

1. Маркова Т.Н. Кризис как катализатор новых художественных форм // Литература в контексте современности: сборник материалов XI Всероссийской научной конференции с международным участием (Челябинск, 13–14 декабря 2019 г.). Челябинск, 2019. С. 86–91.
2. Бурман К. Десятая муза. Роман. Санкт-Петербург: Европейский дом, 2000. 295 с.
3. Cruz, Sor J.I. de la. *Primero Sueño y otros escritos*. México: FCE, 2006. 341 p.

ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД В. МАКАНИНА (ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В КИТАЙСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ)

В статье исследуются интерпретации творчества российского писателя В. Маканина в китайском литературоведении, в котором основное внимание уделялось анализу творческого метода его произведений. Китайские учёные, изучающие творчество писателя, придерживаются разных взглядов: одни относят его к числу реалистов, другие называют постмодернистом, третьи – неореалистом, четвёртые – постреалистом. На основании анализа существующих в Китае концепций творчества В. Маканина автор статьи приходит к выводу о принадлежности о том, что в творчестве писателя реализуется переход от традиционного реализма к постреализму.

Ключевые слова: Владимир Маканин, китайское литературоведение, творческий метод, реализм, постмодернизм, неореализм, постреализм.

The article examines the interpretation of the work of the Russian writer V. Makanin in Chinese literary criticism, in which the main attention was paid to the analysis of the creative method of his works. Chinese scientists studying the writer's work hold different views: Some classify him as a realist, some as a postmodernist, some as a neorealist, and others as a postrealist. Based on analysis of the existing concepts of V. Makanin's work in China, the author of the article comes to the conclusion that the writer's work is undergoing a transition from traditional realism to post-realism.

Keywords: Vladimir Makanin, Chinese literary criticism, creative method, realism, postmodernism, neorealism, postrealism.

В современной литературе В. Маканин занимает особое положение: он – как, пожалуй, никакой иной писатель – отразил российскую действительность в 1980–1990-е гг. Т.Н. Маркова отметила, что в 1980-е гг. в Китае произошёл «мощный всплеск интереса к русской прозе», который затронул художественные тексты о «судьбах деревни» [1, с. 57], однако не меньший интерес вызывали и произведения о жизни города, – прежде всего творчество В. Маканина. Китайские исследователи увидели в его творчестве сохранение и развитие великих традиций русской литературы, в частности, влияние эпохи русской классики – от Н. Гоголя до А. Чехова, – которое проявлялось, прежде всего, в процессе разоблачения недостатков советского и российского общества, а также в стремлении раскрыть «анатомию» человеческой природы и «физиологию» общественной системы. Китайский литературовед Юй Цзе отметил, что социальный анализ в произведениях Маканина «очень глубокий и тщательный», поэтому его можно называть «современным Гоголем» [2].

Творчество В. Маканина демонстрирует, что современный писатель не должен придерживаться какого-либо фиксированного стиля или метода. В. Маканин – это писатель, художественные особенности произведений

которого трудно определить однозначно. В его произведениях сочетаются несколько творческих методов, – таких как реализм, постмодернизм и постреализм. Творчество В. Маканина демонстрирует, что настоящий писатель не обязан придерживаться одного фиксированного творческого метода.

Именно этот вопрос и вызвал у китайских литературоведов и критиков наибольший интерес. В настоящее время сформировались следующие позиции:

1. Маканин – реалист

Литературовед Чжао Сюэхуа считает, что в ранних романах В. Маканин следует принципам традиционного реализма. В его произведениях 1970–1980-х гг. присутствуют многие особенности, характерные для традиционного реализма (исследование этических и моральных проблем общества, воспроизведение типичных героев времени в типичных обстоятельствах, раскрытие противоречий социальной среды и отношения общества и государственной системы к человеку, демонстрация процесса формирования личности и индивидуальной морали) – то есть всё то, всегда было характерно для русской классической литературы. Так, в рассказе «Старые книги» описывается провинциальная девушка Светлана, которая приехала в Москву для перепродажи книг на нелегальном рынке. Образ Светланы двойственный: она умна и энергична, может жертвовать собой, чтобы помочь другим, но в то же время занята делом, которое не одобрялось советским обществом, – перепродажей (по повышенной цене) бестселлеров того времени, – то есть, как тогда говорили, «спекуляцией». Литературовед Чжао Сюэхуа отметила, что произведения Маканина 1970-х гг., – такие, как «Повесть о старом поселке» (1974), «Старые книги» (1976), «Отдушина» (1979), «Река с быстрым течением» (1979) и др. – можно рассматривать как реалистические аллегории (как, например, произведения Гоголя, Салтыкова-Щедрина или Достоевского) [3, с. 41].

2. Маканин – постмодернист

Китайские литературоведы отмечают, что в творчестве В. Маканина появляется ряд черт, присущих *постмодернизму*, – фрагментарность и «нелинейность» повествования, разнородность стиля, размывание жанровых границ, создание новых интерпретаций классических текстов. Например, для романа «Андеграунд, или Герой нашего времени» характерно использование цитат (аллюзий) из произведений русской литературы, а также разнообразные приёмы «литературной игры» с читателем; в нём широко представлена саморефлексия писателя, а персонажи произведения нередко раздваиваются.

Литературовед Жэнь Гуансюань указал, что роман «Андеграунд, или Герой нашего времени» является наиболее репрезентативным произведением русского постмодернизма в литературе 1990-х гг. [5, с. 330]. Другой исследователь – Дун Сяо – отнёс к постмодернизму повесть «Стол, покрытый сукном и с графином посередине»: воспроизведённое в тексте «тяжелое чувство утраты», вызванное историческими изменениями, создаёт новый дискурс, передающий актуальный способ понимания действительности; это повесть, в которой показана «история, состоящая из бесчисленных

разрозненных, мимолетных и беспорядочных фрагментов жизни, изложенных на непринужденном языке» [4, с. 32].

3. Маканин – неореалист

Исследователь У Цзэлин, изучавший взаимосвязи между школами и направлениями русской литературы, отметил: «...Постмодернизм и реализм не только несовместимы, но и могут сосуществовать в одном тексте. В России постмодернизм обратился к традиции реализма, а реализм в процессе поиска новых концепций и методов обратился к постмодернизму. В результате возникла творческая тенденция, направленная на слияние реализма с постмодернизмом. Известный российский писатель Маканин создавший большое количество реалистических произведений, в 1990-е гг. опубликовал два шедевра – роман “Андеграунд, или Герой нашего времени” и рассказ “Стол, покрытый сукном и с графином посередине”. Эти произведения, соединяющие принципы реализма и постмодернизма, создают российский “новый реализм” и являются наиболее красноречивыми примерами этой тенденции» [6, с. 56]. У Цзэлин позиционировал В. Маканина как «писателя-неореалиста», а его романы и повести – как «неореалистические произведения». С точки зрения китайских исследователей, термин «неореализм» является «напоминанием» о предшествующем состоянии развития литературы.

4. Маканин – постреалист

В 2014 г. литературовед Юй Шуанянь отметила, что творчество писателя следует рассматривать как «постреалистическое». Такой подход поможет понять *идеологический ресурс* творчества, который раскрывается через органическое сочетание внешней формы текста и внутреннего духа, что помогает находить единый ключ к пониманию идейного мира романов писателя, и тем самым понимать идейную композицию произведений писателя, обобщать и уточнять идеологическую структуру произведения и тем самым приближаться к осмыслению содержательной стороны текста и интерпретировать “метафизику жизни”, содержащуюся в произведениях Маканина [7, с. 15].

Постреализм, используя отдельные приёмы постмодернизма, как можно понять, не рассматривает их как «техническое» средство. Постреалистическая литература поддерживает тесную связь с реалистической традицией. В. Маканин действительно нередко использует приёмы постмодернизма: сюжетная линия связана не только с реальным, но и с «виртуальным» временем и пространством; поступки главных героев сочетают правдивые и фантастические моменты; автор нередко употребляет приём «литературной игры» с читателем; широко используются интертекстуальной связи с классическими литературными текстами (диалог с классикой заложен уже в названиях произведений «Кавказский пленный» и «Андеграунд, или Герой нашего времени»). Однако использование писателем приёмов постмодернистской поэтики затрагивает только «поверхностные» слои произведения и не касается наиболее важных мыслей, которые автор стремится донести до своих читателей.

5. Переход от реализма к постреализму

В 2010-е гг. у китайских исследователей сформировалась ещё одна точка зрения по поводу творческого метода В. Маканина. Профессор Сунь Чао, проанализировав повести и романы писателя, созданные в разные годы, пришёл к выводу, что использованный в них метод *динамичен* и неоднократно изменялся. Сунь Чао выделил *три периода* творчества В. Маканина: «ранний» (1970-е гг.), «средний» (1980-е гг.) и «поздний» (1990-е гг.) и проанализировал изменения в использованных писателем методов [8, с. 53].

Точка зрения Сунь Чао представляется нам наиболее обоснованной и аргументированной: в ней учитывается эволюция творчества писателя, его связи с изменяющейся действительностью. Высказывания профессора позволяют сделать следующий вывод: в произведениях В. Маканина 1970-х гг. главной темой была повседневная жизнь, а основное внимание автора и читателей обращалось на исследование человеческой природы, то есть воплощались принципы *традиционного реализма*. В произведениях 1980-х гг. стала формироваться *постреалистическая* модель мира; отражённые в них тривиальные проблемы повседневности соединились с социальной критикой; вместо доминировавшей ранее отдельной личности (типа Ключарёва) появился *обобщённый* (собирательный) *тип* людей, обозначенный в названии текста, – «Антилидер» (1980), «Человек свиты» (1982), «Отставший» (1987) и т. д.

В произведениях 1990-х гг. интерес писателя сместился с проблем повседневной жизни и «нравственных» тем на социальные и исторические вопросы, – в частности, на проблему смута и хаоса в России до и после распада СССР и последовавших реформ. В этот период писатель стал активно использовать разнообразные постмодернистские приемы. Наиболее ярким произведением периода стал роман «Андеграунд, или Герой нашего времени» (1998), в котором воплотились основные темы, сюжетные ситуации и повествовательные структуры, присущие предшествующим творениям писателя, который является *постреалистическим* произведением.

Развитие традиционной реалистической картины мира, глубокий анализ нравственно-философских и социально-исторических вопросов, художественное исследование духовного кризиса, царящего в обществе 1990–2000-х гг., поиск способов выхода из этого кризиса и обретения духовной свободы, совмещённый с новаторством в области художественной формы, – всё это сделало произведения В. Маканина актуальными и созвучными своему времени.

Библиографический список

1. Маркова Т.Н. Рецепция творчества В.Г. Распутина в китайской критике: «Прощание с Матёрой» // Вестник Бурятского государственного университета. Филология. 2023. № 2. С. 56–61.
2. Юй Цзе. Когда граждане становятся врагами: читайте «Стол, покрытый сукном и с графином посередине» Маканина. 29.07.2016 / Юй Цзе. (余杰. 当公民都成为敌人的时候—读马卡宁《审讯桌》. 书人书画. 2016. 07. 29).

URL: <https://www.chinesepen.org/blog/archives/55945> (дата обращения: 13.10.2023).

3. Чжао Сюэхуа. О художественном времени и пространстве «Андеграунд, или Герой нашего времени»: дис. ... докт. филос. (PhD) / Чжао Сюэхуа. Харбин: Хэйлунцзянский университет, 2015.

(赵雪华, 论长篇小说《地下人, 或当代英雄》的艺术时空, 黑龙江大学, 2015年).

4. Дун Сяо. Я читаю повесть «Стол, покрытый сукном и с графином посередине» / Дун Сяо // Современная иностранная литература. 1996. № 1. С. 32. (董晓.

我读马卡宁的《审讯桌及其它》[J]. 《当代外国文学》. 1996年. 第1期. 32页).

5. Жэнь Гуансюань. Пятнадцать лекций о русской культуре / Жэнь Гуансюань. Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2007. С. 330.

(任光宣. 俄罗斯文化十五讲[M]. 北京大学出版社, 2007. 330页).

6. У Цзэлин. Русская постмодернистская литература и русские национальные культурные традиции / У Цзэлин // Иностранная литература: комментарии. 2004. № 3. С. 56.

(吴泽霖. 俄罗斯后现代主义文学与俄罗斯民族文化传统[J]. 外国文学评论, 2004年. 第3期. 第56页).

7. Юй Шуанянь. Постреалистическое творчество В.С. Маканина: дис. ... докт. филос. (PhD) / Юй Шуанянь. Пекин: Пекинский университет, 2014. (于双雁. 《马卡宁后现实主义创作研究》(博士学位论文). 北京大学. 2014年).

8. Сунь Чао. Изучение русских повестей и рассказов 80-х и 90-х годов XX века / Сунь Чао. Пекин: Изд-во народной литературы, 2014. С. 297. (孙超. 二十世纪八、九十年代俄罗斯中短篇小说研究. - 北京人民文学出版社, 2014. - 53页).

ГРУППОВЫЕ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ РАБОТ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ЮУРГГПУ)

В статье рассматриваются групповые игры в образовательном процессе, разработанные в рамках курса «История зарубежной литературы» филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета студентам второго и пятого курсов. Проведен анализ результативности и эффективности в образовательном процессе тех обучающих игр, которые были разработаны студентами-филологами на практических занятиях. Выстраивается типология игр, которые могут быть использованы для освоения нового материала, которые предназначены для проверки знаний, цель которых – выработка новых умений и навыков. Игра рассматривается как важная форма работы в образовательном процессе. Выделяются следующие функции игр: развлекательная, коммуникативная, диагностическая. Приводятся описание таких игр как «Игровая и учебно-рекреационная деятельности учащихся при освоении истории литературы: игра “Где логика?”», «Мафия. Глава «Гамлет» и «Игровая и учебно-рекреационная деятельность учащихся при освоении истории литературы: игра «Морская баталия по хроникам Шекспира»». Делается вывод о том, что разработка игр дает возможность студентам изучить большое количество материала, прочитать книги и статьи по выбранной теме, а также более глубоко погрузиться в изучение каждого произведения, что предполагает качественное изучение материала в творческой форме.

Ключевые слова: образовательная игра, групповые игры, учебный процесс, творческая форма работы.

The article examines group games in the educational process, developed as part of the course “History of Foreign Literature” of the Faculty of Philology of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University for second and fifth year students. An analysis of the effectiveness and efficiency in the educational process of those educational games that were developed by philology students in practical classes was carried out. A typology of games is being built that can be used to master new material, which are designed to test knowledge, the purpose of which is to develop new skills. The game is considered as an important form of work in the educational process. The following functions of games are distinguished: entertaining, communicative, diagnostic. A description of such games as “Game and educational and recreational activities of students when mastering the history of literature is given: the game “Where is the logic?”,” “Mafia. Chapter “Hamlet” and “Game and educational and recreational activities of students when mastering the history of literature: the game “Sea battle based on the chronicles of Shakespeare”.” It is concluded that game development provides an opportunity for students to study a

large amount of material, read books and articles on a chosen topic, and dive deeper into the study of each work, which involves high-quality study of the material in a creative form.

Keyword: educational game, group games, educational process, creative form of work.

В рамках курса «История зарубежной литературы» филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета студентам второго и пятого курсов было дано задание разработать учебную игру.

В образовательном процессе игра имеет важное значение. Изучением игр занимались такие ученые как Я. А. Коменский, Д. Локка, Дж. Руссо. Я.А. Коменский в работе «Великая дидактика» (1657 г.) определял игру как «необходимое средство воспитания и обучения детей» [1]. Этапными в понимании функций и роли игры стали «Письма об эстетическом воспитании человека» Шиллера: если до него игра трактуется как форма осознания, упражнения и отработки социальных навыков в преимущественно стереотипных ситуациях, то Шиллер впервые заговорил об игре как форме развития творческих способностей. Особое место в истории игровой педагогики занимают труды немецкого психолога К. Гросса, трактующего игру как средство подготовки к дальнейшей деятельности ребёнка в социуме и «первичную стихийную школу, в которой кажущийся хаос предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружение» [2]. Среди последователей К. Гросса можно назвать Э. Клапареда, Р. Гауппа, В. Штерна, К. Бюлера, Н.Д. Виноградова, В.П. Вахтерова и др.

Образовательные игры выполняют следующие функции: развлекательную, коммуникативную, диагностическую, а также дают возможность ученику социализироваться посредством игры. Игра допускает изменение статуса участников коммуникации: «преподаватель – обучающийся» – они становятся в равные позиции, что позволяют ребенку почувствовать себя комфортно и быстрее адаптироваться и усвоить материал.

Одним из удачных примеров выполненного задания можно назвать работу «Игровая и учебно-рекреационная деятельности учащихся при освоении истории литературы: игра “Где логика?”». По правилам класс необходимо было разделить на пять команд по шесть-семь человек. Задание игры заключалось в необходимости угадать по трём картинкам основные произведения зарубежной литературы.

Командам предоставлялся выбор: в одной колонке отражались этапы развития зарубежной литературы (Средневековье, Возрождение, Барокко, Просвещение), в другой – уровень сложности (от 10 до 50). При выборе эпохи и уровня сложности перед игроками возникали три картинки, в которых было зашифровано произведение. На ответ было дано 30 секунд. За каждое отгаданное произведение командам начислялись баллы, равные выбранному уровню сложности.

Разработанная игра направлена на отработку умений анализировать информацию, соотнесение содержания текста с эмблемой произведения, центральным образом, идеологией текста, эмоциональным наполнением.

Иллюстрации были выбраны таким образом, чтобы по ним можно было определить загаданное произведение – т.е. они отражали наиболее яркие и узнаваемые детали текста, ведущие мотивы, организовывающие сюжет, эмблемы и иноформы персонажей.

В качестве материала студенты использовали такие произведения как:

1. «Божественная комедия» Данте. В качестве первого изображения использована иллюстрация лабиринта – образ исканий и пути Данте. На второй картинке изображены Ангел и Демон, отражающие муки выбора и метаний главного героя. Третье изображение – иллюстрация ада, в котором находился Данте.

2. «Ромео и Джульетта» Шекспира. Первая фотография отсылает нас к главным героям произведения. Подобранный иллюстрация отражает эпоху пьесы. Второе изображение помогает нам определить основной конфликт произведения – конфликт двух семей, от которого страдают дети. Третье изображение – колба с ядом – яркий и узнаваемый предмет произведения, отражающий мотив отравления. Таким образом, видя эти три картинки ученик должен проделать следующую мыслительную работу: по костюмам и изображению балкона на первой фотографии – определить эпоху, вторая – определить основной конфликт пьесы, третья картинка должно помочь активизировать воспоминания о финале.

3. Роман «Дон Кихот» Сервантеса. На первой иллюстрации изображены доспехи, что дает возможность игрокам угадать героя-рыцаря и адресовать ученика к самому жанру рыцарского романа. Второе изображение – мельницы – отсылает нас к борьбе главного героя. И, наконец, третья иллюстрация – осел – сопровождающий оруженосца Санчо Панса.

В качестве неудачно примера можно привести слайд, с загаданным «Мещанином во дворянстве» Мольера. Выбранные иллюстрации скорее сбивают, чем помогают угадать основные эмблемы и само произведения. На первом снимке выведено слово «искусство» с красным крестом, подразумевающее, что Господин Журден мещанин и не интересуется «высоким». В данном случае дана неоднозначная характеристика, что может быть полем для дискуссии. На втором изображено кольцо известного американского бренда, что может навести на ложный путь относительно страны написания произведения. Также подарок бриллианта господином Журденом является проходным, а не центральным эпизодом пьесы, и ученики не всегда могут его вспомнить.

Таким образом, студентами было выбрано двадцать произведений зарубежной литературы, которые включены в основную программу курса. Разработанная игра даёт возможность актуализировать воспоминания и потренироваться в логическом мышлении и соотнесении содержания произведения с эмблемой, отработать навыки анализа как отдельных эпизодов, так и текста в целом.

Другой пример, игры, направленной на работу со свободным владением материалом, основан на карточной игре «Мафия», называется «Мафия. Глава «Гамлет».

Одновременно в игре могут участвовать от 5 до 9 человек. Роли совмещают в себе героев классической игры «Мафия» и персонажей, включенных в афишу пьесы Шекспира:

Положительные герои (т.е. мирные жители, доктор, шериф и пр.)

1. Офелия – мирный житель.
2. Гамлет – шериф/полицейский, как угодно, который впоследствии раскрывает мафий.

3. Горацио – доктор.

4. Отец-призрак Гамлета – мирный житель.

5. Лаэрт – мирный житель.

Второстепенные герои – обычные горожане (не больше 3-х).

Отрицательные герои (глава мафии + обычные мафии).

Герои-мафии:

1. Клавдий – глава мафии, чье слово – главное в решении вопросов убийства.

2. Розенкранц – друг-предатель Гамлета, обычная мафия.

3. Гильдестерн – друг-предатель Гамлета, обычная мафия.

По ходу игры ведущий раздает участникам игры карты рубашкой вверх. Те, кому достались «бежевые», составляют команду незнакомых друг с другом «честных жителей» (также распространено название «мирные жители»). Один из «честных жителей», получивший «Гамлета», особый игрок, своеобразный «комиссар». Игроки с чёрными картами относятся к команде «мафия».

Таким образом, разработка данной игры дала студентам возможность разобраться в системе образов пьесы Шекспира, установить отношения между героями, определить их основные характеристики и классифицировать персонажей.

Пример игры на знание текста – «Игровая и учебно-рекреационная деятельность учащихся при освоении истории литературы: игра «Морская баталия по хроникам Шекспира»». Игра основана на хрониках Уильяма Шекспира, а фоном стала история Англии XII, XIV-XVI веков. Событие и фон игры относятся к разгрому флотом Елизаветы I Непобедимой Армады в 1588 году. Команды принимают стороны стран: в случае победы Англии результатом будет утверждение о повторе истории, в случае победы Испании – представление о возможности менять ход жизни, учиться на ошибках прошлого.

