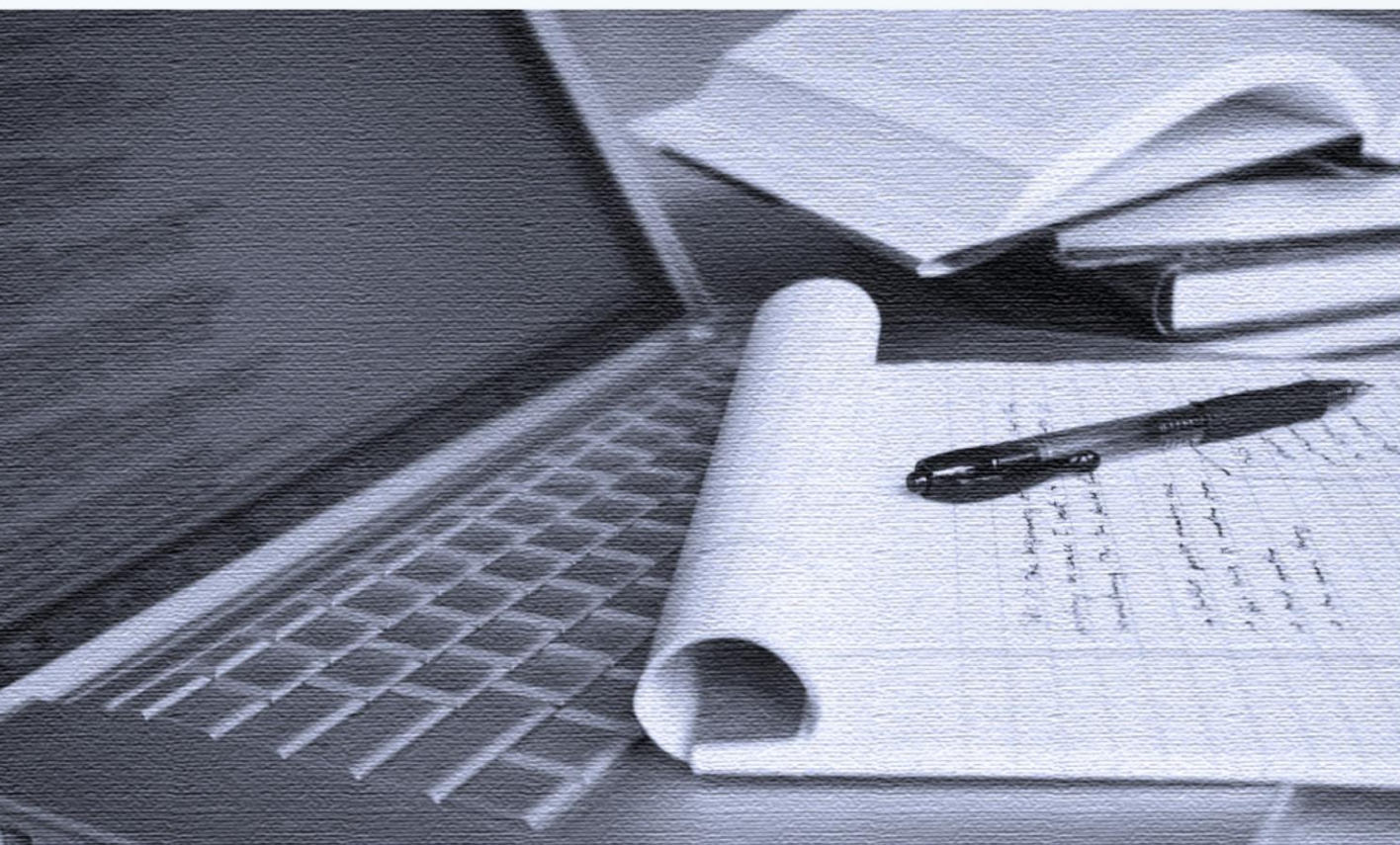


НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

ISSN 2500-1795



№ 1 / 2020



НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК № 1



СОДЕРЖАНИЕ

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Безруков А.Н. СУБСТИТУЦИЯ СЮЖЕТА В НОВЕЙШЕЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ.....	3
Лютый В. О. ПУСТОТА КАК ПОТРЕБНОСТЬ В ОСМЫСЛЕННОСТИ (К ВОПРОСУ О «ПУСТОЙ ДУШЕ» ГЕРОЕВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)	11
Мамедов Ш.И. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	15
Рымарева Е.Н. ОРНИТОМОРФНЫЙ АРХЕТИП ПТИЦЫ В МИФОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ НАРОДОВ МИРА И ОБСКИХ УГРОВ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОЗЕ Е. АЙПИНА	21
Себелева А.В. ФЕНОМЕН СКАЗКИ П. ЕРШОВА «КОНЕК-ГОРБУНОК»	28
Спешилова В.П., Култышева О.М. ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА.....	33
Чулаева А.А. МОТИВ ПОИСКА ИСТИНЫ, СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПОВЕСТИ А. ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН»	39

ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Трубина З.И. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	44
Филистова Н.Ю., Башкирцева А.Ю. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ ДЖ. АШЕРА «THIRTEEN REASONS WHY».....	57
Филистова Н.Ю., Кадоркина Н.В. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ПЕРЦЕПТИВНОСТИ В РОМАНЕ БРЭМА СТОКЕРА «DRACULA».....	65
Филистова Н.Ю., Кафарова Ф.З. ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОГО МНОГОМИРИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. КИЗА «THE MINDS OF BILLY MILLIGAN»).....	71

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской литературы XX века ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (г. Москва) *Л.Ф. Алексеева*;

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» (г. Омск) *Е.В. Киричук*;

доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и культурологии, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск) *Г.В. Косяков*;

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» (г. Нижневартовск)
О.М. Кутьшева (главный редактор);

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (г. Пермь)
Л.В. Кушнина;

доктор филологических наук, профессор, декан факультета лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (г. Челябинск) *Л.А. Нефёдова*

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

Адрес редакции: Россия, 628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

*Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 18.08.2020
Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times. Усл. печ. листов 9,75.
Заказ 2142*

*Отпечатано в НВГУ
Отдел издательской политики и сопровождения
публикационной деятельности
Россия, 628616, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 4
E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru*

ISSN 2500-1795

© Нижневартовский государственный университет, 2020

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 82.09

А.Н. Безруков

СУБСТИТУЦИЯ СЮЖЕТА В НОВЕЙШЕЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ

Аннотация. Грани новейшей русской прозы на сегодняшний день сформированы достаточно условно. Интерес к указанному периоду у исследователей нетривиален, следовательно, работа в данном русле может быть востребована, так как поддерживает научный диалог в широкой массе критических наблюдений. В статье на примере малых форм Дины Рубиной рассматривается специфика организации сюжетной канвы, анализируется образный ряд текста, декодируется художественная коллизия. Стоит отметить, что анализ эстетики Дины Рубиной, а также оценка наррации ее текстов является действенным, достаточно продуктивным инструментарием для понимания сути новейшей литературы. Актуальность и новизна работы заключается в использовании не так часто рассматриваемого сборника рассказов Дины Рубиной – «Мастер-тарабука». На наш взгляд, именно в этой книге сосредоточена база поэтических форм Рубиной, в ней верифицированы основные приемы создания художественной реальности. Мир Дины Рубиной отличен от так называемой женской прозы конца XX – начала XXI века – это и Людмила Петрушевская, и Виктория Токарева, и Татьяна Толстая, и Людмила Улицкая, и Гузель Яхина. Думается, мастерство Рубиной в умении грамотно сочетать литературные формы, соединять в интересном сюжете ряд контрастных позиций, включать элемент перипетии как знак развязки художественной коллизии. Субституция сюжета для писателя не только самоцель, но и действенный маркер перспективной рецепции. Интерпретация малых форм Рубиной позволяет определить спектр тем и актуальных проблем современного мира. Время, пространство, социальная дистанция, трагический и комический пределы: все это работает на создание художественного кода в новых условиях. Сборник «Мастер-тарабука» есть концепированная модель связности событий, форма детерминации онтологической сущности человека. Для Дины Рубиной поиск альтернативной правды всегда созвучен ряду испытаний, выпавших на долю героев. При этом заглавный герой экстраполирует сюжет, произошедший с ним, как на героев второго порядка, так и потенциального читателя. Жизнь в рассказах Рубиной самоценна, событийный пласт есть аксиологическая проекция. Вывод, который может сделать реципиент, безусловно, является индивидуальным. Итог не похож на другие, но он предельно касается серьезных проблем метафизического порядка. Малые формы Рубиной конденсируют сущностную правду жизни, в них много естественного, эстетически правильного. В статье обозначено, что смысловая парадигма сборника «Мастер-тарабука» близка типу ризомы. Расширение и увеличение коннотаций происходит за счет перипетий, субституции сюжетов, литературных, культурных парафраз, реминисценций, аллюзий. Вывод свидетельствует о своеобразной манере Дины Рубиной, умении писателя совмещать классический вариант поэтики с приемами модернистского порядка.

Ключевые слова: новейшая русская проза; рассказ; Дина Рубина; Мастер-тарабука; перипетия; сюжет; случай; художественная коллизия; эстетика чтения; парадигма смысла.

Сведения об авторе: Безруков Андрей Николаевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Башкирского государственного университета (Бирский филиал).

Контактная информация: 452450, Россия, Республика Башкортостан, г. Бирск, ул. Интернациональная, 10; тел.: 8(34784)40470; e-mail: in_text@mail.ru.

SUBSTITUTION OF THE PLOT IN NEWEST RUSSIAN PROSE

Abstract. The verges of the newest Russian prose today are formed rather arbitrarily. Researchers are not interested in this period, therefore, work in this direction can be in demand, as it supports a scientific dialogue in a wide mass of critical observations. The article, using the example of small forms of Dina Rubina, examines the specifics of the organization of the plot canvas, analyzes the imagery of the text, decodes the artistic conflict. It is worth noting that an analysis of the aesthetics of Dina Rubina, as well as an assessment of the narration of her texts is an effective, quite productive toolkit for understanding the essence of the latest literature. The relevance and novelty of the work lies in the use of the not so often considered collection of short stories by Dina Rubina – “Master-tarabuka”. In our opinion, it is in this book that the base of the poetic forms of Rubin is concentrated, the basic methods of creating artistic reality are verified in it. The world of Dina Rubina is different from the so-called women's prose of the late XX – early XXI century – this is Lyudmila Petrushevskaya, Victoria Tokareva, Tatyana Tolstaya, Lyudmila Ulitskaya, Guzel Yakhina. In our opinion, Rubin’s skill in the ability to competently combine literary forms, to combine a number of contrasting positions in an interesting plot, to include the peripetia element as a sign of the denouement of artistic conflict. Substitution of the plot for the writer is not only an end in itself, but also an effective marker of promising reception. The interpretation of small forms by Ruby allows us to determine the range of topics and current problems of the modern world. Time, space, social distance, tragic and comic limits - this is all that works to create an artistic code in the new conditions. The collection “Master-tarabuka” is a conceptual model of connected events, a form of determination of the ontological essence of man. For Dina Rubina, the search for an alternative truth is always in tune with a series of trials that fell to the lot of heroes. At the same time, the title character extrapolates the plot that happened to him, both to the second-order heroes and the potential reader. Life in Rubin’s stories is valuable in itself; an event layer is an axiological projection. The conclusion that the recipient can make is, of course, individual. The result is not like the others, but it is extremely concerned with serious problems of a metaphysical order. Small forms of Ruby condense the essential truth of life, they have a lot of natural, aesthetically correct. The article indicates that the semantic paradigm of the collection “Master-tarabuka” is close to the type of rhizome. The expansion and increase in connotations occurs due to ups and downs, substitution of subjects, literary, cultural paraphrases, reminiscences, allusions. The conclusion testifies to the peculiar manner of Dina Rubina, the writer’s ability to combine the classical version of poetics with the techniques of the modernist order.

Key words: new Russian prose; story; Dina Rubina; Master-tarabuka; peripeteia; plot; event; artistic conflict; aesthetics of reading; paradigm of significance.

About the author: Bezrukov Andrei Nikolaevich, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philology of Bashkir State University (Branch in Birsk).

Классический вариант разверстки художественной коллизии в современных условиях уже практически не работает, хотя компиляция приемов дает неплохой результат. Последним писатели стараются поддерживать вероятностный диалог с предшествующей культурой, а также с потенциальным читателем. Форма рассказа, либо очерковой записи, которая была так популярна в конце XIX века, приобретает новое дыхание, можно сказать, новый вид в начале века XXI. Прозаики новейшей литературы стараются в малый формат жанра вместить объем метафизического порядка, и получается это сделать достаточно мастерски. Не отходит от данной экспериментальной установки Дина Рубина, чье имя находится в пространстве объективных оценок, частных комментариев, массового литературного чтения. Стоит отметить, в прозе последних лет Дина Рубина зарекомендовала себя как знаковая фигура, ибо ее почерк индивидуален, своеобразен, эстетически тонок и нов, а стиль приятно перегружен поэтическими приемами и типами вариантных нарративов. Писателю удается художественно безупречно формировать канву повествования, при этом сводить главный или основной извод сюжета к субституции, фактору перипетии, непредсказуемой символической разверстке, а это так интересно для изучения.

Немаловажен факт, что **сюжет**, является, пожалуй, самой условной константой литературного произведения. Его наличие в принципе обязательно, но атрибуция является достаточно условной. Линия развития событий в тексте, как правило, зависит от ряда очевидных факторов: это и первоначальный замысел, и наличная история создания эстетического объекта, и нетривиальная реакция понимания автором темы, и определенная игра устроителя художественной реальности с реципиентом, и желание писателя вместить в собственный текст множественность так называемых классических формул, устойчивых конструктов. Большая часть из этого становится сетью авторских манипуляционных уловок и провокаций. Ибо произведение всегда найдет своего читателя, так как писатель, по большому счету, последнего не ищет. Сюжет определяется лишь вектором возможного решения той или иной проблемы. Ведь сюжет это структурация, но не готовый объект, это схема «авторских желаний», но не итоговый результат, это предметность, кадровый расклад, или даже оправданная автором случайность. В рамках литературного произведения поддержание сюжетной канвы отвечает за динамику разрешения конфликта, ведь формальные единицы текста концентрируются на господствующий базис – идейно-тематическую область.

Сюжетика текстов Дины Рубиной привлекает нестандартностью разрешения. На первый взгляд, очевидный факт преподносится, манифестируется читателю. Далее идет описание событий «до» либо «после», уточняется время, пространство внешнего мира, вводится образный строй, все дополняется несложными диалогами. Но к моменту нивелирования художественной коллизии происходит особый накал эстетических переживаний, при этом ожидаемый результат прямо противоположен, он еще и предложен читателю как онтологическая данность.

Метафизика наррации у Дины Рубиной может быть сопоставима с рядом древнегреческих трагедий (Античная трагедия 2018), это и трилогия Эсхила «Орестея», и «Царь Эдип» Софокла, и «Медея» Еврипида. Конечно, факт смещений и у поэтов Греции, и у Дины Рубиной касается не только наличной сюжетной линии, он экстраполируется и на другие магистральные уровни произведения. Таким образом, рождается эффект неповторимости, максимального эстетического напряжения, после разрешения которого происходит переоценка смысловых граней текста, переосмысление ряда важных концептов человеческой жизни.

Романы Дины Рубиной чаще, чем малые формы становятся предметом профильной оценки. Хотя сборники рассказов, например «Медная шкатулка» (Рубина 2015), «Сахарное свечение» (Рубина 2018а), «Несколько торопливых слов любви...», «Больно только когда смеюсь», «Окна», «Фарфоровые затеи», «Коксинель», достаточно популярны и заслуживают точечного анализа, а также могут быть критически прокомментированы. На наш взгляд, опора Дины Рубиной на литературную, да и общекультурную классику есть важная составляющая ее художественного мышления (Безруков 2017). Писатель, следовательно, консолидирует грани понимания философии существования, преподносится же это в естественно-гармоничном, художественном ключе. Глубокое понимание проблем современного мира, несомненно, должно быть связано с уже пережитым. Состояние как романских героев Рубиной, так и персонажей малых форм касается трагической патетики, социально-катастрофического пафоса. Действующие лица не только образы наличной среды, в которой они существуют, но и модели неочевидного поведения. Необычно, с учетом перипетии наррации, в условиях субституции сюжета выстроен сборник Д. Рубиной «Мастер-тарабука». Вектор проблем данного сочинения находится на грани жизни в условиях естества и смерти, которая и так близка, и порой так далека. Действенный портретный ряд сборника многообразен, ярок, жизнен, концептуален. Включая персонажей в событие наррации, Дина Рубина определяет и возможную разверстку судьбы героев, а это уже поворот к случайному (Безруков 2019), непредвиденному читателем.

Проза Дины Рубиной это не только интересный сплав несоединимого, неточного, но органичного и естественного, это еще и мощный генератор догматических импульсов. Как

бы ни хотелось писателю создать собственно литературный фон, он получается философичным и метафизически непростым. Стилевая манера Дины Рубиной уже, как очевидно, в момент письма накапливает некий читательский потенциал. Рассказы сборника «Мастер-тарабука», такие как «Шарфик», «Голос в метро», «Заклятье», «Бессонница», «Двое на крыше», обобщенно наращивают разрядку смысла. Но уже с самого начала сюжетной наррации коннотация близка к катастрофичности, катаклизму, обреченности всего, что окружает человека. Это идеологически сложно принять, так как перед нами все же текст литературный, но абсолют генетического порядка – кодовая эмпирика – для Рубиной максимально значим.

В рассказах на позицию первого, ведущего плана, выставлена **субституция сюжета**, которая и становится устойчивой приметой письма Дины Рубиной, а может быть и всей литературной обстановки конца XX – начала XXI века. Динамика форм, подвижка крупных жанров, смена приоритетов отражена и у Людмилы Петрушевской, у Виктории Токаревой, Татьяны Толстой, Людмилы Улицкой, Гузель Яхиной. Но у Рубиной это делается иначе, с особой преемственностью к эстетическому, не авангардному, и не социально-историческому, а какому-то живому и понятному простому читателю. Автор держит в напряжении, не допускает разрыва в момент диалога, последовательно ведет к идейной аксиоме. Для примера попробуем обратиться к рассказу «Голос в метро», который, на наш взгляд, достаточно фактурно маркирует проблему субституции сюжета.

«Голос в метро» (Рубина 2019: 196–205) построен по принципу ретроспекции. Его сюжетный ход начинается с конкретизации пространства и времени, что достаточно характерно для малых форм Дины Рубиной. Художественный строй событий вбирает детализацию окружающего мира. Примечательно для данного текста то, что автор, наблюдая и описывая жизнь героев, как бы невольно декодирует для читателя вариантный расклад того, что может произойти в финале (эффект контраста). Главная героиня «Голоса в метро» с детства обучалась игре на фортепиано, «уроки музыки... продолжались до самого девятого класса, пока мама не решила, что пора принальечь на математику, оставив музыку «для души» (Рубина 2019: 197). Посещая коммунальную квартиру учительницы музыки, героиня видит на стене «четыре тарелки саксонского фарфора: на одной – кавалер в коротких лиловых штанах знакомится с дамой, в глубоком поклоне отставив икрастую ногу с бантом, на втором – они гуляли под ручку среди двух зеленых кустов, на третьей – откровенно миловались, на четвертой – женились» (Рубина 2019: 196). Метафоричность, условность, некая рисуемая образность, конечно же, не совмещаются с реалиями бытия. Таким образом, Дина Рубина создает некий художественный код счастья, модель, по которой, наверное, следует жить, но персонажам осуществить это именно так, к сожалению, не получится.

Перипетии судьбы закономерны для эстетического пространства Дины Рубиной. Как следует из текста: «В девятом классе... школу слили с другой, математической, в классе появилось несколько новых мальчиков, и в одного из них она влюбилась до беспамьятства» (Рубина 2019: 197). Внешний вид одноклассника, его личные качества, имя – Кирилл – все нравилось героине. Но главным – был голос, который «ввергал ее в экстаз, сродни молитвенному. Голос был чистой радостью...» (Рубина 2019: 197–198). Замещение, смена надежды на абсолют противоположного манифестированы фразой: «Он ее не замечал...» (Рубина 2019: 198). Маркировка этого события усиливает трагедийное начало, героиня не попадает в круг друзей Кирилла, не является фигурой, с которой устанавливается диалог/контакт, да и вообще как-то неприметна. Далее по сюжету происходит еще более серьезный сбив: «В десятом, последнем классе он перешел в другую школу. Она проболела от горя недели три, потом несколько месяцев жила как в погребе, задыхаясь без его голоса; наконец стала выздоравливать от этой запойной любви...» (Рубина 2019: 199). Чувства в рассказе выведены на первый план, для Дины Рубиной важнее и существеннее не только обозначить предел состояний персонажей, но и провести героев по линии судьбы, вариации которой настолько объемны и интересны, что перипетии, бифуркации событий есть как-то само собой необходимое.

Пространственные и временные рамки рассказа «Голос в метро» как и само событие наррации подвижны и действенны. В начале читатель узнает основные факты и обстоятельства внешнего характера, но они далее будут организовывать ход имманентного порядка, подводить к миру переживаний. Сюжетные перипетии частотны для данного произведения, они и есть регулятор читательской активности. При этом Дина Рубина использует и такой языковой прием как **градационная интенсивность**: «он – капитан команды...», «он закончил аспирантуру...», «он женился...» (Рубина 2019: 199). Перечислительный тон событий сюжета низводит трансцендентный уровень, нивелирует объективную правду, которая не так уж и важна для героини. Ее чувства, сильные переживания затихают лишь на время: «Через несколько лет... Фира пригласила ее с мужем на день рождения... Она пришла. И она увидела его» (Рубина 2019: 199). Встреча неминуемо кристаллизует крайности, при этом намеки становятся более очевидными. В частности, после такого долгого расставания Кирилл отмечает: «Как преобразилась Нона! Умна, интересна... А хороша!» (Рубина 2019: 200). Образ героини, который нравился читателю с самого начала за естественность и искренность, теперь эмоционально воспринимается и заглавным героем. Эксперимент судьбы пережить не получается, все возвращается в то же русло, но время – главная доминанта сюжета – проходит молниеносно. Вернуть всех в состояние духовно-эстетического комфорта, к сожалению, уже не получится, ибо «... прошло еще несколько лет» (Рубина 2019: 200).

Следует отметить, что судьба героев «Голоса в метро» складывалась не только формально неодинакового, но даже под каким-то явным креном смещения. «В середине семидесятых он эмигрировал с семьей в Америку... приобрел под Нью-Йорком огромный дом – для русских писателей... учредил стипендию для молодых поэтов» (Рубина 2019: 201). Путь героини в постсоветском пространстве абсолютно иной: «жизнь совсем завертелась, закрутилась, рухнула империя, вышла замуж дочка, с огромными трудами построили дачу, купили наконец машину...» (Рубина 2019: 201). Интенсивность и быстрота событий сбивает все в единый блок, в нем невозможно порой разъединить всех и вся, разобрать на составляющие. Человек в этом мире деталей метафизического порядка становится элементом собирательным, частности, индивидуальности как таковой не видно. Случайность господствует над героями Дины Рубиной, хотя перебив и ожидаем: «Однажды позвонил бывший соученик, сказал:

– Слушай, приехал Кирилл, помнишь его?.. Издал книжку своих стихов... ребята организовали ему вечер в Музее Маяковского. Хочешь прийти?

Она пошла...» (Рубина 2019: 201–202).

Попытка встречи настолько желанная коллизия для героини, что не пойти просто не возможно. Внутренний мир Ноны выстраивался в режиме как социального протеста, так и философского понимания, осознания жизни. Она умеет глобально смотреть на людей, воспринимает тяготы естественной формой, ее ценностные ориентиры взрослеют раньше, чем это происходит в рамках анатомии. Сюжет у Рубиной, следовательно, и есть жизнь в самом ее становлении. Необычайно органичны крайние пределы рассказа, которые смыкаются в контаминированную точку **художественной коллизии**.

Сверстники героев – Кирилла и Ноны – уходят из жизни, но не забываются. Собственно сам поэтический вечер Кирилл посвящает памяти друзей. Элемент привязанности для читателя есть своеобразный код расширения смысловой парадигмы. У Дины Рубиной это объективно представлено в романном творчестве – «На солнечной стороне улицы» (2006), «Почерк Леонардо» (2008), «Белая голубка Кордовы» (2009), «Синдром Петрушки» (2010) (Рубина 2018б). Более объемные жанровые конструкты позволяют фактурно, точно синтезировать индивидуально-личное и характерное, субъективное и надындивидуальное. Письмо Рубиной вбирает в данном случае культурную память, преломление которой резонирует с художественным вымыслом. Таким образом, дефиниция смысла размывается на ряд важных эстетических составляющих.

Откровенный разговор и встреча Кирилла и Ноны происходит в финале рассказа. Открыть свое, проговорить о чувствах, как понимаем, хотел каждый и думал об этом всю жизнь: «Очевидно, тот девятый класс, те пятнадцатилетние ломкие их голоса звучали в памяти каждого яснее, чем остальные звуки...» (Рубина 2019: 203). Признание в чувствах делает именно она, «перебив саму себя на какой-то забавной истории». Горькая любовь осталась в памяти надолго – сказать о ней получается лишь после того как жизнь практически прожита, но и это, видимо, должно было произойти. Главным вопросом становится его возвешение: «Почему ты молчала!? Ведь все могло быть иначе!» (Рубина 2019: 204). И вновь сюжет субституирован: «Она засмеялась, сказала:

– Пойдем на кухню, я сварю кофе... Потрясающий рецепт, знаешь, от одного бармена из Салоник, там вся штука, чтобы пенка дважды подходила...» (Рубина 2019: 204). Развязка не только снижает эмоционально-чувственный эффект, она заставляет вспомнить все, вспомнить начало зарождения любви, развитие и интенсивность, катастрофу расставания. Вероятно, иначе быть и не могло. Вариация на тему хитросплетений жизни для Дины Рубиной кристаллизует правильность отношений между людьми, умение каждого терпеть, знать, понимать существенное. Колебания от радости, счастья, горя и страха к сентиментально-ностальгическому факту есть некая объективная поведенческая модель. Безусловно, в ней нет искренней радости героев, ибо их наличная жизнь сложилась как-то не так. Но остается память, именно она конкретизирована на уровне мелодики. Недели через две, возвращаясь домой в метро, Нона слышит этот до боли знакомый голос: «На одной из станций в вагон ввалилась компания подростков... Судя по всему, они возвращались с вечеринки и шумно обсуждали удавшийся вечер... Голос одного из них вдруг полоснул по сердцу... Один из мальчиков поразительно напоминал Кирилла – то же сильное худощавое лицо в очках, тонкость в кости... Но главное – голос...» (Рубина 2019: 204–205). Каталогизация основных событий реверсом выстраивается в рассказе. Она мысленно возвращается в прошлое, переживает вновь все, что было когда-то, припоминает пространство квартиры своей учительницы по музыке, объективирует фарфоровые тарелки с картинками идиллического развития судьбы.