Игра «Морская баталия» выстроена по аналогии с настольной игрой с бросанием игральных костей – кубиков. В игре пять этапов: выведение флота каждой страны и четыре исторических боя. Игроки делятся на две команды по собственному желанию и выбирают одну из предложенных стран: «Англия» и «Испания» – страны, участвующие в Гравелинском сражении, в котором исторически Англия разгромила Великую Армаду Испании.

Игра сопровождается презентацией, необходимой для продвижения игроков, наглядности и атмосферы. Цветовая палитра презентации ассоциируется с современным флагом Соединённого Королевства, сизый фон напоминает море. Слайды, обозначающие этапы, разделены на четыре сектора по командам и сложности заданий. Фон – картины англо-испанских морских сражений. Ячейки с числами – активные ссылки для перехода к вопросу. Каждый слайд оснащён гиперссылкой в правом нижнем углу для перехода на следующий этап (слайды с этапами) и возвращением на игровое поле (слайды с вопросами).

Вопросы ранжируются по сложности и рассчитаны на знание произведения и фоновых исторических событий. Например, к легким относятся вопросы: «Найдите флаг Англии из 4 предложенных», «Из какой династии была Елизавета I», «Что стало переломным моментом в жизни принца Генриха V?». Большинство вопросов предполагает выбор из вариантов ответа, но также встречаются вопросы и со свободным ответом. Одними из самых сложных считаются вопросы, в которых необходимо выстроить хронологию или соотнести объекты, например:

1. Назовите хроники в порядке правления исторических личностей. Правильный ответ: «Король Иоанн» → «Ричард II» → «Генрих IV» → «Генрих V» → «Генрих VI» → «Ричард III» → «Генрих VIII».

2. Соотнесите имя короля и его жены. Правильный ответ:

- Ричард II – Изабелла Французская,
- Генрих IV – Мария де Богун
- Генрих V – Екатерина Валуа
- Генрих VI – Маргарита Анжуйская
- Эдуард IV – Елизавета Вудвилл
- Ричард III – Анна Невилл
- Генрих VIII – Анна Болейн

3. После битвы Эдуард и Ричард (сыновья Ричарда Йорка), ожидая вести об отце, видят в небе три солнца. В этот же момент гонец приносит новость. Выберите верные утверждения о значении трёх солнц и судьбе отца:

- отец смог спастись,
- отец стал королём,
- отец погиб (правильный ответ);
- три солнца – сыновья Ричарда Йорка (правильный ответ),
- три солнца – смерть короля, королевы и их сына,
- три солнца – смерть отца (Ричарда Йорка), короля и его сына.

Для разработки данной игры студентам было необходимо изучить историческую эпоху, которая послужила фоном для хроник Шекспира и соотнести ее с основными событиями произведения, также было необходимо простроить основные сюжетные линии, систему образов и отношения персонажей. На финальной стадии работы все полученные данные были систематизированы, составлены вопросы и классифицированы по уровню сложности. Таким образом, для составления игры студентам потребовалось

глубокое изучение произведения, что способствовало более качественному и эффективному обучению.

Подводя итог, стоит отметить, что разработка игр дает возможность студентам изучить большое количество материала, прочитать книги и статьи по выбранной теме, а также более глубоко погрузиться в изучение каждого произведения, что предполагает качественное изучение материала в творческой форме: «Работа над графическим оформлением конспекта развивает логическое мышление и дает системное представление о теме» [3, с. 70].

Библиографический список

1. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. М.: Книга по требованию, 2021. 320 с.

2. Классификация и определения игры как основного вида деятельности ребенка-дошкольника / АНЭКС-СПБ : [сайт]. URL: <http://aneks.spb.ru/doshkolnoe-obrazovanie/klassifikatciia-i-opredeleniia-igry-kakosnovnogo-vida-deiatelnosti-rebenka-doshkolnika.html>.

3. Сейбель Н. Э. Система работы с умениями и навыками анализа текста в рамках преподавания истории античной литературы / Н. Э. Сейбель // Античные контексты: дисциплинарные и междисциплинарные стратегии. 2021. С. 67-73.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ



Богданов И. С.,
г. Санкт-Петербург

ИЖОРСКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ³¹

В статье прослежена ретроспектива выделения, распространения и функционирования ижорского языка и его диалектов, динамика бытования языка в условиях российской (в том числе советской) школы. Проанализирован материал по сбору и научной рефлексии в отношении уникального бесписьменного языка, означены основные этапы его развития, угасания и ожидаемого возрождения на современном этапе. Затронуты вопросы сопоставительного анализа учебников ижорского языка в прошлом и настоящем, книг для чтения на ижорском языке.

Ключевые слова: коренной малочисленный народ, ижорский язык, ретроспектива и перспектива, традиция и школа.

The article traces the retrospective of the allocation, distribution and functioning of the Izhora language and its dialects, the dynamics of the existence of the language in the conditions of the Russian (including Soviet) school. The material on the collection and scientific reflection on the unique unwritten language is analyzed, the main stages of its development, extinction and expected revival at the present stage are indicated. The issues of comparative analysis of textbooks of the Izhora language in the past and present, books for reading in the Izhora language are touched upon.

Keywords: indigenous small-numbered people, Izhora language, retrospective and perspective, tradition and school.

Ижорский язык относится к современным прибалтийско-финским языкам, к его северной группе (вместе с финским, карельским, вепским языками). Некоторые ученые используют более дробное деление, и ижорский попадает в северо-восточную группу (восточные диалекты финского языка, карельский, вепский, ижорский) [ср.: 1–7].

³¹Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-01007, <https://rscf.ru/project/23-18-01007/>; Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского.

Считается, что ижорский язык (как и другие прибалтийско-финские языки) развивался от единого прибалто-финского праязыка, который распался к началу нашей эры (н.э.). Явное сходство прибалто-финских языков на всех уровнях говорит о том, что праязыковой период длился долго в составе западной периферии прафинно-угорского, далее прафинно-пермского праязыков и далее в составе отдельного праязыка. Как правило, до сегодняшнего дня представители этих языков способны в основном понимать друг друга без привлечения языка-посредника.

По своему происхождению собственно ижорский язык исторически наиболее близок карельскому языку, однако в ходе эволюции претерпел сильное влияние восточных диалектов финского языка. Входил в весьма близкое соприкосновение с языком исконных (в т.ч. территориальных) соседей — води.

По мнению эстонского ученого А. Лаанеста, праижорский период начался не позднее первых веков II тыс. н.э., когда пракарельская общность распадалась, но продолжали сохраняться тесные связи между диалектами-предшественниками [8–11]. В VII веке начался период, для которого характерно обособление ижорских диалектов и их распространение на известных ныне территориях. В XVII веке по соседству с ижорами поселилось много финнов, что оказало большое влияние на ижорский язык. Позже ижорский вошел в соприкосновение с русским языком. В отдельных регионах имел связи с эстонским языком. В итоге в различных регионах ижорский язык вобрал в себя финские, эстонские, русские языковые влияния.

Исторически ижорский язык вбирал в себя 4 диалекта: *сойкинский* диалект (Сойкинский п-ов Кингисеппского р-на Ленинградской обл. и в некоторых районах к востоку от него); наиболее распространенный диалект; *хэваский* диалект (был распространен в Ломоносовском р-не, начиная от Копорья, по берегам реки Коваши (Хэваха/Хэваа) и в некоторых селах на побережье моря к востоку от устья, вплоть до Ломоносова); наиболее консервативный; *оредешский* (верхнелужский) диалект (Гатчинский р-н вдоль верхнего и среднего течения р. Оредеж и р. Луги), исчезнувший; *нижнелужский* (другое название — россонский) диалект (нижнее течение р. Луги, также по р. Россони и на п-ове Курголово Кингисеппского р-на). Сойкинский диалект ижорского языка был самым многочисленным, сохранился лучше иных ижорских диалектов. В 1970-х годах на нем говорили примерно 1000 чел. Сейчас всего несколько десятков человек. Нижнелужский диалект ижорского языка (многие фонетические особенности этого диалекта объясняются влиянием водского языка) существует до настоящего времени, но он малочислен. На хэваском диалекте (название от реки Хэваа/Коваши) еще в 1970-х годах говорили примерно 100 человек, в основном только представители старшего поколения, к настоящему времени утрачен. Отдельные лица, помнящие этот диалект, встречаются и в других деревнях в окрестностях современного г. Сосновый Бор. Носителей диалекта нет. Оредешский диалект ижорского языка исчез уже к 70-м годам XX в. Последние записи в деревнях Тарасино,

Нестерково, Озерешно, Воцко, Ольховец, Чаща и Новинка по берегам р. Оредеж были сделаны в 1950-е годы.

Ижорский язык мало исследован. Первым, кто обратил внимание на культуру ижор, был академик И.-Г. Георги — исследователь народов Российского государства, издавший в 1776 г. «Описание всех в Российском государстве обитающих народов...», где ижорам были даны краткие и довольно наивные характеристики. Однако в издании было приведено первое изображение ижорского костюма с надписью «Чухонка в уборном платье» [см. 2].

Планомерные научные изыскания стали проводиться лишь в XIX в. Первым серьезным научным исследованием истории и культуры ижоры явился труд академика А. И. Шёгрена «О финском населении Санкт-Петербургской губернии...» [12, 13], изданный на немецком языке в 1833 г. Извлечения из него были напечатаны в 1840 г. на русском языке. Шёгреном была сделана первая сводка русских и шведских письменных источников об ижоре, предприняты первые попытки объяснения происхождения ижоры и ранних этапов этнической истории, исследован язык. В 1846 г. им была осуществлена экспедиция в Курляндию для изучения исчезающего племени «кревинов» — потомков нижнелужского смешанного ижорско-водского населения, в начале XV в. угнанных Ливонским орденом в Прибалтику.

Исследования А. Шёгрена были продолжены в трудах П. Кёппена [14–16], которым была кратко описана история ижоры до 1617 г., издан хронологический указатель материалов по истории ижоры. Но главным его трудом стала «Этнографическая карта Санкт-Петербургской губернии» и «Объяснительная записка» к ней [14]. Используя сообщения приходских пасторов о количестве прихожан на основе церковных книг и опираясь на материалы собственных поездок, Кёппену удалось проделать колоссальную по объему работу по выявлению местного финно-язычного населения. В том числе он дал полное и детальное описание численности ижоры по состоянию на 1848 год.

Первые записи на ижорском языке были сделаны в XVIII в. в связи с составлением словаря П. С. Палласа [17]. Издание, собравшее в себя информацию о различных языках и наречиях и включавшее в себя как материалы, собранные авторами, так и сведения из доступных опубликованных и рукописных источников. Книга, вышедшая в двух томах, была издана «по высочайшему повелению» Екатерины II большим коллективом авторов во главе с П.С. Палласом.

Основной сбор материала и исследовательскую работу по ижорскому (и др. прибалтийско-финским языкам) проводили исследователи финны, шведы, датчане, немцы [см. об этом: 18]. Со второй половины XIX в. народы Ингерманландии с ее архаичным странным миром фольклора и древней культурой стали невероятно интересны особенно финским исследователям. Более 1000 ученых-финнов посвятили свои усилия ижорским рунам, языку и культуре. Так, в 1885 г. В. Поркка (V. Porkka) опубликовал обзор об ижорском языке (диалекте), сопоставляя его с финскими диалектами Ингерманландии

(«UeberdeningrischenDialekt». Helsingfors, 1885). Позже финн А. Совиярви (A. Sovijarvi) описал фонетику сойкинского диалекта ижорского языка (Helsingfors, 1944) [19].

В Эстонии в 20-х годах XX века сформировался исследовательский центр языков в Тартуском университете под руководством проф. Л. Кеттунен, позже Ю. Мягисте. Именно Ю. Мягисте (Ju. Mägiste) описал историческую фонетику ижорских говоров в междуречье Нарвы и Луги («Rosonamurdepääjooned». Tartu, 1925), сделал обзор россонского диалекта [19].

В России в Петербурге XIX в. основы изучения прибалтийско-финских языков было заложено академиком А. М. Шёгреном [13, 14]. Однако вскоре после Октябрьской революции исследования были прерваны.

Последовательное изучение прибалтийско-финских языков в СССР началось в 1930-х гг. и было связано с практической задачей создания литературных языков и письменности для малых народов, в т.ч. для ижор. Ижорский язык относился к числу бесписьменных языков, т.е. использовался только как разговорный. Но в 1930-х гг. была предпринята попытка создать письменность на основе латинского алфавита. В 1932–1937 гг. был создан и использовался некоторое время ижорский литературный язык. Графика его письменности была похожа на латинский алфавит карельской литературной письменности Калининской (ныне Тверской) области. Создателем ижорской письменности был исследователь ижорских диалектов В. И. Юнус [20].

В 1931 г. в Ленинграде в эстонско-финском педагогическом техникуме было создано ижорское отделение. С 1932 г. издательство «Кирья» стало печатать учебники на ижорском языке. Общий тираж изданий на ижорском языке насчитывал 25 тысяч экземпляров.

Первые ижорские книги были написаны на сойкинском диалекте, но школьная практика показала, что они малопонятны носителям нижнелужского диалекта. Кроме того, носители языка к этому времени были уже двуязычными, т.е. уже не нуждались в практике преподавания ижорского языка на одном из его диалектов. В результате была предпринята попытка создания нового варианта ижорского языка, вбирающего в себя особенности обоих живых диалектов. Нормы «усредненного» литературного языка В. Юнус изложил в грамматике 1936 г. «Izorankeelengrammatikka. Morfologia. Opettajaavart» [20]. Все последующие учебники ижорского языка редактировались с учетом этих норм.

В 1932 г. в 19 школах региона началось преподавание на ижорском языке. А через три года действовало уже 18 начальных и пять неполных средних (семилетних) ижорских школ. В ижорских сельсоветах работали два сельских клуба, четыре колхозных клуба, три библиотеки, восемь изб-читален, 12 красных уголков. В Ленинградской области начала выходить газета «Kalastaja» («Рыбак») на ижорском языке.

Однако с 1935 г. отношение к ижорам начало резко меняться. Было принято постановление «Об очистке пограничной полосы Ленинградской области и КАССР от кулацкого и антисоветского элемента», постановления о

пограничном и паспортном режиме. Оно прямо касалось многих ижорских деревень Кингисеппского, Ораниенбаумского и Куйвозовского районов. В результате у «антиобщественных элементов» изымались паспорта, народ выслали. Трагическими для ижор оказались события 1936–1938 гг. После закрытия в 1936 г. эстонско-финско-ижорского педагогического техникума в Ленинграде многие преподаватели были арестованы и расстреляны. Расстрелян был и создатель ижорской письменности, ряда учебников В. Юнус (1938). По постановлению 1937 г. все ижорские школы были закрыты, учебники в течение двух дней изъяты, учителя арестованы. В 1938 г. были ликвидированы среди прочих национальных сельсоветов и все ижорские сельсоветы [21]. Репрессии приводили к гибели людей, к высылке семей и к отказу «выживших» от своего ижорского происхождения. Перепись 1939 г. нашла в прежде многолюдных ижорских деревнях лишь 7280 людей, признавших, что они ижоры [21, 22].

В 2007 г. попытка внедрить ижорский язык в школьную программу в качестве факультатива свелась к урокам краеведения, а не ижорского языка и вскоре угасла.

В настоящее время ижорский язык в школах не преподается (исключение составляет факультативный курс ижорского языка в средних классах Вистинской школы).

В фондах РНБ (СПб.) сохранились 25 учебников на ижорском языке, составленные В. И. Юнус, Н. А. Ильиным, Д. И. Ефимовым и др. (Н. А. Ильин тоже был расстрелян в период сталинских репрессий). Это учебники по грамматике и чтению, арифметике и естествознанию.

В советской Эстонии языковедческая работа продолжала вестись в Институте языка и литературы АН Эстонской ССР и в Тартуском государственном университете. В 1956 г. эстонский ученый П. Аристэ (P. Ariste) выпустил в «Трудах Института языка и литературы АН ЭстССР» (V т.) работу о диалектных текстах ижорского языка. П. Аристэ занимался прежде всего водским языком, но издал сборник текстов на сойкинском и оредежском диалектах с лингвистическими комментариями [23].

Исследования выдающегося эстонского лингвиста А. Лаанеста (A. Laanest) основаны на материале всех сохранившихся к середине XX в. ижорских диалектов. Лаанест в 1960-х гг. предпринял сбор текстов ижорского языка, сделал лингвогеографический обзор ижорского языка [8–10]. В 1966 г. он выпустил научную монографию по оредежскому диалекту ижорского языка, материал которой использовался в фундаментальных научных изданиях [8]. В 1978 г. А. Лаанест защитил докторскую диссертацию по исторической фонетике и морфологии ижорского языка [11]. По мнению ученого, ижорский язык произошел от древнего языка-основы, общего для ижорского языка и т.н. собственно карельских и восточно-финских диалектов.

После длительного перерыва на современном этапе большая работа по спасению, сохранению, консервации ижорского языка проделана исследователями О.И. Коньковой и Н.А. Дьячковым. В 2014 г. ими было выпущено серьезное учебное пособие по ижорскому языку «Inkeroinkeel» [24], которое в последующие годы использовалось как в собственно научных целях,

так и практически на факультативных занятиях в Вистинской средней школе. В 2021 г. Н.А. Дьяковым (сотрудник Музея ижорской культуры в д. Вистино) был создан «Русско-ижорский разговорник» [25], где за основу был взят сойкинский диалект ижорского языка. Наконец в текущем году появилось еще одно серьезное научное исследование, ориентированное на ижорский язык и его консервацию, — издание книги для чтения на ижорском языке Т.Б. Агранат, подготовленное на основе докторской диссертации исследователя [26]. Означенные учебные пособия отличаются друг от друга — даже по алфавитному составу (оформлению) ижорского языка, однако внимание ученых к проблемам ижорского народа и его письменности порождает надежду если не на возрождение уникального ижорского языка, то по крайней мере на его консервацию, сохранение, возможно — спасение.

Библиографический список

1. Бубрих Д.В. Происхождение карельского народа. Повесть о союзнике и друге русского народа на Севере. Петрозаводск: Гос. изд-во Карело-Финской ССР, 1947. 51 с.
2. Готлиб Г.-И. О народах финского племени, известных по истории российской под общим именем Руссов. СПб., 1799. 76 с.
3. Киркинен Х. История карельского народа / Х. Киркинен, П. Невалайнен, Х. Сихво. Петрозаводск: Барс, 1998. 321 с.
4. Конькова О. И. Ижора. Очерки истории и культуры. СПб.: МАЭ РАН, 2009. 247 с.
5. Лаанест А. Ижорские диалекты. Лингвогеографическое исследование. Таллин: [б.и.], 1966. 182 с.
6. Рожанский Ф.И., Маркус Е.Б. Ижора Сойкинского полуострова: фрагменты социолингвистического анализа // ActaLinguisticaPetropolitana. Труды Института лингвистических исследований. СПб., 2013. № 3 Т. 9. С. 262–265.
7. Цыпанов Е.А. Сравнительный обзор финно-угорских языков. Сыктывкар: Кола, 2008. 216 с.
8. Лаанест А. Ижорские диалекты. Лингвогеографическое исследование. Таллин: [б.и.], 1966. 182 с.
9. Лаанест А. Ижорский язык // Языки мира. Уральские языки. М.: Наука, 1993. С. 55–63.
10. Лаанест А. Ижорский язык // Языки народов СССР. Т. III. Финно-угорские и самодийские языки: в 5 т. / под ред. В. В. Виноградова. М.: Наука, 1966. С. 102–115.
11. Лаанест А. Историческая фонетика и морфология ижорского языка. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Таллин, 1978. 345 с.
12. Бранч М. Андерс Йохан Шёгрэн // Сто замечательных финнов: Калейдоскоп биографий / ред. Т. Вихавайнен; пер. с фин. И.М. Соломеща. Хельсинки: Общество финской литературы, 2004. 814 с.

13. Шёнгрэн Андрей Михайлович // Карелия: энциклопедия: в 3 т. / гл. ред. А.Ф. Титов. Т. 3: Р–Я. Петрозаводск: ПетроПресс, 2011. 384 с. С. 281–282.
14. Кёппен П. И. Этнографическая карта Европейской России. СПб.: Русское геогр. об-во, 1852.
15. Кёппен П. И. О народных переписях в России. СПб.: Тип. Мин-ва внутр. дел, 1889. 94 с.
16. Кёппен П. И. Список русским памятникам, служащим к составлению истории художеств и отечественной палеографии, собранным и объясненным Петром Кёппеном / Напечатан иждивением его сиятельства графа Федора Андреевича Толстова. М.: Тип. С. Селивановскаго, 1822. 119 с.
17. Паллас П. С. Сравнительные словари всѣх языков и нарѣчий, собранные десницею Всевысочайшей особы. Отделение первое, содержащее в себе европейские и азиатские языки. Ч. 1. СПб., 1787. Ч. 2. СПб., 1789.
18. Основы финно-угорского языкознания. Прибалтийско-финский, саамский и мордовские языки / отв. ред. В. И. Лыткин, К. Е. Майтинская, Карой Редеи. М.: Наука, 1975. 346 с.
19. Ведущие языковеды мира: энциклопедия / гл. ред. А. Юдакин. М.: Сов. писатель, 2000. 915 с.
20. Junus V. Izorankeelengrammatikka. Morfologia. Opettajaavart. L.-M.: Тип. Коминтерн (Л.), 1936. 140 с.
21. Книга памяти финнов: в 2 т. / Гильди Л., Брауде М. СПб.: Изд. Гйоль, [б.г.]. 656 с.
22. Чушъялова А. П. Исчезающие финно-угорские языки Российской Федерации на примере ижорского языка (опыт полевого исследования) // Ежегодник финно-угорских исследований. 2010. № 3. С. 123.
23. Ariste P. A Grammar of the Votic Language. Bloomington: Indiana University, 1968. 121 с.
24. Inkeroinkeel: учебное пособие по ижорскому языку / О.И. Конькова, Н.А. Дьячков. СПб.: Инкери, 2014. 83 с.
25. Дьячков Н.А. Русско-ижорский разговорник. СПб.: Б.и., 2021. 40 с.
26. Агранат Т.Б. Сравнительный анализ грамматических систем прибалтийско-финских языков: принципы интрагенетической типологии: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2009. 56 с.

ОБУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

На уроках литературы педагог работает над формированием творческого, компетентного читателя, самостоятельной личности, которая обладает критическим мышлением – все это стимулирует улучшать старые методы обучения и применять новые. В системе высшего педагогического образования проблема обучения с применением онлайн-технологий имеет на данный момент одно из первостепенных значений. Дистанционное образование – своеобразный стимул к модернизации системы образования в целом, и конкретных уроков литературы в частности.

Ключевые слова: дистанционное образование; онлайн-обучение; урок литературы; творческий читатель; самостоятельная работа.

In literature lessons, the teacher works on the formation of a creative, competent reader, an independent personality who has critical thinking – all this stimulates to improve old teaching methods and apply new ones. In the system of higher pedagogical education, the problem of teaching with the use of online technologies is currently one of the paramount importance. Distance education is a kind of incentive to modernize the education system in general, and specific literature lessons in particular.

Keywords: distance education; online training; Literature lesson; creative reader; independent work.

Дистанционное обучение не является чем-то исключительным в системе образования. Новшеством в современной ситуации оказались масштабы этого явления: вся страна. Сейчас «дистанционное образование стало глобальным явлением мировой образовательной и информационной культуры» [1, 199].

В методике преподавания дисциплин в данном положении изменяется основа, то на чем зиждется вся система образования: привычная схема «класс – учитель» заменяется «виртуальным классом – виртуальным учителем». Эти изменения повлияли на организацию процесса обучения в целом и на каждый урок в частности. Дистант заставил взглянуть на образование под другим углом, невольно поставив следующий вопрос: какова роль преподавателя в системе образования? Что в свою очередь поднимает следующую проблему: что будет с качеством образования?

Современная система образования, в которой акцент с усвоения знаний переносится на овладение компетенциями, находясь в рамках дистанционного обучения, обязана «адаптировать методические приемы к современному образовательному процессу ... улучшая и модернизируя старые» [2, 43], ставшие уже рабочими. Так онлайн-технологии становятся средством модернизации процесса обучения.

Целью статьи является анализ современных систем онлайн-образования, а также разработка рекомендаций к организации урока литературы с применением дистанционных технологий.

При исследовании возможностей дистанционного обучения нами были проанализированы следующие системы онлайн-технологий: MOOK, google-формы, рабочие листки с заданиями, онлайн-тесты / кроссворды / анкеты, конференции zoom, средства создания визуализации (PowerBI, Canva, AdobeSpark), веб-квесты, мобильные приложения, онлайн-библиотеки, просветительские сайты (Арзамас, Гильдия словесников). Для решения поставленной цели были использованы методики сопоставительного и герменевтического анализов.

На данный момент в обучении литературе педагоги активно используют следующие технологии дистанционного образования, которые мы условно можем разделить на категории:

1. Репродуктивные (содержат текст, иллюстрации, видеоматериал, необходимые при подаче нового материала) – онлайн-библиотеки, MOOK (массовые открытые онлайн-курсы), просветительские сайты (Арзамас, Горький, Дискурс и пр.), обучающие мобильные приложения (LifePages).

2. Репрезентативные (позволяют показать необходимый материал, проиллюстрировать значимые моменты урока) – онлайн-конференции (zoom, Skype, Сферум, MicrosoftTeams).

3. Обучающие (служат проверке знаний учащихся) – онлайн-тесты (кроссворды, задания, анкеты), средства создания визуализации (PowerBI, Canva, AdobeSpark), google-формы, создание видеороликов, веб-квесты как форма проведения итоговых уроков изучения литературного произведения.

Представим анализ некоторых платформ, обеспечивающих дистанционное образование, в таблице 1.

Таблица 1

Анализ способов дистанционной работы на уроках литературы в вузе

Вид работы	Плюсы	Минусы
1	2	3
Репродуктивные технологии		
Фундаментальная электронная библиотека (http://feb-web.ru/)	1. Большое количество текстов не только художественных, но и критических работ. 2. Возможность работы с библиографическими данными источников. 3. Различные способы поиска материала (по автору, заголовку, цитате, году и пр.)	Не обнаружено

МООК (массовые открытые онлайн-курсы, Лекториум) (https://www.lektorium.tv)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Бесплатные курсы. 2. Возможность проверки усвоенных знаний. 3. Возможность поступления в онлайн-школу и получения диплома. 4. Возможность выбора сложности курса. 	1. Небольшой выбор тематики курсов.
Просветительские сайты (Арзамас, Горький, Дискурс и пр.),	<ol style="list-style-type: none"> 1. Иллюстрированность и сопровождение видеоматериалами. 2. Занимательные формулировки заглавий статей. 3. Разделение по разделам на сайте: Детская комната, Журнал, Курсы. 	1. Часто не указаны источники приведенного материала.
Обучающие мобильные приложения (LifePages)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Возможность детальной проработки художественного текста. 2. Применение технологии медленного чтения. 	1. Доступ только гаджетам с Android.
Репрезентативные технологии		
Конференции ZOOM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Иллюзия очного урока. 2. Бесплатный 40-минутный формат. 3. Возможность проведения лекционных занятий с массовым посещением. 	1. Зависимость от скорости интернет-соединения.
	<ol style="list-style-type: none"> 5. Наличие виртуальной доски, а также возможность вносить исправления в демонстрируемый материал каждым участником. 6. Демонстрация иллюстраций и видеоматериалов. 	
Обучающие технологии		
Google-формы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Функциональное создание опросника. 2. Одновременная работа нескольких людей над одним проектом. 3. Быстрота ответной реакции. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не очень удобный интерфейс программы. 2. Плохая связь с гугл-таблицами.
Создание онлайн-тестов, кроссвордов, анкет и пр. (OnlineTestPad)	1. Быстрая проверка результатов, которые автоматически приходят на указанный e-mail разработчика теста и пр.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учитель не видит процесс решения теста и пр. 2. Не очень удобный интерфейс создания материала.
Средства создания визуализации (Power BI, Canva,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стимулирует выборку смысловых акцентов в тексте. 2. Помогает осмыслению идейно- 	1. Нельзя гарантировать, что выборка произведена на основе прочтения текста, есть

AdobeSpark)	авторской концепции текста.	вероятность использования учащимися чужих мыслей, плагиата.
Веб-квесты	1. Качественная проверка знаний. 2. Формулировка разнообразных видов заданий.	1. Требуется большое количество времени на создание от педагога.
Создание видеоролика	1. На видео видны эмоции, актерское мастерство чтеца. 2. Важную роль играет проработка плана, уровень съемки, что влияет на глубину анализа художественного текста.	1. Уровень пользователя влияет на качество создания ролика.

На наш взгляд, повышение эффективности работы учащихся на дистанционном обучении происходит за счет обеспечения быстрого доступа к учебным и справочным ресурсам (репродуктивные технологии), организации взаимодействия учителя и учащихся за счет возможности проведения онлайн-занятий (репрезентативные технологии), а также своевременных тестирований, визуализации анализируемого материала (обучающие технологии).

Мы предлагаем рекомендации к организации работы с наиболее продуктивными технологиями дистанционного обучения, которые помогут не только в планировании деятельности учителя и учащихся, но и в систематизации знаний и формировании рефлексии. Данные рекомендации были апробированы на практических занятиях со студентами 4 курса филологического факультета ЮУрГГПУ в рамках изучения дисциплины по выбору «Актуальные проблемы истории литературы».

Дистанционные образовательные технологий на уроке литературы применяются с целью:

1. Увеличения результативности обучения.
2. Разнообразия подачи материала для повышения интереса учащихся.
3. Эффективного использования времени занятия.
4. Превалирования проблемно-поискового метода обучения на уроке.
5. Повышения уровня визуализации подачи программного материала.

Учитель, сохраняя ведущую роль организатора процесса обучения, на уроке с применением дистанционных технологий активизирует, направляет и консультирует учащихся при работе. Студенты же проявляют большую самостоятельность, инициативность при анализе художественного текста нежели на очных занятиях. Само понятие процесса обучения в дистанционном формате не меняется, это «целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и обучающихся, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания, развития личности» [3, 225].

Систематизируем дистанционные технологии в образовании по значимым этапам урока: мотивация учебной деятельности, актуализация

знаний, постановка учебной задачи, открытие нового знания, закрепление материала, самостоятельная работа, рефлексия и подведение итогов урока.

Незаменимым подспорьем в работе становится возможность проведения онлайн-конференций. Рассмотрим популярный сервис ZOOM, при использовании которого создается иллюзия очного занятия с некоторыми изменениями: ученики – это участники конференции, доска – это демонстрируемый файл, учитель – организатор. Бесспорным плюсом является наличие обратной связи в чате, а также эмоциональной реакции путем выбора смайлика, указки, возможности комментирования / дописывания / исправления. Данный вид дистанционной образовательной технологии используется на всех этапах урока, поскольку оформляет и систематизирует сам формат урока (от временной ограниченности в бесплатной версии в 40 минут, до возможности непрерывной беседы, основы классно-урочной системы). Еще одним плюсом данной технологии по сравнению с обычной выкладкой заданий на сайт учебной организации является ее активизирующая функция: участники конференции внимательны, стремятся быть услышанными, проявляют интерес к занятию.

На стадии мотивации учебной деятельности и актуализации знаний учащихся продуктивным видом работы является обращение к просветительским сайтам (Арзамас, Горький, Гильдия словесников), на которых содержится большое количество информации, сопровождаемой иллюстрациями, видеоматериалами, системами упражнений и пр. Например, при обращении к творчеству Л. Н. Толстого можно совершить виртуальную экскурсию в Ясную Поляну (Путеводитель по Ясной Поляне – <https://arzamas.academy/materials/1754>), вспомнить этапы жизни писателя, основные вехи творчества классика. Также возможно мотивировать к учебной деятельности от обратного, обратившись к курсу на сайте Арзамас «Толстой против всех» (<https://arzamas.academy/courses/47>). Этот курс содержит аудиолекции, записи чтения от самого классика, словарь семьи Толстых, советы писателя на разные случаи жизни и многое другое. Так автор, знакомый всем еще со школьной скамьи, откроется для учащихся с необычной точки зрения, что, в свою очередь, мотивирует к более глубокому взгляду на тексты Льва Николаевича Толстого со стороны читателей.

Просветительский сайт Ассоциация «Гильдия словесников», ориентированный в большей степени на методическую проблематику уроков литературы, позволяет заинтересовать студентов педагогического вуза подачей материала в школе. Например, просмотрев отрывок отечественного фильма «История одного назначения» (2018 г.), основанного на реальных событиях и отсылающего к одному из событий в жизни Л. Н. Толстого, учащиеся видят в писателе черты человека ранимого, чувствительного, но при этом с жестким стержнем, способного отстаивать правду до последнего вздоха. Данный отрывок актуализирует знания студентов о писателе-человеке, а также мотивирует к изучению художественных текстов классика, в которых мы можем найти именно эти черты. На сайте в разделе «Копилка» мы находим статью «О том, как можно работать с фильмом “История одного назначения” на

уроках» (<https://slovesnik.org/kopilka/stati.html>), которая содержит анализ смысловых линий фильма с методической точки зрения учителя-словесника.

Поставив цели и учебные задачи на уроке, учитель переходит к открытию нового знания учащимися. На данном этапе продуктивным, с нашей точки зрения, является обращение обучающимся к мобильным приложениям, а также к онлайн-курсам. Первые подробно рассмотрены в статье «Мобильное приложение “Живые страницы” как средство подготовки студентов филологического факультета к организации урока литературы» [4], в которой также даны рекомендации к использованию данного сервиса на уроках. Обращение к онлайн-курсам, помогает расширению кругозора учащихся: лекции знаменитых ученых, сравнение нескольких точек зрения, формулировка выводов на основе услышанного. Рассмотрим известный интернет-ресурс «Лекториум» (<https://www.lektorium.tv/>), который содержит более 130 курсов по различным направлениям. «Литература в диалоге прошлого и настоящего» – видеокурс, содержащий 22 лекции, практические задания в виде решения тестов и ответов на вопросы. Но этот курс направлен на людей, интересующихся предметом, а не занимающихся им с методической точки зрения. В различных видеохостингах представлено большое количество лекций знаменитых современных исследователей литературы, к которым стоит обращаться на занятии (И. Н. Сухих, А. Доброхотов, А. Жолковский, И. Волгин и пр.). Выбор материала напрямую зависит от тематики урока.

На этапе закрепления материала целесообразно обратиться к таким обучающим дистанционным технологиям как google-формы, тестирования, решения кроссвордов и пр. Данные способы позволяют быстро проверить усвоение материала в строгой форме, поскольку изменение числа (или написание с прописной буквы и т.д.) при решении теста не будет засчитываться. Затраченное педагогом время на создание данного вида проверки знаний окупается быстротой автоматической проверки результатов.

Для самостоятельной работы учащихся, с нашей точки зрения, очень удобно использование заданий, связанных с визуализацией материала. Данные виды работы отражают глубину изучения материала, эмоциональное отношение к анализируемому тексту, что является основой качественной работы на уроке литературы. Следующие формулировки заданий подходят к такой форме дистанционных образовательных технологий:

1. Создание инфографики по определенной теме (Например, инфографика, отражающая писательские мифы о классиках).

2. Запись ролика видеопоззии: создание видеоряда, а также прочтение поэтического текста.

3. Структурированное оформление определенного уровня текста: мотивного, персонажного, идейного, проблемно-тематического, исторического и пр.

4. Создание временной линии с отражением событийных эмоциональных пиков художественного текста.

5. Отражение взаимодействия персонажей на графике (количество встреч, события вокруг героя).

6. Зарисовка карты произведения (где и когда происходят события, куда перемещаются герои и пр.).

Показательным является то, что студенты воспринимают эти задания с энтузиазмом, ведь работа с текстом выстраивается объемно. Учащиеся учатся моделировать составляющие художественного произведения, вникают в литературоведческие вопросы структуры текста, что невозможно достичь путем вопросно-ответного анализа. Не случайно «визуализацию называют также «гносеологическим механизмом» – промежуточным звеном между учебным материалом и результатом обучения, избавляющим от второстепенных деталей» [5, 13]

Подведение итогов урока проводится в режиме беседы при использовании онлайн-конференции. Традиционные методы проведения рефлексии учащихся являются рабочими и при дистанционной организации: незаконченное предложение, дерево цели, облако слов, выбор афоризма, синквейн, букет настроения и пр.

На уроке необходима такая организация работы с дистанционными образовательными технологиями, чтобы учащиеся проявляли большую самостоятельность, находили необходимую информацию, обсуждали найденные материалы с одноклассниками и учителем, формулировали выводы. Онлайн-технологии – это инструменты для чтения и анализа художественных произведений.

Дистанционное обучение в вузе – это новый инструмент образования, который в течение нескольких лет займет свою нишу, дополнив и углубив традиционное. «Профессионально-педагогический дискурс подвержен модификации, связанной с изменением парадигмы образования» [6, 166], особенно с появлением различных инновационных технологий.

С точки зрения обучения литературе онлайн-технологии позволяют быстро ориентироваться в тексте, разворачивать пространство художественного текста в цепочку взаимосвязанных во времени и пространстве событий, визуализировать идейно-авторскую концепцию конкретного произведения, что развивает интерпретационную компетентность учащихся, обозначенную в ФГОС.

Исследование художественного текста с применением онлайн-технологий открывает новые возможности анализа художественного произведения, делает текст доступнее для читательской интерпретации, поэтому использование возможностей дистанционного образования необходимо и первоначально на современном этапе развития педагогической мысли.

Библиографический список

1. Старченко Д. А. Применение дистанционных технологий в преподавании литературы в основной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 199–202.

2. Беленкова И. В. Визуализация информации средствами сетевых сервисов // Наука и перспективы. 2015. № 4. С. 42–47.

3. Куновски М. Н., Диневич И. А., Майерс Г. Н. Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении русскому языку как иностранному // Язык и культура. 2021. № 54. С. 224–242.

4. Гимранова Ю. А. Мобильное приложение “Живые страницы” как средство подготовки студентов филологического факультета к организации урока литературы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 4 (157). С. 82–97.

5. Аранова С. В. Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 5. С. 9–16.

6. Бузинова Л. М., Зеленская Л. Л. Влияние дистанционных образовательных программ на языковую личность преподавателя // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 4 (32). С. 164–170.

ПРОЕКТЫ ПО ПРОДВИЖЕНИЮ КНИГИ И ЧТЕНИЯ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Отсутствие интереса к чтению у подрастающего поколения становится актуальной проблемой на сегодняшний день. Цифровые технологии активно проникают в гуманитарную сферу, в том числе в литературное образование, активизируя читательскую деятельность, продвижение книги и чтения в молодежной среде. Важен поиск баланса методологии и технологии – литературы, художественного образа, живого слова и цифры. В рамках данной проблемы в школах Казахстана запущен проект «Читающая школа». В статье мы рассмотрим план работы и реализацию проекта одной из школ Казахстана.

Ключевые слова: чтение, продвижение книги и чтения, проект «Читающая школа».

Lack of interest in reading among the younger generation is becoming a pressing problem today. Digital technologies are actively penetrating the humanitarian sphere, including literary education, intensifying reading activity, promoting books and reading among young people. It is important to find a balance between methodology and technology – literature, artistic image, living words and numbers. As part of this problem, the “Reading School” project was launched in schools in Kazakhstan. In this article we will look at the work plan and implementation of a project at one of the schools in Kazakhstan.

Key words: reading, book and reading promotion, “Reading School” project.

Современные проекты по продвижению книги и чтения являются сферой внеурочной работы по литературе. Заметно активизируют внеклассную работу программы по продвижению книги и чтения, созданию читательской среды в школе. Примета современной внеурочной деятельности школьников – интерактивные и проектные формы организации (лестничные чтения, литературные посиделки, рекламные кампании, литературные квесты, флешмобы, реалити-шоу и др.). Важным инструментом внеклассной работы, моделирующим её новые формы, являются ИКТ (школьный читательский блог, музей проживания книги, страница литературного героя VK, конкурсы буктрейлеров, дистанционные проекты «Книжный шкаф поколения NEXT», «Лето – хорошее время читать» и др.) [3].

«Цифровой тренд в образовании стремительно стал неоспоримой реальностью и вместе с тем перекрестком проблем не только психологического, педагогического, но и гуманитарного характера, особенно когда речь идет о читательской деятельности, обучении литературе, продвижении книги и чтения работниками школ и библиотек» [4, с. 26].

В школах Казахстана с 2015 года запущен проект «Успешное чтение». Согласно плану проекта работали учителя средних классов, классные руководители и библиотекари. Реализация проекта «Читающая школа» направлена, прежде всего, на формирование поколения, способного «учиться всю жизнь» [3].

Проект ориентирован в основном на обучающихся общеобразовательных организаций, их родителей и педагогов. Механизмы реализации проекта.

Комплекс мероприятий по основным направлениям программы «Читающая школа»

1 направление – «Чтение через все предметы»

2 направление – «Пространство свободного чтения»

3 направление – «Чтение как способ самореализации»

4 направление – «Традиции современного семейного чтения»

5 направление – «Время читать»

На сегодняшний день действие проекта продолжается уже под названием «Читающая школа». В рамках данного проекта в нашей школе было проведено исследование, направленное на выявление уровня заинтересованности в чтении у участников, поддерживающих проект. Результаты исследований, проведенных в этом учебном году показали, что у 33% обучающихся отмечена несформированность навыков чтения, неспособность самостоятельно работать с различной информацией. Кроме того, следующая выявленная проблема – низкая мотивация к чтению книг. Посещаемость библиотек учащимися составляет 45%, посещаемость учителей – 60%, уровень читаемости родителей – 25%. На основе аналитических данных был разработан перспективный план работы на учебный год.

План мероприятий по реализации проекта «Читающая школа»

№	Мероприятие	Класс	Сроки	Ответственные
1	Знакомство с учебниками «Давайте любимые книжки откроем!» 1-4 классы.	1-4	сентябрь	Классные руководители
2	Библиотечный урок «Чтение – вот лучшее учение»	1-4	октябрь	Библиотекарь Классные руководители
3	Оформление «Уголок чтения»	1-11	ноябрь	Классные руководители Кабдуллина С.Н.
4	Беседа-обсуждение «Твоя любимая книга»	1-5	декабрь	Библиотекарь Классные руководители
5	Чтения сказок для первоклассников	1	январь	Классные руководители 9-11 кл.
6	Видео ролик «Моя домашняя библиотека»	1-6	февраль	Классные руководители Родители
7	Акция «Подари школе книгу»	1-11	март	Библиотекарь Классные руководители
8	Конкурс «Лучший читатель класса»	1-4	апрель	Классные руководители
9	Конкурс «Самый читающий класс»	1-4	Один раз в месяц	Классные руководители Абилова А.К.

10	Конкурс рисунков по прочитанным произведениям	1-6	май	Классные руководители Кабдуллина С.Н.
11	Обмен книгами. Уголок в классах «Прочитай-передай другому»	1-5	В течение года	Классные руководители
12	Часы тихого чтения	1-6	В течение года	Классные руководители
13	30-минутное чтение в ГПД	1-6	ежедневно	Классные руководители
14	Пополнение фонда школьной библиотеки художественной литературой	-	По мере поступления	Библиотекарь
15	Мониторинг техники чтения	1-4	Каждую четверть	Классные руководители Абилова А.К.
16	Сотрудничество с городскими детскими библиотеками	1-11	В течение года	Кл. рук. Кабдуллина С.Н.
17	«Путешествие в библиотеку»	1-6	в период каникул	Классные руководители Родители
18	Регулярная публикация всех событий на сайте школы и в Instagram	Все классы, родители, учителя	В течение года	Кабдуллина С.Н.

С целью повышения интереса к чтению, проведены классные часы: «Читают все!», «Мои любимые книжки», «Чтение-путь к успеху», «Наш-верный друг книга», «Читаешь ты, читаю я, читает вся моя семья», «Создай свое будущее, читая книги». Викторина и сценка «Қазақертегілерелінесаяхат» 1-4 классы.

В рамках реализации проекта «Читающая школа» среди учащихся начальных классов проведен видео конкурс «Лучший читатель класса». Участвовали 13 учащихся: 1.Бабич Богдан – 1 А класс 2. Бекенова Алиса – 1 А класс 3. Войтко Богдан – 1 А класс 4. Чекунова Екатерина Ангелина – 1 А класс 5. Вольф Марк – 1 Б класс 6. Нурмагамбетов Алихан – 1 Б класс 7. ТлеужанАлижан – 1 В класс 8. АжибековаДильназ – 2 А класс 9. Болат Наргиз – 2 А класс 10. Бут Михаил – 2 А класс 11. ЕртаевЭльнур – 2 А класс 12. Ким Давид – 2 А класс 13. РаисовНуралы – 2 А класс.

Обучающиеся отправили видеоролики с рассказом об одной из любимых детских книг, сопровождая их рекомендациями для прочтения. Приятно видеть, что дети любят книги и читают их с огромным удовольствием. Все участники конкурса награждены грамотами.

В библиотеке Л.Н.Толстого 17 октября 2023 года в рамках празднования Дня Республики ребята из 5-7 классов стали участниками торжественного открытия недели казахской литературы и презентации книжной выставки «Кітапжәнеқаламгер». В библиотеке им. Л.Н. Толстого для учащихся организована экскурсия. Ребята с большим удовольствием просматривали не только журналы и книги, заинтересовали их и красочные энциклопедические издания.

В нашем лицее была объявлена акция «*«Подари школе книгу!»*», «*Подари книжку малышам!*». В рамках акции в школе проведены различные мероприятия, которые прошли под девизом «*Давая детям книги, вы дарите им крылья!*». Книги, подаренные школе. Проведены классные часы о бережном отношении к книге, с учащимися младших школьников организована «*Книжная мастерская*», где ребята подклеили оторванные обложки, страницы книг и тем самым подарили им новую жизнь; проведены рейды по проверке сохранности школьных учебников.

Принять участие в акции могли все желающие: учащиеся 1- 11 классов, педагоги, родители. По нашим наблюдениям, в акции активной всего участвуют учащиеся начальных классов.

Среди подаренных книг – познавательная, детская и художественная литература.

Читатели так же делились впечатлениями от такой акции: «У многих людей дома есть книги, которые они давно прочитали. Поэтому они могли бы отдать их кому-нибудь ещё, чтобы и другие могли их читать», «Когда прочитанная книга мне нравится – я очень хочу поделиться ею со всеми и теперь я знаю, куда можно её отнести».

Необходимо сказать, что большинство родителей с радостью откликнулись на акцию. Некоторые из них принесли не одну, а несколько книг.

Наша групповая мини-библиотека пополнилась. Дети с огромным интересом рассматривают книги и иллюстрации, а мы, в свою очередь, с удовольствием читаем их. Продолжаем знакомить с творчеством писателей и художников. Акция закончилась, но доброе отличное настроение осталось. Дарите книги друг другу, друзьям и родным, приносите книги в библиотеку, школы, детские учреждения для тех, кто в них особенно нуждается! Дарите книги с любовью!

Все мероприятия, проводимые в рамках данного проекта, освещаются в социальных сетях.

Анализируя реализацию проекта можно отметить:

- Работу по проекту «*Читающая школа*» считать удовлетворительной.
- Повышение чительской активности.
- Работу по увеличению библиотечного фонда в резерве художественной литературы (Ответственные: администрация лицея, срок постоянно)
- Продолжить технику чтения в ГПД (Ответственные классные руководители, дежурные учителя, срок постоянно)
- Продолжить работать над проектом «*Читающая школа*» в летний каникулярный период, и в 2023-2024 учебном году.

Выводы и перспективы работы над проектом «*Читающая школа*» следующие:

Все педагоги используют беседы, чтение, заучивание наизусть, но формы работы по реализации проекта не слишком разнообразны. Можно рекомендовать следующее:

- недели народных сказок, сказок отдельных авторов;

- вечера чтения;
 - родительские собрания: «Чтение в жизни ребенка», «Как приучить ребенка читать самостоятельно», «Как привить интерес к книге»;
 - досуги «Праздник любимой книги», «День рождения...» (любимого героя книги).
 - инсценирование.
- Педагогам рекомендовано:
- ежедневно читать детям определенную программой литературу;
 - стараться увлечь чтением, используя мимику, жесты, изменения тембра голоса;
 - во время чтения способствовать созданию выразительных образов и действующих лиц;
 - прививать детям привычку бережно обращаться с книгой.
 - создать условия для совместного использования книжного уголка родителями и детьми.

Чтение – это важная составляющая нашей жизни. Если мы не будем читать, то перестанем красиво говорить и писать, будем по-другому мыслить и перестанем рассуждать, ведь выразить мысль, не читающий человек, не сможет, его словарный запас будет ограничен и беден. Страшно даже подумать, что станет с человечеством, если оно перестанет читать книги. Необходимо привлекать внимание общественности к данной проблеме. Этому и способствует реализация нашего проекта «Читающая школа».

Библиографический список

1. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2023-2024 учебном году». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 112 с.
<https://uba.edu.kz/storage/app/media/2023%20%D3%99%D0%BD%D1%85/%20%D0%BD%D0%B0%2020232024%20%D1%83%D1%87%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf>
2. 100 проектов про чтение – 2017. Литературный флагман России. Культурно-образовательный атлас: региональные практики и актуальные инициативы / ред.-сост. Р.В. Рапопорт. М.: Рипол-классик, 2017. – 210 с.
3. Терентьева, Н. П. Система внеклассной работы по литературному развитию школьников // Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов в 2 кн. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. Н.М. Свириной. – кн. 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – С. 249–267.
4. Терентьева, Н. П. Трансмедийные проекты студентов-филологов по продвижению книги и чтения: возможности и риски / Н. П. Терентьева // Вестник культуры и искусств. – 2022. – № 2 (70). – С. 26–32.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «ЖИВЫЕ СТРАНИЦЫ»

Статья посвящена актуальной проблеме применения мобильных приложений в литературном образовании. Актуальность темы обусловлена тем, что без различных технологий сегодня, в век глобализации и информатизации, невозможно обойтись, так как именно информационные технологии формируют соответствующие навыки и компетенции, а также в значительной мере повышают степень мотивированности учащихся. В статье обосновывается существенная роль мобильных приложений в литературном образовании, выявляются формы и методы применения данных технологий в литературном образовании.

Ключевые слова: информатизация, мобильные приложения, литературное образование, информационно-коммуникационные технологии.

The article is devoted to the actual problem of using mobile technology in literature education. The relevance of the topic is due to the fact that today, in the age of globalization and informatization, it is impossible to do without ICT, as it is information technology that forms relevant skills and competencies, as well as significantly increases the degree of motivation of students. The article substantiates the role of computer technology in literary education, identifies forms and methods of using these technologies in literary education.

Key words: informatization, computer technology, literary education, information and communication technology.

В статье рассматривается проблема применения мобильных приложений в литературном образовании. В связи с этим ставится цель анализа специфики применения названных технологий в современном литературном образовании. Поставленная цель определяет необходимость решения следующих задач:

1. Проанализировать современный урок литературы.
2. Обосновать необходимость и эффективность применения мобильных приложений в литературном образовании
3. Рассмотреть формы, методы, перспективы применения мобильного приложения «Живые страницы» в качестве инструмента в современном литературном образовании.

Цифровизация в образовательном процессе российской школы стал позитивным и реальным шагом к развитию в XXI веке, что не поддается никакому сомнению. В связи с этим профессиональные компетенции педагогов нового поколения по требованиям новых нормативных правовых актов в сфере образования должны соответствовать уровню развития инновационных информационно-коммуникационных технологий (компьютерных, цифровых, сквозных), которые характеризуются доступностью и высоким качеством для

всех обучающихся, теперь мобильность и масштабируемость, управляемость и дистанционный формат задают свой ритм преподаванию в школах [4].

На современных уроках литературы можно применять разные элементы ИКТ (сайты, блоги, специальные программы, образовательные платформы, другие сервисы и ресурсы, в том числе и искусственного интеллекта). На данном этапе цифровизации гуманитарного образования на уроках литературы наиболее широко используются литературные ресурсы (сайты, электронные библиотеки, электронные библиотечные системы, образовательные платформы), онлайн-сервисы для создания разных форматов и видов цифрового образовательного контента, мобильные приложения [1]. Некоторые сложности обнаруживаются в период санкций из-за их условий по доступности и по согласованию разрешений на содержание мирового контента на территории Российской Федерации.

Так как методы, применяемые учителем на современном уроке литературы, имеют большое значение для его результатов, продуктивности и эффективности, наиболее актуальными сегодня являются ЛМО (активные методы обучения). Изучение литературы в первую очередь способствует развитию и укреплению гносеологического, аксиологического мышления, интеллектуального и эстетического наслаждения.

Чтение книг и анализ их формы и содержания помогает детям развивать и улучшать свой языковой уровень в нескольких направлениях: в грамматике, лексике, стилистике и других. Выделяются три основных направления работы с художественной литературой в 8 классе: школьный литературоведческий анализ художественного текста, работа с литературоведческими терминами и критикой, активизация творческой деятельности обучающихся. Ввиду реалий цифровой эпохи применение цифровых, сквозных, «умных»-технологий, возможностей искусственного интеллекта становится обязательным и в сфере гуманитарных наук, в том числе также в филологии, в частности, в отечественном литературоведении [9]. Именно по этой причине методический потенциал практического применения мобильного приложения «Живые страницы» очень велик.

Приложение «Живые страницы» является своевременным и уникальным помощником для учителей литературы в обучении литературе и воспитании новых читателей эпохи цифровизации. Оно предлагает нам целый инновационно-цифровой образовательный контент, который может быть успешно применен как на уроках литературы, так и на уроках по внеурочной деятельности. С помощью «Живых страниц» уже создаются интерактивные проекты, которые связывают реальный и виртуальный миры воедино. Приложение содержит интерактивные разделы для изучения русской литературной классики: «Ход времени», «Образы», «Судьбы», «Места», «Герои», «Игры в слова», «Экскурсии», «Маршруты». С помощью данного мобильного приложения значительно повышается интерес к обучению, мотивация читателя, качество и эффективность современного урока литературы, на самих занятиях организовывается продуктивная деятельность класса. Применение «Живых страниц» в обучении литературе может помочь

формированию навыков и умений анализа произведений художественной литературы у современного читателя, гносеологического, аксиологического и эстетического подходов к анализу текстовой информации в целом.

В отечественном литературоведении произведение «Капитанская дочка» часто определяется как исторический роман, чуть реже – как историческая повесть. Исторический контекст произведения заложил также и основы для «Капитанской дочки» как первого русского политического романа. Автор довольно откровенно выразил свое отношение к политическим проблемам своего времени, возвышая и увековечивая гуманизм, подчеркивая важность и значительность нравственных качеств и внутреннего мира человека чем его политические взгляды. «Капитанская дочка» – это произведение об истории любви, о свободе, о борьбе человека с несправедливостью, злом и со своими слабостями, о России и ее истории, ее людях. При этом «Капитанская дочка» является одним из первых сложных произведений для восьмиклассников в школьной программе.

Приложение «Живые страницы» при умелом применении его на уроке литературы делает чтение и изучение романа «Капитанская дочка» А. С. Пушкина более увлекательным и интересным процессом, который позволит обучающимся окунуться в мир русской классической литературы, истории и культуры. Использование данного мобильного приложения помогает работе современного учителя мотивировать своих обучающихся на уроке, привлекать их внимание к классическому художественному тексту, который может быть сложным и трудным для восприятия юношества нового поколения. Также с помощью мобильного приложения «Живые страницы» обучающиеся развивают воображение, творческие способности и склонности, приобретают новые знания, расширяют свой кругозор.

Грамотное и эффективное применение цифрового продукта в реализации системы уроков соответствует всем требованиям развития ИКТ-компетентности педагога и его дополнительных профильных характеристик. Учителя-словесники сегодня должны владеть необходимыми профессиональными информационно-коммуникационными и цифровыми компетенциями, которые условно разделены на два уровня: технологический и методический. Также следует отметить, что ИКТ-компетентность педагога включает в себя три компонента: общепользовательский, общепедагогический, предметно-педагогический.

Анализ использования «Живых страниц» в процессе реализации системы уроков по русской литературе в изучении романа «Капитанская дочка» А. С. Пушкина показал, что это мобильное приложение является эффективным инструментом улучшения взаимодействия «учитель-обучающийся» в процессе обучения. Благодаря этому приложению обучающиеся могут получить новые знания и совершенствовать свои навыки в нескольких областях, используя интерактивные возможности обучения и развития. В целом, приложение может значительно повысить мотивацию обучающихся к смысловому чтению и изучению литературного произведения. Это один из положительных и позитивных примеров внедрения цифровизации в российское образование.

Однако важно учитывать то, что использование мобильных технологий в образовательном процессе требует ответственного и осмысленного подхода, а также адекватного контроля и проявления профессионализма со стороны учителя.

В современном образовательном процессе наиболее актуальными стали три понятия: цифровая образовательная среда (ЦОС), цифровой образовательный ресурс (ЦОР), цифровой образовательный контент (ЦОК). Каждое из данных понятий имеет весьма богатое наполнение. Например, с ЦОС связано развитие школьной образовательной среды «Сферум» или экосистем образовательных учреждений; цифровыми образовательными ресурсами стали множество полезных сайтов, образовательных платформ, блогов, специальные программы, сервисы, инструменты, в том числе и искусственный интеллект, нейросети (чат-бот ChatGPT).

На данном этапе цифровизации гуманитарного образования на уроках литературы наиболее широко используются литературные ресурсы (сайты, электронные библиотеки, электронные библиотечные системы, образовательные платформы), онлайн-сервисы для создания разных форматов и видов цифрового образовательного контента, мобильные приложения [3].

Таким образом, инновационным инструментом повышения качества обучения на наших уроках литературы является мобильное приложение «Живые страницы». В помощь обучающимся в данном приложении можно создавать цифровые обучающие проекты: «лента времени» по биографии А. С. Пушкина в Хронолайнере, инфографика с «облаком слов» и изображениями «Жизнь и творчество А. С. Пушкина», «Пушкин и «золотой век» русской литературы», «Моя Мадонна», «Дуэль» в Prezi; интерактивная игра в LearningApps и итоговое тестирование в docs.google.com. Данные материалы могут быть использованы на уроках для визуализации учебного материала и повышения мотивации к темам уроков.

Библиографический список

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. М.: ИОШ РАО, 1994.
2. Ланин Б.А. Интернет в преподавании литературы / Б.А. Ланин // Интернет в гуманитарном образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. С. 157 – 168.
3. Макарова Т.Г. Информационные технологии в преподавании русского языка и литературы. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-i-literatury>
4. Маньшин М.Е. Использование мобильных приложений (плейкастов, буктрейлеров) на уроках литературы / М.Е. Маньшин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №3 (136). – С. 46–49

5. Миронова Н.А. Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография / Н.А. Миронова. – М.: Экон-информ, 2020. – 147 с.
6. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения [Электронный ресурс]. – URL :<http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006>
7. Российская система качества. Сравнительные испытания мобильных приложений для смартфонов. ПНСТ от 26 июня 2018 года №277–2018
8. Русак А.Н. Мобильные образовательные приложения как электронная обучающая среда / А.Н. Русак // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXIII науч.-практ. конф. (15 февр. 2018 г.) / ред.: И.М. Прищепа, В.Я. Кузьменко. – Витебск: Изд-во ВГУ, 2018. – С. 44–45
9. Садыкова М.Ю. Использование компьютерных технологий в процессе литературного образования в школе. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompyuternyh-tehnologiy-v-protsesse-literaturnogo-obrazovaniya-v-shkole?ysclid=lc0p8wjplt957273663>
10. Скулачев А. А., Федоров С. В. Изучаем «Войну и мир» с помощью приложения «Живые страницы» / Официальный сайт ассоциации гильдии словесников России – URL: <https://slovesnik.org/kopilka/metodicheskie-razrabotki/izuchaem-voynu-i-mir-s-pomoshch-yu-prilozheniya-zhivye-stranitsy-metodicheskie-rekomendatsii.html>
11. Ступникова Е.И. Использование игровых приложений на уроках русского языка и литературы / Е.И. Ступникова, А.В.Усанова // Вестник современных исследований.–2020.–№2-8(32).– С.35–37.
12. Терентьева Н. П. Методические ресурсы для студентов-филологов на дистанте / Н. П. Терентьева, Е. О. Галицких // Филологический класс. – 2022. – №3 . – С. 135 – 144.

СОЗДАНИЕ ВИДЕОРОЛИКОВ ПО СТИХАМ СОВРЕМЕННЫХ УРАЛЬСКИХ ПОЭТОВ КАК ИГРОВАЯ СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена проблеме обновления вузовской методике посредством использования игровых стратегий изучения литературы, в частности создания видеороликов по стихам современных уральских поэтов.

Ключевые слова: методический инструментарий, медиатехнологии, видеоролики, видеопэзия, игровые стратегии

The article is devoted to the problem of updating the university methodology through the use of game strategies for studying literature, in particular, creating videos based on the poems of modern Ural poets.

Keywords: methodological tools, media technologies, videos, video poetry, game strategies

Современное молодое поколение не случайно называют «визуальным». Огромный объем информации сегодня доносится не столько вербальными, сколько визуальными средствами, обладающими способностью передачи любого объема информации в сжатой, образной, креализованной форме. Специалисты констатируют «все большую медиатизацию культуры» [1]. На наших глазах менее чем за четверть века компьютерные технологии стали неотъемлемым качеством нашей жизни. Все более отчетливо проявляется прямая зависимость между информационными компетенциями человека и качеством его жизни.

В последнее десятилетие отмечается беспрецедентное расширение круга информационно-коммуникативных образовательных ресурсов, каналов и способов организации обучения. Соответственно, разрабатываются теоретические и методические подходы к использованию современных медиатехнологий в изучении предметов гуманитарного цикла, в том числе изучение литературы с помощью игровых приемов [2]. Компьютерные техники используются и как средство коммуникации, и как инструмент обучения, и как игровые стратегии. На первый план выходит самостоятельная проектная деятельность, в которой осуществляется развитие, общение, творчество обучающихся.

В процессе изучения курса современной русской литературы в рамках магистерской программы "Современное филологическое образование в образовательных организациях различного типа" нами опробировано несколько актуальных приемов из области медиа, в частности, создание буктрейлеров по современной прозе и видеороликов по современной уральской поэзии. И та и другая технологии представляют собой жанры, объединяющие литературу, визуальное искусство и интернет-технологии. Их задача – визуально

представлять художественные тексты, развивать навыки восприятия нелинейной информации.

Буктрейлер в качестве технологии литературного образования предлагается как особый тип визуальной интерпретации художественного текста средствами трансмедиа [3]. Текст в видеоформате состоит из словесных, зрительных и мелодических элементов [5]. Мастер-класс по созданию буктрейлеров для магистрантов провела выпускница филологического факультета Алина Юсупова, защитившая по этой теме дипломный проект [6].

В качестве материала первокурсниками были самостоятельно зарубежные фэнтези и книги для подростков, а также современные российские новинки. Среди лучших в минувшем учебном году следует назвать буктрейлеры Д. Морозова о романе "Пост" Д. Глуховского (музыка, авторский текст, изображение) и три работы по книгам В. Пелевина – буктрейлер И. Сухорослова по повести "Принц Госплана", технически воспроизводящий компьютерную игру, А. Игишева по роману "Ампир V", содержащий фрагменты так и не вышедшего фильма, и работа Д. Калинина по роману "Тайные виды на гору Фудзи", предложившая очень редкий шрифт, оригинальный звуковой ряд и иллюстрации из японских гравюр.

В ходе учебной практики по литературе на втором курсе магистратуры сложился уникальный опыт работы с видеопоезией. Мы обратились к технике создания видеороликов по стихам современных уральских поэтов как способу реализации игровых стратегий в рамках самостоятельной работы магистрантов.

В процессе знакомства с современной поэзией, погружения в масштабный культуртрегерский проект Виталия Кальпиди (имеются в виду четыре выпуска Антологии "Современная уральская поэзия" – соответственно 1996, 2003, 2011 и 2018 года – и Энциклопедия "Уральское поэтическое движение" 2012 года) студенты получают задание для самостоятельной творческой работы – создать собственный видеоролик на стихи одного из наших земляков-поэтов. Техническую инструкцию по созданию видеороликов нам любезно предоставила издатель Марина Волкова. На подготовительном этапе важную роль сыграло знакомство через Интернет с банком видеороликов ежегодного Магнитогорского форума "Видеостихия" 2018, 2019, 2020, 2021 гг. и авторским сайтом поэта и культуртрегера Виталия Кальпиди. В рамках учебной практики по литературе магистры выполняли творческое задание и отчитывались конечным продуктом. Видеоролики магистров-филологов были представлены на интернет-сайте Форума "Видеостихия 2021, 2022" [4].

Создание видеороликов – эффективный методический прием, способствующий обращению молодежи к поэзии, развитию творческого мышления, освоению новых компетенций. Он предполагает самостоятельный выбор каждым студентом "своего" автора, стихотворения, его осмысление, подбор видеоряда, монтаж текста, «картинки» и музыки.

В текущем году востребованными оказались стихи поэтов Бориса Рыжего, Майи Никулиной, Натальи Санниковой, Виталия Кальпиди, Евгения Ройзмана, Ильи Кормильцева. Технически самый доступный способ создания видеороликов – чтение текста, сопровождаемое иллюстрациями, видеокадрами.

Таков видеоролик З. Григорьевой на стихи Алисы Малицкой "Лисица" и работа А. Игишева на стихи Бориса Рыжего "Осыпаются алые клёны" - движущаяся картинка осеннего леса.