Мгновениями, вспышками знаков характеризуется наррация Дины Рубиной. Для писателя интересна коллизия, которая зачастую играет с человеком. Жизнь героев, обстоятельства их встречи, далее – расставание – потом вновь радостная встреча – это все, что предметно важно в формате раскрытия замысла. Предугадать, как могут развиваться события, не в силах никто, но испытать, пережить снова эти чувства героине удастся: «Она вышла на остановку раньше и долго шла с колотящимся сердцем по Чистым Прудам – по темным родным переулкам, в которых давно не гуляла...» (Рубина 2019: 205). Прогулка – это еще один из приемов, который действительно использует Рубина. В сознании осуществлен переход в прошлое, в настоящем она созерцает знакомое урбанистическое пространство. Знакомый подъезд, старый дом, улица... звуки музыки и фраза учительницы, которая «... говорила ей строго:

– Менуэт надо играть – так!» (Рубина 2019: 205).

Простота этого музыкального жанра заключается в грациозности, точечной последовательности звуков, достижении эффекта незначительности, но живости. Непосредственность, свойственная героине в начале рассказа, обостряется к финалу. Читатель понимает, насколько сильно было чувство любви, которое в момент признания нивелируется Ноной, как трудно было повзрослеть Ноне в своей эмоциональной тонкости, как правильно и умело она разрешает художественную коллизию. Игра с жизнью, игра в жизнь показана Рубиной умело, эстетически грамотно. Красота поступков, синтез рационального и эмпирического доведены до нетривиальной художественной правды.

Реалии «Голоса в метро» позволяют конкретизировать вопрос поиска и обретения человеческого счастья. Универсальной позиции здесь, конечно же, быть не может, но соединение достоверного материала, даже какой-то документалистики, фактографии с эпическим обобщением налицо. Идея цикличности в рассказе очевидна. И если, на первый взгляд, ка-

жется, что Нона упустила свой шанс, на самом деле она пережила то, что многим хотелось бы ощутить и испытать. Для героини рассказа – а это даже целая жизнь – как видим, ощущение гораздо важнее нахождения где-то рядом. Она рада слышать голос, входить в состояние приятной тревоги, может быть, где-то домысливать, придумывать себе прекрасный мир. Сохраняя, в первую очередь, для себя искренность чувств, отношений она обретает надежду. Нона живет с этим чувством, благодаря этой надежде у нее есть дом, дача, семья, дочь, и все не так уж плохо. Голос становится для героини тем оберегом, тем стимулом, который определяет ее мировоззренческий комплекс. Сила Ноны в умении противостоять сложностям судьбы, в умении правильно оценить ситуацию, определить маркер жизненной правды.

Данный текст интересен своей языковой огранкой, точностью фраз героев, выверенностью и конденсацией блоков-описаний, парцелированными диалогами, сбитым синтаксисом. Легкость повествования в умении Дины Рубиной сформировать условия для достаточно действенного диалога с потенциальным читателем. Реципиент не угадывает, что будет далее с тем или иным персонажем, героем, а идет по линии авторского замысла. Последний, безусловно, продуман как вариация субституции событий. Следует заметить, что в рассказе «Голос в метро» нет разочарований от жизни. Даже внешне трагический фон в финале переживается как должное, как правильное. Ощущение такое, что героиня привыкла к этому сложному чувству: «горло ее сжалось, в висках заколотился пульс, колени ослабели...» (Рубина 2019: 205). «Миг в ткани эстетического эксперимента становится не крайней точкой бытия, но первоосновой регулирования и продуцирования онтологии сущего» (Безруков 2019: 111). Форма рассказа для Дины Рубиной является своеобразным экспериментом, который продуктивен по природе, ведь «жанры обладают внутренней целью, ... они могут переходить из потенции в актуальность... если жанры – это субстанции, то можно телеологически определить их «природную» эволюцию» (Шеффер 2010: 22). События наррации «Голоса в метро» это только импульс, данный для максимума расширения парадигмы смыслов.

Пересечение разных временных пластов, полярных пространств, декларирование случайности и неслучайности встреч героев подводит читателя к тому, что в литературной классике именовалось дискретным, в новейшей прозе это становится континуальным. Литературный XIX, да и XX века лишь приближались к возможной слитности дифференциальных граней текста, но, видимо, строгий реализм маркировал ценз таким образом, что писатели должны были следовать так называемой норме. Современная проза более свободна в выборе системных доминант поэтики. В ряде случаев допускается и сверхсвобода, а она необходима для придания произведению нужной актуальности, неподдельности. У Дины Рубиной данные факторы очевидны, ее стиль и манера повествования подтверждают мысль, что «образ по самой своей природе всегда в чем-то не похож на изображаемое» (Минералов 1999: 42). Уводя читателя в мир условностей, автор выстраивает иллюзию, которая до конца не может быть декодирована.

Таким образом, анализ прозы Дины Рубиной показывает, что современный литературный процесс находится в ситуации серьезных изменений ряда качественных показателей наличной поэтики. Основные тенденции писательского мастерства сводятся к экспериментальной вариации, при этом подвижка касается и языка, и самой формы художественной наррации. Природа сюжета в новых условиях больше напоминает интеллектуальный поиск, «автор как бы заставляет читателя самого приходить к нужному выводу» (Лихачев 2019: 57). Задача реципиента в подобной модели оценки – поддерживать условия продуктивного чтения, становиться активным участником императивного диалога, диверсифицировать смысловое множество текста.

ЛИТЕРАТУРА

Античная трагедия / Эсхил, Софокл, Еврипид. Москва: Эксмо, 2018.

Безруков А.Н. Коммуникативные стратегии анализа художественного дискурса // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. 2017. № 2 (13). С. 143–149.

Безруков А.Н. Поэтика случайного и трагического в малой прозе Дины Рубиной // Crede Exper-
to: транспорт, общество, образование, язык. 2019. № 4. С. 100–112.

Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. Москва: Издательство АСТ, 2019.

Минералов Ю.И. Теория художественной словесности (поэтика и индивидуальность). Москва:
ВЛАДОС, 1999.

Рубина Дина. Мастер – тарабука. Москва: Эксмо, 2019.

Рубина Дина. Медная шкатулка. Москва: Издательство «Э», 2015.

Рубина Дина. Сахарное свечение. Москва: Издательство «Э», 2018а.

Рубина Дина. Синдром Петрушки. Москва: Издательство «Э», 2018б.

Шеффер Ж.-М. Что такое литературный жанр? Москва: Едиториал УРСС, 2010.

ПУСТОТА КАК ПОТРЕБНОСТЬ В ОСМЫСЛЕННОСТИ (К ВОПРОСУ О «ПУСТОЙ ДУШЕ» ГЕРОЕВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Аннотация. Рано или поздно на человеческое существо ниспадает волна отчуждённости, обволакивающая его холодными объятьями, – это энтропия или, говоря чуть иначе, – пустота. К сожалению, философия, наука, религия и литература не дают конкретного понимания данного феномена, а уж тем более не объясняют, почему человека тревожит это, до колкости абстрактное, чувство, – чувство, которое можно объяснить по-разному; например, вот так: потеря вовлеченности и/или связи с миром, некая утрата осознания того, что ты «есть» и существуешь в мире в данный момент времени, утрата осмысленности жизни. Чтобы компенсировать или же нивелировать данное ощущение, человек направляет свои силы в одно из русл: в созидание или в разрушение. Так или иначе, но человек, являясь частью природы, не терпит неестественной «пустоты», вызываемой мировой отчуждённостью, поэтому он, человек, стремится всеми силами придать бытию значение – найти смысл. Человек не терпит бессмыслия, а природа не терпит пустоты, порождаемой бессмыслием. В настоящей статье мы попытаемся проанализировать понятия «пустоты» и – сопутствующее первому – «пустой души», что они, предположительно, из себя представляют и к чему приводят человека, а самое главное, в каких сферах бытия отображаются. Нас, в самую первую очередь, интересует литература: на примерах из неё мы рассмотрим вопрос о «пустой душе» некоторых литературных героев и попытаемся прийти к определённым выводам, базирующимся на данных философии и литературоведения.

Ключевые слова: ничто; осмысление; пустота; потребность; небытие; творчество; русская литература.

Сведения об авторе: Лютый Валентин Олегович, магистрант кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628609, Россия, г. Нижневартовск, ул. Мира, 3б, ауд. 305; тел. 89048705655; e-mail: siderey@yandex.ru; sidereydesu@gmail.com.

V.O. Lyutyi

VOIDNESS AS A NEED FOR MEANINGFULNESS (TO THE QUESTION OF “EMPTY SOUL” HEROES OF RUSSIAN LITERATURE)

Abstract: Sooner or later, a wave of alienation descends on a human being, enveloping it with a cold embrace – this is entropy or, to put it a little differently, – emptiness. Unfortunately, philosophy, science, religion and literature do not provide a concrete understanding of this phenomenon, and even more so do not explain why a person is disturbed by this strikingly abstract feeling, a feeling that can be explained in different ways; for example, like this: loss of involvement and / or connection with the world, some loss of awareness that you are “existing” and exist in the world at a given moment in time, loss of meaningfulness of life. To compensate or level this feeling, a person directs his forces in one of the channels: in creation or in destruction. One way or another, but man, being part of nature, does not tolerate the unnatural “emptiness” caused by world estrangement, therefore he, the man, strives with all his might to give meaning to being – to find meaning. Man does not tolerate meaninglessness, and nature does not tolerate the void generated by meaninglessness. In this article we will try to analyze the concepts of “emptiness” and – concomitant to the first – “empty soul”, what they are supposed to be and what lead a person to, and most importantly, in what areas of being are displayed. We are primarily interested in literature: using examples from it, we will consider the “empty soul” of some literary heroes and try to come to certain conclusions based on data from philosophy and literary criticism.

Key words: nothing; comprehension; emptiness; need; nothingness; creation; art; Russian literature.

About the author: Lyuty Valentin Olegovich, master student of the Department of Philology and mass communiacate of the Nizhnevartovsk state University.

Я пережил свои желанья,
Я разлюбил свои мечты;
Остались мне одни страданья,
Плоды сердечной пустоты.

А. С. Пушкин, «Я пережил свои желанья»

Есть множество сил, по сравнению с которыми человек – ничтожная величина; величина настолько незначительная, что, пожалуй, весомость жизни индивида нивелируется в абсолютное ничто; это что-то на уровне погрешности, которую можно осознать. И ирония в том, что мы сами это понимаем, но зачастую не принимаем из-за естественного, считай врождённого, отрицания пустоты.

Человеческое создание предельно затейливо и чудно, если не из-за проклятья разумности, то хотя бы по причине того, что мы пытаемся всё измерить, взвесить, классифицировать и прочее. Думаю, что когда-нибудь мы, люди, дойдём и до некой меры пустоты, за чертой которой будет абсолютное несуществование или, иначе говоря, – ничто. Пустота — это физический эквивалент «ничто», а стало быть, она не имеет никаких определений (Гайденко 1980: 262).

В том-то и ирония, что определений быть не должно, а они «есть» и будут впредь, как старая добрая шутка про «суслика», который «есть» – забава, достойная философии Дао и/или Буддизма в целом. Ведь подобно тому, как, по утверждению некоторых, земля покоится вследствие равномерного окружения, так необходимо покоиться и в пустоте, ибо нет оснований двигаться сюда больше, сюда меньше: поскольку это пустота, в ней нет различий (Гайденко 1980: 263).

Стоит заметить, что люди любят всё разделять на категории: душевная пустота; опустошённость от усталости; экзистенциальная пустота; пустота как некая мера в вычислительной системе и другие варианты, которые можно здесь привести; но у всего этого есть предельное состояние, которое было описано выше, а определение состояние – это абсолютное небытие или же «ничто», но как вообразить себе подобное? У. Эко считает, что подлинный читатель — это тот, кто осознает, что единственная тайна текста — это пустота (Есо 1990: 120).

Самый близкий эксперимент, помогающий приблизительно ощутить это состояние, таков: представьте, что вас нет на свете. Сложно? Вы можете миллиардом и одним способом доказать, что вы «есть», но можете ли доказать, что вы и правда существуете, что вовсе не «ничто»? «Вот совершенство! — воскликнул Свет. — Кто из нас может достичь этого? Я могу не быть, но не могу не быть даже в своем отсутствии. А вот оно дошло до этого. Как же ему такое удалось?» (Чжуан-цзы 2002: 220).

Присутствие и отсутствие одновременно – это порождение человеческого разума, который задумался о том, а есть ли он? В собственном сознании – определёнno «есть», а в масштабе Вселенной, где триллионы галактик и ещё более звёзд, – всё равно что нет.

Так и?.. Что же такое ничто? Победа энтропии, где нет материи, а уж тем более её разумной вариации? Забава в том, что пустота существует только на уровне концепции, созданной людьми. Существует ли она в природе, Вселенной? Как что-то материалистическое – да, а как нечто метафизическое – тут возникают вопросы. И их, вопросов, будут целые мириады, пока мы сможем дать ёмкое исчерпывающее определение пустоте на абстрактном поле.

Возможно, стоит сузить простор для поиска? Например, нас интересует литература, а она изучает многие вещи, но в первую очередь «душу» человека, которая, как некоторые полагают, является нашей выдумкой, помогающей осмыслить и зачастую оправдать наше существование.

В светлой ночи ужасающего «Ничто» впервые происходит простейшее раскрытие сущего как такового: раскрывается, что оно есть сущее, а не «Ничто» (Хайдеггер 1993: 22).

Итак, в светлой ночи нас интересует душа человеческая и то, что с ней может сделать «пустота». Рассмотрим это мы попытаемся с позиции героев литературы, которые встречаются в канонах нашей русской классики, — это Евгений Онегин («Евгений Онегин А.С. Пушкина»), Григорий Печорин («Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова) и Клим Самгин («Жизнь Клима Самгина» М. Горького).

Первые два лишнего человека, не лишённые талантов и способностей, которые, тем не менее, отвергнуты обществом и пытаются найти смысл жизни, ответить самим себе на экзистенциальные вопросы бытия; вопросы же порождаются душевной «пустотой». Каждому из них чего-то яростно не хватает в жизни, чтобы ощущать себя живыми, а не вечно скупающими франтами среди суеты социума.

Природа, а человек определенно часть природы, не терпит «пустоты», поэтому каждый герой пытается компенсировать её чем-то своим: Онегин пестует праздность и ленивый кулёж, который разбавляет склонностью к мимолётным авантюрам, губящим его близких, а Печорин пытается найти смысл, любой смысл, пускай даже крайне разрушительный для личности — фатализм. Онегин страдает от скуки и сам скучен, так как приходит к полнейшей утрате чувств и эмоций, а вот Печорин хватается за соломинку и норовит погибнуть, держа её. Судьба его тяготит и интригует. До самого конца он похож на Онегина — бросается в авантюры то ли из-за тоски, то ли из-за алчности до впечатлений, но в отличие от Евгения, Григорий предаёт анализу все свои проступки и приходит к мысли, что раскаивается за них, но «вдогонку» — это бессмысленно, а значит, преисполнено «пустоты». Он приходит к выводу, что всё случающееся с человеком — фатум, судьба (глава «Фаталист»), а он для неё инструмент или, как он говорил (писал в дневниках) сам — топор судьбы, рассекающий судьбы все, что вокруг, а мы понимаем, что хороший «инструмент» должен быть отрешённым или же пустым, опустошённым, чтобы верно нести службу.

А что же Самгин? Самгин — кукла, которая мимикрирует под русского интеллигента. Он — симулякр или же иллюзия, материальная и ментальная оболочка «пустой души» или «пустотелого человека». Данная пустота обнаруживает себя, когда Самгин входит в близкие сношения с людьми, уступая голоду духа и тела, пытаясь разорвать оковы собственного одиночества.

Люди, в особенности женщины, узнают, поздно или рано, в нем «чуждое», безразличное существо, относительно успешно имитирующее чувства — сочувствие, любовь, дружбу, нежность, даже страдание. Пустота приемлет в себя все, что с настойчивой, напористой и бескомпромиссной силой стремится наполнить оную. Самгин в разные периоды своей жизни позволяет себе увлекаться чужими идеями, даже иногда выдает их за собственные мысли. Большевикская идеология влечет его напористостью, суровой волей к власти над народной стихией, «веховским» званием к культурной миссии и проповедью служения высшим идеалам — культуртрегерской заботой, пропагандой единения народа и власти в годы мировой войны — ощущением прочности жизненных оснований. Идеи сталкиваются, поочередно уступая одна другой первенство во внутреннем мире Самгина и, соответственно, влияя на его поступки, но это только имитация духовной жизни, а не сама жизнь.

На самом деле мы можем даже не заикливаться на Печорине, Онегине и Самгине, а размышлять в ключе метафизическо-лиричном и далее. Если мы едины с естественной материей Земли, — которую мы, обычно, подразумеваем в некоем духовном ключе, — то рано или поздно мы должны наполнить эту «пустоту» чем-то.

Только вот что есть эта «пустота» внутри человека? Отсутствие эмоций, чувств? Нет, полагаю, что это некая абстрактная вещь, которую называют осмысленностью. Выше я писал, что момент осознания того, что тебе чего-то не хватает в жизни, или попытка осознать

«ничто», «пустоту» и себя через это – уже есть попытка осознанности, ведущая к тому, что рано или поздно будет избран путь, по которому пойдет человек. Или же нет.

«Пустотность» души – это не только лишь осознание; ты можешь понять, что чего-то не хватает в этой жизни – смысла ли? – только не всегда сможешь унять боль от утраченного. Природа не терпит «пустоты» и на вакантное место рано ли, поздно ли придет нечто: разрушение или созидание. Зачастую, если не удалось преисполниться порывами, которые приносят в мир гармонию, то на месте зияющей раны образуется порочное стремление наполниться хоть чем-то, что ведет к разрушению, хаосу и мортидо – инстинкту смерти.

Иными словами, «пустота» души – это потребность в осмысленности, которая прокрадывается во все сферы жизни и творчества, громко резонируя кричит о потребности знать, зачем и ради чего существует индивид, персонаж или целое общество.

ЛИТЕРАТУРА

Блаженный Августин. Исповедь. М., 1992.

Гайденко П. История греческой философии в ее связи с наукой. М.: Наука, 1980.

Хайдеггер М. Что такое метафизика? // Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993.

Чжуан-цзы: Даосские каноны. М., 2002.

Eco U. Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts. Cambridge University, 1990.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием познавательных способностей обучающихся. Проанализированы методические сведения, связанные с классификацией педагогических целей урока. Цели были сопоставлены в контексте проблемы, выбранной в качестве объекта исследования настоящей статьи, что необходимо для нахождения наиболее приоритетной в построении концепции организации и осуществления учебного процесса с уклоном на развитие познавательных способностей. Автором приведены сведения психологического описания процессов познавательной деятельности человека, необходимые для понимания специфики преподавания предмета с целью развития у обучающихся познавательных способностей, были изучены цели и задачи предмета русского языка.

Отмеченные в настоящей статье педагогические и предметные цели понимаются автором как структура, в которой данные цели выстраиваются иерархически, от частных к фундаментальным. Ввиду этого, в части описания конкретных примеров из возможных учебных ситуаций, автором были упомянуты все виды целей со значимостью их реализации в контексте выполнения того или иного вида упражнений. Анализ целей проведен с учетом того, что в рамках темы настоящей статьи из них были выделены приоритетные, наиболее актуальные для непосредственного решения задач, связанных с развитием познавательных способностей.

В статье предложен наглядный тематический пример, на основе которого описаны пошаговые инструкции организации проблемного урока. Пример основывается на гипотетическом уроке по теме, пригодной для разработки и реализации практических упражнений, нацеленных на развитие познавательных способностей. Впоследствии предложен перечень рекомендаций по организации и осуществлению уроков данного вида.

Ключевые слова: цели предмета; педагогические цели; познавательные способности; лингвистическое мировоззрение; проблемное обучение; интеллектуальные чувства; эвристический метод.

Сведения об авторе: Мамедов Шамиль Икрамович, магистрант кафедры филологии и массовых коммуникаций ФГОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 36, ауд. 305; shamil-m-2015@mail.ru.

Sh. I. Mamedov

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article deals with issues related to the development of students' cognitive abilities. Methodological information related to the classification of pedagogical goals of the lesson is analyzed. The goals were compared in the context of the problem chosen as the object of research in this article, which is necessary to find the highest priority in the construction of the concept of organization and implementation of the educational process with a focus on the development of cognitive abilities. The author provides information about the psychological description of the processes of human cognitive activity, necessary for understanding the specifics of teaching the subject in order to develop students' cognitive abilities, and studied the goals and objectives of the subject of the Russian language.

The author understands the pedagogical and subject goals noted in this article as a structure in which these goals are arranged hierarchically, from particular to fundamental. In view of this, in the part describing concrete examples of possible training situations, the author mentioned all types of goals with the significance of their implementation in the context of performing a particular type of exercise. The analysis of goals is carried out taking into account that within the framework of the topic of this article, priority goals were identified, the most relevant for the direct solution of problems related to the development of cognitive abilities.

The article offers a visual thematic example, based on which step-by-step instructions for organizing a problem lesson are described. The example is based on a hypothetical lesson on a topic suitable for developing and implementing practical exercises aimed at developing cognitive abilities. Subsequently, a list of recommendations for organizing and implementing lessons of this type is proposed.

Keywords: subject goals; pedagogical goals; cognitive abilities; linguistic worldview; problem-based learning; intellectual feelings; heuristic method.

About the author: Mamedov Shamil Ikramovich, undergraduate of the Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University.

Любой учебный предмет имеет свою цель. «Цели того или иного школьного предмета, в том числе русского языка, определяются следующими факторами: социальным заказом; уровнем развития соответствующей науки (в данном случае лингвистики); уровнем развития педагогики, детской психологии и самой методики преподавания русского языка. Лингвистическая наука достаточно полно описала все уровни русского языка и все ее функционально-стилистические разновидности русской речи. Это позволило поставить задачу изучения языка во всех его основных проявлениях (впервые эту задачу поставил Ф.И. Буслаев в 1844 г.)» (Баранов и др. 2000: 22).

Цель педагогической деятельности формируется в связи с реализацией цели воспитания гармонично развитой личности (Мижериков, Ермоленко 2002: 58). С точки зрения педагогической науки, и каждая цель имеет свой предмет (то, что следует развить у воспитанника). На основе этого «выделяют три группы целей:

– первая группа – цели формирования знаний, умений, навыков, т. е. цели формирования сознания и поведения;

– вторая группа – цели формирования отношений к самым различным сторонам жизни: обществу, труду, теме урока и т. д.;

– третья группа – цели формирования творческой деятельности, развитие способностей, задатков, интересов обучающихся» (Войтина 2008: 64). Согласно теме настоящей научной статьи, третья группа целей в нашей исследовательской работе будет наиболее актуальной, ввиду чего выводится нами на первый план с учетом остальных двух групп.

Отдельная классификация целей принадлежит предмету русского языка, в котором, помимо всего прочего, выделяют познавательные цели, предполагающие формирование у школьников лингвистического мировоззрения, вооружение обучающихся основами знаний о языке и эстетическое воспитание детей средствами русского языка как учебного предмета. Формирование лингвистического мировоззрения, что означает формирование взгляда на язык как на объективно существующую коммуникативную систему – наиболее важный целевой компонент, задающий нам конкретное направление работы с обучающимися для развития познавательных способностей.

Таким образом, поставленная педагогом инициативная цель, связанная с развитием познавательных способностей, творчества, видится нам достижимой посредством выполнения работы в направлении формирования взгляда на язык как на целостную, объективно существующую систему, что выводит нас, в конечном счете, на более глобальный смысл выполнения такой работы, а именно закладывание у обучающихся задатков самостоятельного познания и представления об окружающем мире как системно устроенной, целостной картине.

Цель исследования в рамках данной статьи – анализ сведений из научной литературы, связанных с проблемой развития у обучающихся познавательных способностей на уроках русского языка.

Задачи:

1) Анализ научных сведений из лингвистической и психолого-педагогической дисциплин, связанных с тематикой научной статьи;

2) Сравнение проанализированных сведений и их обобщение в форме конечного теоретического продукта, конкретизирующего и актуализирующего проблему развития у обучающихся познавательных способностей;

3) Теоретическая разработка методического материала, имеющего потенциальную практическую значимость в процессе учебной деятельности.

Язык, как объект исследования и, в нашем случае, как система знаний, использующаяся для развития познавательных способностей, в то же время является средством протекания мыслительных процессов. «Объединение всех элементов познавательной деятельности в единое целое осуществляет также язык и речь, на базе которых функционирует сознание. Лексическая система, прежде всего и больше всего, обусловлена категориями материального мира и социальными факторами (Коростелева 2013: 25), посредством слов человек обозначает все, что он ощущает, воспринимает, запоминает, о чем думает, мечтает, переживает. Благодаря этому человек не только осознает окружающий его мир и самого себя, но и в состоянии регулировать свою познавательную деятельность» (Сорокун 2005: 89).