Неожиданное техническое решение – использование обратного движения документальных кадров – нашел Сухорослов Илья в видеоролике на стихи Бориса Рыжего. Оригинальное решение в переводе на язык видео известного стихотворения Б. Рыжего "Паровоз" предоставил Денис Морозов. Мудрые размышления М. Никулиной о жизни, об относительности единиц измерения, сопровождаемые в работе В. Стрельниковой картинками летних садово-огородных впечатлений, убеждают, что "нежные перья укропа выше, чем сосны на вечнозеленой опушке".

Самобытно и талантливо представлено сочетание детских рисунков и кадров документальной кинохроники в лучшей из работ 2023 года – работе Анастасии Сазоновой на стихи Натальи Санниковой "Бабушка, когда тебя не станет". В видеоролике Юлии Габаевой самостоятельно осмыслены, визуальным образом представлены, оригинально интерпретированы парадоксы и потрясающие метафоры стихов В. Кальпиди. Видеоряд магистранткой взят из русской видеоигры «Зима».

Подытожим: сфера визуализации, поле активного методического творчества, реализации игровых стратегий явление отнюдь не «модное» и преходящее, а методологически актуальное и перспективное. Задача преподавателя – чутко реагировать на проявляющиеся тенденции, определяя их возможности и риски. Разного рода визуальные техники и приемы активно и стремительно расширяют методический инструментарий обучения литературе. Бесспорным преимуществом визуализации является то, что визуальный образ, воздействуя на эмоциональное восприятие, запечатлевается и дольше удерживается в памяти, и самое главное – открывают широкие возможности для творческой самореализации обучающихся.

Библиографический список

1. Архангельский, А.Н. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы / А.Н. Архангельский // Вопросы образования. – 2021. – №2. – С.63-81.
2. Галицких, Е.О. Терентьева, Н.П. Цифровая модель организации самостоятельного чтения студентов педагогических специальностей / Е.О. Галицкий, Н.П. Терентьева // ARPNA Proceedings. 3. – 2020. – Р. 661– 668.
3. Колова, С.Д. Образовательные и технологические возможности технологии буктрейлера в литературном образовании школьников / С.Д. Колова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – <https://www.semanticscholar.org/paper> (дата обращения 5.09.2022)
4. Фестиваль «Видеостихия» – МБУК «ОГБ» г. Магнитогорска (ogbmagnitka.ru) (дата обращения 10.09.2022)
5. Щербинина, Ю.В. Буктрейлеры в школьной практике преподавания литературы / Ю.В. Щербинина // Тексты новой природы в образовательном

пространстве современной школы: Сборник материалов конференции "Педагогика текста". – 2016. – [sbornik-pt-2016-1.pdf](#) (slovesnik.org) (дата обращения 5.09.2022)

6. Юсупова, А.Р. Освоение технологии буктрейлера на уроках литературы / А.Р. Юсупова // Язык и культура в современном мире: сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием (Челябинск, 29 апреля 2022 г.) / отв. ред. Н.Э. Сейбель. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 2022. – С. 269-274.

Статья выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовского государственного педагогического университета» в рамках научного проекта «Игровые стратегии обучения литературе: вуз-школа-образовательная среда» (рег. № МК-36-2023/2 от 04.05.2023 г.)

МУЗЫКА НА УРОКЕ ИЗУЧЕНИЯ КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВЫХ ПЕСЕН

Урок по изучению календарно-обрядовых песен строится с включением в него прослушивания русских народных песен. Показано, как исполнители работают с темпом, громкостью, как передают чувства через звуки и слова, что помогает учащимся приблизиться к пониманию замысла, осознать значение песен в жизни народа. Обращение к музыкальным произведениям на уроке литературы способствует установлению диалога между учениками и произведениями культуры, ведёт их к формулированию своей позиции и представлению своей интерпретации произведения, школьники больше проникаются эмоциональной стороной фольклорных текстов.

Ключевые слова. Народная песня, музыка, фольклор, урок литературы, диалог.

A lesson on studying calendar-ritual songs is built with the inclusion of listening to Russian folk songs. It is shown how performers work with tempo, volume, how they convey feelings through sounds and words, which helps students come closer to understanding the concept and understand the meaning of songs in the life of the people. Addressing musical works in a literature lesson helps to establish a dialogue between students and works of culture, leads them to formulate their position and present their interpretation of the work; students become more imbued with the emotional side of folklore texts.

Key words: Folk song, music, folklore, literature lesson, dialogue

Современные школьники не всегда вовлечены в уроки по изучению творчества народа. Фольклор воспринимается ими как нечто древнее и непостижимое. Хотя народная словесность помогает понять душу народа через обращение к языку, национальной культуре носителя языка, она может приблизить слушателя и читателя к постижению духовного мира предков.

Во все времена на уроках литературы одним из важнейших процессов был и остаётся процесс восприятия художественного произведения. Восприятие – это самая первая стадия анализа и интерпретации текста. На этой стадии, по замечанию Борщевской М.Ю., грамотная работа с разными видами искусства и историко-культурными материалами даст возможность точнее «почувствовать и определить природу литературного текста» [1]. При таком подходе, отмечает методист, «расширяется общекультурный кругозор учащихся», что позволяет, наряду с традиционными способами изучения, включать в практику «резерв» других видов искусства [1].

Все виды искусства, по замечанию методиста Брандесова Р.Ф., находятся в отношениях сопряжения и влияют друг на друга, «взаимно обогащая свои художественные возможности, вместе с тем стремятся сохранить каждый свою специфику» [2, с. 193]. Терентьева Н.П. отмечает, что именно диалог, «живое

общение школьников с художественным произведением выстраивает для школьников фактурную, образную, рельефную и проблемную картину мира художественной литературы, культуры» [3, с. 12].

Самой тесной связью в искусстве принято считать связь между литературой и музыкой. Музыка в тексте и музыкальность текста, по замечанию Борщевской, «усиливают эмоциональность, эстетичность переживания и воображения», подталкивают к более активной работе ассоциативные поля, интуицию [1]. Обращение на уроке к музыкальному произведению, связанному с литературным материалом, по мнению Борщевской, усиливает восприятие школьников, влияет на их эмоциональный фон [1].

Музыкальное произведение в ходе урока может выполнять различные функции. Методист Свирина Н.М. предлагает классификацию функций музыки в зависимости от этапа урока:

1. При изучении обзорных тем музыка «отражает время и является средством для понимания устроения эпохи»;

2. При знакомстве с биографией писателя музыкальная иллюстрация «помогает сформировать у учеников представления о взглядах писателя на жизнь и искусство»;

3. На вступительных занятиях музыкальное произведение «создаёт установку на чтение и обозначает эмоциональные впечатления от литературного произведения»;

4. На заключительных занятиях музыка «готовит учеников к дальнейшему общению с текстом с помощью его художественной интерпретации» [4].

В данной работе нас будет интересовать третья функция из классификации Свириной – музыка как средство создания установки на чтение и обозначения чувственных впечатлений от прочитанного.

Используя технологию диалога искусств, мы разработали урок литературы для 6 класса по изучению календарно-обрядовых песен с включением народных песен (Фонохрестоматия к учебнику В.Я. Коровиной, песни в исполнении ансамбля «Веретёнце»).

До сообщения темы урока учащиеся прослушали запись народной песни «Приходила коляда накануне Рождества...» в исполнении ансамбля «Веретёнце». При прослушивании ученики должны были ответить на следующие вопросы:

- 1) Какая картина представилась под воздействием музыки?
- 2) Какие чувства, эмоции вызвала у вас музыка?
- 3) О какой народной традиции идёт речь в песне?

Представились весёлые гуляния, рождественская атмосфера, зимние забавы. Музыка очень динамичная, жизнерадостная, как будто закручивает с собой в хоровод и пение. Песня о русской традиции – колядование.

После обсуждения прослушанной песни школьники формулируют тему урока: «Русские народные песни». Учитель сообщает, что иначе эти песни ещё называются календарно-обрядовыми. Ученики пытаются объяснить название:

календарные – связано с определённым временем года, обрядовые – исполняются во время какого-либо обряда.

В учебнике В.Я. Коровиной представлено 5 групп народных песен в зависимости от времени года и обряда, связанного с ним: колядки, масленичные песни, весенние песни, летние песни, осенние песни.

Школьникам было предложено поработать в группах. Каждая группа изучала свой фрагмент учебной статьи «Календарно-обрядовые песни» и готовила микро-выступление о своей разновидности обрядовых песен. В выступлении важно было объяснить, с каким временем года связаны песни, при исполнении какого обряда они поются и на какие праздники.

После выступления всех групп ученикам было предложено прослушать народные песни и попытаться определить, к какой разновидности относится каждая из них. В ходе работы с песнями учитель обращает внимание учеников на содержание песни, на чувства и эмоции, переданные в ней.

Звучит песня «Коляда ходя, бродя...» Прослушав песню, ученики делают вывод, что прозвучали колядки и для них характерны радостные, весёлые мотивы и настроения. Колядующие радостно желают всем хорошего года и урожая, песни отличаются заводным характером, тянут пуститься в пляс. Песня очень динамичная, потому что должна нести счастье в дом тех, к кому пришли колядующие. В песне звучат угрозы хозяевам, которые не угостят колядующих, но интонация поющих говорит нам о том, что это лишь шутка и они пришли только с добрыми намерениями.

Для создания эффекта сопричастности к народному празднику ученикам предлагалось посмотреть фрагмент из фильма «Вечера на хуторе близ Диканьки» (1961, режиссёр А. Роу). Был продемонстрирован эпизод колядования. Школьники увидели, как народ, собираясь в группы, задорно ходит вечером по дворам, исполняет колядки, желая хозяевам благополучия, и получает за это угощения: пироги, баранки и конфеты. Те, к кому пришли колядующие, ждут их визита и радостно встречают гостей. И гости, и хозяева верят, что этот обряд принесёт счастье.

Звучит песня «Масленая погорела». Ученики приходят к выводу, что это масленичная песня. Она описывает Масленицу как весёлую обманщицу. Народ радуется её уходу, так как она забирает с собой холодную зиму. Песня громкая, эмоциональная, в ней отражается желание людей распрощаться с холодной зимой и поприветствовать весну. Слушая ансамбль, мы переносимся на масленичные гуляния, представляем себе чучело Масленицы, которое вот-вот будут жечь.

В старину масленица считалась самым весёлым праздником, которым отмечали начало весенних полевых работ. На масленицу всегда проходили народные гулянья, во время которых «катались на санях, играли, пели и танцевали, ходили друг к другу в гости, пекли блины и угощали ими всех» [5]. Блины имели магическое значение: они символизировали солнце, так как были такими же горячими и круглыми [5]. На Руси масленица долгое время была встречей нового года, ведь до 14 века год начинался с марта. Давние поверья

гласили: как встретит человек год, таким он и будет. Потому не скупилась люди в этот праздник на щедрое застолье и безудержное веселье [5].

Помимо песни ученикам было предложено познакомиться с картиной «Масленица. Проводы. Россия, XVII век» русского художника С. Кожина. Во все времена художники интересовались темой народных гуляний на Масленицу и посвящали ей свои работы. С. Кожин, современный художник, изобразил проводы Масленицы, которые устраиваются в последний день праздничной недели и сопровождаются сжиганием символа зимы и смерти – соломенного чучела. На картине представлена сцена гуляний: мужчины играют на музыкальных инструментах, а женщины всех возрастов водят хоровод вокруг горящего чучела. Народ радуется окончанию зимы.

Звучит песня «Ой, жаворонки, жаворонушки». Прослушанную песню ученики относят к группе весенних песен. Она отличается от предыдущих тем, что обладает более медленным темпом, кажется более спокойной в своём исполнении. Из всех прослушанных на данный момент она больше всего связывается с обрядом, так как её монотонное исполнение сразу отсылает к какому-то ритуалу. К концу песни темп нарастает, песня становится более динамичной и живой, монотонность пропадает. Начало песни – это обряд попривлечению весны и птиц, а конец – перечисление всего того, что должно прийти к народу с наступлением весны (сельские работы и подготовка инструмента).

Звучит «Троицкая песня». Прослушав песню, делаем вывод о том, что это летняя песня. Она звучит ровно и спокойно, но не монотонно. Пение рисует нам картины летнего вечера или ночи, когда все полевые или хозяйственные работы уже закончены и люди отдыхают. Слушающий как будто переносится в атмосферу тёплого летнего вечера в саду или в деревне. Героиня песни хочет остаться в зелёном саду, и мы вместе с ней попадаем в это место.

Звучит «Покосная песня». По содержанию песни ученики понимают, что это осенняя песня, исполняемая во время покоса. Эта песня очень медленная, протяжная и тягучая, что передаёт тяжесть покосных работ, мы как будто сами переносимся на поле. В песне все строки повторяются несколько раз, песня от этого кажется очень долгой и длинной, как и то время, о котором поётся. Сюжет песни в том, что любимый человек ушёл косить сено и героиня грустит без него, но знает, что он вспоминает о ней даже там. И от этого время в песне тянется долго – так ощущает себя девушка, ожидающая любимого с покоса.

После прослушивания песен ученикам было дано домашнее задание: составить интеллект-карту по теме «Русские народные календарно-обрядовые песни». Нужно было перечислить разновидности и записать самые яркие их особенности (праздник, обряд, эмоции).

Таким образом, работа с записями народных песен помогла ученикам лучше представить себе культуру русского народа, понять его чувства и эмоции, связанные с обрядами и праздниками. Вслед за Борщевской отметим, что в ходе такой работы каждый учащийся смог добавить в своём сознании к фольклорной ситуации дополнительные детали и характеристики благодаря образам, навеянным музыкой [1].

Интеграция музыкальных произведений в уроки литературы помогает школьникам постичь психологию писателей и персонажей, приблизиться к пониманию авторского замысла художественного произведения, научиться различать чувства и эмоции, выражаемые в музыкальном произведении, увидеть акценты композитора и исполнителя, обнаружив читательские компетенции. Вслед за Терентьевой Н.П. отметим, что среди компетенций важной является «взаимодействие смысловых миров автора и читателя через рефлексию, возможность обогащения ценностной сферы читателя-школьника» [6, с. 268]. Обращение к музыке на уроке литературы способствует установлению диалога между учениками и произведениями культуры, подводит их к созданию собственной интерпретации произведения.

Библиографический список

1. Борщевская М. Ю. Взаимосвязь интерпретаций литературных и музыкальных произведений на уроке в средней школе :автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.02 / Борщевская Марианна Юрьевна ; Нижегородский институт развития образования. – Нижний Новгород, 2003. – 20 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/vzaimosvyaz-interpretatsii-literaturnykh-i-muzykalnykh-proizvedenii-na-uroke-v-srednei-shkol> (дата обращения: 10.11.23)
2. Брандесов Р. Ф. Избранные труды // под. ред. Л.Н. Корнилова. – Челябинск : Издательство ЮУрГГПУ, 2017. – С. 192-212.
3. Диалог искусств при изучении литературного произведения в школе (литература и изобразительное искусство) : учебно-методическое пособие / сост. Н. П. Терентьева; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 116 с
4. Свирина Н. М. Музыка как средство образной конкретизации и образного обобщения на уроках литературы в 10 классе :автореф. дис. ... кандидат пед. наук : 13.00.02 / Свирина Наталья Михайловна ; РГПУ им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1993. – 23 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/muzyka-kak-sredstvo-obraznoi-konkretizatsii-i-obraznogo-obobshcheniya-na-urokakh-literatury-> (дата обращения 10.11.23).
5. Большой лингвострановедческий словарь \ Т.Н. Чернявская, К.С. Милославская, Е.Г. Ростова, О.Е. Фролова, В.И. Борисенко, Ю.А. Вьюнов, В.П. Чуднов.– Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. АСТ-Пресс. – 2007. URL: <https://lingvostranovedcheskiy.academic.ru/319/%D0%9C%D0%90%D0%A1%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%A6%D0%90> (дата обращения: 13.11.23)
6. Терентьева Н. П. Читательские умения // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 267-272.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНТЕРНЕТ-САЙТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Автор анализирует потенциал и ресурсные возможности методического интернет-сайта на примере веб-сайтов Ассоциация учителей русского языка и литературы» и Гильдии словесников. Показано, что ресурсные возможности методического сайта не ограничиваются сугубо методической информацией, просветительской и организационной направленностью. Сайт может быть цифровым и духовным пространством синергетической самоорганизации, профессиональной коммуникации, самообразования, профессионального роста, повышения квалификации, дискуссий.

Ключевые слова: Методический интернет-сайт, ресурс, информация, самоорганизация, профессиональная коммуникация, самообразование, профессиональный рост, повышения квалификации.

The author analyzes the potential and resource capabilities of the methodological Internet site using the example of the websites of the Association of Teachers of Russian Language and Literature and the Guild of Wordsmiths. It is shown that the resource capabilities of the methodological site are not limited to purely methodological information, educational and organizational orientation. A website can be a digital and spiritual space for synergetic self-organization, professional communication, self-education, professional growth, professional development, and discussions.

Keywords: Methodical Internet site, resource, information, self-organization, professional communication, self-education, professional growth, professional development.

Переживаемая нами эпоха отмечена беспрецедентным, глобальным расширением информационного пространства, цифровых каналов и инструментов его освоения в процессе профессиональной и образовательной деятельности. Актуальной проблемой становится выявление, описание цифровых ресурсов, задействованных в сфере педагогической деятельности, определение их потенциала и развивающих возможностей. К их числу можно отнести методические интернет-сайты, появившиеся сравнительно недавно, уже в новом тысячелетии. Их количество растет, без преувеличения, с каждым днем. Если традиционная методика была ориентирована прежде всего на учебники, разного рода методические пособия, статьи немногочисленных методических журналов на бумажных носителях, то в информационном обществе, в условиях глобализации информационных процессов, цифровизации в сфере образования, потребления информации, в том числе профессиональной, представление о содержании методических ресурсов, инструментах освоения методики, способах методической коммуникации кардинально меняется.

Доказательство тому – появление профессионально ориентированных интернет-сайтов, которые становятся неотъемлемым компонентом профессиональной коммуникации учителей-словесников [1; 2].

Веб-сайт как система электронных документов может принадлежать частному лицу или организации и быть доступным в компьютерной сети под общим доменным именем и IP-адресом или локально на одном компьютере.

Рассмотрим феномен методического интернет-сайта на примере самых известных из них. Это, к примеру, и сайты общественных организаций («Ассоциация учителей русского языка и литературы», «Гильдия словесников»), сайты педагогических образовательных сообществ («Могу писать», «Умная методика»), многочисленные авторские сайты (портал «Про Школу ру», объединяющий преподавателей разных предметных областей, а также индивидуальные сайты учителей). Примечательно в этой связи появление в интернете вкладки Онлайн-ресурсы педагогам-словесникам: путеводитель по сайтам (URL: https://ol-cbs.ru/files/2017/Liter/Online-resursi_pedagogam-slovesnikam.pdf.) Впрочем, этот путеводитель пока недостаточно содержателен. Отметим мультимедийный характер сайта как методического ресурса: разнообразная информация предьявляется на них представлением множеством различных способов (текстовая информация, графика, звук, видео, анимация, фото, интерактивное взаимодействие и др.).

Сайт «Ассоциации учителей русского языка и литературы» носит официальный характер. Вкладки: анонсы, регионы, деятельность АССУЛ, ресурсы, документы, обсуждения – отражают масштаб деятельности организации, региональные особенности деятельности ее подразделений, направленность на развитие культурных связей регионов, возможности освоения русского языка, литературы, культуры народов России.

Анонсируются значимые события, такие как Пушкинский диктант (международная образовательно-просветительская акция), Международный конкурс методических материалов для формирования заданий к пушкинскому диктанту 2023 года, Всероссийский конкурс «делимся опытом: секреты подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку», Межрегиональный конкурс на лучшие учебно-методические и дидактические материалы по русскому языку и литературе. Из последних анонсов обратим внимание на проекты, связанные с активизацией литературного творчества школьников: межрегиональный конкурс видеороликов: «И.С. Тургенев: прочтение в формате медиа», «Литературный квест: знаем ли мы роман А.А. Фадеева «Молодая гвардия»?», наконец, конкурс фантастических рассказов и сказок о новогодних, рождественских и святочных чудесах. Таким образом, сайт осуществляет как организационную, так и просветительскую миссию. Вместе с тем нельзя не заметить, что материалы сайта не обновляются (например, разделы «Из опыта работы», «Литературное краеведение», «Литература и другие виды искусства», что обнаруживает серьезную проблему: функционирование сайта требует постоянной системной работы, иначе сайт перестает выполнять свое назначение.

Убедительное представление о феномене методического сайта дает сайт Гильдии словесников. Интерфейс, главные вкладки сайта, определяющие его структуру, следующие: события, проекты, люди, копилка, олимпиады, к экзамену, *что читать?*

Это «рабочий» и работающий сайт, являющий приметы *синергетической самоорганизации*. Учителя становятся авторами и организаторами интересных, значимых для всех словесников событий, инициатив («Свободные встречи свободных учителей в свободное от работы время», например). Эти встречи можно открыть для себя не только при очном участии, но и в видеоформате – через богатейший архив педагогических идей, открытий, проектов.

Сайт отличается *активной и живой коммуникацией* педагогов – это самопрезентация, обмен опытом, мастерством. По сути в пространстве Интернета создана профессиональная культурная, *педагогическая среда единомышленников*, объединенных любовью к литературе, искусству, учителей-миссионеров. Так, О.В. Смирнова, опытный педагог и наставник выложила для коллег и молодых учителей свои многолетние наработки, конспекты («Чисто по-человечески»). Она же ведет на сайте «Курс молодого словесника».

Сайт, в силу актуальности представленной на нем методической информации, становится *ресурсом самообразования, непрерывного неформального образования* – открытия новых горизонтов в литературе, культуре, искусстве, методике. Благодаря мобильности, сайт аккумулирует актуальные методические тренды. Во время пандемии коронавируса был организован вебинар по дистанционному обучению: учителя и методисты обменивались опытом работы на дистанте [3]. Методическое пособие С.В. Федорова и А.А. Скулачева по методике работы с мобильным приложением «Живые страницы» выложено на сайте, как и разработки профессора С.Л. Каганович по герменевтическому анализу лирики, А.А. Архангельского по трансмедийным технологиям. Одна из недавних тем семинаров – «Как говорить с подростками об искусстве и литературе?» Есть на сайте разделы с информацией, необходимой постоянно учителю литературы, например списки летнего чтения для школьников разных возрастных групп.

Сайт является пространством дискуссий о преподавании литературы в школе, оценностях и смыслах современной методики:

- Дискуссия о воспитании: что и как воспитывает литература в школе?
- Обязателен ли урок литературы в современной массовой школе?
- Тематическое планирование
- Дискуссия о засилье технологий: технологии на уроке – бремя или благо? Особенно в условиях цифровизации.
- В какой момент учёба превратилась из труда в развлечение?
- Итоговое сочинение [4].

Таким образом, сайт становится *средой профессионального роста*, неформального повышения квалификации, обмена методическим опытом, а

молодым учителям и студентам-филологам открывает путь в практическую методику. Работая с материалами сайта студенты педагогического университета, отделений бакалавриата и магистратуры, погружаются в своеобразную «среду профессионального обитания», вступая в живой диалог с мастерами. Приведем примеры заданий:

- Презентация самого интересного материала (с обоснованием).
- Презентация публикации об изучении лирики в школе.
- Копилка оригинальных приемов (Биография Чехова. Как начать разговор о Маяковском, чтобы «зацепить»?)
- Семинар по формированию функциональной грамотности в школе (презентация материалов).
- Презентация актуальных материалов (статья А. Скулачева).
- Работа с конспектами О.В. Смирновой при проектировании уроков.
- Списки книг для внеклассного чтения: аннотирование.

Методически целесообразно и перспективно каталогизировать и систематизировать современные методические, интернет-сайты, выявив их ресурсные возможности, перспективы развития.

Библиографический список

1. Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов в 2 кн. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. Н.М. Свириной. – кн. 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 304 с.
2. Миронова Н.А. Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография / Н.А. Миронова. – М.: Изд-во «Экон-Информ, 2020. – 147 с.
3. Терентьева, Н. П. Методические ресурсы для студентов-филологов на дистанте / Н. П. Терентьева, Е. О. Галицких // Филологический класс. – 2022. – Том 27. – №3. – С. 135– 144.
4. Терентьева Н.П. Ценности и смыслы современной методики в зеркале дискуссий о литературном образовании / Терентьева Н.П. // Литература в школе. –2022. –№ 3. – С. 65–75.

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЩЕНИЯ К ЛОНГРИДУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

В статье рассмотрен один из трансмедийных жанров, активно влияющих на сферу литературного образования, – обращение учителей-словесников к технологии лонгрид, берущей свое начало в журналистике, но полностью отвечающей запросам современных школьников, которым становится все труднее постигать художественную литературу в силу объективных когнитивных изменений, произошедших под воздействием цифровой эпохи. Раскрыт методический потенциал данной технологии, описаны и обоснованы возможности обращения к ней на уроках литературы в школе, а также обозначены риски и спорные аспекты ее применения. При грамотном же подходе технология лонгрид может не просто повысить учебную мотивацию обучающихся, но и помочь им еще больше сблизиться с литературой, выйти на новый уровень понимания художественных текстов и развить свои творческие способности.

Ключевые слова: лонгрид, технология, школьное литературное образование, мультимедиа, креолизованный текст, цифровизация.

The article considers one of the transmedia genres that actively influence the sphere of literary education – the appeal of teachers of literature to the longrid technology, which originates in journalism, but fully meets the needs of modern schoolchildren, who are finding it increasingly difficult to comprehend fiction due to objective cognitive changes that have occurred under the influence of the digital age. The methodological potential of this technology is revealed, the possibilities of using it in literature lessons at school are described and justified, as well as the risks and controversial aspects of its application are identified. With a competent approach, longrid technology can not only increase the educational motivation of students, but also help them get even closer to literature, reach a new level of understanding of literary texts and develop their creative abilities.

Key words: longrid, technology, literary education at school, multimedia, creolized text, digitalization.

В настоящее время, когда компьютерные технологии прочно проникли во все сферы жизни, в том числе в образование, методика обучения литературе не может оставаться неизменной и оперировать исключительно традиционными приемами, поскольку сами познавательные процессы детей цифровой эпохи трансформировались. Мышление современных школьников стало клиповым³²,

³²Клиповое мышление – это «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [6, с.5]

а восприятие ими информации происходит не столько посредством глубокого, вдумчивого чтения, сколько в виде красочных визуальных образов или небольших текстовых фрагментов, сменяющих друг друга с довольно высокой скоростью. Соответственно, при взаимодействии с художественным текстом (в особенности при чтении больших эпических произведений) у юных читателей нередко возникают значительные трудности, что не могут игнорировать учителя-словесники. Как отмечает кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации Е. С. Романичева, одна из ведущих задач урока литературы сегодня – «создать условия для вовлечения в чтение, показать разные пути и возможности коммуникации с текстом как на уроке, так и в самостоятельной читательской деятельности» [5, с. 297]. Возможным решением данной задачи является включение в образовательный процесс разнообразных мультимедийных технологий (к примеру, создание интеллект-карты, инфографики, буктрейлера, блога, подкаста и др.), которые столь привычны для учеников, ежедневно пребывающих в медиапространстве. Еще одним эффективным инструментом литературного образования XXI века становится технология лонгрид, берущая свое начало в журналистике.

Лонгрид (от англ. long – «длинный» и read – «читать», т. е. «долгое чтение») – это «формат подачи текстов большого объема, характеризующийся высокой степенью креолизации вербальных и медийных элементов» [9]. Иными словами, это довольно длинный текст, в повествовательную ткань которого органически вплетаются фотографии, видеофрагменты, аудиозаписи, анимированные изображения, интерактивные карты и под., в результате чего основная идея лонгрида раскрывается наиболее полно и подробно.

Во всем мире о мультимедийном лонгриде как о лучшем формате подачи информации в сети Интернет заговорили в 2012 году, когда на сайте американского издательства «TheNewYorkTimes» был опубликован материал под названием «Snowfall» («Снегопад»), повествовавший о столкновении группы горнолыжников со снежной лавиной [3, с. 94], однако почти сразу же был отмечен и культурно-образовательный потенциал лонгридов, что позволило применять их в обучении школьников и студентов.

Выяснилось, что при грамотном внедрении в образовательный процесс мультимедийные тексты оказывают благотворное влияние на познавательную деятельность учеников. В частности, на уроках литературы это проявляется в том, что лонгриды «способствуют вовлечению в чтение и сотворчество» [7, с. 193], помогают в «изучении текстов большого объема, трудно воспринимаемых школьниками без зрительного ряда» [2, с. 91], а также способны дать «объемное и яркое представление о теме, герое, проблеме, событии и авторе» [7, с. 193].

Лонгрид как образовательная технология обладает широким спектром возможностей для применения его на уроках литературы. Его эффективно использовать при изучении как художественного произведения, так и биографии писателя (с примером разработанного нами лонгрида по биографии

В. В. Маяковского можно ознакомиться по следующей ссылке: <http://mayakovskiy1893.tilda.ws/>). Причем лонгрид может позволить школьникам как «войти» в текст произведения, так и обобщить имеющиеся знания. В первом случае используются так называемые лонгриды-навигаторы (термин Е. С. Романичевой), которые, «вырастая» из художественного текста, демонстрируют ученикам различные пути прочтения произведения и при этом остаются открытыми для дополнения медийными фрагментами [5, с. 300]. Если же речь идет о подведении итогов по изученной теме, то создание коллективного «длинного текста» может стать заключительным проектным заданием, которое позволит более глубоко осмыслить текст художественного произведения, а также представить личностную интерпретацию. Кроме того, как отмечает А. И. Азевич, «метод проектов создает условия для проявления индивидуальных способностей учащихся, включения их в коллективную творческую работу, формирования навыков планирования и организации самостоятельной учебной деятельности» [1, с. 190]. Важным моментом при организации групповой работы обучающихся является распределение «ролей» между ними: например, «журналиста, создающего текстовую основу, фотокорреспондента и видеооператора, осуществляющих фото- и видеосъемку, звукооператора, подбирающего музыкальные фрагменты, и монтажера-дизайнера, соединяющего текст и целостные наглядные материалы разных видов» [2, с. 91].

Формы организации работы с лонгридами также могут быть различными: совместная, т. е. предполагающая взаимодействие всего класса, групповая и (или) самостоятельная; непосредственно на уроке и (или) дома. Кроме того, мультимедийные истории могут создаваться как учителем, так и учениками, а могут представлять собой продукт их совместного творчества, когда, например, преподаватель создает сухую текстовую канву, а дети наполняют ее мультимедийным содержанием, т. е. лонгрид дает свободу творчества как учителю, так и школьникам.

Впервые наиболее полно и подробно описала и обосновала использование данной технологии при обучении литературе И. В. Сосновская [7], выдвинув принципы применения лонгрида в литературном образовании и предложив алгоритм его построения при изучении художественного произведения. Во-первых, методист подчеркивает важность выбора темы лонгрида, которая должна интриговать, заинтересовывать читателя, вызывать у него отклик. Во-вторых, особое внимание следует уделить структуре лонгрида, драматургия которого «должна выстраиваться на основе заложенного в теме конфликта или интриги» [7, с. 188]. В-третьих, необходимо хорошо продумать связи и переходы между частями лонгрида и мультимедийными вставками, которые, в свою очередь, должны раскрывать и дополнять смысл, заложенный в повествовании. Наконец, при создании «длинного текста» не стоит забывать «о векторе возможных интерпретаций исходного произведения в соотношении с интенцией автора». [7, с. 188]. Последний принцип в особенности ценен, поскольку позволяет ученикам вычитывать собственные смыслы из художественного текста, но непременно на основе авторских.

Что касается **этапов создания лонгрида**, то в качестве отправной точки И. В. Сосновская вновь называет **тему лонгрида**, которая должна быть не только увлекательной, проблемной и мотивирующей на дальнейшее чтение, но и понятной для школьников с точки зрения их возраста [7, с. 189]. В качестве примеров тем, соответствующих указанным критериями, предлагаются следующие: «Три дня свободы или век заточения?» (по поэме М. Лермонтова «Мцыри»), «Культура или цивилизация?» (по роману И. Тургенева «Отцы и дети»), «Сколько правд в пьесе М. Горького «На дне»?», «Когда идеи правят миром?» (по роману Ф. Достоевского «Преступление и наказание») [7, с. 189].

Второй шаг в построении мультимедийной истории – **разметка текста**, по которому будет создан лонгрид, подборка цитат, выделение ключевых эпизодов произведения. Если обучающиеся создают лонгрид самостоятельно, то учитель предлагает ряд заданий и вопросов, ориентируясь на которые школьники смогут выстроить свой «длинный текст». Например, описывая этап подготовки к разметке текста для лонгрида «Детские и недетские поступки Петра Гринёва», И. В. Сосновская предлагает такие варианты:

- «Во что бы вы одели юного, повзрослевшего и взрослого Гринёва?»;
- «Представьте, что бы мог рассказать Швабрин о Гринёве?»;
- «Какую бы важную мысль молодой Гринёв мог бы сказать старому, а старый – молодому?»;
- «Посмотрите сцену финала в трех экранизациях повести. Какой бы вы назвали наиболее правдивым и удачным с точки зрения вашего отношения к герою и вашего понимания героя?» и др. [7, с. 190].

Наконец, завершающий этап работы – **монтаж**, т. е. расположение блоков лонгрида в определенной последовательности, наполнение их мультимедийными составляющими, а также скрепление модулей связками. При монтаже необходимо помнить о том, что в центре лонгрида – ключевая идея, которая и определяет ход единого повествования, позволяющего вывести обучающихся на новый уровень понимания текста [7, с. 190].

На основе данного материала Е. С. Романичевой был выстроен следующий **алгоритм создания лонгрида**:

- «выбор текста/фрагмента текста (и обоснование этого выбора);
- определение темы/проблемы лонгрида, «точки зрения», от которой он может быть выстроен;
- раскадровка текста/фрагмента по «наводящим» вопросам и заданиям;
- собирание и структурирование текстового материала по принципу монтажа;
- выход «за пределы» текста: креолизация (выбор и включение средств визуализации) и выбор мультимедийных фрагментов;
- представление, защита, обсуждение» [5, с. 299].

Мультимедийные, визуальные и вербальные элементы, «вживленные» в литературный лонгрид, могут быть самыми разнообразными, и их вариации и

количество будет меняться в зависимости от самого художественного текста и выбранной темы. Разновидности могут быть следующими:

- Интервью с героем / автором произведения;
- Страница из дневника героя / автора;
- Автобиография героя (творческий пересказ жизненного пути героя от первого лица);
- Портрет персонажа, лирического героя;
- Инфографика, отражающая особые приметы героя / автора;
- Карта путешествий и передвижений героя;
- Интерактивная карта местности, «позволяющая не только визуализировать пространство, где разворачиваются действия в тексте, но и дающая возможность рассмотреть детали, интересующие читателя» [4, с. 114];
- Составление таймлайна – ленты времени произведения, которая позволит визуализировать хронику развития событий в тексте;
- Подбор иллюстраций / эмодзи к конкретным сценам и эпизодам текста;
- Визуализация ключевого образа (метафоры) – если произведение лирическое;
- Создание собственной / подбор готовой иллюстрации (картины), наиболее отражающей настроение поэтического текста;
- Аудиопрочтения произведения (или его отрывков) мастерами художественного слова или самими учениками;
- Видеофрагменты из различных экранизаций и театральных постановок;
- Подкаст о герое с участием литературоведов;
- Киносценарий эпизода;
- Инсценировка учениками отдельных эпизодов;
- Подбор звукового сопровождения эпизода;
- Переписка героев произведения;
- Включение в лонгрид других художественных текстов, перекликающихся с основным;
- Историко-бытовой комментарий, содержащий иллюстрации и пояснения, позволяющие проникнуться эпохой, отраженной в тексте;
- Мемы и комиксы по произведению;
- Тесты, мини-игры, опросы и др.

Несмотря на объем, данный перечень не является полным. Тем не менее, в использовании мультимедийного разнообразия при создании лонгридов нужно знать меру, иначе есть риск перегрузить «длинный текст» и уйти от первоначального замысла и от литературы в целом. В особенности это замечание справедливо, если учитель решит заниматься созданием лонгридов с учениками 7–8 классов, критическое мышление которых еще не достигло своего наибольшего развития.

Наиболее продуктивно и эффективно заниматься созданием лонгридов с учениками старшей школы, однако подготовительная работа все же «может начинаться уже с седьмого класса в аспекте приемов составления киносценария или визуальной раскадровки художественного текста» [7, с. 188], когда учащимся, например, предлагается ряд иллюстраций (в том числе метафорических или символических), которые нужно соотнести с текстом и расположить их в нужном порядке. Полезной практикой в подготовке к созданию собственных мультимедийных историй будет и задание на подбор к текстовым фрагментам художественного произведения музыкальных ассоциаций или видеоряда.

Важно понимать, что лонгрид принадлежит к трансмедийным технологиям, которые, с одной стороны, расширяют возможности творчества читателей-школьников, но с другой стороны, приводят к определенным рискам, к которым «следует отнести возможную абсолютизацию оригинальной формы, технологий, которые становятся самоцелью и ведут к разрыву с содержанием и смыслом литературного произведения, а также нарушение культурных границ, отсутствие «культуры соучастия», «цифровой гигиены» [8, с. 30]. И. В. Сосновская к спорным моментам и даже ошибкам, которые могут возникнуть при применении технологии лонгрид, причисляет также «нарушение логики при раскрытии смысла темы», «включение аудио и видео, которые в смысловом отношении расходятся с темой и смыслом текста», «намеренное и неоправданное снижение пафоса художественного произведения» [7, с. 193]. Кроме того, несовершенство данной технологии проявляется и в значительных трудозатратах, ведь для создания качественного мультимедийного повествования нужно немало сил и времени. Также некоторые опасности могут возникнуть и в связи с недостаточной технической компетентностью учеников.

Таким образом, лонгрид – достаточно непростая технология, эффективное применение которой предполагает соблюдение определенных требований и условий, а также приложение значительных усилий, однако при грамотном подходе мультимедийные тексты в литературном образовании не только предоставляют огромное поле для творчества, но и (что самое важное) позволяют современным школьникам еще больше сблизиться с литературой и выйти на новый уровень понимания художественных текстов.

Библиографический список

1. Азевич А. И. Мультимедийные лонгриды как средство формирования коммуникативных умений школьников / А. И. Азевич // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye-longridy-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnyh-umeniy-shkolnikov> (дата обращения: 21.03.2023).

2. Беляева Н. В. Модернизация преподавания литературы в школе в условиях цифровой трансформации образования / Н. В. Беляева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – № 3. – С. 87–94.
3. Золотухин А. А. Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? / А. А. Золотухин, Ю. Н. Мажарина // Вестник Воронежского Государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 93–96.
4. Новикова А. А. Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования / А. А. Новикова, Е. С. Романичева // Литература в школе. – 2021. – № 4. – С. 105–120.
5. Романичева Е. С. Технология лонгрид в школьном литературном образовании: варианты и вариации / Е. С. Романичева // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – № 3 (56). – С. 294–307.
6. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Наукоедение: интернет-журнал. – 2014. – №5 (24). – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 21.03.2022).
7. Сосновская И. В. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании / И. В. Сосновская, И. З. Сосновский // Педагогический ИМИДЖ. – 2021. – № 2 (51). – С. 183–197.
8. Терентьева Н. П. Трансмедийные проекты студентов-филологов по продвижению книги и чтения: возможности и риски / Н. П. Терентьева // Вестник культуры и искусств. – 2022. – № 2 (70). – С. 26–32.
9. Чигаев Д. П. Лонгрид как разновидность креолизованного текста / Д. П. Чигаев // Медиаскоп. – 2017. – №1. – URL: <http://www.mediascope.ru/2270> (дата обращения: 21.03.2023).

ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РОДА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В статье проанализированы цель школьного обучения и ведущий предметный результат обучения литературе в основной школе; подняты следующие проблемы: негативное отношение к чтению, изучение художественного произведения с учетом своеобразия его рода; сформулировано понятие «ситуативное задание», выделены виды таких заданий; изучены возможности использования ситуативных заданий на уроках литературы при изучении произведений разных литературных родов.

Ключевые слова. Обучение литературе, литературные роды, произведения разных литературных родов, ситуативное задание.

The article analyzes the purpose of school education and the leading subject result of teaching literature in primary school; the following problems are raised: a negative attitude to reading, the study of a work of art taking into account the originality of its kind; the concept of "situational task" is formulated, the types of such tasks are highlighted; the possibilities of using situational tasks in literature lessons when studying works of different literary genera are studied.

Keywords. Teaching literature, literary genera, works of various literary genera, situational task.

Главная цель школьного обучения – формирование личности ученика. Литература как учебный предмет имеет в своем распоряжении такое сильное средство воздействия на личность, как художественные произведения различных литературных родов. Они несут в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал: приобщают ребенка к духовному опыту человечества, развивают его ум, облагораживают чувства. Чем глубже и полнее воспринято школьником то или иное произведение, тем большее воздействие на личность оно оказывает.

В качестве одного из ведущих предметных результатов обучения литературе в основной школе является восприятие различных литературных родов художественного произведения. Управление читательским восприятием, его совершенствование и углубление оказываются насущными задачами школьного, творческого процесса [1, с. 6].

В настоящее время у учащихся складывается негативное отношение к чтению, что является проблемой для развития дальнейшего общения ребенка с книгой как с источником новых знаний, для приобщения к духовно-нравственным ценностям литературы и культуры. Чтобы обучающиеся были способны воспринимать картину жизни, понимать художественную концепцию автора, учителю-филологу следует обратить внимание на особенности методики преподавания различных литературных родов произведений [4].

Многие исследователи считают, что деятельность эффективна только тогда, когда она смоделирована по аналогии с окружающей действительностью, то есть, связана с преодолением затруднений, разрешением определенных ситуаций. Мы считаем, что создание ситуаций, требующих от учащихся поиска её решений, положительно повлияет на понимание художественной концепции автора, восприятие различных литературных родов художественного произведения.

Художественное произведение – целостная система. Все ее элементы соотнесены между собой и выражают своеобразие авторского мироощущения, авторской оценки явлений действительности. Так художник воссоздает в своем творческом воображении модель мира. Вглядываясь в нее, читатель видит воссозданный в образной форме мир, отношение художника к событиям, будь то факты, действия, душевные переживания [2, с. 50].

Одной из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода. Совершенствование изучения произведений в родовой специфике предполагает развитие способности школьников наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости. Учет литературного рода художественного произведения при изучении их в школе поможет учащимся понять литературу как вид искусства и создаст нужную установку на восприятие эпоса, лирики, драмы. Каждый из этих видов искусства отличается друг от друга и по манере отражения действительности, и по способу выражения авторского сознания, и по характеру воздействия на читателя. Поэтому методика работы над эпосом, лирикой и драмой различна [3, с. 89].

Огромным потенциалом при изучении произведений разных литературных родов обладают ситуативные задания, которые мы рассматриваем как приём изучения литературы, предполагающий приобретение и применение полученных предметных знаний в процессе учебной деятельности в условиях модели жизненной и профессиональной ситуации. Если обратить внимание на особенности деятельности учащихся, мы можем выделить ролевые ситуативные задания и неролевые ситуативные задания.

Ролевые ситуативные задания предполагают, что учащийся, при выполнении задания, должен придерживаться определенной роли. Структура такого задания выглядит следующим образом: ситуация, роль и задача по разрешению ситуации. Например: вы – сценарист, ваша задача – создать киносценарий эпизода знакомства Петра Гринёва и Алексея Швабрина. Опираясь на специфику предлагаемых учащимся ролей можно выделить ситуативные ролевые задания, связанные с различными типами профессии: юриспруденция, сервис и туризм, СМИ и издательство, искусство и культура, строительство и архитектура.