Такое двустороннее рассмотрение языка, к которому мы в нашем случае неизбежно приходим, уместно принять во внимание при подтверждении актуальности проведения работы по развитию познавательных способностей именно в рамках предмета русского языка. Подтверждение это состоит в том, что при работе на уроках русского языка в заданном темой нашего исследования направлении мы имеем дело с процессом, основывающимся на двух взаимозависимых фактах: выводы, сделанные обучающимися в результате познавательной деятельности, должны быть описаны ими понятно на литературном языке; активная познавательная деятельность в области предмета русского языка способствует формированию прочных знаний о языке, что позволяет свободно владеть языком, грамотно выражать на нем свои мысли. Таким образом, предмет русского языка обещает располагать хорошей почвой для работы, нацеленной на развитие познавательных способностей.

Прежде всего, следует отметить, что каждый человек обладает познавательными способностями. В каждой отдельной личности они проявляются по-разному. Каждый из нас в разной степени способен к мышлению. «Мышление дает возможность отвлечься от чувственно воспринимаемой действительности, обобщить результаты познавательной деятельности, проникнуть в сущность вещей и познать такие предметы и явления, которые существуют за пределами ощущений и восприятия. Продуктом мышления являются мысли, которые существуют в форме понятий, суждений и умозаключений. Новые мысли возникают в результате осуществления умственных действий, посредством которых сопоставляются предметы и явления, выделяются их общие и существенные признаки, на основе которых познаваемые объекты классифицируются и систематизируются» (Сорокун 2005: 89).

Также человек обладает различными потребностями, мотивирующими его на совершение той или иной деятельности. Для развития познавательных способностей важно также вызвать потребность к деятельности, направленную на развитие. Потребность, понимаемая психологом К. Левином как динамическое состояние, возникающее в момент осуществления действия или намерения, служит своего рода мотивирующим фактором выполнения познавательной и мыслительной деятельности. Так, возникающие в процессе познания той или иной стороны действительности чувства играют немаловажную роль. «Мы радуемся, когда успешно решаем интеллектуальную задачу, огорчаемся, если она не получается. Такие переживания, которые проявляются в форме любознательности, пытливости, вероятности, сомнения, уверенности и торжества, возникающие в связи с познанием нового, неизвестного, в психологии называются интеллектуальными чувствами. Известно, как Архимед, обрадовавшись, что он решил трудную задачу о наличии примеси серебра в золотой короне, с возгласом «эврика» бросился к царю, чтобы доложить ему об этом» (Сорокун 2005: 90).

Исходя из этих рассуждений, мы находим, что из всех известных в наше время методов организации учебного процесса, применяющихся также и для решения этой непростой, достаточно долго существующей в истории психологии проблемы развития способностей, наиболее эффективен проблемный (или эвристический) метод. Для развития познавательных способностей, обучающегося следует каким-то способом мотивировать, поставить его на этот путь, что успешно может быть достигнуто благодаря возбуждению в нем положительных интеллектуальных чувств. Почувствовав радость от открытия какого-то нового знания

самостоятельно, ученик может стать более уверенным в своих действиях, направленных на самостоятельный поиск решения и попытку формулировки собственного вывода. Поэтому главной особенностью методических материалов, которые необходимо разработать для работы с обучающимися в таком русле, должен быть их проблемный характер.

Развитие познавательных способностей обязательно предполагает работу над логическим мышлением. Как цель, развитие логического мышления является общепредметной и реализуется как на уроках русского языка, так и на уроках по другим дисциплинам, изучаемым в школе. «Развитие логического мышления – это формирование системы мыслительных операций. Психологи выявили следующий их набор: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация» (Богословский 1981: 39). Используя и развивая эти системы, мы неизбежно приходим к развитию познавательных способностей в целом.

Очень хорошо подойдет классификация в ряде случаев учебных ситуаций, так как опирается на результаты других мыслительных операций, таких, как анализ, сравнение, обобщение. «Русский язык как учебный предмет располагает большими возможностями для создания таких реальных ситуаций, которые потребуют группировки изучаемых явлений: он членит на единицы, между его явлениями устанавливаются родовидовые отношения. При этом родовое название (а их среди языковых понятий много) оказывается основанием для классификации» (Баранов и др. 2000: 43).

Сравнение имеет не менее важное значение в достижении положительных интеллектуальных чувств в процессе открытия самостоятельного знания. Оно побуждает как к выполнению непосредственно классифицирования, так и к психологической мотивации решить поставленную учителем задачу. Конечный продукт при такой работе в рамках школьного занятия характерен скорее не изобретением чего-то нового, ранее неизвестного науке, чем формулированием заключения, позволяющего внешне оценить научные представления о тех или иных языковых явлениях, тем самым, более прочно закрепив их в памяти.

Рассмотрим наглядный пример из гипотетической учебной ситуации. Предположим, что тема урока по дисциплине «Русский язык», которую огласил учитель, – «Приставки и предлоги». Существенным и ключевым выводом по теме, который можно преподнести обучающимся в виде нового знания, является тот факт, что предлог определяется как часть речи, а приставка – как часть слова. Однако, уместно предположить, что в случае обычного доведения этого факта до учеников посредством разъяснения, мыслительные процессы могут ограничиться лишь восприятием информации от учителя и ее запоминанием. Для реализации цели, связанной с нашей темой, целесообразно создать некоторую проблемную ситуацию, записав некоторые примеры изучаемых языковых явлений: *«доехал до деревни; побежал по дороге и т.д.»* (Демьянченко 2020: 1).

Прежде всего, следует обратить внимание учеников на понятия «слово» и «речь», определить (что также в свою очередь уместно через проблемную ситуацию) принципиальные отличия между этими понятиями. Затем указать на соотношение этих понятий путем их сравнения, что в итоге приведет нас к заключению, что единица, обозначающаяся понятием «слово», входит в явление, названное речью, как его часть. По окончании работы с данными понятиями возвращаемся к непосредственно связанным с темой урока. Учитывая, что при работе с понятиями «слово» и «речь» мы упоминали о категории частей речи, находим, что определение предлога также требует возвращения к этой категории. Таким образом, мы видим создание проблемной ситуации путем не прямых указаний на это сходство между словом и предлогом.

После обнаружения общих признаков в определениях изучаемых объектов, необходимо побудить учеников к сравнению самих определений, обобщению информации, получаемой из них, и побудить их к самостоятельному изложению полученных в результате проделанной работы сведений в виде собственных заключений, выводов. Побуждение к классификации,

собственно, как и к любой другой мыслительной операции, может осуществляться либо по прямому, сформулированному учителем заданию, либо после постановки проблемного вопроса. Характер побуждения к самостоятельной обработке проблемных ситуаций во многом определяет эффективность работы с материалом, степень стремления к получению положительных интеллектуальных чувств.

Следует иметь в виду, что при любой сложности поставленной учебной проблемы, требуется постоянное подкрепление учителем всего процесса дополнительными высказываниями, не имеющими прямой выход к пути решения, а лишь служащими некоторыми коррективами, сохраняющими правильное направление, в котором ученику необходимо размышлять. В случае нашего конкретного примера, в качестве таких коррективов могут послужить высказывания: «Обратите внимание на ...; подумайте о ситуации...».

Следующей рекомендацией по приведенному примеру следует считать попытку развития в ученике уверенности в своих способностях, которая будет связана с формулировкой конкретного вывода. Ученику следует дать почувствовать себя способным к правильному выражению своих мыслей, правильной обработке полученной в результате самостоятельного поиска информации. Безусловно, работа учителя тут также немаловажна, следует давать аккуратные советы ученику в подборе им подходящих терминов, понятий, требующихся для записи собственного определения, формулировки закона, вывода и т.д.

Не менее значимой рекомендацией к проведению уроков такого вида считаем необходимость понимать и следить за выполнением одной из важнейших функций этих уроков, связанной с тем, что развитие за счет них познавательных способностей должно одновременно формировать в обучающихся знания об объекте в виде упорядоченной, целостной системы. Именно понимание наличия и усвоение этой системы приведут к формированию лингвистического мировоззрения на уровне предмета русского языка, и целостной картины мира на общем, межпредметном уровне, а также к легкому поиску нужной единицы из этой системы. Заметим, что свободное владение языком уже предполагает владение им как системой. «Существование лексико-семантической системы объективизируется способностью носителя языка сравнительно быстро находить нужное слово среди сотен тысяч. Единственным объяснением этому, по мнению П.Н. Денисова, является системность лексики, которая резко упрощает стратегию поиска...» (Коростелева 2013: 25). Отсюда, задача упомянутой функции состоит в образовании системы из научных знаний – языка науки.

Проанализировав сведения по теме развития познавательных способностей, обнаружив на рассмотренном примере перспективные шаги организации проблемных уроков по предмету «Русский язык», мы приходим к выводу, что работа в таком направлении очень важна и уместна в учебном процессе. При акценте внимания на такой подход работы с обучающимися, мы безусловно вносим определенную лепту в решении проблемы качественного усвоения материала, что обеспечивает достижение общих целей предмета «Русский язык». Вместе с тем, мы также способствуем созданию предпосылок, задатков, приводящих обучающихся к желанию обработать, исследовать и эффективно усвоить преподающийся учебный материал. Безусловно, в более широких перспективах, это может воспитать в обучающихся потенциальных исследователей.

Таким образом, сведения из научной литературы позволяют сделать заключение о том, что развитие познавательных способностей у обучающихся на уроках русского языка эффективно осуществляется за счет активной постановки учителем к объекту изучения любой сложности и значимости в системе научных знаний школьников проблемных вопросов, создания проблемных ситуаций. Особо важное значение организации уроков такого вида по предмету русского языка объясняется тем, что язык, как основной объект изучения данной дисциплины, неразрывно связан с мышлением человека, выступает средством его осуществления. Это позволяет нам говорить о фундаментальном характере работы в направлении развития мышления на уроках русского языка в контексте других предметов, в процессе заня-

тий, по которым так же впоследствии уместно применить усвоенные приемы мыслительных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

Баранов М.Т., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. М.Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2000.

Богословский В.В. Общая психология, 3-е изд. М., 1981.

Войтина Ю.М. Шпаргалка по общим основам педагогики. URL: <http://bookre.org/reader?file=55083> (08.04.2020).

Демьянченко И.В. Урок русского языка в 5 классе по теме: Упражнение в различение приставок и предлогов. URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2013/11/28/urok-russkogo-yazyka-v-5-klasse-po-teme-uprazhnenie-v> (25.03.2020).

Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учебник для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / В.П. Канакина, В.Г.Горецкий, 2-е изд. М.: Просвещение, 2013.

Коростелева Л.В. Высоочастотные имена существительные, прилагательные и числительные в современном русском языке (по материалам лексикографии). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013.

Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2002.

Сорокун П.А. Основы психологии. Псков: ПГПУ, 2005.

ОРНИТОМОРФНЫЙ АРХЕТИП ПТИЦЫ В МИФОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ НАРОДОВ МИРА И ОБСКИХ УГРОВ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОЗЕ Е. АЙПИНА

Аннотация. Рассматривая орнитоморфные образы птиц, автор ставил своей целью их осмысление в различных культурных и литературных традициях. В статье обосновывается положение о том, что символические образы птиц, встречающиеся в мифологии народов мира, обусловлены наличием коллективного бессознательного разума, а типичность сюжетов и образов подтверждает гипотезу о наличии единого первоисточника. Тотемные образы птиц повсеместно закреплены в культурной традиции народов мира, со многими птицами в древности были связаны определенные мифологические идеи, в частности представление о цикличности жизни природы и человеческом начале. Анализ архетипичных образов птиц позволяет сделать вывод о взаимосвязи обско-угорской фольклорной традиции с литературными традициями других народов мира. Представитель современной литературной Югры Е.Д. Айпин в своем творчестве реализует различные орнитоморфные образы птиц, закрепленные в мифокультуре этноса ханты, умело вплетая их в ткань художественного текста. Они дают читателю возможность глубже проникнуться идеей единения мироощущения героев с мифокультурной традицией обских угров, подчеркивают способность птиц различным образом влиять на судьбы людей: предвещать беду или радость, соединять прошлое и настоящее. Литературное осмысление архетипа птицы в творчестве Е. Айпина позволяет говорить о его сакральной семантике. Исследование проводится на основе метода компаративистики, сравнительного изучения литератур и культур, обеспечивающего понимание орнитоморфного архетипа птицы в литературной традиции народов мира и в специфике ее реализации в литературной традиции обских угров. Также методами анализа являются сравнительно-исторический, культурологический, сравнительно-типологический.

Ключевые слова: архетип; орнитоморфный образ птицы; обские угры; мифологический образ; коллективное бессознательное; литературная традиция; Е. Айпин.

Сведения об авторе: Рымарева Елена Николаевна, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3б, ауд. 305; тел. 8(912)9010885; e-mail: Rymareva-EN@te.ru

E.N.Rimareva

ORNITHOMORPHIC ARCHETYPE OF A BIRD IN THE MYTHOLOGICAL REPRESENTATIONS OF THE PEOPLES OF THE WORLD AND THE OB UGRIC PEOPLES AND ITS IMPLEMENTATION IN THE PROSE OF E. AIPIN

Abstract. Considering orthomorphic images of birds, the author set as his goal their understanding in various cultural and literary traditions. The article substantiates the position that the symbolic images of birds found in the mythology of the peoples of the world are due to the presence of a collective unconscious mind, and the typicality of plots and images confirms the hypothesis that there is a single source. Totem images of birds are universally fixed in the cultural tradition of the peoples of the world, with many birds in ancient times certain mythological ideas were associated, in particular, the idea of the cyclical nature of life and the human principle. Analysis of archetypal images of birds allows us to conclude that the Ob-Ugric folk tradition is interconnected with the literary traditions of other peoples of the world. Representative of the modern literary Yugra E.D. Aypin in his work implements various ornithomorphic images of birds, enshrined in the mythoculture of the Khanty ethnic group, skillfully weaving them into the fabric of an artistic text. They give the reader the opportunity to more deeply penetrate the idea of uniting the worldview of heroes with the

mythocultural tradition of the Ob Ugrians, emphasize the ability of birds to influence people's destinies in various ways: portend misfortune or joy, combine past and present. The literary understanding of the bird archetype in the work of E. Aipin allows us to talk about its sacred semantics. The study is conducted on the basis of the comparative method, a comparative study of literature and cultures, providing an understanding of the ornithomorphic bird archetype in the literary tradition of the peoples of the world and in the specifics of its implementation in the literary tradition of the Ob Ugrians. Also, the methods of analysis are comparative-historical, cultural, comparative-typological.

Key words: archetype; ornithomorphic image of a bird; Ob Ugrians; mythological image; collective unconscious; literary tradition; E. Aipin.

About the author: Rimareva Elena Nikolaevna, docent of the Department of Philology and mass communications of Nizhnevartovsk state University.

Архетип птицы весьма часто становится объектом исследования искусствоведов, литературоведов, историков и антропологов. Практически повсеместно на территории земного шара в культурных традициях народов мира зафиксированы символические образы птиц. Этот факт объясняется анимистическим представлением о душе, которая, по мнению наших далеких предков, жила в облике животных и птиц. Изначально птицы представлялись в сознании людей в естественном облике, но уже тогда они наделялись некими антропологическими чертами: темпераментом, особым складом характера. Различные птицы в мифологии наделены качествами, которые характерны людям: орлы – гордостью, совы – мудростью, – так в них отражается человеческая природа. В конкретных птичьих образах запечатлена орнитоморфная модель поведения. Некоторые символы птиц отражают формы семейных взаимоотношений у людей, например, лебеди, утки, голуби, гуси. Затем образ птицы у большинства народов приобрел символическое значение и вошел в мифологическую систему.

Для исторических периодов развития человечества – от палеолита до наших дней – характерен процесс мифологизации образа птицы. Самыми известными символами птиц являются лебедь, гусь, сова, голубь, ворон, орел, филин, гагара, журавль, кукушка. В различных культурных традициях птицам определена своя роль, но общим является то, что образ птицы является частью триединого символа: яйцо (символ вечного времени), птица (символ духовности) и змея (символ земного начала). Птицы являются связующим звеном между Богом и человеком. Как вестники богов они предстают в мифах древней Греции: Лебедь – атрибут Афродиты, ворон – птица-вестник Апполона и Афины.

Птицы могут являться носителями человеческих душ. Мы и сейчас в религии многих народов встречаем подобное убеждение. Например, реинкарнация в буддизме, иудаизме предполагает переселение души человека после смерти в тело животного или птицы. При этом в мифологии народов мира зафиксирована традиция соотношения психической составляющей человека с характерами различных животных и птиц. Ю. Лотман считал, что культура, представляющая собой определенное количество текстов, унаследованных из глубины веков, является миру в виде древних символов, обозначаемых как культурные архетипы (Лотман 1978: 7).

Дж. Фрэнгер доказал, что архетипичные мотивы и сюжеты встречаются в мифологии различных народов, и объяснил их схожесть наличием коллективного бессознательного разума (Фрэнгер 1989: 542). К. Юнг полагал, что архетип – это изначальные мифологические образы, которые способны «оживать» и обретать смысл, если человек пытается связать свою личность с образами. «Тот, кто говорит архетипами, глаголет как бы тысячью голосов» (Юнг 2000: 126). Мотивы, которые возникают из коллективного бессознательного и «оседают» в мифологии и религии, и являются архетипами. Один из древнейших архетипов – птица.

Изучая христианскую символику, исследователь А. Уваров пришел к выводу, что изначально образ птицы был связан с Мировым деревом, на верхушке которого, в небе, и жила птица (Уваров 1908: 156). Миф о божественной птице-демиурге встречается и в религиозно-мифологической системе финно-угорских народов. У марийцев он воплощен в образе селез-

ней Юмо и Йэн, которые вылупились из яиц утки и затем, достав со дна океана ил, сотворили землю (Петрухин 2005: 260–262). В мордовском фольклоре живет миф о птице Ине Нармонь, из яйца которой сотворена земля и небо. Она же высидела на Мировом дереве три яйца, из которых вылупились жаворонок – символ земледелия, соловей – символ дома – и кукушка – символ леса (Петрухин 2005: 292–293). Богиня плодородия Ангепатайя в мифологии мордвы-эрзян также имеет черты птицы. Она сформировалась из яйца и могла представлять в образе птицы с золотым клювом и хвостом, или в образе голубки (Петрухин 2005: 302). Мифологическая традиция почитания лебединых пар удмуртами напоминает греческий миф о Зевсе и Леде и их ребенке, вылупившемся из яйца. Этот миф – трансформация космогонической мифологемы о мировом яйце (Топоров 1992:40). В мифологии обских угров утка предстает как создательница Вселенной, она помогает переселению душ в трехмерном пространстве мира. Во многих мифах народов мира имеет место мотив божественного первосущества в образе золотого зародыша. Индуистский бог творения Брахма, рожденный из золотого яйца, избрал лебедя средством своего передвижения. (Топоров 1992: 185-186). В образном пространстве финно-угров имеется космогонический миф о возникновении мира из яйца, снеженного в море гусем (Лукина, 2014: 90). Архетип птицы у язычников в процессе эволюционирования претерпел ряд изменений, связанных, в частности, с крещением Руси и формированием нового религиозного мировоззрения. Исконно осмысленный в народной культуре образ Мирового дерева, порождающего систему троимирия, редуцируется. Теперь амбивалентный образ птицы воспринимается только как божья вестница и помощница, хотя сохранившиеся языческие традиции и сейчас связывают птицу с потусторонним миром.

По свидетельству археологов и культурологов у некоторых восточнославянских племен птицы были тотемами, это подтверждают различные элементы украшений одежды орнитоморфной направленности (Бренштам 1982: 27). М. Косарев рассматривал тотемизм «...как мировоззренчески осмысленное признание человеком его неразрывной связи со всем окружающим Миром» (Косарев 2003: 33). Богатейшую мифологию сохранили и обские угры, в которой элементы тотемизма наблюдаются по отношению к различным птицам: гагаре, лебедю, кукушке, синице и другим. Фигурки-тотемы, вырезанные из дерева, повторяют облик птиц и считаются священными. Разные этнические группы верят в родство с различными птицами. Эта вера и по сей день обуславливает запрет на их охоту и совершение семейных обрядов и празднеств в честь священных птиц. Тотемных птиц, даже если они не приносят человеку пользу, убивать нельзя. «Бесполезных тотемов (чайка, ястреб) избегают убивать, где бы то ни было» (Черенцов 2002: 488).

Со многими птицами в древности были связаны определенные мифологические идеи. Хорезмийская концепция происхождения Вселенной утверждает, что «изначальное божество, заключающее в себе части мироздания, представлялось в образе водоплавающей птицы» (Жарникова 2003: 45–46). Образ водоплавающей птицы, олицетворяющей водную стихию, представлен богиней огня воды и плодородия Ардвиги Сура Анахитойвиранской мифологии. У обских угров образы водоплавающих птиц также весьма устойчивы. В частности, с уткой связано представление о вселении душ в новорожденных, по этой причине утку запрещено разделывать, пока не испарится душа (не перестанет клубиться пар).

М.Ф. Косарев, основываясь на этнографических и археологических материалах, пришел к выводу, что с культом перелетных птиц ханты и манси связывали представления о цикличности жизни природы и человеческого начале (Косарев 1988: 96). «У хантов существовали представления, что человек произошел от птиц и сначала был крылатым» (Кулемзин 2000: 86). Связь природы и человеческой судьбы с образом птицы подтверждается мифологическим представлением этих народов о душе: две из четырех (по другим данным пяти) душ человека представляются в виде глухарки, живущей на голове человека или приходящей только в период сна. Способностью перевоплощаться в людей у манси обладают лебеди. «Приземлились лебеди, сняли крылья и начали купаться» (Мифы, предания, сказки

ханты и манси 1990: 93). Сюжет мансийской сказки о шести братьях-лебедях и их сестре идентичен сказке Г.Х. Андерсена «Дикие лебеди». Типичность образов и сюжетов свидетельствует о наличии общего первоисточка, коллективного бессознательного.

Образ лебедя символизирует супружескую верность и является одним из глубинных символов. У некоторых народов, у эвенков в частности, он вмещает в себя помощника Творца. В русских народных сказках аллегорией супружеской пары являются утка и селезень. Лебедь, посланник бога Нишке, является священной птицей у мордвы (Петрухин 2005: 300-301). У удмуртов он является культовой птицей, во имя которой совершается обряд Юсьвось (Петрухин 2005: 231). В религиозно-мифологических традициях Индии и Ирана лебедь наделен божественными и человеческими чертами. Мифологический персонаж лебедя в «Ригведе» и «Авесте» ассоциируется с богом-творцом, разумом и творческим началом Вселенной (Жарникова 2003: 45). В мифологии финно-угорских народов Млечный путь ассоциируется с путем диких лебедей (Кириллова 2006: 109–110). Лебедю у манси посвящен красивый осенний праздник. Мужчины и женщины водят хоровод вокруг костра и при этом говорят: «Ты наша священная птица, мы в гости к тебе пришли и от чистого сердца все, что нужно, с собой принесли... Скоро настанет разлука, покинешь край свой родной... Мы ждем твоего возвращения весной. На своих могучих крыльях несись над горами, тайгой! Ясного неба желаем тебе над нашей прекрасной землей» (Александров 1992: 65). Связь образа лебедя в финно-угорской, индийской и иранской мифологии обусловлена тем, что эти народы в древности имели весьма тесные контакты (Бонгард 1983: 98–103).

Весьма распространенным сюжетом о сотворении мира является сюжет, связанный с уткой, которая плавала по мировому океану. В марийских и волжско-булгарских текстах утка или гоголь достают кусочек земли со дна океана. В карело-финском эпосе «Калевала» космическая утка сносит шесть яиц, бросает их в море, и из них появляются земля, небо, солнце, месяц и звезды. В мифе Древнего Египта в этой роли выступал гусь, Великий Гоготун. Из снесенного им яйца родился Бог Солнца. Самой почитаемой птицей обских угров является мифическая лула (лули), создавшая Землю. В одном из вариантов мифа о сотворении земли ее послал сам Номи-Торум. Три раза отважная птичка ныряла на дно океана, доставала ил, ставший основой для тверди. «Всех зверей ханты убивают, только кулика (люли) не убивают. Он землю наверх поднял, когда наводнение было» (Мифы, предания, сказки ханты и манси 1990: 63). Птицей лули именуют в мифах обских угров кулика или гагару, потому как они могут летать и нырять. По одному из преданий Кон-ихи-пах (Господин-старик) послал именно кулика достать землю после потопа. Гагара посмеялась, что маленький кулик достает мало ила, но сама не смогла даже донырнуть до дна. Признав кулика победителем, она стала звать себя младшей сестрой, а кулика старшей. Существует и другая версия: большая птица была послана богом, но не смогла достать ил, а маленькая, пробыв под водой три дня, достала. А вот еще одна вариация: «Обратились люди к гагаре, попросили ее помочь достать со дна морского немножечко земли. Гагара – прекрасная пловчиха, а ныряет она глубже и лучше всех птиц. Согласилась она помочь людям. Несколько раз пришлось нырять гагаре, прежде чем она смогла принести в своем клюве немного земли. Работала она очень долго. На этом месте вырос небольшой островок. Люди обрадовались, расцеловали гагару. А на месте этих поцелуев образовались на ее перьях красивые полоски – следы человеческих губ» (Кузнецова 1998: 250). Гагары также могут отгонять болезни. Шкурку гагары прикладывали к больному месту не только людям, но и животным. Иногда ее прикрепляли к стене дома в качестве оберега. И сегодня изображение этого орнитоморфного мотива можно встретить у современных ханты в виде плоской металлической подвески, детально передающей очертания птицы. (Лукина, 2014: 93). В честь этой птицы назван мансийский народный инструмент «тырвитап». Наличие общности сюжетов и образов птиц в космогонических мифах народов мира о сотворении земли свидетельствует об общих мифологических воззрениях индоевропейцев, древних египтян и финно-угорцев.