Неролевые ситуативные задания базируются на модели жизненной ситуации, предполагающей выполнение задания на основе своего жизненного личного опыта. Например, на первом уроке в новом учебном году полезно задать учащимся вопрос: «Какую прочитанную за лето книгу вы посоветовали бы своему товарищу?». На уроке изучения трагедии У. Шекспира можно задать следующий вопрос: «Как бы вы поступили на месте главных героев?».

Для того, чтобы успешно изучить эпическое произведение, внимание читателя следует сосредоточить на сюжете текста, при изучении повести «Капитанская дочка» можем предложить такие задания: вы – экскурсовод, ваша задача – провести экскурсию по 3 главе повести «Капитанская дочка». Опишите крепость, впечатления Гринёва, семью коменданта. Или: представьте, что вы композитор, ваша задача – создать эмоциональной партитуру сцены дуэли Гринёва и Швабрина. Эмоциональные уровни следует расположить в «сфере достойного поведения» и «сфере недостойного поведения». Кроме сюжета, центр читательского внимания должен находиться на героях произведения. Следующий пример ситуативного задания: вы – издатели школьной газеты. Ваша задача – подготовить публикацию для следующего выпуска газеты: для этого распределите героев повести «Капитанская дочка» по группам «Положительные и отрицательные герои», результат оформите в таблице. Также учащимся возможно выполнить неролевое ситуативное задание, ответить на вопросы: хотели бы вы иметь такого человека, как Пётра Гринёв, своим другом? Почему?

Для лирического произведения читательское внимание должно быть сосредоточено на образе-переживании. Изучая стихотворения русских писателей 19 века о природе, школьникам предлагается задание следующего содержания: вы – художники, ваша задача – подобрать цветовую гамму для того, чтобы передать настроение стихотворений. Или же мы можем задать вопрос: какое из изученных стихотворений вы бы посоветовали прочитать своему другу? В лирике для читателя центром внимания оказываются приёмы выражения. При их изучении мы можем предложить учащимся роль

толкователей, задача которых – дать толкование устаревшим словам из стихотворения А. Н. Майкова «Поле зыблется цветами...». Для анализа на уровне композиции учащимся возможно представить, что они – учителя, которые формулируют вопросы для определения композиционных особенностей стихотворения, а после этого отвечают на них.

Центром читательского внимания в драме является конфликт, при изучении драмы У. Шекспира «Ромео и Джульетта» школьникам может быть предложено следующее: представьте, что вы журналист, сформулируйте и запишите вопросы, которые вы могли бы задать автору. Вопросы могут отражать следующие мотивы произведения: отцы и дети, противостояние личности и общества, свобода выбора, судьба и рок, вражда, истинная любовь. Как и в эпосе, внимание читателей в драме следует обращать на героев, дома учащимся можно примерить на себя роль дизайнеров одежды, задача следующая: по образу и характеру героя раскрасить эскиз костюма, цвет которого в полной мере будет отражать внутренний мир персонажа. После просмотра фрагмента фильма «Ромео и Джульетта» 1968 года школьники могут создать режиссерский комментарий. Следует обратить внимание на игру актёров, их речь, костюмы, музыкальное сопровождение, на сходство\несходство сюжетов текста и эпизода из фильма.

Как мы видим, использование ситуативных заданий не ограничивается конкретным литературным родом произведения, подобные задания можно успешно включать в разные этапы урока, использовать различные формы организации учащихся. Состав ситуативного задания зависит от того, на что учитель хочет обратить внимание читателей, в зависимости от родовой принадлежности центры читательского внимания смещаются. Надеемся, что уроки литературы с применением ситуативных заданий в процессе восприятия литературных родов произведений приведет к более глубокому и точному пониманию художественного мира литературных произведений.

Библиографический список

1. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – В 2 ч. – Ч. 2. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
2. Сомова Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации : электронное учеб. пособие / Л.А. Сомова. – Тольятти: 2014. – 247 с.
3. Сулейманова Т.А. Курс лекций по методике преподавания русской литературы. – Текст: электронный. – URL: <https://jasulib.org/kg/wp->

content/uploads/2022/05/Сулейманова-Т.А.-Курс-лек.-по-мет.-преп.русс.-лит..pdf
(дата обращения: 28.05.2023).

4. Терентьева Н.П. Ценности и смыслы современной методики в зеркале дискуссий о литературном образовании // Литература в школе. – 2022. – № 3.– С. 65–75.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Адаева О. Б.,
Иваненко Г. С.,
г. Челябинск

ПРОЕКТ «ЗНАКОМЛЮСЬ С РОССИЕЙ» ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ РЕСПУБЛИК МАЛИ И СЕНЕГАЛ

При выполнении госзадания по теме «Исследование возможностей продвижения русского языка в системе образования Мали и Сенегал» в качестве перспективной была выбрана проектная форма работы в качестве пролонгированной организации самостоятельной деятельности студента. Макротема «Знакомлюсь с Россией» представлена в ряде направлений, реализуемых в частных темах, является основой первого знакомства с социальной, коммуникативной и ценностной спецификой культурного кода россиян и позволяет активизировать мотивацию к изучению русского языка.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному (РКИ), учебный проект, метапредметные умения, национальный культурный код.

When fulfilling the state task on the topic "Exploring the possibilities of promoting the Russian language in the education system of Mali and Senegal", a project form of work was chosen as a promising one as a prolonged organization of independent student activity. The macro-theme "Getting to know Russia" is presented in a number of directions implemented in private topics, is the basis for the first acquaintance with the social, communicative and value specifics of the cultural code of Russians and allows you to activate motivation to learn the Russian language.

Keywords: teaching russian as a foreign language, training project, meta-subject skills, national cultural code.

В 2023 году Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет в рамках выполнения госзадания налаживал культурно-образовательные связи с Республиками Мали и Сенегал. При определении методического инструментария было принято решение одной из форм работы с учащимися из названных республик сделать коллективную или индивидуальную проектную деятельность. Под проектом на занятиях РКИ, вслед за В. М. Филипповой, мы понимаем форму работы, предполагающую достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы, завершаемую реальным практическим результатом (проектным продуктом), который должен быть представлен на иностранном языке [6, с. 57]. Хотя проектная работа, в силу трудоемкости на подготовительном этапе, пока не очень часто используется на занятиях по русскому языку как иностранному, она обладает рядом преимуществ.

Во-первых, это преимущества организационного характера. Предлагается долговременный проект, и такая форма пролонгированной организации самостоятельной работы обучающихся позволяет на единое тематическое содержание, регулярно обновляемое и детализируемое, накладывать изучаемые на занятиях грамматические темы. Каждый студент выполняет определенное грамматическое задание (например, выделить имена существительные, классифицировать по формам рода, числа, падежа, др.) на материале своего проекта, что, с одной стороны, делает выполнение каждого задания индивидуальным, с другой стороны, способствует погружению в лексико-грамматическую текстовую ткань проектного материала.

Во-вторых, работа над проектом позволяет обогатить словарь и грамматический строй речи обучающихся, поскольку при выполнении самостоятельного задания во внеурочной деятельности студент самостоятельно, в удобном темпе находит информацию по заданным параметрам, пользуясь любым типом словаря или электронным переводчиком.

В-третьих, проектная деятельность обеспечивает практикоориентированный подход к усвоению языка: студенты получают ту информацию, ради которой, скорее всего, и начали изучать русский язык, поскольку без интереса к стране, ее истории, культуре, науке, без понимания её места на мировой арене, без перспективного видения в сфере ее влияния реализации своих познаний вряд ли возникает интерес изучать ее язык.

В-четвертых, подготовка проектного продукта формирует метапредметные умения, востребованные в реальной жизни. К таким умениям прежде всего относятся универсальные учебные действия находить и перерабатывать информацию, анализировать факты, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы, работать в группе, проявляя терпимость к чужому мнению, творчески оформлять результаты своего труда, а затем убедительно представлять их [1; 2].

И, наконец, в-пятых, подготовка проекта, требующего поиска, анализа и синтеза информации, ускоряет процесс формирования навыка экспресс-чтения текстов на изучаемом языке [3].

Опыт работы с иностранными учащимися, в том числе из стран Африки [1; 3; 4], позволяет утверждать, что уже на уровне А2 слушатели подготовительного отделения достаточно успешно выполняют небольшие проекты, например, проводят реальную экскурсию по университету и виртуальную – по родному городу или по Челябинску, создают страницу в соцсетях, пишут аннотацию к любимому фильму, рисуют генеалогическое дерево своей семьи или выдуманного персонажа, создают карту реального или воображаемого путешествия с последующей презентацией своего труда. При обучении студентов из Мали и Сенегала считаем целесообразным предложить индивидуальный проект «Знакомлюсь с Россией», конечным продуктом которого будет иллюстрированный буклет для иностранцев, изучающих русский язык, о географических, климатических, социальных, культурных и других особенностях нашей страны.

Выбор макротемы проекта обусловлен несколькими факторами.

1. В современных реалиях обучение русскому языку студентов из Республик Мали и Сенегал является формой диалога культур, способом отчасти восстановить ранее существовавшие, а затем ослабевшие связи между, с одной стороны, российским и, с другой стороны, малийским и сенегальским обществом

2. Изучение материала по географии, истории, культуре, экономике и политике страны изучаемого языка – необходимый компонент этнокультурного просвещения студента при изучении иностранного языка, тем более что большинство существующих учебников и учебных пособий по РКИ включают культурно значимую информацию, в основном связанную с Москвой и Санкт-Петербургом, другие же регионы представлены явно недостаточно.

3. Тематика проекта «Знакомлюсь с Россией» на личностно-коммуникативном уровне включает студента в социум страны изучаемого языка. Преподаватель Университета Шейха Анты Диопа (Дакарского университета) Манету Ндьяй, исследуя познавательные интересы сенегальцев, изучающих русский язык, обратил внимание, что актуальными для них являются оригинальные тексты страноведческой направленности, поскольку удовлетворяют информационные интересы аудитории и позволяют «воспитать у каждого учащегося доброжелательное отношение к стране изучаемого языка и народу – носителю этого языка» [5, с. 100]. Далее он пишет о том, что «большим авторитетом пользуются те преподаватели, которые хорошо знают историю, географию, литературу, искусство, политический строй и современный уровень экономического и культурного развития России» [Там же, с. 101].

В рамках проектного задания «Знакомлюсь с Россией» каждый учащийся может выбрать свое направление, обусловленное личными склонностями и предпочтениями. Мы предлагаем следующие тематические блоки: ценности, история, география, экономика, культура, наука, спорт, быт. Каждое направление реализуется в нескольких предложенных на выбор темах. Уже на начальном этапе обучения студент, выбирая направление и тему, знакомится с концептуальной лексикой, входящей в состав номинации проекта, повышая уровень своих когнитивных притязаний.

Внутри каждого направления выделяются частные темы, круг которых не замкнут, предложим в качестве вариантов: ценности («Традиционная семья в России», «Героические поступки россиян при защите Отечества», «Этот подвиг русского человека поразил меня»), география («Природа России», «Регионы России», «Моря России», «Города России», «Горы России», «Где я хотел бы побывать в России», «Климатические зоны России», «Флора и фауна России», «Курорты России», «Полезные ископаемые России», «Озеро Байкал», «Крупнейшие города России», «Сколько народов проживает в России»); история («От Рюрика до наших дней: правители России», «История СССР», «История Великой отечественной войны», «История династии Романовых», «Пять великих деятелей России» и др.), экономика («Промышленность России», «Россия на мировом рынке», «Что производят в России»), культура («Русская литература», «Российские писатели с мировой известностью»,

«Русский балет», «Театральное искусство в России», «Русский кинематограф» / «Какие фильмы смотрят в России», «Великие российские композиторы»), спорт («Фигурное катание в России», «Любимые виды спорта россиян», «Великие спортивные победы россиян», «История преодоления», «История одной победы»), наука («Великие открытия, сделанные в России», «Великие ученые России») быт, традиции («Любимые праздники россиян», «Как одеваются в России», «Что едят в России», «Быт россиян», «Дом россиянина», «Облик российского города», «Пять фактов о России, которые меня удивили»).

Существенным концептуальным основанием предлагаемых проектов является ориентация не на исключительно информативный характер, а на трансляцию российских ценностей, национального культурного кода. Частью такого кода является память о национальных героях, о которых обычно не упоминается в учебниках и пособиях по изучению русского языка как иностранного, что обусловлено, возможно, стремлением избежать конфликтных зон коммуникации с европейскими обучающимися, не разделяющими представлений россиян о победах, заслугах и подвигах нашей страны. При обучении студентов из республик Мали и Сенегал такие барьеры отсутствуют, поскольку интересы наших государств никогда не вступали в конфликт и не выливались в открытое противостояние. Передать же национальную картину мира россиянина без персонифицированных историй защиты интересов страны на любом фронте (военном, научном, культурном, спортивном) означает лишить ее важных социокультурных, смыслообразующих основ. Например, изучение истории Николая Киселева, спасшего, рискуя собственной жизнью, около трехсот человек, просмотр фильма «Праведник» при подготовке проекта приблизят иностранного студента к пониманию национальной ценностной системы страны изучаемого языка. Дополнительную информацию о ценностных установках россиян можно найти в разделе «Разговоры о важном» (<https://razgovor.edsoo.ru/>) сайта «Единое содержание общего образования». Хотя эти материалы предназначены для учителей российских школ и обычно не используются в практике преподавания РКИ, но они дифференцированы по классам (с 1 по 11) и при соответствующей методической обработке вполне доступны иностранным учащимся.

Поскольку проектная деятельность требует навыка работы с информацией, в том числе в виртуальной речевой среде изучаемого языка, созданию проекта предшествуют специальные упражнения, формирующие эти умения. Приведем некоторые из них в качестве примера (без конкретного языкового материала).

Упражнение 1. Рассмотрите несколько буклетов (предлагает преподаватель) и выполните мини-тест. Задания теста:

1. Буклет – это
 - а) небольшая книга
 - б) несколько листов бумаги
 - в) лист бумаги, который сложили несколько раз.
2. Информация в буклете представлена
 - а) в виде текста

- б) в виде рисунков и фотографий
- г) в виде текста и иллюстраций к нему (фото, рисунки, схемы).

3. Буклеты нужны, чтобы

а) поздравить с праздником

б) пригласить на встречу

в) коротко и просто рассказать о каком-то товаре, месте, компании, событии.

Упражнение 2. Прочитайте буклет, подготовленный в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Найдите информацию о том, сколько в университете факультетов, по какому адресу расположен университет, какие экзамены надо сдать, чтобы поступить в университет.

Упражнение 3. Прочитайте театральный буклет. Найдите информацию, во сколько начинаются спектакли, сколько длится спектакль, на какой спектакль можно прийти с детьми, какой спектакль можно посмотреть в ближайшее воскресенье.

Упражнение 4. Пользуясь поисковой системой «Яндекс», посмотрите, какая погода ожидается в ближайшие три дня (в каком кинотеатре можно посмотреть указанный фильм; сколько стоит самый дешевый авиационный билет из пункта А в пункт Б; какие выставки работают в музее и под.).

Упражнение 5. Подберите в Интернете фотографии (выберите из предложенных), которыми можно иллюстрировать предложенный текст. Подпишите фотографии словами из текста.

Упражнение 6. Дополните текст найденными в Интернете конкретными примерами, фактами, которые подтверждают изложенную информацию.

Упражнение 7. Прочитайте текст. Зачеркните информацию, которая не соответствует заголовку и теме текста. Сократите текст до трех предложений.

Упражнение 8. Прочитайте новости. Разделите информацию на тематические блоки (например, «Спорт», «Политика», «Искусство», «Образование»).

Упражнение 9. Прочитайте текст. На его основе создайте комикс (схему, таблицу).

Упражнение 10. Дополните предложенную графическую информацию текстовой.

Представленные и подобные упражнения учат находить, трансформировать и представлять информацию в условиях мотивированной речевой ситуации и готовят к самостоятельной работе над проектом.

Проектная деятельность по макротеме «Знакомлюсь с Россией» студентов из республик Мали и Сенегал является формой установления культурных, коммуникативных, ценностных основ понимания страны изучаемого языка.

Библиографический список

1. Адаева О. Б. Формирование метапредметных умений на занятиях РКИ / О. Б. Адаева // Актуальные проблемы преподавания РКИ : материалы

Международной научно-практической и научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном образовании – 2021». Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2022. С. 8–12.

2. Адаева О. Б. Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования / О. Б. Адаева, Г. С. Иваненко // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 10. С. 1011–1019.

3. Иваненко Г. С. Методика экспресс-чтения новостного текста при обучении русскому языку как иностранному / Г. С. Иваненко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (155). – С. 100–112.

4. Иваненко Г. С. Педагогические условия использования морфемики и словообразования как средства формирования у иностранных студентов функциональной грамотности / Г. С. Иваненко, О. Б. Адаева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 5(171). С. 118–145.

5. Ндяй М. Развитие познавательных интересов учащихся при обучении русскому языку в сенегальской аудитории / М. Ндяй // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 4. С. 99–101.

6. Филиппова В. М. Практические приемы реализации метода проектов в методике преподавания русского языка как иностранного / В. М. Филиппова // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 2(75). С. 57–64.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации исполнения государственного задания № 073-03-2023-028/3 от 04.08.2023 г. на тему «Исследование возможностей продвижения русского языка в системе образования Мали и Сенегал».

ИМЯ ПУШКИНА В АФРИКЕ (ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В РЕСПУБЛИКЕ СЕНЕГАЛ)

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации исполнения государственного задания № 073-03-2023-028/3 от 04.08.2023 г. на тему «Исследование возможностей продвижения русского языка в системе образования Мали и Сенегал».

В статье рассказывается об опыте знакомства студентов республики Сенегал с жизнью и творчеством Александра Сергеевича Пушкина. Предложенный материал не только расширяет кругозор обучающихся, но позволяет ввести лексический материал, что помогает в освоении русского языка.

Ключевые слова: лексическая группа, герой, значение слова, форма слова.

The article tells about the experience of students of the Republic of Senegal getting acquainted with the life and work of Alexander Sergeevich Pushkin. The proposed material not only expands the horizons of students, but also allows you to introduce lexical material, which helps in mastering the Russian language.

Keywords: lexical group, hero, word meaning, word form.

Дополнительная образовательная программа «В мире Пушкина» была предложена студентам, изучающим в республике Сенегал русский языка, а также всем, кто интересуется Россией и её культурой. Выбор личности Александра Сергеевича Пушкина не случаен: нет сомнений, что это знаковое имя для русского языка, русской литературы и России.

Цель, которую мы ставили, определялась следующим: приобщение иностранных обучающихся к пушкинскому наследию; развитие и совершенствование творческих способностей; воспитание и поддержка у иностранных обучающихся интереса к личности и творчеству поэта, а также формирование представлений о культуре русского народа, его глубинных стереотипах, ценностях и своеобразии русского менталитета.

Обширный жизненный и творческий материал мы разбили на несколько блоков, что позволило поэтапно познакомить слушателей с жизнью и творчеством А.С. Пушкина, а также ввести лексический и грамматический материал.

Первый блок. Детство поэта и его семья. Москва – родина А.С. Пушкина.

Лексика: семья, мама, папа, брат, сестра, няня, родина

Лексико-грамматические формы: мать – мама – матушка – маменька; отец – папа – папенька – папочка; брат – братик – братец; сестра – сестрёнка – сестрица; няня – нянечка – нянюшка.

Второй блок. Годы учёбы. Царское Село. Лицей.

Лексика: лицей, парта, книга, журнал, перо, чернильница, мундир, друг, стихотворение, творчество.

Лексико-грамматические формы: лицей – лицеист; друг – друзья; стих – стихи – стихотворение.

Третий блок. Петербург в жизни и творчестве поэта.

Лексика: улица, проспект, столица, роман, повесть.

Лексико-грамматические формы: жить в Петербурге; писать стихи, роман, повесть.

Четвёртый блок. Наталья Николаевна и семья поэта.

Лексика: жена, дети, сын, дочь.

Лексико-грамматические формы: жена – жёнушка; сын – сыночек – сынок; дочь – дочка – доченька – дочурка; ребёнок – дети.

Пятый блок. Дуэль. Гибель поэта.

Лексика: дуэль, гибель.

Лексико-грамматические формы: дуэль – дуэлянт; гибель – погибнуть.

При реализации первых пяти блоков была дана общая информация, которая касается жизни и творчества А.С. Пушкина. Надо отметить, что имя нашего великого творца не всем слушателям было знакомо, поэтому информация для студентов была совершенно новой. Именно поэтому во время рассказа слушатели уточняли некоторые факты. В частности, у студентов вызвал интерес второй блок, который касается особенностей обучения, распорядка дня лицеистов, любимых предметов поэта.

Неподдельную грусть и искренние переживания слушателей вызвал факт трагической гибели А.С. Пушкина. Студенты также уточняли сведения, касающиеся дуэли, её правил и деталей участия в ней Пушкина.

Шестой блок. Пушкинское Лукоморье.

При реализации шестого блока мы обратились к фрагменту поэмы «Руслан и Людмила»:

У лукоморья дуб зеленый;
Златая цепь на дубе том:
И днем и ночью кот ученый
Всё ходит по цепи кругом;
Идет направо — песнь заводит,
Налево — сказку говорит.
Там чудеса: там леший бродит,
Русалка на ветвях сидит;
Там на неведомых дорожках
Следы невиданных зверей;
Избушка там на курьих ножках
Стоит без окон, без дверей;
Там лес и дол видений полны;

Там о заре прихлынут волны
На брег песчаный и пустой,
И тридцать витязей прекрасных
Чредой из вод выходят ясных,
И с ними дядька их морской;
Там королевич мимоходом
Пленяет грозного царя;
Там в облаках перед народом
Через леса, через моря
Колдун несет богатыря;
В темнице там царевна тужит,
А бурый волк ей верно служит;
Там ступа с Бабою Ягой
Идет, бредет сама собой;
Там царь Кащей над златом чахнет;
Там русской дух... там Русью пахнет!
И там я был, и мед я пил;
У моря видел дуб зеленый;
Под ним сидел, и кот ученый
Свои мне сказки говорил.
Одну я помню: сказку эту
Поведаю теперь я свету...