В мифах урало-алтайских народов, весьма схожих с индоевропейскими, архетип Великой матери запечатлен в образе богини, в которой переплетаются черты женщины и птицы. (Николаева, Сафронов 1999: 82). В мифологии обских угров прародительница народа Мось Калтащ-эква представляла в образе гуся. Самый почитаемый шаманский медный гусь хранился в Белогорском святилище, которое посещали манси и ханты, что свидетельствует об общности культурных традиций этих народов и существовании межфратриальных культовых мест. По указу Петра I «...сибирские воеводы М. Черкасских и И. Обрютин послали в Белогорскую волость толмача Алексея Рожина, с ним конного казака Степана Мурзинцева «по шайтанщиков по Куланка Пыхлеева да у которого медный гусь по Пьянка Мастеркова» (Гемуев 2000: 12). Но святилище так и не было найдено. Гусям в мифах многих народов приписывалась мудрость и смекалка. В хантыйской сказке они перехитрили лису, позволившую им перед смертью спеть песню. Они начали с соло, потом перешли на дуэт, трио, и так до бесконечности. Гуси в русском народном фольклоре могут представлять как в образе злых воришек (Сказке об Алёнушке и братце Иванушке), так и в образе балагуров-весельчаков (Русская народная песня «Жили у бабуси два веселых гуся»). В европейской культуре гуси представлены спасителями детей (сказка про Нильса). Порой они могут спасти людей, жертвуя им свое тело, в котором, к примеру, спасался сказочный герой Карлик Нос из одноименной сказки немецкого писателя Вильгельма Гауфа. Смекалка и хитрость, характерная этой символической птице, помогла даже спасти Рим, о чем свидетельствует древнеримская легенда. Все эти символы позволили закрепить за образом гуся положительные признаки.

Пожалуй, одним из самых ярких и самобытных писателей современной Югры можно считать Е.Д. Айпина. Основой создания его художественных произведений является опыт коллективного бессознательного. «Родовая память в той или иной форме присуща всем культурам и народам, традиции ее сохранения в виде культа предков прослеживаются на самых ранних стадиях развития человечества» (Мосин 2006: 256). В его творчестве, основанном на фольклорных традициях этноса, важное место отводится образам птиц, имеющим сакральную семантику, что обусловлено мифологическими представлениями народа ханты.

Практически все орнитоморфные образы в его творчестве имеют либо положительную, либо отрицательную семантику. Их символическая образность помогает читателю постичь внутренний мир героев произведений. Так в романе «Божья Мать в кровавых снегах» (1996–1999) сказочная птица Карс имеет положительную семантику. Автор проводит параллель между поступком Матери, кормящей ребенка своей кровью из располосованной груди, и поступком героя сказки о птице Карс, накормившего птицу плотью с икр ног. Этот фольклорный образ позволил Матери в минуту отчаяния спасти последнего умирающего от голода ребенка-грудничка. А в повести «У гаснущего очага» (1998) птица халей (восточная клуша) имеет отрицательную семантику. Он хохочет, когда обнаруживает весной безлюдное дома, хотя накануне зимы сам призывал людей уйти в Нижний мир. Вообще, авторское отношение к птицам выражается даже в написании. У птиц с положительной семантикой имена пишутся с прописной буквы, а у птиц с отрицательной семантикой со строчной (Ворона, Трясогузка, сорока в повести «У гаснущего очага»). Мифологическим восприятием образа птиц продиктовано и следующее утверждение Е. Айпина, адресованное уточке Чирку: «Но, однако же, это птица нужная Небу и Земле. Хоть и маленькая; но нужная» (Айпин 1990: 74).

В романе «Ханты, или Звезда Утренней Зари» (1977–1987) запечатлен литературный архетип орлана, птицы, символизирующей удачу. Эта птица приносила удачу отцу Демьяна, охотнику Роману, не раз подкидывая ему рыбу с отметинами своих когтей. «Высоко-высоко в голубом мареве неслись белые облачка, и между ними парил орлан. Он ходил кругами – и круги каждый раз были новой формы: чуть вытянутые, правильные, но пересекались все в одной точке. Потом орлан исчез – в небе остались лишь белые точки облаков. Но появился он так же неожиданно, как и исчез. В когтях он держал большую рыбу. Она золотисто сверкала на солнце чешуей. Орлан сделал два-три круга – и выпустил рыбу. Она, сверкнув чешу-

ей, полетела вниз. Демьян вспомнил приметку: если орлан подарит человеку рыбу – тому будет удача» (Айпин 1990: 44). Образ вещи птицы является здесь не только предвестником будущего, но и проводником в прошлое. Символическая образность орлана помогает глубже понять внутренний мир Демьяна и его отношение к природе и происходящему. Птица пробуждает в нем еще непонятное самому герою желание слиться с природой воедино, бороться с водной стихией, ласковой и сильной, и усмирить ее. Так зародилась в душе Демьяна любовь к Марине, которую он пронес через всю жизнь как божественную благодать.

Образы, сюжеты и мотивы о птицах, закрепленные в мифологических представлениях многих народов, свидетельствуют об их схожести, параллельности, что обусловлено всемирно-историческим процессом развития человеческой цивилизации и наличием коллективного бессознательного разума. Символический образ птицы, воплотивший в себе устойчивый архетип, закрепился в мифологии народов мира и обско-угорской литературной традиции. Этот орнитоморфный архетип позволяет нам не только исследовать закономерности исторического развития, но и получить новые знания о культуре народов мира. Система архетипов птиц, запечатленных в творчестве Е. Айпина, свидетельствует о неразрывной связи современной литературной традиции с мифокультурой этноса ханты и мировой культурной традицией.

ЛИТЕРАТУРА

- Александров М. Проводы лебедя // Ямальский меридиан. 1992. № 1. С. 65.
- Айпин Е.Д. Ханты, или Звезда Утренней Зари. М.: Молодая гвардия, 1990.
- Бернштам Т. А. Орнитоморфная символика у восточных славян // Советская этнография. 1982. № 1. С. 22–34.
- Бонгард-Левин Г. М., Грантовский Э. А. От Скифии до Индии. Древние арии: мифы и история. М.: «Мысль», 1983.
- Жарникова С. В. Золотая нить. Вологда: Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2003.
- Кириллова Р. М. Мифопоэтика в поэзии Михаила Петрова. На правах рукописи: Ижевск, 2006.
- Косарев М. Ф. Основы языческого миропонимания: По сибирским археологоэтнографическим материалам. М.: Ладога100, 2003.
- Косарев М.Ф. Образ дерева в мифоритуальной традиции сибирских народов // Миропонимание древних и традиционных обществ Евразии. М., 2006. С. 239–253.
- Косарев М.Ф. Человек и живая природа в свете сибирских этнографических и археологических материалов // Некоторые проблемы сибирской археологии. М., 1988 С. 84–112.
- Лотман Ю. М. Феномен культуры // Труды по знаковым системам: учен. зап. Тарт. гос. ун-та. Тарту, 1978. Вып. 463. № 10. С. 5–15.
- Лукина О.Г., Лазутина Т.В. Процесс превращения образа птицы (гагары) в символ в искусстве народов Севера России // Известия Томского политехнического университета, 2014. Т 324. № 6. С. 89–94.
- Кузнецова В.С. Дуалистические легенды о сотворении мира в восточнославянской фольклорной традиции / Отв. ред. С.Ю. Неклюдов. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1998.
- Кулемзин В.М., Лукина Н.В., Молданов Т.А., Молданова Т.А. Мифология хантов. Томск: Издательство Томского университета, 2000.
- Мифы, предания, сказки ханты и манси / пер. с хантыйского, мансийского, ненецкого языков. Сост., предисл. и примеч. Н.В. Лукиной под общей редакцией Е.С. Новик. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990.
- Мосин А.Г. Родовая память и проблемы развития исторического сознания общества (по материалам русского сторожилынского населения Югры) // Три столетия академических исследований Югры: от Миллера до Штейница. Ч. 2. Академические исследования Северо-Западной Сибири в XIX–XX вв.: история организации и научной наследие: Материалы междунар. симпозиума. Екатеринбург: НИМП «Волот», 2006.
- Николаева Н. А., Сафронов В. А. Истоки славянской и евразийской мифологии. – М.: Белый волк, 1999.
- Петрухин В. Я. Мифы финно-угров. М.: Астрель: АСТ: Транзит-книга, 2005.

Топоров В. Н. Лебедь // Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. С. А. Токарев. М.: Советская энциклопедия, 1992. Т. 2. С. 40–41.

Уваров А. С. Христианская символика: символика древнехристианского периода: в 2-х ч. М.: Типогр. Г. Лиснера и Д. Собко, 1908. Ч. 1.

Фрэзер Дж. Дж. Фольклор в Ветхом Завете. Пер. с англ. 2-е изд., испр. М.: Политиздат, 1989.

Черенцов В.Н. Манси. Из полевого дневника. Народы Крайнего Севера и Дальнего Востока России в трудах исследователей (XX в.) / Сост. Т.Н. Емельянова, М.В. Южанинова. М.: Северные просторы, 2002.

Юнг К. Архетип и символ // Хрестоматия по психологии. М., 2000. С. 124–167.

ФЕНОМЕН СКАЗКИ П. ЕРШОВА «КОНЕК-ГОРБУНОК»

Аннотация: Сказка «Конек-горбунок» известна всем – и детям и взрослым, и каждому она нравится и открывается по-своему. Ребенка занимает внешний ход событий, история Ивана-дурака, который с помощью чудесного конька нашел свою счастливую судьбу. Для взрослого читателя открывается иной, более глубокий смысл сказочного повествования. Ершовская сказка вызывает размышления об истории Руси и о тех, кто был у власти и вершил судьбы людей. «Конек-горбунок» продолжает традицию литературной поэтической сказки, прежде всего пушкинской, и в то же время это новое слово в отечественной литературе. Нельзя назвать конкретную сказку, идентичную сюжету Ершова. Писатель соединил в своем произведении образы, мотивы, сюжетные ходы известных народных сказок. Однако автор статьи попытается дать представление о том, что «Конек-горбунок» – это не просто соединенные воедино элементы из отдельных сказок, а совершенно новое, для своего времени, цельное и законченное произведение. Сказка П.П. Ершова представляет собой очень сложное многоуровневое произведение, смыслы которого считываются не сразу. Существует множество интерпретаций этой сказки, образов основных персонажей. Автор статьи приходит к выводу о том, что сказка «Конек-Горбунок» – это попытка рассказать об амбивалентной национальной стихии, разнообразной и пестрой. В этом национальном космосе есть место всему: людям и животным, реальным персонажам и «иным» силам, христианству и язычеству, трагедии и комедии, нравственному и безнравственному, Богу и Дьяволу, добру и злу.

Ключевые слова: детская литература; П.П. Ершов; авторская сказка; народные мотивы; Иван-дурак; Конек-горбунок.

Сведения об авторе: Себелева Анастасия Валериевна кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета

Контактная информация: 628609, Россия, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3б, ауд. 305; 8-912-935-7841; e-mail: sebelevaa@mail.ru.

A.V. Sebeleva

**THE PHENOMENON OF THE TALE OF PYOTR YERSHOV
«THE LITTLE HUMPBACKED HORSE»**

Abstract: The fairy tale «Humpback horse» is known to all-both children and adults, and everyone likes it and opens in their own way. The child is interested in the external course of events, the story of Ivan the fool, who with the help of a wonderful skate found his happy fate. For the adult reader, a different, deeper meaning of the fairy tale narrative opens up. Yershov's tale evokes reflections on the history of Russia and those who were in power and decided the fate of people. «The hunchback horse» continues the tradition of literary poetic fairy tales, primarily Pushkin's, and at the same time it is a new word in Russian literature. It is impossible to name a specific fairy tale that is identical to the plot of Yershov. The writer has combined in his work the images, motives, and the plot moves well-known folk tales. However, the author of the article will try to give an idea that «The hunchback Horse» is not just a combination of elements from individual fairy tales, but a completely new, for its time, complete and complete work. The tale of P.P. Yershov is a very complex multi-level work, the meanings of which are not immediately read. There are many interpretations of this fairy tale, images of the main characters. The author of the article comes to the conclusion that the fairy tale «Humpback horse» is an attempt to tell about an ambivalent national element, diverse and variegated. In this national space there is a place for everything: people and animals, real characters and «other» forces, Christianity and paganism, tragedy and Comedy, moral and immoral, God and the Devil, good and evil.

Key words: children's literature; P. P. Yershov; author's fairy tale; folk motives; Ivan the fool; humpback Horse.

About the author: Sebeleva Anastasia Valerievna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University.

Сказка «Конек-горбунок» является не народной, а литературной. Как известно, она была написана Петром Павловичем Ершовым, младшим современником А.С. Пушкина. Ершова считают автором одного произведения. Он написал «Конька-горбунка», когда ему было 19 лет, и больше ярких произведений у него не было, несмотря на другие литературные опыты.

Несмотря на то, что сказка имеет автора, она очень близка к народной сказке. Тому способствовали обстоятельства личной жизни писателя, и особенно его детство. П.П. Ершов родился в деревне Безруковой недалеко от города Ишима Тобольской губернии. В силу рода занятий его отец много ездил по Сибири, и семья переезжала с ним. Переезды по Сибири, жизнь в Тобольске в доме родственника-купца, где останавливалось много проезжих людей, обогатили юного Ершова яркими впечатлениями. От ямщиков, охотников, крестьян, казаков он услышал множество запоминающихся рассказов, легенд, сказок, песен, которые потом возродились в его творчестве, в том числе и в сказке, которая является объектом нашего рассмотрения.

«Конек-горбунок», – это авторское сочетание нескольких основных видов народной сказки: волшебной, сатирической, сказки о животных и бытовой. К элементам волшебной сказки относится все чудесное и волшебное в ней. Сатирическая сказка проявляется в прорисовке образов Ивана-дурака, его братьев, царя, царского спальника, отчасти и Царь-девицы. Сказка о животных представлена широко известным на Руси лубочным сюжетом «Ерш Щетинникович», в описании подводных владений. Бытовая – в точной обрисовке повседневной жизни простого народа. Именно поэтому главный герой в сказке о «Коньке-горбунке» – простой крестьянский сын. Как и в традиционных бытовых сказках, конфликт здесь представляет собой противостояние между честностью, добродушием и завистью и злобой. Она затрагивает социальные проблемы, содержит в себе элементы нравоведения.

Обращаясь к художественному содержанию сказки, можно выделить в нем три равные части. Им предшествуют эпиграфы, которые готовят читателя к предстоящим событиям. Как и положено для народной сказки, первая часть начинается с небольшой присказки «Жили-были...», которая вводит читателя в ход событий, попутно знакомя с героями.

Вторая и третья части начинаются развернутыми присказками, представляющими собой сжатые сюжеты волшебных, бытовых и сатирических сказок. Сюжет каждой из трех частей являет собой законченное целое, состоящее из быстро сменяющихся друг друга событий. Время в них максимально уплотнено, а пространство расширено. Однако в каждой части есть центральное, главное событие, которое наиболее полно раскрывает, высвечивает характеры героев и предопределяет дальнейшие события.

Особенностью сказки Ершова является тесное переплетение фантастического, чудесного с реалиями народной жизни. Так, эпическое пространство Руси в «Коньке-горбунке» существует в условном времени: здесь смешаны черты разных веков – от пятнадцатого до девятнадцатого. Предельно обобщен поэтом и русский национальный характер, его сильные и слабые стороны. Все герои представляют собой некий единый национальный тип, все говорят на красочном, диалектном русском языке. Биполярность национального характера в изображении Ершова отвечает представлениям народа о самом себе: лукавый ум и наивность, лень и труд, здравый смысл и глупость, восхищение перед красотой и чудом и – насмешка над чудесами. Все части сказки объединены образом одного героя – Ивана-дурака. Именно в нем наиболее сильно выражен русский национальный характер. «Герой Ершова воплощает все типичные свойства сказочных «дурачков»: нескладный, неряшливый, любящий поспать. Его поступки противоречат житейскому здравому смыслу» (Русская литература для детей 1997: 143). Однако его промахи, хвастовство, инфантильность в итоге оборачиваются ему на пользу. Сознание правоты и удачливость делают героя в глазах читателя доб-

родушным. И это в традициях народной сказки, где образ Ивана-дурака интерпретируется априори как положительный. К нему, несмотря на комичность ситуаций, в которые он попадает, мы не испытываем осуждения, нет к нему и неприязни. Есть только удивление и внутренняя тяга к такому же, как у него, везению и оптимизму. Поступая нелогично, нестандартно в обычных житейских ситуациях, Иванушка в условиях чрезвычайных, в ситуации испытания раскрывает свои лучшие человеческие качества, оказывается и смел, и умен, и честен. Таким образом, он выступает хранителем духовных, нравственных устоев народа. Вообще дурак, как образ, в разные эпохи становится выразителем многих национальных черт русского народа, он помогает вскрыть связи в мире, обнажить проблемы человеческих взаимоотношений. Однако образ Ивана в фольклоре идеализирован, он всегда и во всем превосходит своих старших братьев, как бы опровергая свой образ дурака. В сказке же П. Ершова Иван уже более «земной», со слабостями и падкостью на материальные ценности. Так, мы видим, что герой отправляется в дозор лишь после обещания отцом: «...Я куплю тебе лубков, дам гороху и бобов»; торгуется с царем, продавая коней; соглашается на службу в царской конюшне, т.к. ему были обещаны определенные материальные блага – деньги, «красное платье». Тем не менее, все герои сказки лукавят, лгут, ищут собственной выгоды, совершают глупости, но прикрываются при этом маской приличия и разумности. Иван же не скрывает личного расчета и именно поэтому в глазах окружающих выглядит дураком.

Несмотря на то, что образ Ивана является центральным в тексте, сказка названа именем другого персонажа. Параллелью к герою – Ивану-дураку – выступает его чудесный помощник Конек-горбунок. Пара главных героев составляет сердцевину всей системы образов. Конёк-горбунок в сказке очень мал ростом, всего три вершка, то есть примерно 13 см, но уши имеет аршинные, что соответствует примерно 71 см. Именно вместе с этим игрушечным коньком Иван преодолевает все препятствия, совершает чудеса: ловит Жар-птицу, доставляет во дворец Царь-девицу, добывает перстень. Герои побывали и под водой, и на небе. Исследователи соотносят облик Конька-горбунка с так называемой «смоленской лошадкой» (Рушева). Она так же мала, четверонога, с двумя спинными кольцами-горбами и длинными ушами, выполняла функцию амулета. Конь в народных поверьях связывался с «тем светом», загробным миром, и нередко воспринимался как проводник в мир мертвых (Шарапова 2001: 298). Конек-горбунок имеет также архетипическое сходство со всеми мифическими летающими конями – Пегасом, Альбораком, Гиппогрифом. Эти хтонические существа – проводники в потусторонний мир, посредники между небом и землей. Так и Конек-горбунок переносит Ивана через пространства на земле, помогает добраться до неба и контактировать с водным миром. Но Конек не слуга, а товарищ Ивана. Они соответствуют друг другу: конька, так же как и Ивана, не воспринимают всерьез; оба младшие дети, антиподы «идеальных» старших, но оказываются лучше, достойнее их; в обоих есть нечто наивное, непосредственное, что делает их похожими на детей. Отсюда и одна из главных мыслей сказки: нет на свете ничего лучше, чем друг, старый, испытанный, готовый всегда явиться на помощь по первому зову. Этот друг способен отвратить беду, помочь и делом, и советом, способный сказать хоть и горькую, но правду. Пусть этот друг выглядит странно, как конёк из сказки, но его добрая душа и преданность – самые важные качества. Сказка учит доброте, учит дружить, помогать, учит быть честным и открытым, не судить о сути человека по внешности. Также важным моментом является то, что главный герой – младший брат, и он, несмотря на предательство братьев, которые украли у него двух коней, продолжает уважать старших и даёт им денег, когда царь покупает этих коней. Ведь на Руси всегда было принято почитать старших и уважать их; можно осуждать их за проступки, но нельзя терять к ним уважения. Кроме того, сказка П.П. Ершова учит верить в чудо. Поскольку если в него верить, то это чудо непременно случится, как оно случилось с Иванушкой.

В целом «Конек-горбунок» написан в традициях русского райка – народного ярмарочного представления, сочетавшего стихотворную речь с игровым действием. Однако компо-

зиция сказки «Конек-горбунок» более сложная, принципиально отличная от народной. Так, отражая характерные приметы российского быта, Ершов вводит развернутую сцену рассказывания сказки, когда один из слушателей превращается в сказочника: «...И слуга, усевшись важно, / Стал рассказывать протяжно...». Присутствует и вставная конструкция. Это сюжет о Ерше, в котором в аллегорической форме представлено социальное мироустройство Руси. Таким образом, писатель использует рамочную композицию, рассказ в рассказе.

Остался верным традициям народного творчества автор «Конька-горбунка» и в отборе выразительно-изобразительных средств. Начиная с зачина и до концовки, читатель находится под впечатлением от народного колорита сказки. И в богатой смыслом иронии, и в описании волшебных картин, и в передаче простодушных замечаний Ивана о Царь-девице, Жар-птице, и в рассказе о конном рынке – всюду Ершов создает искусную стилизацию под образ народного сказителя. Крестьянский разговорно-сказочный стиль достиг аутентичного выражения в многочисленных диалогах, в речевых самохарактеристиках персонажей. Речь персонажей – словно живая народная речь с паузами, с неожиданными поворотами, с просторечиями. Вместе с тем искусная стилизация, с которой мы встречаемся в сказке «Конек-горбунок» – высокий образец кропотливой литературной работы. Это работа Ершова и над композицией сказки, где разные сказочные сюжеты соединены в единый органический сплав, и над ритмикой и выразительностью легкого и звучного стиха.

Отметим также, что несмотря на внешнюю простоту, ясность сюжета, литературоведы и другие исследователи видят в «Горбунке» скрытые смыслы: мистические, мифологические и социально-политические.

Сам Петр Ершов объяснял, что история о приключениях Ивана и Конька-горбунка – это вовсе не его фантазия, а лишь литературная переработка старинных народных сказаний, которые он слышал от сибирских жителей. Однако, анализируя события, происходящие в сказке, и образы ее героев, сторонники версии о некоем шифре, скрытом в ней, видят немало параллелей с библейскими персонажами.

Согласно этой гипотезе, мудрая Царь-девица, отец которой (Солнце) восседает на Небе – это Богородица. Таким образом, женитьба Ивана на девушке – это не брак в прямом смысле, а символ покровительства Божьей Матери над Русью.

Своеобразным библейским символом считается и Чудо-юдо Рыба-кит. Поскольку в сказке автор называет кита Державным, это порождает ассоциации с державой-Русью или даже с цивилизацией вообще и древними представлениями о том, что земля держится на трех китах. А в том, что Иван предупреждает живущих на рыбе крестьян о предстоящем потопе (когда кит собирается погрузиться в морскую глубину), содержится отсылка читателя к событиям Всемирного потопа и Ною, возвещающему о приближении катастрофы планетарного масштаба. Своеобразной интерпретацией библейского сюжета о пророке Ионе, жившем во чреве кита, является и эпизод с освобождением проглоченных Чудом-юдом «трех десятков кораблей с парусами и гребцами».

Мистическими видятся исследователям образы кобылицы, вытапывающей поля отца Иванушки, и самого конька. Как уже говорилось, образ лошади является очень древним и восходит к языческим образам, к античности. Коньку приписываются качества существа из другого, параллельного мира. Именно поэтому он умеет говорить, летать и, несмотря на свой малый рост, обладает недюжинной силой. Горбунок владеет даром предвидения – он предостерегает Ивана и просит не брать перо Жар-птицы, ибо оно принесет много бед; обладает магической силой – чтобы спасти Ивана от гибели в кипятке, он проводит определенный ритуал, в процессе которого главный герой проходит через некую инициацию и превращается в красавца, женится на Царь-девице и становится царем.

Государственные власти в разные годы усматривали в сказке Ершова другой «шифр» – политический. Например, с 1843 по 1856 годы она была запрещена к изданию, поскольку в ее тексте цензура усмотрела едкую сатиру на царскую власть и церковь. После революции, в

1922 году, советские цензоры запретили издание сказки из-за строчек: «...на колени все тут пали и «Ура!» царю кричали». А в 1934 году сказка попала под запрет, потому что цензоры увидели в сюжете намек на то, что сын деревенского кулака способен в советской стране добраться по карьерной лестнице до поста руководителя государства, что считалось недопустимым. Сказку уродовали цензурой или издавали с нелепыми переделками, вплоть до «Конька-летунка», на котором Иван обозревает Страну Советов.

Впрочем, подобные запреты и изменения отменялись, и загадочная сказка до сих пор занимает почетное место в золотой библиотеке детского чтения.

ЛИТЕРАТУРА

Русская литература для детей: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.Д. Полозова, Г.П. Туюкина, Т.А. Полозова, М.П. Бархота; Под ред. Т.Д. Полозовой. М.: Издательский центр «Академия», 1997. 512 с.

Рушева М.А. Истоки образов в сказке Ершова «Конек-горбунок» // Проза.ру URL: <https://proza.ru/2018/11/24/1980> (16.04.2020).

Шапарова Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии / Н.С. Шапарова. М.: Астрель, 2001. 298 с.

ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА

Аннотация. В нашей статье мы рассматриваем такие характерные для русской литературы XIX века типы героев, как «лишний человек», «маленький человек», «человек третьего сословия, стремящийся самоутвердиться в социальной сфере», «униженный и оскорбленный человек», «новый человек», приводим пример к каждому типу, анализируем героев русской литературы, исследуем, почему они относятся к определенному типу. Так, рассматривая тип «лишнего человека», обращаемся к произведению А.С. Пушкина «Евгений Онегин», «маленького человека» – повести Н.В. Гоголя «Шинель», тип человека третьего сословия, стремящегося самоутвердиться в социальной сфере, – А.С. Пушкина «Пиковая дама» и Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», тип «униженного и оскорбленного» характеризуем на примере романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди» (образы Макара Деушкина и Вареньки Доброселовой), а тип «нового человека» – на примере Евгения Базарова из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». В статье отмечается, что тип «маленького человека» в русской литературе XIX века неоднократно трансформируется. Так, он преобразуется в типы человека третьего сословия, который различными способами стремится реализовать себя в социальной сфере, в обществе; «униженного и оскорбленного человека»; превращается в образ человека, продолжающего оставаться внизу социально-иерархической лестницы, но наделенного большим сердцем. Также отмечается, что такое изменение обусловлено социально-историческим развитием России, зарождением новых буржуазных отношений. В результате делается вывод, что писатели создавали типы героев для того, чтобы достоверно передать эпоху, в которую рождались такие персонажи.

Ключевые слова: литературный тип; «лишний человек»; «маленький человек»; «человек третьего сословия, стремящийся самоутвердиться в социальной сфере»; тип «униженного и оскорбленного»; «новый человек».

Сведения об авторе: Спешилова Виктория Павловна¹, магистрант кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета; Култышева Ольга Михайловна², доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3б; e-mail: viksik-14@mail.ru¹; 628609, Россия, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3б, ауд. 305; тел. 8(3466)273510; e-mail: kultisheva@inbox.ru².

V. P. Speshilova¹, O. M. Kultysheva²

TYPOLOGY OF HEROES OF RUSSIAN LITERATURE OF THE XIX CENTURY

Abstract. In our article, we consider such types of heroes characteristic of Russian literature of the 19th century as “extra man”, “little man”, “man of the third estate seeking to assert himself in the social sphere”, “humiliated and insulted man”, “new man”, we give an example for each type, analyze the heroes of Russian literature, and examine why they belong to a certain type. So, considering the type of “extra person”, we turn to the work of A.S. Pushkin “Eugene Onegin”, “a little man” the story of N.V. Gogol's "Overcoat", a type of person of the third estate, seeking to establish himself in the social sphere, – A.S. Pushkin's “Queen of Spades” and F.M. Dostoevsky's “Crime and Punishment”, the type of “humiliated and insulted” is characterized by the example of a novel by F.M. Dostoevsky's “Poor People” (images of Makar Devushkin and Varenka Dobroselova), and the type of “new man” – on the example of Yevgeny Bazarov from the novel by I.S. Turgenev “Fathers and Sons.” The article notes that the type of “little man” in Russian literature of the XIX century is repeatedly transformed. So, he is transformed into types of a person of the third estate, who in various ways seeks to realize himself in the social sphere, in society; “Humiliated and insulted person”; turns

into an image of a person who continues to remain below the socio-hierarchical ladder, but endowed with a big heart. It is also noted that such a change is due to the socio-historical development of Russia, the emergence of new bourgeois relations. As a result, it is concluded that writers created types of heroes in order to reliably convey the era in which such characters were born.

Keywords: literary type; “Extra person”; “small man”; “A man of the third estate, striving to assert himself in the social sphere”; type of “humiliated and offended”; “new person”.

About the author: Speshilova Victoria Pavlovna¹, master's student of the Department of Philology and mass communications of Nizhnevartovsk State University; Kultysheva Olga Mikhailovna², Doctor of Philology, Professor of the Department of Philology and Mass Communications of Nizhnevartovsk State University.

Литературный тип (тип героя) - совокупность персонажей, близких по своему социальному положению или роду занятий, мировоззрению или духовному облику. Такие персонажи могут быть представлены в различных произведениях одного и того же писателя или других (Красовский 1998).

Литературные типы становятся отражением тенденций, характерных для духовного и нравственного развития общества, философских, нравственных и эстетических взглядов самих писателей. Появление каждого нового типа героя в литературе всегда вызывает интерес исследователей, которые и дают ему определенное наименование, как, например, «босьяк», «нигилист», «маленький человек», «новый человек» и т.д.

В XIX веке в русской литературе сложилась следующая типология героев (отметим при этом, что типов героев в литературе много, некоторые из них бытуют и в произведениях XIX века, но мы остановимся преимущественно на тех, которые изучаются применительно к этому периоду в развитии отечественной литературы в школьной программе):

1) «Лишний человек». Кто же такой «лишний человек»? Это хорошо образованный, умный, талантливый и чрезвычайно одаренный герой, который в силу различных причин (как внешних, так и внутренних) не смог реализовать себя, свои возможности в той исторической эпохе, к которой он принадлежит. «Лишний человек» ищет смысла жизни, цели, но не находит ее; не знает, «к чему прилепиться душой». Поэтому он растрчивает себя на жизненные мелочи, на развлечения, на страсти, но не чувствует удовлетворения от этого. Часто жизнь «лишнего человека» заканчивается трагически: он нелепо погибает или умирает в расцвете лет.

Одиноким, отвергнутым обществом или сам отвергший это общество «лишний человек» не был плодом фантазии русских писателей XIX века, он был замечен ими как болезненное явление духовной жизни русского общества, вызванное кризисом общественной системы.

Первооткрывателем типа «лишних людей» был Евгений Онегин, герой знаменитого романа в стихах А.С. Пушкина. Данное произведение также считается «энциклопедией русской жизни», так как А.С. Пушкин показал в нем многосторонне и объективно всю современную ему действительность (Титаренко 2013: 120). Евгений Онегин – молодой человек, который вырос в обеспеченной семье. Воспитывался под руководством француза-гувернера, в типичном духе того времени. Он привык жить красиво: балы, театры и прогулки по Невскому проспекту. Онегин учился «чему-нибудь и как-нибудь» (Пушкин) но, несмотря на это, он имел высокий уровень культуры. Евгений Онегин считается родом из дворянского общества, но абсолютно не схож с ним. Уже в первой главе героя одолевают хандра, скука, разочарованность в жизни, в отсутствии подлинных нравственных ценностей, скептическое сознание («резкий охлажденный ум»). Все это является характерными чертами такого типа личности, как «лишний человек».

Жизнь героя пуста и бессмысленна. Отдав дань искушениям света в юности, Евгений Онегин чувствует себя лишним в светском обществе и поэтому покидает его. Он переезжает

в деревню, где полностью отдаляется от людей и погружается в познание себя и своей жизни. К крепостным относится вполне человечно, но ему не интересна их жизнь.

Переезд героя в деревню – это, поначалу, нудная обязанность перед умирающим дядей, но затем – определенный протест против принятых и устоявшихся норм светского общества, которые подавляют в человеке личность, лишают права быть самим собой. Любовь тоже не изменила Онегина. Для него любовь – «наука страсти нежной» или беспросветная скука семейной жизни. Как мы знаем, в итоге Евгений Онегин так и не нашел себя в жизни, обществе и браке.

2) Следующий тип – «**маленький человек**».

В XIX веке образ «маленького человека» становится основой одной из главных тем литературы – темы «маленького человека». Понятие «маленький человек» впервые применил В.Г. Белинский в статье 1840 года «Горе от ума» об одноименной комедии А.С. Грибоедова. Первоначально оно обозначало человека «простого», т.к. сословно низкого происхождения. Однако с развитием психологизма в русской литературе этот образ обретает более сложный психологический портрет и становится самым популярным персонажем произведений критического реализма второй половины XIX века. «Маленький человек» – тип героя в литературе, чаще всего это бедный незаметный чиновник, занимающий маленькую должность, судьба его складывается трагично (Красовский 1998).

Одним из первых, кто поднял в литературе демократическую тему «маленького человека», был А.С. Пушкин (образ Самсона Вырина из повести «Станционный смотритель», образ Евгения из повести «Медный всадник»). Н.В. Гоголь также открывает читателю в своих «Петербургских повестях» мир «маленьких людей», чиновников самых низших классов в таблице о рангах. Особенно значима в смысле раскрытия этой темы повесть «Шинель».

Главный герой повести Акакий Акакиевич Башмачкин – «вечный титулярный советник». Имя Акакий с греческого означает «незлобивый», отчество же усиливает значение имени. Н.В. Гоголь характеризует Акакия Башмачкина как очень бедного, незаметного, жалкого, задавленного бедностью человека. Ему около пятидесяти лет, он невысокого роста: «Несколько рябоват, несколько рыжеват, несколько даже на вид подслеповат, с небольшой лысиной на лбу, с морщинами по обеим сторонам щек» (Гоголь). Всё, что у него есть – это изношенная шинель, порванная на спине и плечах. Акакий Акакиевич очень любил свою работу, хоть за это и получал мало денег. Это характеризует его как трудолюбивого и старательного, по-своему ответственного человека. Каждую бумагу он аккуратно, усердно переписывал, бережно вырисовывая буквы. Даже эта незамысловатая и монотонная его работа доставляла ему удовольствие, он радовался каждой возможности переписать что-либо. Особенно же радостью светилось его лицо, когда он доходил при письме до своих любимых букв.

Однажды, когда шинель Акакия Акакиевича совсем «прохудилась и пришла в негодность», он, исполнив давнюю мечту, покупает новую. Стоит отметить важность покупки для Башмачкина – для того, чтобы накопить на неё достаточно денег, чиновник пошел на существенные ограничения, экономя буквально на всём. Новая шинель стала для него сначала пределом мечтаний, а затем – великой ценностью, которую он бережет. Однако счастье титулярного советника продлилось недолго – по дороге домой его грабят, снимая с него новую шинель. Акакий Акакиевич пытается вернуть свою шинель, оббегая кабинеты важных людей и прося у них помощи, но всем из них безразлична судьба «маленького человека» и вскоре Башмачкин отчаивается и погибает от болезни, оказавшись так и не в силах вернуть столь дорогой для него предмет. На своеобразный «бунт» против произвола властителей «значительных лиц» герой решается лишь после смерти.

Акакий Акакиевич – классический пример «маленького человека» и его маленьких желаний. Всем безразлична его судьба, его беды и переживания, даже его смерть остаётся незаметной для общества. Соответственно, все черты, которыми Н.В. Гоголь наделил своего

персонажа, направлены в первую очередь на формирование образа жалкого и несчастного, незаметного и бессильного человека.

3) Отметим, что тип маленького человека в русской литературе 1/3, а затем 2/3 и 3/3 XIX века трансформируется в **тип человека третьего сословия, стремящегося реализовать себя в социальной сфере** (таковы, например, образы Германна из пушкинской «Пиковой дамы», Красинский из романа Лермонтова «Герой нашего времени», а также Родион Раскольников из «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского).

Данный тип героя литературы данного периода обусловлен социально-историческим развитием России в XIX в. В 1830–40-х гг. внутри крепостнического общества стали зарождаться новые – буржуазные – отношения. Этот социальный процесс был предугадан Пушкиным, Лермонтовым и запечатлен в образах Германна из «Пиковой Дамы» и Красинского из «Княгини Лиговской» из «Героя нашего времени». Причем, вводя новых героев, которые только нарождались в русской действительности, Пушкин и Лермонтов предугадали многие противоречия буржуазной эпохи и сознания человека этой эпохи, в полной мере воплощенные в произведениях Достоевского, Толстого, Чехова.

Герман пытается бережливостью, дисциплинированностью и аккуратностью достичь богатства и высокого социального статуса. Для достижения своей цели он готов использовать любые пути – стать любовником 80-летней старухи, предать свое чувство к бедной воспитаннице Лизаветы Ивановны, поверить в анекдотическую историю про карты, забыв свой практицизм.

Красинский – чиновник, которого чуть не переехал Печорин. Он служит, имеет, по словам его матери, «очень хорошее место и хорошее жалование». Но он не удовлетворен этим, его гложет сознание своей неполноценности, желание утвердить себя рядом с хозяевами жизни. «Милостивый государь! – обращается он к Печорину, – вы едва меня сегодня не задавили, да, меня – который перед вами, и этим хвастаетесь, вам весело? – а по какому праву? Вы думали, что я буду слушать смиренно дерзости – потому что у меня нет денег, которые я бы мог бросить на стол! Нет! Никогда! Никогда, никогда я вам этого не прощу!».

Новизну, необычность, а вместе с тем, громадное значение этого нового социального типа первым осознал Достоевский. «Герман из «Пиковой дамы», – писал он – колоссальное лицо, необычный, совершенно петербургский тип».

В чем же была принципиальная новизна типов Германна и Красинского? Дело не в том, что это разночинцы. Ведь и до Германна в русской литературе у того же Пушкина встречалось изображение людей третьего – разночинного – сословия: это Самсон Вырин из «Станционного смотрителя». А в дальнейшем это гоголевский Акакий Акакиевич из «Шинели». Но это были судьбы вполне законопослушных разночинцев, вызывающих гуманное отношение и сочувствие авторов. Достоевский же в пушкинском Германне почувствовал бунт человека, стремящегося утвердить свои права в мире единственно известным ему путем – богатством. Колоссальное историческое значение типов Германа и Красинского заключается в их стремлении к самоутверждению в социальном мире. Достоевский заинтересовался типом борющегося, стремящегося утвердить себя в жизни, но не побеждающего человека (таков, в частности, его Раскольников). Он почувствовал историческую силу нового социального типа, призванного в конце века решать общественные проблемы.

Разночинный герой интересовал и Толстого. Он воспринимала его с позиций народной патриархальности, т.е. как человека, вобравшего в себя нравственные устои народной жизни. Чехов же запечатлел в своем творчестве финал процесса, у истоков которого стоял Достоевский, – отказ разночинства от бунта и социальных амбиций.

Т. о. вся литература XIX века проявляет интерес к определенному типу героя – человеку третьего сословия, пытающемуся утвердить себя в социальной сфере (Курс лекций... 2017: 226-228).

4. Развитием типа «маленького человека» стал также литературный тип **«униженного и оскорбленного»** человека, который ярче всего представлен в произведениях Ф.М. Достоевского, например, роман с символическим названием «Униженные и оскорбленные» или же роман «Бедные люди», где главным героем является Макар Девушкин – бедный петербургский чиновник. Его основной и единственной обязанностью является переписывание документов, хотя он получает гроши, работа его устраивает.

Макару Девушкину тяжело живется в одиночестве, у него не было друзей, он очень хотел найти товарища, друга, с кем бы он мог поделиться сокровенным. Он живет совсем просто, даже не имея в собственности жилья, он постоянно снимает квартиры, от одной к другой. Но есть некий друг, Варенька Доброселова. У них похожа судьба: оба персонажа испытывают чувство одиночества, они несчастны, но при этом всегда стараются помочь друг другу и поддержать. Макар Девушкин настолько безобиден и настолько сильно любит Вареньку, что готов сам умереть от голода, лишь бы только она была счастлива. К сожалению, в силу своей слабости, как внешней, так и внутренней, он не может ничего изменить. Макар не боится признаваться в том, что он глупый человек и мало читает. Макар Девушкин восхищается своей воспитанницей, которая обучает его и советует ему книги.

Макар Девушкин – это типичный представитель «маленьких людей», т.к. он находится в самом низу социально-иерархической лестницы. Но у него очень большое сердце, сам он готов отдать ради другого человека последнее, что у него есть. Однако такой человек не может жить полноценной счастливой жизнью, он вынужден либо постоянно бедствовать и как-то пытаться заработать, чтобы свести концы с концами, либо страдать и ждать своей смерти.

5. **«Новый человек» – герой-демократ.** В 60-х годах XIX века в русской литературе появляется новый тип героя, который принято называть «новым человеком». Этот герой пришёл на смену «лишнему человеку», главному герою произведений первой половины XIX века. «Лишних людей», умных, образованных, не удовлетворяет окружающая жизнь и идеалы современного им общества. Все они недовольны своей жизнью без смысла, но не могут найти серьёзной цели, которая захватила бы их, придала бы смысл их жизни. Потому они и называются «лишними людьми». Убедительную характеристику «лишних людей» даёт Н.А. Добролюбов в статье «Что такое обломовщина?». Этим персонажам свойственны обостренное чувство независимости своей личности и тенденция отрицания, и высокий интеллектуализм.

В романе «Отцы и дети» представлен «новый человек» – Базаров. Евгений Базаров как «новый человек» противопоставляется в романе главному идейному оппоненту – Павлу Петровичу Кирсанову, который и убеждениями, и историей жизни очень напоминает «лишних людей», недаром Базаров без церемоний называет его «архаическим явлением». И тот, и другой много спорят в романе и таким образом раскрывают свои философские убеждения, политические взгляды, жизненную позицию. И.С. Тургенев подробно приводит высказывания каждого из них о народе, государственной власти, политической борьбе, общественном устройстве России, о русской истории, науке, искусстве и т.д. Базаров побеждает в этих спорах, что доказывает продуманность, основательность его убеждений и одновременно уязвимость многих взглядов Павла Петровича, который в силу возраста и долгого деревенского уединения отстал от жизни.

Таким образом, перед читателем раскрываются две принципиально разные жизненные позиции. Базаров – демократ и по происхождению (его дед землю пахал, а отец – полковой лекарь), и по убеждениям («Наша пыль тебе глаза выест, наша грязь тебя замарает, да ты и не дорос до нас...») (глава XXVI), – говорит главный герой Аркадию), и по трудовому образу жизни. Павел Петрович – аристократ, гордящийся своим родом, пользующийся состоянием своих предков и требующий уважения к себе «за то, что он вообще хорошо обедал, а однажды даже пообедал с Веллингтоном у Людовика-Филиппа». Изображая «нового человека», Тургенев противопоставил его герою предыдущей эпохи – «лишнему человеку». Автор пока-

зал, что Базаров обладает более сильным характером, чем Павел Петрович: работоспособность, целеустремлённость, воля, стремление к действию для общей пользы, широта жизненных взглядов и задач выгодно отличают молодого нигилиста от утончённого барина, эгоистичного, погружённого в личные переживания, подчинившегося внешним обстоятельствам.

Одновременно писателя пугают радикальные убеждения «новых людей», их презрение к общечеловеческим ценностям (родственным отношениям, любви), пренебрежение культурными и научными традициями, выработанными «отцами и дедами». Сложное отношение к «новому человеку» позволило Тургеневу создать многогранный, интересный образ главного героя.

Таким образом, мы рассмотрели 5 типов героев в русской литературе XIX века (см. рис. 1):

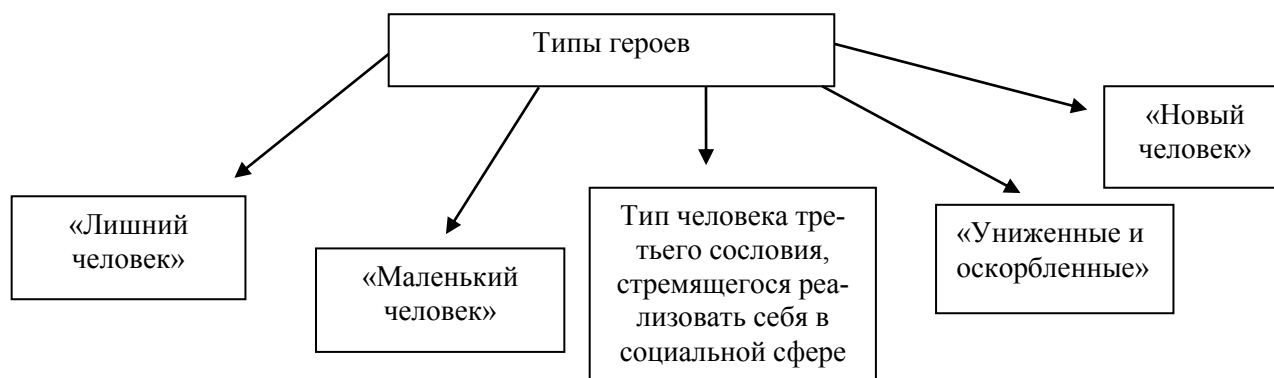


Рис. 1. Типы героев в русской литературе XIX века

Каждый из них индивидуален по своему, у каждого свои убеждения, своя жизненная позиция, которая формировалась в определенный исторический период. Создавая типы литературных героев, писатели хотели передать читателям представление о колорите эпохи, продемонстрировать социальные противоречия. Можно сказать, что типология героев русской литературы XIX века убеждает, что темы свободы, достоинства личности, самоутверждения в обществе являются особенно актуальными в это время – время доминирования реализма.

ЛИТЕРАТУРА

- Гоголь Н.В. Шинель. URL: <https://ilibrary.ru/text/980/p.1/index%20html> (09.04.2020).
- Добролюбов Н. А. Что такое обломовщина? URL: http://az.lib.ru/d/dobroljubow_n_a/text_0022.shtml (09.04.2020).
- Красовский В.Е. Литература. Справочник абитуриента / Под. ред. В.Е.Красовского. М.: Филол. общ-во «Слово», 1998. URL: http://writerstob.narod.ru/terms/1/lit_tip.htm (09.04.2020).
- Курс лекций по истории русской литературы X – первой половины XX века: Учебное пособие / Авт.-сост. О.М. Култышева, А.В. Себелева. Нижневартонск: Изд-во НВГУ, 2017. 436 с.
- Пушкин А.С. Евгений Онегин. URL: <https://ilibrary.ru/text/436/index.html> (09.04.2020).
- Скубачевская Л.А. ЕГЭ. Литература. Универсальный справочник / Л.А. Скубачевская, Т.В.Надозирная, Н.В. Слаутина. М.: Эксмо, 2011. 400 с.
- Тургенев И.С. Отцы и дети. URL: <https://ilibrary.ru/text/96/p.2/index.html> (09.04.2020).
- Титаренко Е.А. Литература в схемах и таблицах / Е.А. Титаренко, Е.Ф. Хадыко. М.: Эксмо, 2013. 320 с.

МОТИВ ПОИСКА ИСТИНЫ, СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПОВЕСТИ А. ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН»

Аннотация. Художественный мир А. Платонова разносторонний и символический. Его произведения сплетены в единую систему общими мотивами. Эти сплетения ведут начало отимеющихся в произведениях взаимосвязанных мотивов свободы и насилия, личности и общества, исторического пути России, контакта поколений, жизни и смерти, а также поиска истины и смысла жизни. Данные мотивы тесно переплетены между собой и находятся во взаимном единстве. Проблема истины в течение всей жизни интересовала и волновала Платонова, особенно в те сложные исторические и личностные кризисы, когда в окружающем мире ощущалось отсутствие смысла жизни. В эпицентре произведений писателя изображен конфликт между обществом и человеком. Обществу, оказывается, не нужен человек, поэтому он вынужден бродить по свету в поисках истины и смысла жизни. Один из основных мотивов повести «Котлован» – это мотив поиска истины и смысла жизни. В статье говорится о мотиве поиска истины и смысла жизни в повести и творческом наследии А.П. Платонова в целом. Данный мотив часто повторяется и используется писателем в произведениях, написанных с конца 1920 до середины 1930 годов. Он заявлен уже в экспозиции произведения и является сюжетообразующим в повести «Котлован». Герой повести Платонова стремится понять смысл происходящего, чтобы осознанно принимать участие в строительстве общепролетарского дома. Сюжет, тема и мотив не новы в русской литературе. Но в платоновской повести старое соединяется с новым, рожденным в новое время – строительства социализма.

Ключевые слова: Платонов; повесть «Котлован»; истина; поиск; смысл жизни; мотив.

Сведения об авторе: Чулаева Анастасия Андреевна, магистрант кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3б, ауд. 305; телефон 8(996)3260766; e-mail: kvaskova_aa@mail.ru.

A.A. Chulaeva

MOTIV FOR SEARCHING THE TRUTH, THE MEANING OF LIFE IN THE STORY BY A. PLATONOV «COTTLED»

Abstract. The art world of A. Platonov is versatile and symbolic. His works are woven into a single system by common motives. These plexuses start from the interconnected motifs of freedom and violence, personality and society, the historical path of Russia, the contact of generations, life and death, as well as the search for the truth and meaning of life. These motives are closely intertwined and are in mutual unity. The problem of truth throughout life interested and worried Platonov, especially during those complex historical and personal crises, when in the surrounding world there was a lack of meaning in life. The epicenter of the writer's works depicts a conflict between society and man. Society, it turns out, does not need a person, so he is forced to roam the world in search of the truth and meaning of life. One of the main motives of the story "Pit" is a motive for the search for truth and meaning in life. The article talks about the motive for the search for the truth and the meaning of life in the novel and creative heritage of A.P. Platonov as a whole. This motif is often repeated and used by the writer in works written from the end of 1920 to the mid – 1930s. It is already declared in the exposition of the work and is plot-forming in the novel "Pit". The hero of the story of Platonov seeks to understand the meaning of what is happening in order to consciously take part in the construction of an all-proletariat house. The plot, theme and motive are not new in Russian literature. But in the Platonic novel, the old is connected with the new, born in a new time – the construction of socialism.

Key words: Platonov; the story «Pit»; true; Search; meaning of life; motive.

About the author: Chulaeva Anastasia Andreevna, Master student of the Department of Philology and Mass Communications of the Nizhnevartovsk State University.

Мотив поиска истины и смысла жизни в художественном мире писателя является одним из главных. Первые страницы повести «Котлован» уже охвачены поиском истины и смысла жизни главного героя – Вощева. Его уволили с механического завода, а «в увольнительном документе написали, что он устраняется с производства вследствие роста слабости в нем и задумчивости среди общего темпа труда» (Платонов 2015: 445). А после «Вощев взял на квартире вещи в мешок и вышел наружу, чтобы на воздухе лучше понять свое будущее» (Платонов 2015: 445). Герой Платонова – странник, который отправился на поиски истины и смысла жизни. Фамилия главного героя, с одной стороны, типично русская, так как заканчивается на -ев, а с лексической стороны – «амальгама» разнообразных значений, которые угадываются на слух. С точки зрения фонетики фамилия Вощев созвучна словам «вообще» и «вотще» («тщетно») (Коровин 2014: 161). Эти два значения полностью отражаются в повести: ведь главный герой ищет общий смысл существования, но его личные поиски истины, мечты об достижении идеала, тщетны и напрасны. Таким образом, уже фамилия задает направление мысли читателя и дает некое понимание происходящих в повести событий.

Мотивы, которые использует Платонов в своем произведении, тесно переплетаются и создают неразделимый мотивный комплекс, в котором все взаимосплетения имеют смысл. Так, мотив дороги соединяется с мотивом поиска истины и смысла жизни, в результате чего оказывается, что дорога определяет смысл жизни многих героев. Герои «Котлована» постоянно передвигаются в пространстве, но цель их пути – не определенная топографическая точка, а поиск истины и смысла всеобщего существования.