При работе с пушкинским текстом мы использовали приём составления опорных карт – визуального способа расположения текстовой информации. Опорная карта помогает структурировать фоновый материал, ввести новый лексический и грамматический материал, а также запомнить конкретные события и явления. Опорная карта создаётся в процессе совместной деятельности преподавателя и обучающихся. Именно так происходит получение новых знаний, а также их закрепление и повторение информации [2].

При работе с текстом мы также предложили разноуровневые вопросы и задания, которые позволили создать речевую ситуацию, при которой «реализуется речевое общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [1, с. 286].

Приведём примеры текстовых заданий (1 часть):

1. Какого цвета дуб?
2. Какая цепь на дубе?
3. Каким был кот?
4. Идёт направо...
5. Идёт налево...
6. Что делает леший?
7. Что делает русалка?
8. Сколько было «витязей прекрасных»?

Приведём примеры творческих заданий (2 часть):

1. Каким я представляю лешего?
2. Каким я представляю русалку?
3. Каким я представляю домового?
4. Каким я представляю витязей?
5. Каким я представляю кощея?

Слушатели курсов с опорой на текст отвечали на вопросы первой части. Но особый интерес вызвали творческие задания. Студенты на занятии узнали о традиционных и популярных героях русской мифологии. Слушатели, проявляя фантазию, с удовольствием рассказывали о том, какими представляют героев пушкинского Лукоморья. Следовательно, текст А.С. Пушкина позволил расширить кругозор обучающихся, а также погрузиться в таинственный мир русских мифологических персонажей.

Таким образом, реализованная программа не только познакомила с жизнью и творчеством Александра Сергеевича Пушкина, но позволила сенегальским студентам сформировать собственное представление о России, её традициях и культуре.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2021. – 496 с.
2. Куныгина О.В. Использование опорных карт в практике преподавания русского языка как иностранного (на примере реализации дополнительных программ в республике Сенегал) / О.В. Куныгина // Россия – Африка: Парадигма образования: материалы международной научно-практической конференции. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. — С. 116 – 120.
3. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – Москва: Издательство «ИКАР», 2007. – 480 с.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации исполнения государственного задания № 073-03-2023-028/3 от 04.08.2023 г. на тему «Исследование возможностей продвижения русского языка в системе образования Мали и Сенегал».

В статье рассматривается использование аудиовизуальных текстов на уроках русского языка как иностранного. Представлена практическая разработка занятия на основе видеопрезентации «Россия: язык, культура, история», а также примеры заданий для слушателей для разных этапов работы.

Ключевые слова: аудиовизуальный текст, русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного.

The article discusses the use of audiovisual texts in the lessons of Russian as a foreign language. The practical development of the lesson based on the video presentation "Russia: language, culture, history" is presented, as well as examples of tasks for students for different stages of work.

Keywords: audiovisual texts, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language

Использование различных аудиовизуальных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному предоставляет возможности для развития всех видов речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму, что усиливает коммуникативную направленность учебного процесса.

Константинова О. В. отмечает, что аудиовизуальный текст в полной мере демонстрирует принцип наглядности, который предусматривает не только опору на зрение, но и на слух. Чем большее количество органов чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления, тем прочнее оно закрепляется в памяти обучающегося [2, 234].

Специалисты по методике обучения иностранному языку (Н.Н. Самчик, А.М. Ариас, Е. Н. Соловова, Е. И. Пассов, О. Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, С.В. Дармилова, А. Н. Щукин, Е. А. Кривонос) выделяют три этапа работы с аудиовизуальным текстом:

- 1) преддемонстрационный (предтекстовый);
- 2) демонстрационный (притекстовый);
- 3) последемонстрационный (послетекстовый).

Преддемонстрационный (предтекстовый) этап готовит слушателей к эмоционально-логическому восприятию видеотекста, повышает интерес к изучаемому материалу; содержит задания, направленные на снятие трудностей

лексико-грамматического характера; включает описание языковых явлений, необходимых для понимания содержания текста.

В задания первого этапа могут входить вопросы для учащихся, связанные с обсуждаемой темой. Также можно предложить учащимся догадаться о содержании видео по нескольким кадрам и т. п. [3, 245]

На демонстрационном (притекстовом) этапе происходит непосредственный просмотр видео (или отдельных его фрагментов).

На данном этапе задания направлены на адекватное восприятие языкового и социокультурного материала. Задания, которые преподаватель предлагает слушателям сделать в ходе просмотра видео, способствуют эффективному восприятию текста.

Последемонстрационный (послетекстовый) этап работы с видеопрезентацией включает задания на понимание содержания и творческие задания.

Аудиовидуальные тексты, которые используют в практике преподавания русского языка как иностранного, можно поделить на две группы: учебные и аутентичные.

Преподавателями кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (О.Б. Адаевой, Н.В. Глухих, Г.С. Иваненко, И.Г. Казачук, В.А. Латюшиной, А.А. Мироновой, Е.С. Седовой, Л.Г. Шibaковой) был создан культурно-просветительский курс «Россия: язык, культура, история» в формате видеопрезентации для слушателей подготовительных отделений. В видеопрезентации ведется рассказ от имени мальчика, который рассказывает о России, об Урале, о Челябинске, о своей семье.

Данное видео является источником культурологической и страноведческой информации, который дает иностранным слушателям общее представление о России, о Южном Урале, о Челябинске, о праздниках, обычаях, семейных традициях, образе жизни жителей России.

Рассмотрим пример использования видеопрезентации на занятии по теме «Семья». Эта часть представляет интерес с лингвокультурологической точки зрения: в нем представлены образ жизни российской семьи и семейные традиции.

На преддемонстрационном этапе снимаются языковые и лингвострановедческие трудности восприятия текста к видеопрезентации и трудности понимания содержания. Учитель также строит горизонты прогнозирования, предлагает различные варианты заданий на предвосхищение содержания текста [1, с. 33].

На данном этапе возможен: предварительный просмотр словарного состава и просмотр отдельных конструкций; знакомство с новыми словами, которые могут вызвать трудности при просмотре видеоматериалов, разбор примеров их употребления, анализ грамматических структур, фразеологизмов, пословиц, поговорок, имен собственных, топонимов и т.д.

Например, в нашем случае следует учесть использование таких слов, как «ДАЧА», «БАНЯ», которые, как правило, требуют пояснений.

Перед просмотром в группе обсуждаются вопросы:

1. *Какие виды спорта популярны в России?*
2. *Какие праздники отмечают в России?*
3. *Что такое дни славянской письменности и культуры?*
4. *Какие любимые блюда в России?*
5. *Что Вы знаете о Южном Урале?*
6. *Что Вы знаете о городе Челябинске? и т.д.*

На этом же этапе мы предлагаем слушателям вопросы, ответы на которые содержат числительные:

1. *Сколько человек в вашей семье?*
2. *Во сколько лет Вы пошли в школу?*
3. *Сколько дней в неделе?*
4. *Сколько дней в году? и т.д.*
5. *Сколько часов в сутках?*
6. *Сколько лететь на самолете от Москвы до вашей страны?*
7. *Сколько лет вашему брату (сестре)? и т.д.*

На втором этапе в процессе просмотра фильма слушатели выполняют задания. Данные задания активизируют внимание слушателей, проверяют понимание фильма, тренируют оперативную память.

1. *Расположить карточки с описанием в хронологическом порядке.*
2. *Составить план для пересказа сюжета.*

На последемонстрационном этапе работы идет контроль понимания видеотекста, отработка лексико-грамматического материала, развитие речевых умений. Слушателям предлагаются следующие задания:

Проверьте, соответствуют ли содержанию фильма эти утверждения. Если нет, дайте правильный ответ.

1. *Больше всего Урал знаменит своими озерами.*
2. *Сергей живет с бабушкой и дедушкой в собственном доме.*
3. *Больше всего Сергей любит уроки литературы.*
4. *Прошлым летом Сергей был на Байкале.*
5. *У Сергея есть младший брат. Ему 5 лет.*
6. *Лизу научила готовить бабушка.*

Далее идут вопросы по содержанию видео.

1. *В каком городе живет Сергей?*
2. *Сколько у Сергея братьев и сестер?*
3. *Кем работают мама и папа Сергея?*
4. *Какой самый любимый мультик брата Сергея?*
5. *Где учится сестра Сергея?*
6. *В каком доме живет семья Сергея?*
7. *В каком классе учится Сергей?*
8. *Как зовут друзей Сергея? и т.д.*

Эффективным является задание на установление соответствий.

На даче семья Сергея купается

В пруду

	<i>В озере</i>
	<i>В бассейне</i>
	<i>В речке</i>
<i>Кто написал самые известные сказы об Урале</i>	<i>Ершов П.П.</i>
	<i>Королев И.В.</i>
	<i>Менделеев Д.И.</i>
<i>Какое самое глубокое озеро в мире</i>	<i>Тургояк</i>
	<i>Байкал</i>
	<i>Увильды</i>
<i>Чтобы пересечь Россию из края в край, нужно ехать на поезде</i>	<i>9 часов</i>
	<i>12 часов</i>
	<i>3 часа</i>
<i>Каким видом спорта занимается Сергей</i>	<i>Футболом</i>
	<i>Хоккеем</i>
	<i>Теннисом</i>

На данном этапе заданиями для слушателей могут служить: подготовка диалогов от имени главного героя, его сестры, его друзей, его родителей; подготовка пересказа истории. Далее иностранным слушателям предлагается рассказать о том, что нового они узнали о жизни россиян, о Южном Урале, о Челябинске.

В самом конце можно обсудить семейные обычаи и традиции, представленные в видеопрезентации, и сравнить их с традициями и обычаями той страны, которую представляют слушатели.

Данный материал апробирован на занятиях со студентами республики Сенегал, которые владеют элементарным уровнем русского языка.

Таким образом, опыт показывает, что зрительный и слуховой канал восприятия обеспечивает более прочное усвоение языкового и социокультурного материала. Культурно-просветительский курс «Россия: язык, культура, история» может служить эффективным средством обучения русскому языку как иностранному и предоставляет возможности для развития всех видов речевой деятельности иностранных студентов, владеющих русским языком на элементарном уровне.

Библиографический список

1. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 31–35.
2. Константинова О. В. Фильм как средство формирования языковых и коммуникативно-речевых компетенций иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере / О. В. Константинова, А. А. Муравьева // Русский язык и культура в зеркале перевода. – № 1. – 2017. – С. 233–242. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29116777_23997628.pdf
3. Самчик Н. Н. Применение аутентичных материалов на занятиях по русскому языку как иностранному: практический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 244–246.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адаева Ольга Борисовна, к.п.н., доцент кафедры русского языка и методики обучения русского языка ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: adaevaob@yandex.ru

Богданов Иван Сергеевич, Аспирант 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена, РХГА им. Ф.М. Достоевского, г. Санкт-Петербург. E-mail: ivan_bogdanov_97@mail.ru

Богданова Ольга Владимировна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт образовательного регионоведения РГПУ им. А.И. Герцена, РХГА им. Ф.М. Достоевского, г. Санкт-Петербург. E-mail: olgabogdanova03@mail.ru

Власова Елизавета Алексеевна, к.ф.н., библиотекарь Отдела рукописей Российской национальной библиотеки, РХГА им. Ф.М. Достоевского, г. Санкт-Петербург. E-mail: kealis@gmail.com

Гао Чуньюй, профессор, факультет русского языка института иностранных языков Цицикарского университета (КНР), г. Цицикар. E-mail: liubochunyu@163.com

Гимранова Юлия Александровна, к.ф.н., доцент кафедры литературы и МОЛ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. E-mail: gimranovajua@cspu.ru

Голованов Игорь Анатольевич, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. E-mail: golovanovia2015@yandex.ru

Голованова Елена Иосифовна, доктор филологических наук, профессор Челябинского государственного университета, г. Челябинск. E-mail: ligol@csu.ru

Жилене Екатерина Сергеевна, к.ф.н., доцент СПбГИК, РХГА им. Ф.М. Достоевского, г. Санкт-Петербург. E-mail: ebibergan@yandex.ru

Журавлёва Анастасия Александровна, учитель русского языка и литературы, «Академически й лицей города Костанай». Казахстан, г. Костанай. E-mail: anastasia.zhuravlyovan@mail.ru. *Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Н.П. Терентьева.*

Захарова Ольга Ивановна, магистрант кафедры литературы и МОЛ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. E-mail: olga.zaharova.1999@inbox.ru. *Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Н.П. Терентьева.*

Иваненко Галина Сергеевна, к.ф.н., доцент кафедры русского языка и методики обучения русского языка ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: gala.april@mail.ru

Каталиева Камила Саматовна, магистрант историко-филологического факультета, кафедры Сравнительной истории литератур; ФГБОУ ВО Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва. E-mail: katalieva.kamila@mail.ru

Клопотюк Данил Ильич, студент первого курса магистратуры кафедры «Русского языка и литературы» Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск. E-mail: klopotyuk01@mail.ru

Колмакова Оксана Анатольевна, д.ф.н., профессор кафедры филологии и методики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск. E-mail: post-oxygen@mail.ru

Куньгина Ольга Владимировна, к.ф.н., доцент кафедры русского языка и МОРЯ ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: dagmara74@list.ru

Лю Миньцзе, аспирант ДВФУ, КНР.

Мамонова Наталья Васильевна, доцент кафедры делового иностранного языка, факультет лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск. E-mail: natalya-mamonova@rambler.ru

Маркова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск. E-mail: markovatn@cspu.ru

Миронов Алексей Владимирович, к.ф.н., доцент кафедры художественного образования Нижнетагильского государственного социально-педагогического института, филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета (НТГСПИ (ф) РГППУ). E-mail: aleksej.mironov-72@yandex.ru

Мысовских Лев Олегович, аспирант филологического факультета Уральского федерального университета им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург. E-mail: levmisov@yandex.ru

Нестерова Людмила Юрьевна, к.ф.н., доцент кафедры русского языка и методики обучения русского языка ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: konferenc@cspu.ru

Нэн Тянь Тянь, магистрант кафедры литературы и МОЛ ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск. *Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Н.Э. Сейбель*

Сейбель Наталия Эдуардовна, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. E-mail: seibelne@cspu.ru

Смышляев Евгений Александрович, доцент кафедры русского языка и литературы ЮУрГУ (НИУ), кандидат филологических наук, г. Челябинск. E-mail: smyshliaevea@susu.ru

Стрельникова Вероника Сергеевна, учитель русского языка и литературы. магистрант филологического факультета ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: strel.nika24@yandex.ru. *Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Н.П. Терентьева.*

Талипова Гульчачак Рустемовна, Учитель русского языка и литературы. Общеобразовательная школа «Университетская» Елабужского института

(филиала) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга. E-mail: nya.kir@bk.ru

Терентьева Нина Павловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. E-mail: terminapavl@yandex.ru

Трофимова Виолетта Стиговна, кандидат филологических наук, независимый исследователь, писатель, г. Санкт-Петербург. E-mail: violet_trofimova@mail.ru

Чжу Хой, аспирант кафедры русской литературы Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Пермь. E-mail: 724488264@qq.com

Шаклеина Блана Зелимхановна, Магистрант заочного отделения филологического факультета ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: byakubova.ccx@gmail.com. *Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Н.П. Терентьева.*

Шебельбайн Яна Олеговна, преподаватель колледжа ЮУрГГПУ, соискатель кафедры литературы и МОЛ ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: shebelbaynyao@cspu.ru. *Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Н.Э. Сейбель*

Шобакова Лариса Геннадьевна, к.ф.н., декан филологического факультета ЮУрГГПУ, г. Челябинск. E-mail: shibakovalg@cspu.ru

Шляпина Анна Сергеевна, магистрант кафедры литературы и МОЛ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. E-mail: shlyapinaanya@yandex.ru. *Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Н.П. Терентьева.*

Яковлева Софья Павловна, Учитель русского языка и литературы, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Верещагинский образовательный комплекс» структурное подразделение Ленинская школа, г. Пермь. E-mail: chernousovasopa40do@i-dist2.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА	
ВЛАСОВА Е.А. АВТОПЕРЕВОДЫ ПОЭЗИИ И. БРОДСКОГО	3
ГОЛОВАНОВ И.А. ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВ И СМЫСЛОВ ФОЛЬКЛОРА В РАССКАЗАХ А. ПЛАТОНОВА 1920–1930-Х ГГ.	6
ЖИЛЕНЕ Е.С. ОБРАЗ ВЕЛИКОГО ПУШКИНА В ПОЭЗИИ Д.А. ПРИГОВА («ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН», 1978)	13
МЫСОВСКИХ Л.О. КОНЦЕПТ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОДИНОЧЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА	19
ШАКЛЕИНА Б.З. «КРОХОТКИ» А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА КАК ПРИТЧИ	24
СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА	
БОГДАНОВА О.В. СОЦРЕАЛИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАННЕЙ ПРОЗЫ ВЛАДИМИРА СОРОКИНА	33
ГОЛОВАНОВА Е.И. ОБРАЗ ПТИЦЫ В ПОЭЗИИ ДОНБАССА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 2014–2022 ГГ.)	39
КЛОПОТЮК Д.И. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ПОЭЗИИ ЯНИСА ГРАНТСА	45
КОЛМАКОВА О.А. МОТИВ ЧТЕНИЯ В РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЕ	50
МАМОНОВА Н.В. КАТЕГОРИЯ «КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА» В РОССИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	54
МИРОНОВ А.В. НЕПРОПИСНОЙ РАЙ ВИТАЛИЯ КАЛЬПИДИ: ЭКСГУМАЦИЯ ОДНОГО ТЕКСТА КНИГИ «РУССКИЕ СОСНЫ»	59
СМЫШЛЯЕВ Е.А. ОСОБЕННОСТИ ЛИРИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В ПОЭЗИИ МОЛОДЫХ ЧЕЛЯБИНСКИХ АВТОРОВ	66
ТАЛИПОВА Г.Р., ШАБАЛИНА Н.Н. СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ ГЕРОЯ-ПОДРОСТКА КАК ОЧЕВИДЦА ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Д. ДОЦУК «ГОЛОС»	72
ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА	
ГАО ЧУНЬЮЙ ДЕНЬ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСПОМИНАНИЯХ РУССКИХ ЭМИГРАНТОВ В КИТАЕ	77
КАТАЛИЕВА К.С. КОНСТАНТИНОПОЛЬ В ТРАВЕЛОГЕ Г. МЕЛВИЛЛА «ДНЕВНИК ПУТЕШЕСТВИЯ В ЕВРОПУ И ЛЕВАНТ, 11 ОКТЯБРЯ 1856–6 МАЯ 1857»	84
НЭН ТЯНЬ ТЯНЬ ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОЗИЦИИ РАССКАЗЧИКА В РОМАНЕ «ОТЦЫ И ДЕТИ» И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК	92
СЕЙБЕЛЬ Н.Э. НАСТОЛЬНАЯ ИГРА-ПРОЕКТ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНТЕРТЕКСТА В ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ РОССИИ И КИТАЯ НАЧАЛА XIX ВЕКА	98
ТРОФИМОВА В.С. ОБРАЗ ХУАНЫ ИНЕС ДЕ ЛА КРУС И АЛЛЮЗИИ НА НЕЕ ПОЭМУ «ПЕРВЫЙ СОН» В РОМАНЕ КАРИНЫ БУРМАН «ДЕСЯТАЯ МУЗА»	106
ЧЖУ ХОЙ ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД В. МАКАНИНА (ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В КИТАЙСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ)	111
ШЕБЕЛЬБАЙН Я.О. ГРУППОВЫЕ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ РАБОТ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)	116

ЮУРГГПУ)	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ	
БОГДАНОВ И.С. ИЖОРСКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	122
ГИМРАНОВА Ю.А. ОБУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	129
ЖУРАВЛЁВА А.А. ПРОЕКТЫ ПО ПРОДВИЖЕНИЮ КНИГИ И ЧТЕНИЯ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН	137
ЗАХАРОВА О.И. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «ЖИВЫЕ СТРАНИЦЫ»	142
МАРКОВА Т.Н. СОЗДАНИЕ ВИДЕОРОЛИКОВ ПО СТИХАМ СОВРЕМЕННЫХ УРАЛЬСКИХ ПОЭТОВ КАК ИГРОВАЯ СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ	147
СТРЕЛЬНИКОВА В.С. МУЗЫКА НА УРОКЕ ИЗУЧЕНИЯ КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВЫХ ПЕСЕН	151
ТЕРЕНТЬЕВА Н.П. МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНТЕРНЕТ-САЙТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	156
ШЛЯПИНА А.С. ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЩЕНИЯ К ЛОНГРИДУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ	160
ЯКОВЛЕВА С.П. ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РОДА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	167
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	
АДАЕВА О.Б., ИВАНЕНКО Г.С. ПРОЕКТ «ЗНАКОМЛЮСЬ С РОССИЕЙ» ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ РЕСПУБЛИК МАЛИ И СЕНЕГАЛ	172
КУНЫГИНА О.Б. ИМЯ ПУШКИНА В АФРИКЕ (ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В РЕСПУБЛИКЕ СЕНЕГАЛ)	178
НЕСТЕРОВА Л.Ю., ШИБАКОВА Л.Г. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	182
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	187
СОДЕРЖАНИЕ	190

Научно-методическое издание
Литература в контексте современности
Сборник материалов XV Всероссийской научно-методической конференции с
международным участием
Челябинск, 15 декабря 2023 г.
Ответственный редактор Т.Н. Маркова
Компьютерная верстка Я.О. Шебельбайн

ISBN 978-5-93162-810-3
Адрес издательства 454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159.
ЗАО "Библиотека А. Миллера"