Мотив смерти также тесно переплетается с мотивом поиска истины и смысла жизни, создавая сложные «узлы» взаимодействия. Так, например, имя Анастасия с греческого языка переводится как «воскресшая», а в повести идея будущего воскрешения мертвых связывает и объединяет все сюжетные линии. Трагический диссонанс, связанный с именем и судьбой девочки Насти, является завершающим этапом «общего дела» строителей миража. Настя для всех персонажей повести является символом будущего, она тот «социалистический элемент», который вдохновляет и дает силы людям. И смерть девочки указывает на то, что «советский смысл жизни» разрушен и строительство будущего общепролетарского дома не имеет смысла как такового. В конце повести два имени соединяются в повести – это имя Насти и Вощева. Следовательно, данное соединение имен автором введено не случайно. Платонов пытается сказать, что «надежды на воскрешение жизни и истины оказались тщетны» (Коровин 2014: 164).

Многие герои повести не озадачивают себя поиском истины и смысла жизни, поскольку считают, что это лишь помеха в существовании человека: «Все мастеровые молчали против Вощева: их лица были равнодушны и скучны, редкая, заранее утомленная мысль освещала их терпеливые глаза. – Что же твоя истина! – сказал тот, кто говорил прежде. – Ты же не работаешь, ты не переживаешь вещества существования, откуда же ты вспомнишь мысль! – А зачем тебе истина? – спросил другой человек, разомкнув спекшиеся от безмолвия уста. – Только в уме у тебя будет хорошо, а снаружи гадко» (Платонов 2015: 478). Но некоторые персонажи в повести ищут истину и смысл жизни: Вощев, кулаки, строители, воплотившие в себе множество идеологий, «претендующие на универсальность объяснения смысла жизни: от технократических до ортодоксально-социологических» (Коровин 2014: 160). Из данного взаимодействия рождается конфликт общечеловеческой истины и исторической реальности. Во время поиска истины герой постоянно пытается противостоять агрессивной бессмысленности реальной действительности. Ведь для многих в повести под истиной и смыслом жизни

понимаются рожденные исторической суетой категории (директива, идея вождя, многообразные планы спасения идеалов социализма).

По мнению М.В. Заваркиной, в повести представлено несколько способов познания истины:

1. Метод трудового акта. В данном методе метафора «рыть котлован» сходна фразеологизму «докопаться до истины». Строителям общепролетарского дома важна не конечная цель, а сам процесс работы.

2. Метод «статистический». Например, образ инженера Прушевского.

3. Метод абстрактно-аналитический. Так, «Воцев идет к истине через абстрагирование конкретных, реальных явлений действительности» (Заваркина 2014: 515).

В повести А. Платонова «Котлован» герои трудятся, чтобы реализовать грандиозный план социалистического строительства, который на некоторое время заменяет им смысл жизни («– Вы уж, наверное, все знаете? – с робостью слабой надежды спросил их Воцев. – А как же иначе? Мы же всем организациям существование даем! – ответил низкий человек из своего высохшего рта, около которого от измождения слабо росла борода» (Платонов 2015: 462)). В деревне – это уничтожение кулачества, в городе – строительство единого общепролетарского дома, «куда войдет на поселение весь местный пролетариат» (Платонов 2015: 445). Идея строительства дома Платонов определяет почти сразу с помощью слов бригадира землекопов: «Так могилы роют, а не дома» (Платонов 2015: 461). В конце произведения котлован и вправду станет могилой для маленькой Насти – символа будущего России и смысла жизни. Следовательно, «смысловой итог строительства будущего неподвижного счастья – смерть ребенка в настоящем и потеря надежды на обретение смысла жизни и истины всемирного происхождения, в поисках которой отправляется в дорогу Воцев» (Коровин 2014: 158).

Что примечательно, некоторые герои, которые работают на стройке, считают, что знают истину и смысл своей жизни, но люди, живущие в деревне и сельской местности, уже давно приготовились к смерти. В трагическом конце повести Платонов уравнивает эти два «враждующих» класса, объединяя их общим стремлением – «спасение в пропасти котлована».

Андрей Платонов в своем произведении «опредмечивает» абстрактные понятия, такие как истина, смысл, счастье и другие. Так, у Воцева есть мешок, в который он собирает различные предметы «несчастья и безвестности», чтобы при первой возможности вернуть им смысл существования, которого они не знают. Воцев считает, что истина хранится в теле человека: «Воцев... желал хотя бы наблюдать его (смысл существования) в веществе тела другого, ближнего человека...» (Платонов 2015: 478). Также привычный фразеологизм «докопаться до истины» имеет предметное значение в повести «Котлован: «рабочие, роющие котлован, в буквальном смысле пытаются докопаться до основ «будущего невидимого мира», до истины и «вещества существования» (Коровин 2014: 165).

В произведении «Котлован» в сознании разных героев понятия «истина» и «смысл жизни» имеет разные значения. Так, Воцев во время разговора в завкоме говорит о желании «счастья-смысла»: «Я мог бы выдумать что-нибудь, вроде счастья, а от душевного смысла улучшилась бы производительность» (Платонов 2015: 465). «Счастье как сытость, благо и покой характерно в повести для идеологических приспособленцев, Пашкина и Козлова, в их понимании счастья есть что-то мутное и жирное» (Заваркина 2014: 520).

С помощью образа Прушевского автор пытается показать, что этот герой прошел путь в поиске истины, на который только ступил Воцев, и его судьба звучит как предостережение главному герою, «неслучайно Прушевский называет себя и Воцева «двоешками» (Заваркина 2014: 521). Прушевский занимается чертежами и расчетами, организовывает работу на котловане. Но на самом деле этот герой не видит смысла в строительстве общепролетарского дома. Прушевский чувствует «стеснение своего сознания, как будто темная стена предстала

в упор перед его ощущающим умом» (Платонов 2015: 480). По мнению Платонова, стена является символом ограниченности человеческого знания.

Автор «Котлована» использует разные способы для изображения и передачи мотива поиска истины, поэтому в стороне не остаются стилистические приемы. Например, с помощью инверсии Платонов «отражает происшедшие после революции перемены, подмена истинных, вневременных ценностей ложными, передача абсурдности, катастрофичности происходящего. Понятие истины подменяется идеей энтузиазма, идеей жертвы. Формула Вощева – «Без думы люди действуют бессмысленно»; формулы строителей котлована – «А зачем тебе истина?», «Что же твоя истина» (Диарова, Иванова, Серафимова 2011: 176). Можно обратить внимание на особенности речи, которую использует автор. Сознание «человека массы» Платонов изобразил с помощью той речевой стихии, которая существовала в 1930-е годы. Плакатные лозунги, слова «классовой» идеологии, используемые в повести, отражают уровень сознания героев. Главной же особенностью данного сознания является «некритическое, а потому во многом буквальное восприятие идеологических концепций, выраженных в официальных казенных речениях, понимаемых буквально» (Голубков 2002: 103). Здесь показателна сцена с радиорупором, с помощью которого во время отдыха каждый мог приобретать смысл классовой жизни из трубы. У строителей речь указывает на жизненную дезориентацию и деформацию их сознания.

«Безусловным критерием истины для Платонова всегда была любовь» (Мусатов 2001: 287). Почти все герои «Котлована» живут без любви, их жизнь в основном строится на ненависти к врагам, абстрактному будущему. Многие обретают на некоторое время чувство любви при появлении Насти в бараке, но после смерти все возвращается к прежнему состоянию.

Платонов в своей повести использует различные приемы для изображения мотива поиска истины и смысла жизни: стилистические приемы (инверсия), речевые характеристики героев, «опредмечивание» абстрактных понятий. Также в произведении тесно взаимодействуют между собой мотивы: мотив дороги определяет смысл жизни героя, мотив смерти помогает понять, что истину (к сожалению) герои повести так и не найдут. Согласимся с М.В. Заваркиной, которая в своей статье «Сюжет «Испытания истины» в повести А.П. Платонова “Котлован”» выделяет несколько способов познания истины: метод трудового акта, «статистический» метод и абстрактно-аналитический.

«Проблема истины и смысла жизни очень волновала Платонова на протяжении всей его жизни, а особенно в те периоды личностного кризиса, когда в окружающем мире он этой истины не видел» (Герасимова 2014:15). В повести «Котлован» герои не могут найти эту истину. Это является прямым следствием того, что в советском обществе были утрачены нравственные основы, которые и создают внутри каждого человека ощущение истинности своего бытия. Однако герои повести «Котлован» каждый по-своему пытаются найти и обрести этот смысл (строительство общепролетарского дома, ликвидация кулачества как класса, любовь к Насте), окончательно лишаясь надежды на его обретение со смертью Насти как символа будущего.

ЛИТЕРАТУРА

Герасимова М. А. Поиск истины в творчестве А. Платонова // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. 2014. № 3. С. 13–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poisk-istiny-v-tvorchestve-a-platonova> (11.03.2020).

Голубков М. М. Русская литература XX века: после раскола: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 267 с.

Заваркина М. В. Сюжет «Испытания истины» в повести А. П. Платонова «Котлован» // Проблемы исторической поэтики. 2014. № 12. С. 512–531. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhet-ispytaniya-istiny-v-povesti-a-p-platonova-kotlovan> (10.03.2020).

История русской литературы XX – начала XXI века: учебник для вузов. Часть II: 1925–1990 годы / Сост. и науч. ред. проф. В.И. Коровин. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. 511 с.

Литература с основами литературоведения. Русская XX века: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.А. Диарова, Е.В. Иванова, В.Д. Серафимова; под ред. В.Д. Серафимовой. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 304 с.

Мусатов В. В. История русской литературы первой половины XX века (советский период). М.: Высш. шк.; Изд. центр Академия, 2001. 310 с.

Платонов А. Котлован: роман, повесть. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. 576 с.

ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 376.37

З.И. Трубина

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранным языкам детей с нарушениями речи. Цель исследования – изучить теоретические аспекты и предложить методические рекомендации по организации учебного процесса для преподавателей иностранного языка. В основу исследования положены классификации нарушений речи (клиническая и психолого-педагогическая), которые не противоречат, а, напротив, дополняют друг друга. В статье рассматриваются не только виды речевых нарушений и их влияние на изучение языка, но и некоторые подходы к коррекционному обучению детей с нарушениями речи в соответствии с принципами методики преподавания иностранного языка. Любое нарушение речи должно быть обнаружено в раннем возрасте и затем исправлено с помощью специальных методик. Успешная коррекция нарушений речи детей возможна в совместной работе родителей, педагогов и логопедов. Речевые нарушения оказывают большое влияние на изучение как родного, так и иностранного языков. Они также влияют на развитие психических процессов, общение с другими людьми и социализацию детей в целом. Учителя должны совершенствовать свои навыки, чтобы иметь возможность работать с такими детьми, или искать информацию и создавать свои собственные методы работы с ними. Дети с нарушениями речи требуют особого внимания, понимания своей проблемы, терпения и помощи педагогов. В статье анализируются подходы к коррекционному обучению иностранному языку и его основные принципы, а также описываются некоторые важные виды деятельности на уроках иностранного языка, ориентированные на индивидуальный подход к обучению детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: нарушения речи; коррекция; иностранный язык; коммуникативная компетенция; индивидуальный подход.

Сведения об авторе: Трубина Зоя Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, теории и методики обучения Нижнетагильского государственного социально-педагогического института, филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург).

Контактная информация: 622031 г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57; тел. 8(906)859-95-93; e-mail: zoe@mail.ru.

Z. I. Trubina

LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The paper is devoted to the problem of teaching children with speech disorders foreign languages. The aim of the research is to study theoretical aspects and suggest methodological recommendations for the organization of the educational process for foreign language teachers. The basis of the study is the classifications of speech disorders (clinical / psychological and pedagogical) which do not contradict, but complement each other. The paper not only focuses on the types of speech disorders and their effect on language learning, but also discusses some approaches to remedial teaching of children with speech disorders in accordance with the principles of methodology of foreign language teaching. Any speech disorder must be detected at an early age and then corrected using special techniques. Successful correction of speech disor-

ders of children is possible in cooperative work of parents, teachers and speech therapists. Speech disorders have a great impact on learning both native and foreign languages. They also affect the development of mental processes, communication with other people and socialization of children as a whole. Teachers have to improve their skills to be able to work with such children, or search for information and create their own methods of working with them. Children with speech disorders require special attention, understanding of their problem, teachers' patience and assistance. The paper analyzes approaches to remedial foreign language teaching and its main principles and describes some important activities in foreign language lessons that focus on the individual approach to teaching children with speech disorders.

Key words: speech disorders; correction; foreign language; communicative competence; individual approach.

About the author: Trubina Zoya Igorevna, candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of Foreign Languages, Theory and Methods of Teaching Department, Nizhniy Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch of the Russian State Vocational Pedagogical University).

В современном мире количество детей с легкими или тяжелыми нарушениями речи постоянно увеличивается. Это дает нам возможность изучать таких детей и разрабатывать новые методы работы с ними. Часто бывает так, что родители не обращают внимания на недостатки речи ребенка, но, когда они это замечают, изменить ситуацию становится намного сложнее. В этом случае педагог, логопед или воспитатель может обратить внимание на речевые нарушения у ребенка. Учитель иностранного языка способен изменить положение с помощью специальных приемов и развивающих игр.

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в речевом развитии, с нормальным слухом и сохраненным интеллектом. Речевые нарушения разнообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматической структуры речи, плохом словарном запасе, а также в нарушении темпа и плавности речи (Фомин 2015).

Речь играет чрезвычайно важную роль в формировании высших психических функций у ребенка. Выполняя функцию общения между ребенком и взрослыми, она является основой для развития мышления, обеспечивает способность планировать и регулировать поведение ребенка, организацию всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом. В связи с этим в современной специальной педагогике и психологии утвердилось положение о необходимости раннего выявления и преодоления речевых нарушений, являющихся общей закономерностью аномального развития. Некоторые из них касаются только произношения и обнаруживаются в снижении разборчивости речи без сопутствующих проявлений. Другая сторона поражает фонематическую речь и выражается не только в дефектах речи, но и в недостаточном овладении звуковой структурой слов, влекущих за собой чтение и письмо. Третьи – это коммуникативные расстройства, которые могут препятствовать обучению ребенка в школе и социальной адаптации.

Среди факторов, способствующих возникновению нарушений речи у детей, выделяют неблагоприятные внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) факторы, а также внешние условия среды. Необходимо также подвергнуть специальному изучению условия, окружающие ребенка. Примерами неблагоприятного воздействия речевой среды могут служить недоразвитие речи у слышащих детей, воспитываемых глухими родителями, у длительно болеющих и часто госпитализируемых детей, возникновение у ребенка заикания в длительно травмирующих ситуациях в семье и др. (Филичева, Чевелева, Чиркина 1989: 9).

Поначалу логопедия не имела собственной классификации и опиралась на медицинские знания. Одним из первых предложил ее классификацию А. Куссмауль (1877), систематизировавший существующие речевые расстройства. Эта классификация стала известна как клиническая. В ходе разработки логопедической терапии было установлено, что речевые нарушения, возникающие в процессе развития, не могут быть приравнены к тем нарушениям, которые уже произошли в сформировавшейся системе.

В результате возникла необходимость в создании альтернативной классификации. В настоящее время современная логопедия придерживается двух классификаций: клинико-педагогической и психолого-педагогической, или педагогической (по Р. Е. Левиной). Эти классификации рассматривают проблемы нарушений речи с двух сторон, с разных точек зрения, однако не противоречат друг другу, а наоборот, дополняют друг друга.

Все виды нарушений на основании психолого-лингвистических критериев можно разделить на две большие группы, в зависимости от того, какой тип речи нарушается: устная или письменная.

Нарушения устной речи, в свою очередь, делятся на два типа: 1) фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи, 2) структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания, которые в логопедии называют системными или полиморфными нарушениями речи (Логопедия 1998: 59).

Расстройства фонационного оформления речи таковы:

- Дисфония (афония) – отсутствие или нарушение голоса.
- Брадилалия – патологически замедленный темп речи.
- Тахилалия – патологически убыстренный темп речи.
- Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

• Дислалия – нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохранной иннервации (обеспеченность органов и тканей нервными клетками) речевого аппарата.

• Ринология – нарушение тембра голоса и звукопроизнесения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата.

• Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата (Филичева, Чевелева, Чиркина 1989: 152).

Нарушения структурно-семантического оформления высказывания таковы:

• Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребёнка (до формирования речи) (Филичева, Чевелева, Чиркина 1989: 115).

• Афазия – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга.

Нарушения письменной речи подразделяются на две группы в зависимости от того, какой именно ее вид нарушен. При нарушении продуктивного вида отмечаются расстройства письма, при нарушении рецептивной письменной деятельности – расстройства чтения (Логопедия 1998: 63).

Нарушения письменной речи следующие:

- Дислексия (алексия) – частичное (полное) нарушение процессов чтения;
- Дисграфия (аграфия) – частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма.

В приведённую классификацию включены лишь те формы речевых нарушений, которые выделены в логопедической литературе и применительно к которым разработаны методики.

Психолого-педагогическая классификация возникла в результате критического анализа клинической классификации с точки зрения применимости в её педагогическом процессе, каким является логопедическое воздействие. Такой анализ оказался необходимым в связи с ориентацией логопедии на обучение и воспитание детей с нарушениями развития речи.

Нарушения речи в данной классификации подразделяются на две группы.

Первая группа включает нарушения средств общения (фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи).

1) Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

2) Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

В качестве общих признаков отмечают: позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения, дефекты фонемообразования.

Вторая группа включает в себя нарушения в использовании средств коммуникации, к которым относится заикание, рассматриваемое как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах коммуникации. Возможен также комбинированный дефект, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи (Логопедия 1998: 65).

Для ряда детей с нарушениями речи характерны низкая работоспособность и повышенная утомляемость, дезорганизация и склонность к нарушениям дисциплины (вследствие повышенной импульсивности и гиперактивности), нарушение памяти, низкий образовательный уровень. Помимо вышеперечисленных особенностей, имеются также трудности в анализе звука, нарушение фонематического слуха. Такие дети плохо воспринимают обращенную речь, не различают сходных звуков и т. д. (Герасимова 2017).

Все психические процессы у ребенка развиваются при непосредственном участии речи. У ребенка с нарушениями речи скорость интеллектуального развития при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий может замедляться. Из-за дефекта речи он мало общается с окружающими, круг мыслей в связи с этим существенно ограничен, темп развития мышления также замедляется.

Влияние речевых нарушений на усвоение иностранного языка.

Изучение основ языкознания обычно понимается как приобретение сведений из области грамматики и правописания (материал по фонетике, словообразованию и лексике присоединяют к грамматическому разделу) и формирование на этой основе комплекса навыков устной и письменной речи. Овладение грамматическими понятиями и явлениями требует от детей абстрактного понятийного мышления. Поскольку это зависит от развития речевых умений, на ранних этапах овладения языком возникает противоречие между уровнем и формами познавательной деятельности учащихся и необходимостью усвоения ими абстрактных грамматических категорий и законов. Преодоление этого противоречия составляет сущность особого методологического подхода.

В реализации данного подхода важную роль играют способы организации грамматического материала, его отбор в соответствии с задачей практического овладения грамматическими понятиями, отношениями и способами их выражения.

Функциональный способ организации материала сочетается с использованием специальных приемов его семантизации, введения в речь и закрепления с постепенным переходом от упражнений, выполняемых на наглядной основе, к речевой практике на вербально-контекстуальной основе. Работа по овладению грамматической структурой языка является средством развития речи в целом. Морфологический и синтаксический анализ базируется на определенном лексическом материале и тем самым способствует развитию лексических обобщений. Различные виды операций сравнения и синтеза слов помогают овладеть грамматическими особенностями лексики. Их знание постепенно приводит к усвоению звуко-слоговой структуры и умению осуществлять анализ и синтез, к дифференциации звуковых фонем.

Значительные трудности в обучении основам иностранного языка детей с нарушениями речи обусловлены недостаточной сформированностью основных компонентов языковой системы (фонетико-фонематического, лексического, грамматического), ее произносительной и

семантической стороны. Наличие вторичных отклонений в ведущих процессах этих детей (восприятие, внимание, память, воображение) создает дополнительные трудности.

Необходимо обучать и развивать детей с нарушениями речи исключительно в игровой форме, так как они не способны выдерживать сильные и длительно действующие однообразные раздражители. Их внимание неустойчиво, они быстро отвлекаются. Способами управления вниманием таких детей являются смена форм деятельности, то есть организация различного рода игр, физкультурных и музыкальных пауз. Занятия должны строиться таким образом, чтобы дети жили на них естественной радостной жизнью.

Именно через игру ребенок познает окружающий мир, начинает видеть его целостную картину и легко вступает во взрослую жизнь (Романенко 2015).

Современные исследователи, основываясь на своем практическом опыте и результатах экспериментов, заявляют о положительном влиянии иностранного языка на развитие детей с легкими нарушениями речи. К сожалению, в настоящее время средняя школа не готова реально обучать этих детей иностранному языку и не оснащена квалифицированными кадрами.

Практика показывает, что дети, которые хорошо читают на родном языке, быстро усваивают латиницу. Если они путают буквы английского и русского алфавита, то недолго, и к концу октября неплохо читают английские слова, а к концу декабря - небольшие тексты.

Детям с нарушениями речи труднее научиться читать на иностранном языке. Многие из них во 2 классе все еще плохо читают по-русски, у одних наблюдается побуквенное чтение, другие пропускают буквы, строки, третьи не читают *ъ* и *ь*, может наблюдаться угадывающее чтение. У таких детей языковая интерференция затягивается. Они долгое время читают некоторые английские буквы на русский манер, например, *w* читают как русскую *ш*, *e* как *е*, *n* как *п*, *r* как *г*, *y* как *у*, *i* как *и*, *p* как *р*, *g* и *d*, *m* и *t* и др. Дети также могут путать при чтении буквы английского алфавита, имеющие похожие элементы, такие как *t* и *f*, *d* и *b*, *v* и *w*, *m* и *n*, *h* и *n*, *l* и *l*. Более того, существует группа детей, которые неправильно читают даже те английские буквы, которые похожи на русские не только графически, но и имеют сходное звучание, например, *k*, *o*, *s*, *t* и т. д. Ребенок уже сомневается и боится читать такие буквы на русский манер, так как есть много графически похожих букв в латинице и кириллице, но большинство из них читаются по-разному. Этот страх ошибки можно предотвратить в самом начале, если объяснить детям, что буквы *k*, *o*, *s*, *t* читаются почти как русские *к*, *о*, *с* и *т*, а затем исправить произношение английских звуков, объяснив, в чем заключается фактическая разница (Жукова 2017).

Для определения подходов к обучению иностранным языкам детей с нарушениями речи необходимо выделить основные из них. М.В. Ляховицкий называет четыре общих подхода:

1. Поведенческий подход, ориентированный на формирование навыков через многократное повторение языкового и речевого материала.
2. Индуктивно-сознательный подход, когда овладение языковыми правилами достигается путем интенсивной работы над многочисленными примерами.
3. Когнитивный подход, основанный прежде всего на усвоении теории изучаемого языка в виде фонетических и грамматических правил и правил словоупотребления. Этот подход предполагает построение высказываний на иностранном языке.
4. Комплексный подход, предусматривающий органическую связь как сознательного, так и подсознательного компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном приобретении знаний и речевых навыков (Ляховицкий 1981: 67).

Другая классификация включает личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативно-когнитивный и социокультурный подходы к обучению иностранным языкам.

Коммуникативно-когнитивный подход предполагает, что процесс коммуникации всегда осознан, но когнитивный (сознательный) аспект всегда подчинен коммуникативному.

Деятельностный подход предполагает, что любое языковое явление представлено и освоено в акте общения, то есть теория неотделима от практики, полученные знания немедленно применяются и закрепляются в речевом процессе. В то же время студент с самого начала вовлечен в активную деятельность.

Социокультурный подход предполагает формирование знаний о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка, об этикетных формах речи и умении использовать их в различных сферах речевого общения.

Личностно-ориентированный подход понимается как обучение, которое выявляет особенности субъекта-студента, признает идентичность и самооценку субъектного опыта ребенка и строит педагогические воздействия на основе субъектного опыта учащегося (Шех 2011: 2).

Учитывая ограниченность речевых способностей учащихся, методически целесообразно не ускорять процесс обучения, а в ряде случаев, с целью повышения его эффективности, снижать темп обучения, поскольку речевой дефект учащихся оказывает существенное влияние на характер учебного процесса овладения основами коммуникативной компетенции на иностранном языке: при продуцировании и восприятии иноязычной речи неизбежны лингвистические, поведенческие и речевые (коммуникативные) трудности.

Существенным для теории и практики обучения иностранным языкам детей с ОНР является тот факт, что в иноязычной коммуникативной компетенции речевые способности не остаются незатронутыми, а, наоборот, претерпевают значительное развитие. Овладение основами коммуникативной компетенции у детей с нарушениями речи способствует развитию познавательной активности учащихся, а также развитию психических познавательных процессов (мышления, воображения, памяти, восприятия и др.). Это очень помогает сохранить или развить интеллект ребенка с ограниченными возможностями, а также позволяет ему почувствовать себя полноценным членом современного общества, готовым использовать иностранный язык в учебе или в познании окружающего мира.

Основы иноязычной коммуникативной компетентности как цель обучения иностранному языку детей с ОНР, обусловленными тяжелыми нарушениями речи, определяются как способность детей осуществлять общение на иностранном языке на элементарном уровне с максимальным количеством «коммуникативно-ущербных» разноаспектных ошибок, недочетов, не препятствующих пониманию. Компонентами основ иноязычной коммуникативной компетенции определены следующие:

- основы владения слухо-произносительными навыками – элементарные слухопроизносительные навыки (с учетом значительной фонетической аппроксимации);
- основы владения лексическими навыками – элементарные лексические навыки (на ограниченном словарном тезаурусе); основы владения грамматическими навыками – элементарные грамматические навыки (на ограниченном количестве грамматических явлений);
- основы владения графикой английского языка – элементарные навыки письма и чтения (от алфавита до чтения и письма отдельных букв, слогов, слов);
- владения основами иноязычной речи – элементарные навыки речи на английском языке репродуктивного характера.

Подход к коррекционному обучению включает в себя конкретные виды деятельности и некоторые ключевые положения. Основной целью обучения иностранным языкам на занятиях с детьми с нарушениями речи является развитие. На уроках иностранного языка учащиеся должны развивать свою память, речь, восприятие, мышление и мировоззрение. Сложные конструкции и клише не будут усвоены такими детьми, потому что у них очень низкий уровень развития родного языка. Такую работу можно проводить только с целью ознакомления. Рекомендуется не исправлять ошибки, а проводить устную оценку с положительным уклоном. Необходимо оценивать учащихся не столько по достигнутым результатам, сколько по их усилиям и стараниям.

Приоритетными видами деятельности на уроке являются:

- чтение, а также возможность пользоваться словарем;
- игра как двигательная активность, сопровождаемая языковым материалом;
- развитие двигательных навыков через интегрированные уроки – иностранный язык + музыка, иностранный язык + рисование, иностранный язык + технология.

Дети с нарушениями речи требуют особого внимания, понимания своей проблемы, терпения педагога и помощи всех, кто с ними работает.

Для формирования основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ОНР, обусловленной тяжелыми нарушениями речи, необходимо создать определенные организационно-методические условия, в том числе:

- определить цель обучения иностранному языку детей с ОНР;
- определить лингводидактические основы обучения иностранному языку детей с ОНР;
- разработать эффективные методы и упражнения для обучения английскому языку детей младшего школьного возраста с ОНР, поскольку методы, приемы и упражнения, имеющиеся в общей методике преподавания иностранных языков и учебной практике, не являются актуальными для обучения детей с нарушениями речи.

В процессе разработки учебного материала и методического инструментария необходимо учитывать возрастные, индивидуально-психологические особенности детей данной категории, а также структуру имеющегося у них дефекта речи.

В связи с тем, что проблема обучения иностранному языку учащихся с нарушениями речи носит междисциплинарный характер, учебный процесс должен осуществляться в тесном взаимодействии специалистов различных профилей (педагога, логопеда, учителя иностранных языков, психолога, психоневролога), с учетом закономерностей формирования системы родного языка ребенка, а также трудностей его усвоения (нарушения фонематического слуха, лексико-грамматической системы и др.).

Успешное овладение фонетической системой английского или немецкого языка ребенком с нарушениями речи требует работы по развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов. Поэтому детям необходимо развивать фонематический слух, то есть способность различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с фонетической системой языка; развивать хорошую дикцию, то есть подвижность и дифференцированность движений органов артикуляционного аппарата, обеспечивая четкое, ясное произношение каждого звука в отдельности, а также слов и фраз в целом; развивать речевое дыхание, способность производить короткий вдох и длинный ротовой выдох, что обеспечивает длительное и звучное произношение звуков речи, плавность и слитность произношения. Особое внимание следует уделить развитию слуховой памяти учащихся с нарушениями речи.

Таким образом, основными направлениями коррекционно-педагогической работы по обучению иностранному языку учащихся с нарушениями речи являются:

- развитие языковых способностей школьников с учетом их возрастных особенностей и структуры речевого дефекта;
- формирование у детей начальных навыков общения на иностранном языке;
- коррекция и развитие звукопроизводительной стороны речи;
- коррекция и развитие фонематического восприятия, в том числе расширение уровня понимания речи как родного, так и иностранного языка;
- развитие сенсомоторных функций;
- формирование кинестетической основы движений артикуляционного аппарата, развитие лицевых мышц;
- развитие интеллектуальных функций (вербально-логическое мышление, память, воображение, восприятие, внимание, ориентация в пространстве и времени);
- развитие эмоционально-волевой сферы и игровой активности школьников;
- личностное развитие ребенка (Маловичко, Заболотная 2013: 498).

Обучение должно строиться в игровой форме, так как игра для младших школьников является одним из ведущих видов деятельности (после учебы). Однако необходимы частые смены активности, что способствует предотвращению отвлекаемости и снижению работоспособности в результате утомления и нарушения активного внимания.

Использование игровой методики способствует не только сознательному, но и спонтанному усвоению материала. Это активизирует процессы восприятия, внимания и памяти. Разработка игрового замысла способствует общему умственному развитию учащихся.

Методика формирования основ коммуникативной компетентности у детей с ОНР должна базироваться на ряде принципов:

- учета особенностей речевой патологии;
- учета психофизиологических и психолого-педагогических особенностей детей с ОНР;
- опоры на сильные звенья психической деятельности учащихся с ОНР;
- обучения на малословных речевых образцах;
- учета бинарной природы трудностей;
- значительной фонетической аппроксимации;
- обучения грамматическим иноязычным структурам через наглядные семантические опоры;
- поэтапности формирования умственных действий.

Чтобы понять, каковы особенности обучения иностранным языкам детей с ОНР, необходимо проанализировать дидактические материалы по данной дисциплине, которые делятся на две группы: направленные на снижение уровня психологических проблем и фактически направленные на обучение иностранному языку.

Техники, направленные на преодоление психологических проблем.

Для повышения мотивации используются следующие методы и приемы:

- система знакового оценивания;
- игровые технологии;
- создание ситуации успеха;
- вовлечение учащихся в процесс выбора задания;
- стимуляция интереса к иностранному языку как таковому.

Дети ведут беседы о том, как важно изучать английский язык, и в каких ситуациях это полезно и необходимо. Учащиеся предлагают свои варианты и самостоятельно приходят к выводу, что знание иностранных языков очень важно. Вот несколько игр, направленных на преодоление психологических проблем:

1. «Брейн-ринг», который включает в себя соревнования на эрудицию (владение культурными знаниями о странах изучаемого языка) и знание определенных устойчивых фраз на иностранном языке, а также элементы аудирования.

2. «Правило thumb up»: ученик, который знает ответ, молча поднимает палец вверх. Учитель подходит к ученикам по очереди, начиная с того, кто первый поднял палец, и слушает ответы детей, сказанные ему на ухо. Нарушитель этого правила получает штрафные баллы.

3. «Тихий ответ»: первым отвечает тот, кто сидит тише всех. Ответ тоже должен быть очень тихим.

4. «Все спят». Упражнение направлено на снижение деструктивной активности. Учитель называет слова, связанные со сном, тишиной, мягким, спокойным голосом. Щелевые, смычковые согласные, встречающиеся в слове, а также взрывные [p] произносятся с придыханием. Детям можно поручить задание повторять за учителем или просто сидеть (или стоять) на месте, плавно двигать руками, дышать глубоко и ровно (Кочнева 2017).

Упражнения, направленные на изучение иностранного языка:

- на развитие словарного запаса.

- на улучшение навыка аудирования.
- на повышение уровня грамотности в устной речи.
- на улучшение навыков чтения и письма.
- на закрепление навыка употребления устойчивых словосочетаний в речи.
- направленные на коррекцию произношения (Кочнева 2017).

Эти упражнения имеют некоторые особенности: они предполагают использование воображения, использование олицетворения (придание неодушевленным предметам, речевому аппарату или языковым явлениям, человеческих действий), использование известных всем детям мультипликационных персонажей, работу в группах для проведения соревнований между ними. Все это используется для того, чтобы удерживать внимание детей и мотивировать их к учебе.

Для обучения иностранным языкам детей с нарушениями речи был разработан специальный федеральный образовательный стандарт (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья (Федеральный государственный образовательный стандарт... 2014). В нем подробно описаны особенности работы с такими детьми, их воспитание и обучение, а также изложены права и обязанности детей-инвалидов. При обучении иностранным языкам детей с нарушениями речи важно придерживаться следующих правил:

1. Определить цель обучения иностранным языкам детей с нарушениями речи.
2. Разработать и выбрать такие методики, которые будут учитывать степень развития речевых навыков детей, а также особенности течения заболевания у детей с ОНР. Учителя имеют право вносить некоторые изменения в общеобразовательную программу или использовать специальную программу для детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Интегрировать различные виды деятельности в учебный процесс, так как ребенок с нарушениями речи не способен сосредоточиться на одном и том же в течение длительного времени.
4. Индивидуально подходить к обучению каждого ребенка с нарушениями речи в рамках общеобразовательной школы. Обратит внимание на особенности их речевых возможностей.
5. Использовать специальные пособия и учебные материалы, подходящие для детей с нарушениями речи.

На их основе нами были сформулированы методические рекомендации для преподавателей иностранных языков:

1. С помощью учебного материала необходимо развивать сильные стороны учащегося, имеющего речевые нарушения, например, ведущий тип восприятия (слуховой, визуальный, кинестетический).
2. Выполнять необходимые специальные упражнения, так называемые фонетические разминки, для развития речевого аппарата, облегчения дальнейшего произношения звуков иностранного языка.
3. Не обращать внимания на ошибки, которые не меняют смысла высказывания на иностранном языке.
4. Организовывать самостоятельную работу на занятиях для детей с нарушениями речи, составлять упражнения с учетом развития речи учащегося.
5. Создать приятную психологическую атмосферу на занятиях, чтобы ускорить процесс понимания материала на иностранном языке.
6. Отказаться от проверки скорости чтения ребенка. Следует отметить, что эти проверки уже давно вызывают справедливые нарекания со стороны психологов и дефектологов.
7. Не давать упражнений, в которых текст написан с ошибками, подлежащими исправлению.
8. Подход «читать и писать больше» не будет успешным. Лучше меньше, но качественнее. Не читать длинные тексты и не писать большие диктанты вместе с ребенком. На

первых этапах следует больше работать с устной речью: упражнения на развитие фонематического восприятия, звуковой анализ слова.

9. Не хвалить ребенка за маленькие успехи, лучше не ругать, и не расстраиваться, если ребенок чего-то не добьется. Сохранять спокойствие и уверенность в скором успехе ребенка.

Важно отметить, что подход к каждому учащемуся должен быть индивидуальным. Педагогу следует исходить из всех особенностей ученика (умственных, речевых, познавательных, физических). Однако в целом, если следовать предложенным рекомендациям по организации обучения иностранному языку детей с нарушениями речи, то этот процесс будет успешным.

Кафедра Иностранных языков, теории и методики обучения филиала РГППУ в Нижнем Тагиле подала заявку на получение гранта на реализацию федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Заявленный кафедрой проект «Специфика обучения иностранному языку детей с нарушением речи на уровне начального общего образования» направлен на организацию научно-методического обеспечения работы учителя иностранного языка в массовой общеобразовательной школе. Актуальность проекта заключается в следующем: раннее изучение иностранного языка, которое закреплено в требованиях федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), обосновывается тем, что преподавание данного предмета может оказать положительное влияние на развитие не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и общей коммуникативной компетенции учащихся, позволит им достичь более высоких личностных и метапредметных результатов обучения. Последнее положение особенно важно для контингента детей с нарушениями речи, которые учатся вместе со своими сверстниками в одном классе и / или группе на уроках иностранного языка. Вопрос помощи таким детям требует комплексного подхода, в котором наряду с логопедом и неврологом может и должен участвовать учитель иностранного языка. Поэтому проблема подготовки учителя иностранного языка к работе с такими детьми является актуальной и требует специального подхода. В процессе реализации проекта «Специфика обучения иностранному языку детей с нарушением речи на уровне начального общего образования», направленного на организацию научно-методического обеспечения деятельности учителей иностранных языков, предусмотрено создание образовательной среды, обеспечивающей качество иноязычного образования, в том числе с использованием информационных технологий.

Сравнительный анализ данных по численности обучающихся с нарушениями в развитии показывает, что ежегодно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, которые получают образование в образовательных учреждениях общего назначения. Такая ситуация подкрепляется законом РФ «Об образовании», который закрепляет право родителей или законных представителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения своих детей. Учитель иностранного языка, не прошедший специальной подготовки для работы с таким контингентом учащихся, испытывает трудности, которые приводят к низкой эффективности его работы. Поэтому целью заявленного кафедрой Иностранных языков проекта является создание научно-методического центра профессионального роста учителя иностранного языка, работающего с детьми с нарушениями речи на уровне начального общего образования на базе филиала РГППУ в Нижнем Тагиле.

Важность проекта «Специфика обучения иностранному языку детей с нарушением речи на уровне начального общего образования», заключается в возможности использования материалов в непрерывном повышении профессионального мастерства педагогических работников, что соответствует задаче федерального проекта «Учитель будущего», заключающейся во внедрении национальной системы профессионального роста педагогов, охватывающей не менее 50% педагогов образовательных учреждений. Методический центр, создан-

ный на базе университета, действительно может стать «точкой роста» для профессионального и карьерного развития педагогов, что в свою очередь будет способствовать достижению главной цели национального проекта «Образование», ориентированного на высокое качество общего образования и предусматривающего вхождение Российской Федерации в топ-10 стран мира по этому показателю.

Разработка проекта и использование его результатов отвечает наиболее актуальным вопросам современной практики преподавания иностранных языков в школе, таким как невыявление или игнорирование речевых нарушений родителями ребенка, наличие явных проявлений речевой патологии, которые вызывают трудности в овладении иностранным языком, особенно на начальном этапе.

Заявленный проект учитывает психофизиологические особенности обучения иностранному языку детей с ОНР на начальном этапе за счет использования системы специальных коррекционных упражнений, разработанных преподавателями кафедры в виде электронных учебных пособий по всем аспектам обучения иностранному языку в дистанционном формате.

Проект выполняет основное требование ФГОС по повышению качества образования и обеспечению равных возможностей для детей с нарушениями речи при обучении в школе; предусматривает создание банка электронных методических материалов; обогащает предметно-развивающую среду кабинетов иностранных языков; повышает уровень удовлетворенности родителей качеством предоставляемых услуг; охватывает коррекционно-развивающую работу на 100% в интересах потребителей образовательных услуг; увеличивает долю детей с нормальным речевым развитием до окончания начальной школы. Опыт реализации проекта может быть использован любыми общеобразовательными школами и учреждениями, так как в ходе его реализации будут разработаны содержательные аспекты оказания услуг детям.

Связь между нарушениями речи и другими аспектами психического развития определяет некоторые специфические особенности детского мышления. Имея полноценные предпосылки для овладения мыслительными операциями, которые доступны их возрасту, такие учащиеся, однако, отстают в развитии логического мышления, без специальной подготовки они вряд ли смогут овладеть анализом и синтезом, сравнением. Для предупреждения этих проблем необходимо способствовать развитию дифференцированной системы логопедической помощи в различных типах образовательных и медицинских учреждений, что позволило бы минимизировать влияние первичных речевых дефектов на общее психическое развитие ребенка и его обучение; широкому внедрению ранней и дошкольной логопедии на основе ранней диагностики детей группы риска по речевой патологии.

Для своевременной регистрации детей с нарушениями речи необходимо следующее:

- координация психолого-педагогических и медицинских средств воздействия при сотрудничестве логопеда, педагога, психолога и врачей различных специальностей;
- умение адаптировать учебный план при изучении филологического блока с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков обучающихся;
- соблюдение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве для различных категорий детей с нарушениями речи;
- проведение непрерывного мониторинга результативности академического компонента образования, уровня и динамики развития речевых процессов с учетом особенностей первичного дефекта речи;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных дидактических пособий, наглядных пособий, обеспечивающих осуществление корректирующих воздействий на речевые процессы, повышение контроля за устной и письменной речью.

Методическое обеспечение работы учителей иностранных языков в работе с детьми с нарушениями речи имеет значительный социально-экономический эффект. Иностранный язык, будучи трудной дисциплиной даже для обычных детей, становится непреодолимо трудным для детей с особыми проблемами со здоровьем. Поэтому учителя должны быть готовы к работе в новых образовательных реалиях.

Начальный этап изучения иностранного языка является наиболее важным, именно на этом этапе закладываются все основы знаний по данному учебному предмету. И именно на этом этапе возникают первые и серьезные трудности работы с детьми с нарушениями речи. Трудно как учителям, так и учащимся с нарушениями речи, а в некоторых случаях и всем остальным школьникам, если работа на уроке не организована так, чтобы каждый ученик мог получить индивидуальный подход без нарушения общего хода учебного процесса.

Поэтому учитель должен обладать всеми необходимыми навыками и инструментами для работы с особыми детьми. Разработка методических рекомендаций по работе с детьми с нарушениями речи и электронных учебников, направленных на различные аспекты языка и виды речевой деятельности, позволит оказать необходимую помощь практикующему педагогу в организации работы с детьми с нарушениями речи на уроке иностранного языка. Потенциал электронных учебных пособий велик еще и потому, что их можно использовать дома, при подготовке к уроку, при дистанционном обучении (временном или постоянном), в классе с индивидуальной формой работы. Такие пособия могут быть размещены в Сетевом городе для удобства учителей, обучающихся и их родителей. Это позволит выстроить индивидуальный график работы и индивидуальную образовательную траекторию для каждого ребенка с нарушениями речи.

Проведя пилотный эксперимент в нескольких школах города и набравшись определенного опыта, можно расширить сферу реализации проекта. Во всех школах страны есть дети с нарушениями речи, везде учителя испытывают трудности в организации обучения иностранным языкам для детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому успешная реализация проекта может найти отклик в разных городах Российской Федерации и способствовать повышению качества обучения иностранным языкам детей с нарушениями речи на уровне начального общего образования.

На базе филиала РГППУ в Нижнем Тагиле можно организовать курсы повышения квалификации для учителей иностранных языков, работающих в начальных классах, где учителя будут обучаться работе с детьми с нарушениями речи на основе электронных учебников, а также будет происходить обмен опытом между школой и высшими учебными заведениями для достижения наилучших результатов в обучении иностранному языку детей с нарушениями речи.

Не исключено, что результаты проекта могут представлять определенный интерес и для других организаций, занимающихся обучением иностранному языку (например, лингвистические центры).

ЛИТЕРАТУРА

ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (21.03.2020).

Герасимова Е. А. Обучение детей с речевыми нарушениями английскому языку URL: <https://nsportal.ru/blog/shkola/inostrannye-yazyki/all/2017/03/28/obuchenie-detey-s-recheyvimi-narusheniyami-angliyskomu> (21.03.2020).

Жукова И.А. Обучение детей с нарушениями речи чтению текстов на английском языке в начальной школе// Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. № 2. С. 53–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detey-s-narusheniyami-rechichteniyu-tekstov-na-angliyskom-yazyke-v-nachalnoy-shkole> (21.03.2020).

Кочнева Е.В. Дидактические материалы для обучения английскому языку школьников с нарушениями речи (первая ступень обучения). URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/05/02/didakticheskie-materialy-dlya> (21.03.2020).

Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981.

Маловичко Л.М., Заболотняя М.А. Основные направления коррекционно-ориентированной работы по обучению английскому языку дошкольников с нарушениями речи // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 497 – 499.

Романенко Е.А. Обучение детей с речевыми нарушениями английскому языку. URL: <http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-inostr-iazyku/obuchenie-detei-s-rechevymi-narusheniami-angliiskomu-iazyku.html> (21.03.2020).

Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989.

Фомин В. Обучение детей с нарушениями речи. URL: <https://www.proza.ru/2015/12/20/2380> (21.03.2020).

Шех Т.В. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников иностранному языку // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». 2011. № 2. С. 1–5.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ ДЖ. АШЕРА «THIRTEEN REASONS WHY»

Аннотация. В данной статье рассматриваются лингвистические особенности категории времени в романе Дж. Ашера «Thirteen Reasons Why». «Thirteen Reasons Why» (рус. Тринадцать причин почему) – роман, написанный американским писателем Джейм Ашером в 2007 году. В основе романа – история Ханна Бейкер, ученицы старших классов, подвергшейся школьной травле и испытывавшей боль предательства и одиночества. Будучи в отчаянии, Ханна решила на самоубийство, предварительно огласив 13 причин своего поступка на 7 кассетах, по порядку повествующих о людях, так или иначе ставших причиной. Особая роль категории художественного времени в писательском творчестве делает необходимым ее дальнейшее исследование, чем обуславливает актуальность настоящей статьи. Материалом для исследования выступил оригинальный текст романа Дж. Ашера «Thirteen Reasons Why». Основными методами являются метод лингвистического наблюдения языковых фактов, метод сплошной выборки и анализа лексических единиц, элементы контекстуального, лингвистического анализа, метод текстового и структурного анализа. Любого автора отличает свой, специфический набор экспрессивно-эмоциональных средств и уникальный стиль, который является его отличительной чертой. Пространство и время играют значительную роль при построении текста. Вопросы, касающиеся категории времени, представляют интерес как для литературоведов, так и для лингвистов, поскольку время отражается и в системе языка, и в художественном тексте, где оно предстает с помощью определенных языковых средств и текстовых параметров, передающих временные отношения и, тем самым, формирующих смысловую и структурную целостность данного текста.

Ключевые слова: категория времени; сюжет; фабула; проспекция; ретроспекция; хронотоп.

Сведения об авторах: Филистова Наталья Юрьевна¹, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения Сургутского государственного университета; Башкирцева Анастасия Юрьевна², студент кафедры лингвистики и переводоведения Сургутского государственного университета.

Контактная информация: 628412, Россия, г. Сургут, ул. Ленина, д. 1, ауд. 415; тел. 8(922)2699615; e-mail: nataliafilistova@yandex.ru¹; seeyoulatercupcake@mail.ru².

N.Yu. Filistova¹, A.Yu. Bashkirtceva² LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE CATEGORY OF TIME ON THE BASIS OF «THIRTEEN REASONS WHY» BY J. ASHER

Abstract. This article examines linguistic features of the category of time in the novel “Thirteen Reasons Why” by J. Asher. “Thirteen Reasons Why” is a novel written by American writer Jay Asher. The novel tells the story of Hannah Baker, a high school student experienced the pain of betrayal and loneliness. Desperate Hannah decided to commit suicide, having previously announced 13 reasons for her act on 7 cassettes, telling about the people who somehow caused it. The necessity to study the category of time due to its special importance in fiction has made this article relevant. The material for the study was the original text of J. Asher's novel “Thirteen Reasons Why”. The main methods are the method of linguistic observation of language facts, the method of solid sampling and analysis of lexical units, elements of contextual, linguostylistic analysis, the method of text and structural analysis. Any author is distinguished by his own, specific set of expressive-emotional means and the unique style that is his hallmark. Space and time play a major role in text construction. Questions concerning the category of time are of interest to both literary scholars and linguists, because time is reflected both in the system of a language and in the fiction, where it appears by cer-

tain language means and text parameters that convey temporal relations and thus form the meaningful and structural integrity of the text.

Key words: category of time; story; plot; flashforward; flashback; space and time.

About the authors: Filistova Natalia Yurievna¹, PhD, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies of Surgut State University; Bashkirtceva Anastasiya Yurievna², student of the Department of Linguistics and Translation Studies of Surgut State University.

Категория континуума непосредственно связана с понятиями пространства и времени. Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой, «важнейшими текстовыми отношениями, которые передаются в любом литературном произведении, являются время и пространство» (Филистова 2018: 132). Континуум являет собой непрекращающееся образование чего-либо, непрерывное движение в пространстве и времени. Континуум – это определенная хронология, включающая в себя факты и события, так или иначе имеющие место в пространстве и времени (Гальперин 2007: 87).

Континуумы пространства и времени можно обозначить как континуумы событий. А.А. Потебня писал следующее: «Ряд событий, образующих одно целое, связан причинностью» (Потебня 1989: 533). Время воспринимается читателем опосредовано в силу человеческого опыта, который и определяет сколько времени должно уйти на совершение того или иного события.

Видовременные формы придают тексту динамику. Благодаря обширным текстообразующим способностям, они выполняют разные стилистические функции в тексте, принимают активное участие в формировании таких категорий текста, как пространственно-временной континуум, ретроспекция и проспекция, которые, в свою очередь, и составляют единую категорию художественного времени.

Художественное время – это симбиоз времени событий, описываемых в тексте, времени автора и его героев, времени восприятия текста. Время, совершающееся только в пределах сюжета, Д.С. Лихачев называет закрытым, а связанное с конкретной исторической эпохой – открытым (Лихачев 1993: 131).

Г.А. Золотова указывает, что в тексте соотносятся 3 вида времени: внешнее, событийное (текстовое), перцептивное. Внешнее время – это время хронологическое, историческое. Событийное (текстовое) время выстраивает вокруг себя все описываемые автором события, а перцептивное передает авторскую позицию по отношению к этим событиям (Золотова 1995: 55).

Стремясь воплотить свою концепцию и поделиться собственным видением мира, автор прибегает к играм со временем. Таким образом автор выстраивает свою собственную эстетическую действительность в произведении, организует его внутренний мир и систему ценностей. В художественном произведении находят свое отражение различные виды текстовых анахроний (ретроспекции и проспекции), приемы сжатия (свертывания), растягивания (развертывания) времени и его дискретности, которые в совокупности образуют уникальные индивидуально-авторские представления о времени (Бабенко 2004: 224).

При исследовании структур и особенностей построения художественных текстов особую роль играют такие категории, как сюжет и фабула, ретроспекция и проспекция. «Вопрос о соотношении таких понятий как сюжет и фабула находит отражение в работах представителей русского формализма: Б.М. Эйхенбаума, Б.В. Томашевского, В.Б. Шкловского и др.» (Филистова 2018: 267). «Они стали изучать форму литературного произведения, его композицию, соотношение фабулы и сюжета, конкретные авторские технологии построения произведений» (Филистова 2014: 3986). Приведем определения этих понятий. Б.В. Томашевский называет фабулой совокупность событий в их хронологической последовательности, а их авторское распределение – сюжетом (Томашевский 1996: 137). «Понятие сюжета очень тесно связано с понятием фабулы, которая так же, как и сюжет, является нарративной инстанцией

и обозначает последовательность событий, то, как они в действительности произошли» (Филистова 2006: 147).

Учеными выделяются 3 способа сюжетной организации фабулы:

- а) Изложение событий в хронологическом порядке, при котором наблюдается совпадение фабулы с сюжетом – линейное развитие сюжета;
- б) Несовпадение фабулы с сюжетом – скачкообразное развитие сюжета;
- с) Хронологическое повествование, начинающееся и заканчивающееся одним и тем же эпизодом, при котором наблюдается практическое совпадение фабулы с сюжетом – круговое развитие сюжета.

Как отмечается в работе Филистовой Н.Ю., «сюжет представляет собой развитие событий, которые изображены в тексте в их временной последовательности, а фабула – это сам рассказ, повествование» (Филистова 2019: 53).

Изучением вопросов ретроспекции и проспекции в художественном произведении занимался И.Р. Гальперин. Отнесение читателя к предшествующей информации обеспечивается приемом ретроспекции, объединяющей формы языкового выражения (Гальперин 2007: 106). Автор не просто так отсылает читателя к сообщенным фактам и случившимся событиям, а наоборот, преследует цель акцентировать его внимание на сообщенной ранее информации. Проспекция относит читателя к информации, которой еще только предстоит появиться в последующих частях текста (Гальперин 2007: 112). Главное отличие проспекции от ретроспекции состоит в том, что ретроспекция всегда имеет место в поступательном движении текста, в то время как проспекция редко вызвана самим ходом повествования. Несмотря на это, читатель и сам в состоянии предугадать, что случится далее, учитывая отдельные фрагменты текста.

Схематически представим всех героев, чьи имена встречаются на кассетах:

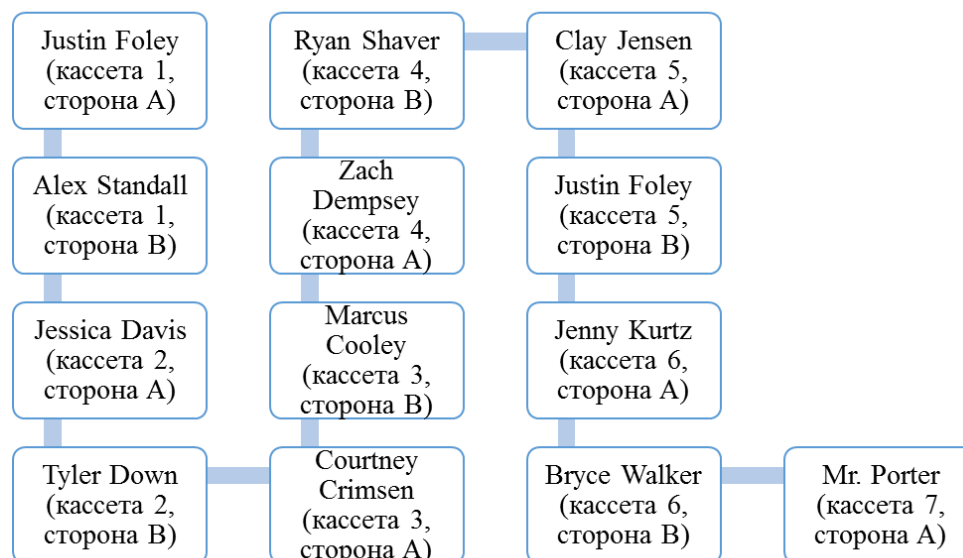


Схема 1. Список Ханны Бейкер

По ходу работы мы будем использовать сокращения в виде числа и буквы, где число – это номер кассеты, а буква – ее сторона (напр., 1А – кассета 1, сторона А).

Исследуя структурные особенности романа «Thirteen Reasons Why», мы рассмотрим такие категории, как сюжет и фабула, проспекция и ретроспекция, пространство и время (хронотоп).

Сюжетно-фабульная организация романа Дж. Ашера «Thirteen Reasons Why»

<i>Сюжет</i>	<i>Фабула</i>
Клэй на почте отправляет посылку	Семья Бейкеров переезжает в новый город
За день до этого Клэй обнаруживает перед парадной дверью посылку с кассетами и начинает слушать 1А	Ханна знакомится с Джастином Фоли (1А). Они идут на первое свидание в парк Эйзенхауэра
Дослушав 1А, Клэй идет к своему другу Тони и берет его плеер. Клэй слушает 1В и идет к бывшему дому Ханна	Ханна и Джессика Дэвис (2В) становятся подругами и проводят много времени в кафе «Моне», пока к их компании не присоединяется Алекс Стендалл и не становится общим другом
Клэй идет в магазин «Голубая капля» и садится на тротуар перед магазином, где дослушивает первую кассету целиком и начинает 2А	Джастин и его друзья распускают неприличные слухи о Ханне. Джессика и Алекс постепенно отдаляются от нее.
Клэй садится в автобус, параллельно слушая. В автобусе встречает свою бывшую подругу Скай. На автобусе добирается до кафе «Моне», где прослушивает целиком вторую кассету и приступает к 3А	Алекс (1В) создает список «FRESHMAN CLASS – WHO’S HOT / WHO’S NOT», куда попадают Ханна и Джессика. Джессика назначает Ханне встречу в «Моне», где они окончательно ссорятся, и Джессика бьет Ханну по лицу
Клэй покидает «Моне», на автобусе едет до дома Тайлера, где встречает Маркуса. Дослушав 3А, он приступает к 3В, когда ему звонит мама. Клэй назначает ей встречу в кафе «У Розы»	Вечером Ханна слышит щелчок фотоаппарата и понимает, что за ней следят. На следующий день она с Кортни Кримсен придумывает план по поимке этого человека. Выясняется, что это – школьный фотограф Тайлер Даун (2В)
«У Розы» Клэй беседует с мамой, принесшей ему оставшиеся дома кассеты. Мама Клэя уходит, он в одиночестве начинает слушать 4А	Кортни (3А) просит Ханну пойти с ней на вечеринку. На вечеринке Кортни оставляет Ханну одну. Ханна понимает, что ее использовали
«У Розы» Клэй дослушивает четвертую кассету до конца и уходит	Маркус Кули (3В) назначает Ханне свидание в кафе «У Розы». Маркус нагло пристает к Ханне, и Ханна прогоняет его
Клэй едет вместе с Тони на машине и слушает пятую кассету	Зак (4А) решает поддержать Ханну, но она не обращает внимания на него. Зак затаивает обиду на Ханну
Тони рассказывает Клэю правду о кассетах	Зак ворует записки Ханна в школе. Когда Ханна спрашивает у него причину, тот молча убегает
Клэй в одиночестве слушает 6А	В этот же день Ханна пишет анонимную записку учителю, где говорит о суициде
По дороге в парк Эйзенхауэра Клэй дослушивает 6В. В парке слушает 7А	Райан Шейвер (4В) и Ханна проводят много времени вместе, читая друг другу стихотворения, пока Райан не публикует ее стихотворение
На следующий день после того, как Клэй отправил кассеты, он приходит в школу, где все идет своим чередом	Ханна приходит на вечеринку, где общается с Клэем Дженсеном (5А). В этот же вечер Ханна становится свидетелем насилия над Джессикой
	Дженни Курц (6А) предлагает Ханне подбросить ту до дома. По дороге Дженни сбивает дорожный знак «Стоп» на перекрестке, где позднее случается авария
	Ханна приходит на вечеринку, где встречается с Брайсом Уокером (6В). Ханна становится жертвой насилия со стороны Брайса
	Ханна приходит к Тони и просит у него диктофон. Записывает 6 кассет

Сюжет	Фабула
	Ханна приходит к мистеру Портеру (7А) и записывает их разговор на диктофон. Признается, что хочет «покончить со всем»
	Ханна прилагает запись их разговора как седьмую кассету. Относит все кассеты Тони. Заканчивает жизнь самоубийством

Роман «Thirteen Reasons Why» имеет **скачкообразное развитие сюжета**, для которого характерно несовпадение фабулы с сюжетом. Роман начинается с того, что Клэй отправляет посылку на почте, после чего роман относит читателя в день, когда посылка дошла до героя. На данном этапе автор не говорит напрямую о судьбе, постигшей Ханну Бейкер, но прием **обособления** (detachment) дает читателю понять, что с девушкой что-то случилось: «*And in the middle of the room, one desk to the left, will be the desk of Hannah Baker. Empty*» (Asher 2007: 11). Первую кассету Ханна начинает следующими словами: «*Hello, boys and girls. Hannah Baker here. Live and in stereo*» (Asher 2007: 13). Прилагательное «live» ясно дает читателю понять, что девушки больше нет. Дальнейшие описываемые автором события происходят в рамках одного дня, в течение которого Клэй постепенно прослушивает все аудиокассеты, а читатель решает головоломку обстоятельств, подтолкнувших Ханну покончить с собой.

Роман написан от первого лица обоих героев – Клэя Дженсена и Ханны Бейкер, что влияет на темп чтения: события, о которых повествует Клэй, отличаются большей статичностью, по сравнению с событиями, повествуемыми Ханной. Это объясняется тем, что Клэй при прослушивании кассет уходит в себя и свои воспоминания, в большей мере, чем Ханна описывает свои чувства и эмоции от услышанного. Повествование Ханны динамичнее, поскольку она больше описывает действия и поступки – свои и других людей. Написание от первого лица относит читателя одновременно и в прошлое, и в настоящее, что **графически** выделяется в тексте: повествование от лица Ханны написано курсивом.

Как было упомянуто ранее, Клэй прослушивает все кассеты в течение одного дня, при этом автор выделяет основную часть романа при помощи наречий времени, которые выполняют когнитивную функцию – подготавливают читателя к смещению времени: «*Yesterday. One hour after school*» (Asher 2007: 12), «*The next day. After mailing the tapes*» (Asher 2007: 167).

Ретроспекция «flashback» и проспекция «flashforward» являются основными видами **анахроний** – нарушений временного порядка, временных отклонений. Повествование от лица Ханны является ретроспекцией, в которой девушка проливает свет на случившиеся с ней события, обличает людей, приведших своими поступками ее к самоубийству. Повествование Клэя прерывается повествованием Ханны, то есть происходит перестановка временных планов повествования.

Характерной чертой ретроспекции является употребление **основных форм прошедшего времени** – Past Simple, Past Continuous, Past Perfect и Past Perfect Continuous: «*Justin, honey, you were my very first kiss*» (Asher 2007: 16), «*We talked about what we were searching for in new friends at our new school*» (Asher 2007: 43), «*How many nights had I fallen asleep terrified, thinking of that first day of school?*» (Asher 2007: 43), «*Zach had been staring at the window*» (Asher 2007: 18).

На лексическом уровне прием ретроспекции передается при помощи **наречий времени**, таких как «two years ago», «school was still two months away», «the previous year», «that day», «that night», «those first few weeks of school», «that afternoon», «at that moment».

Ретроспекция проявляется и в применении автором стилистических приемов, например, **параллельных конструкций** (parallel constructions): «*We talked about our past friends and why those people had become our friends. We talked about what we were searching for in new friends at our new school*» (Asher 2007: 43). В дополнение к параллельным конструкци-

ям автор прибегает и к **антитезе** (antithesis) *past friends – new friends*, где прошлое противопоставляется будущему. Стремясь передать отчаяние героини от очередного предательства, автор обращается к такому приему, как **саспенс** (suspense): «*I explored alleys and hidden roads I never knew existed. I discovered neighborhoods entirely new to me. And finally... I discovered I was sick of this town and everything in it*» (Asher 2007: 73). **Градация** (gradation) добавляет эмотивности повествованию: «*There was nothing in my drawer worthy of a reaction like that. There was nothing in my whole room worthy of that*» (Asher 2007: 57).

Помимо ретроспекции, повествование наполнено большим количеством примеров проспекции, чьей функцией является психологически настроить читателя (слушателя) на последующие события, «нагнести обстановку», сохранить интригу, оттянуть кульминацию: «*You'll find out soon enough*» (Asher 2007: 58), «*Next year, after my little incident, I hope Peer Communications continues*» (Asher 2007: 94), «*Don't worry, Zach. You never left anything mean in my bag. I know that. But what you did do, was worse*» (Asher 2007: 96), «*The next few stories are centered around one night*» (Asher 2007: 120), «*Before I say his name out loud, this guy needs to stew a bit... to remember everything that happened in that room*» (Asher 2007: 133).

Проспекция представлена:

- модальным глаголом «will»: «*You'd like to forget what we did – what happened with your car and the Stop sign. The repercussions. But you never will*» (Asher 2007: 147);
- формой будущего времени Future Perfect Continuous: «*Back to the party, everyone. But don't get too comfy, we'll be leaving in just a minute*» (Asher 2007: 142);
- придаточными условия: «*He raped a girl and would leave town in a second if he knew...well...if he knew that we knew*» (Asher 2007: 136), «*Imagine what could happen if I let you drive us all the way home*» (Asher 2007: 145);
- модальным оборотом будущего времени «to be going to»: «*If I had known two cars were going to crash on that corner, I would've run back to the party and called the cops immediately*» (Asher 2007: 147).

На лексическом уровне многократно повторяется наречие «the next day», в единичных случаях употребляются «after class», «for the next two hours».

Ханна намеренно интригует слушателя, прибегая к **риторическим вопросам** (rhetorical questions): «*So, Zach Dempsey, what's your excuse?*» (Asher 2007: 95), «*Now get comfortable, because I'm about to tell you what happened in that room between Clay and me. Are you ready?*» (Asher 2007: 127), «*And what was his response? What was it? What was his reasoning for you to step aside and let him in that room? Do you remember? Because I do*» (Asher 2007: 133). С целью «нагнести обстановку» употребляется **параллельная конструкция**: «*Until the night of the party. Until the night you needed me again*» (Asher 2007: 62) и **обособление**: «*But I never imagined that would happen. Never*» (Asher 2007: 147).

Категория пространства и времени является основополагающей в нарративе. Она определяет место, где происходят события и время действия, которые могут выполнять определенную функцию.

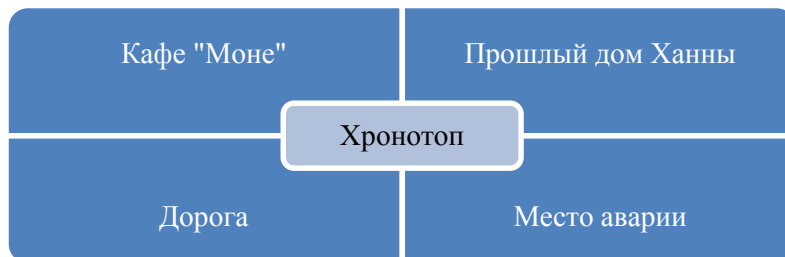


Схема 2. Хронотоп в романе «Thirteen Reasons Why»

Клэй посещает места, упоминаемые Ханной на кассетах. Герой понимает, что эти места хранят в себе частицу ее самой. Так, например, в кафе «Моне» Клэй находит фотографию

Ханны и любит ее, говоря: «*God, I love her smile. And her hair, it's still long*». (Asher 2007: 59). Подходя к дому Тайлера, границы прошлого и настоящего будто бы стираются, и Клэй видит, как прошлая Ханна стоит около окна комнаты Тайлера и шепчет в диктофон его историю: «*As I get closer I can almost picture her, Hannah, standing beside his window whispering into a recorder*» (Asher 2007: 67).

Клэй по-настоящему любил Ханну, но хранил свои чувства в тайне, будучи нерешительным молодым человеком. После самоубийства Ханны Клэй искал ответ на главный вопрос «почему», и поиски приводили его к месту работы ее родителей. Клэй шел дорогой Ханны, пытаясь найти хоть какую-то оставшуюся нить, что могла бы соединить их: «*After Hannah's suicide, but before the shoebox of tapes arrived, I found myself walking by Hannah's mom and dad's shoe store many times. <...> I'm not sure why I walked by there so many times. Maybe I was searching for a connection to her, some connection outside of school, and it's the only one I could think of. Looking for answers to questions I didn't know how to ask. About her life. About everything*» (Asher 2007: 48).

Первым местом, упоминаемым Ханной на кассетах, является ее прошлый дом, которым теперь владеет семейная пара в годах. Дойдя до него, Клэй вспоминает, как в ночь вечеринки он стучал в двери этого дома, чтобы сообщить об аварии, в которой пострадал супруг. Эти воспоминания психологически давят на Клэя: «*I shut my eyes and shake my head against the memory. I don't want to see it. But I can't help it*» (Asher 2007: 32). На кассетах Ханна описывает свою первую встречу с Джастином и его другом Заком, которая состоялась именно в этом месте, и Клэй спрашивает себя: «*<...> would she have fallen for Zach instead of Justin a few months later? Would Justin have been wiped out of the picture? Would the rumors never have started? Would Hannah still be alive?*» (Asher 2007: 33).

Клэй сам себе говорит, что не надо во всем слушаться Ханну, но он все равно повторяет ее привычные действия и маршруты, поскольку все еще надеется получить ответы на свои вопросы: «*I sit on the chipped curb outside of Blue Spot, setting the orange soda next to me and balancing the Butterfinger on my knee. Not that I have an appetite for anything sweet. So why did I buy it? Was it only because Hannah used to buy candy from the same rack? And why does that matter? I went to the first red star. And the second. I don't need to go everywhere or do everything she says*» (Asher 2007: 37).

Вернувшись к месту аварии, Клэй видит новый знак «Стоп» и сравнивает его с отсутствующим тогда. Хронотоп тянется нитью от прошлого к настоящему: «*A metal pole holding up a Stop sign, its reflective letters visible even this far away. But on the night of the accident, it was a different sign. The letters weren't reflective and the sign had been fastened to a wooden post*» (Asher 2007: 144).

Для исследования соотношения сюжета и фабулы роман Дж. Ашера «Thirteen Reasons Why» представляет особый интерес. Сопоставив ряды событий, описанных с точки зрения сюжета и фабулы и сравнив порядок этих событий, мы пришли к выводу, что для данного романа характерно несовпадение фабулы с сюжетом, а самому роману свойственно скачкообразное развитие сюжета.

В сюжетно-фабульных отношениях романа «Thirteen Reasons Why» большую роль играют ретроспекции и проспекции, представленные с помощью форм прошедшего времени и глагольных форм. Категории текста представлены лексически (наречиями времени), синтаксически и стилистически. Несовпадение сюжета и фабулы, умело выстроенные приемы ретроспекции и проспекции обуславливают интерес читателя к роману и всей истории в целом.

Хронотоп в художественном произведении является определенной ценностью, где неразрывно связаны пространство и время. Таким образом, нами было выделено и исследовано 4 хронотопа – кафе «Моне», прошлый дом Ханны, дорога и место аварии, вследствие чего мы пришли к тому, что хронотоп в романе «Thirteen Reasons Why» выполняет 2 функ-

ции – функцию спутника главного героя, облаченную в форму воспоминаний, и функцию помощника в поиске ответов на вопросы.

ЛИТЕРАТУРА

Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М: КомКнига, 2007.

Золотова В.А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней / В.А. Луков. М.: Издат. центр «Академия», 1995.

Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Русская словесность. О теории словесности к структуре текста. Антология // Под ред. проф. В.П. Нерознака. М., 1993.

Потебня А.А. Слово и миф: Теоретическая поэтика. М.: Правда, 1989.

Томашевский Б.В. Теория литературы: Поэтика. Учебное пособие. М.: Аспект-Пресс, 1996.

Филистова Н.Ю. Лингвистические особенности категории художественного времени (на примере психологических рассказов М. Спарк) // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 3 (15). С. 132–137.

Филистова Н.Ю. Соотношение фабулы и сюжета в английских детективных рассказах // Актуальные проблемы научного знания. Новые технологии ТЭК. Материалы II Международной научно-практической конференции. Отв. редактор М.В. Баделина. 2018. С. 266–270.

Филистова Н.Ю. Структурная организация детективного нарратива (на материале английских и русских рассказов) // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № Т20. С. 3986–3990.

Филистова Н.Ю. Текстовая организация детективного нарратива (на материале английских коротких рассказов) // Вестник Тюменского государственного университета. 2006. № 7. С. 146–150.

Филистова Н.Ю., Свистунова М.А. Сюжетно-фабульная организация детективного романа А. Кристи «Murder on the Orient Express» // Нижневартковский филологический вестник. 2019. № 1. С. 52–58.

Asher J. Thirteen Reasons Why. URL: <http://tap2eng.ru/wp-content/uploads/2018/09/Thirteen-Reasons-Why-Jay-Asher.pdf> (22.03.2020).

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ПЕРЦЕПТИВНОСТИ В РОМАНЕ БРЭМА СТОКЕРА «DRACULA»

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию и репрезентации категории перцептивности в художественном тексте. Актуальность исследования обусловлена появлением нового лингвистического направления – лингвосенсорика или перцептивной лингвистики. Лингвосенсорика исследует восприятие окружающего мира с помощью органов чувств. Исследователей волнует тема языковой репрезентации чувственно-эмоциональных переживаний, которые отражены в языке автора. Материалом исследования послужил всемирно известный мистический роман Брэма Стокера «Dracula». Мистические произведения являются хорошим материалом для широкого лингвистического исследования типов чувственного восприятия окружающей действительности, таких как зрение, ощущение, запах, вкус, слух. Цель настоящей статьи – исследовать категории перцептивности в мистическом романе Брэма Стокера «Dracula» и выявить лингвистические средства, которые осуществляют вербальную репрезентацию категории перцептивности. Методы, использованные в статье, сочетают в себе комплекс общих методов научного познания (анализ, синтез, сравнение), так и специальных методов (метод сплошной выборки, метод моделирования, описательный метод). В статье представлено описание термина перцепции, описаны базовые типы чувственного восприятия окружающего мира. Приводится анализ доминирующих типов перцепции в романе Брэма Стокера «Dracula». Описаны доминирующие типы перцепции двух разных языковых миров: мир Графа Дракулы и мир Джонатана Харкера. Создан и описан фрейм «Визуальное восприятие окружающего мира», с применением метода моделирования. В результате анализа мистического романа «Dracula» выявлены такие типы чувственного восприятия как зрительное, слуховое и кинестетическое восприятие. Проведенное исследование позволило выявить языковые средства, актуализирующие семантику типов чувственного восприятия (перцепцию).

Ключевые слова: перцепция; лингвосенсорика; моделирование; фрейм; мистический нарратив.

Сведения об авторах: Филистова Наталья Юрьевна¹, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения Сургутского государственного университета; Кадоркина Наталия Владимировна², магистрант кафедры лингвистики и переводоведения Сургутского государственного университета.

Контактная информация: 628412, Россия, г. Сургут, ул. Ленина, д. 1, ауд. 415; тел.: 8(922)269-96-15; e-mail: nataliafilistova@yandex.ru¹; kadorkina5@yandex.ru².

N.Yu. Filistova¹, N.V. Kadorkina²

FUNCTIONING OF THE CATEGORY OF PERCEPTIVITY IN THE NOVEL OF BRAM STOKER «DRACULA»

Abstract. This article is devoted to the study and representation of the category of perceptivity in a mystical novel. The relevance of the study is due to the emergence of a new linguistic trend - linguosensory or perceptual linguistics. Researchers are concerned about the topic of linguistic representation of sensory-emotional experiences, which are reflected in the language of the author. The research material was the world famous mystical novel by Bram Stoker «Dracula». Mystical works are good material for linguistic research of types of sensory perception of the surrounding reality, such as vision, sensation, smell, taste, hearing. The goal of this article is to explore the categories of perceptivity in Bram Stoker's mystical novel «Dracula» and to identify linguistic means that provide a verbal representation of the category of perceptivity. The methods used in this article combine the general methods of scientific knowledge (analysis, synthe-

sis, comparison) and special methods (the method of continuous sampling and modeling method, descriptive method). The article describes the term perception, describes the basic types of sensory perception of the world. An analysis of the dominant types of perception in Bram Stoker's novel «Dracula» is given. The dominant types of perception of two different language worlds are described: the world of Count Dracula and the world of Jonathan Harker. The frame «Visual Perception of the World» was created and described using the modeling method. The analysis of the mystical novel «Dracula» revealed such types of sensory perception as visual, auditory and kinesthetic perception. After conducting a study, we identified language tools that actualize the semantics of types of sensory perception (perception).

Keywords: perception, linguosensory, modeling, frame, mystical narrative.

About the authors: Filistova Natalia Yurievna¹, PhD, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies of Surgut State University; Kadorkina Nataliya Vladimirovna², graduate student of the Department of Linguistics and Translation Studies of Surgut State University.

Целью данной работы является исследование категории перцептивности в мистическом романе Брэма Стокера «Dracula». Современным направлением в лингвистических исследованиях является изучение лингвосенсорики или перцептивной лингвистики. Лингвосенсорика связана с исследованием восприятия окружающего мира посредством органов чувств человека. Анализу подвергается зрительное, слуховое, обонятельное и тактильное восприятие и/или совокупность нескольких видов восприятия, реализуемых в языке с помощью слов и словосочетаний. Данные виды перцепции формируют языковую картину мира (Вишнякова 2015: 5; Колесов 2009: 3-4).

Ведущей лингвистической категорией выступает языковая картина мира. Языковая картина мира - устройство понимания (познания) окружающей реальности, которая выражена средствами языка. Данное определение содержит в себе два объекта - картина мира и воспроизведение ее в языке. Языковая картина мира претерпевает видоизменения и реконструкцию по мере использования различных знаков языка в речи (Вишнякова 2010: 117).

В последние два десятилетия исследованием перцептивности занималось большое количество отечественных и зарубежных ученых-лингвистов Апресян Ю.Д., Кустовая Г.И., Розина Р.И., Бондарко А.В., Ломоносова А.Л., Золотова Г.А., Вишнякова Е.П., Колесов И.Ю. и многие другие.

Многие науки еще в XX веке были заинтересованы изучением перцептивности, например, философия трактует перцептивность (или чувственное восприятие) как совокупность объективных и субъективных характеристик при познании мира. Объективный характер выражается в одинаковом количестве органов чувств у всех людей, а субъективный в том, что существует доминирующий тип (один или несколько) чувственного восприятия окружающей действительности у человека. Доминирующий тип восприятия зависит от биологической значимости качеств воспринимаемого предмета (Лаврова 2014: 112).

В психологии выделяют различные типы взаимодействия с окружающей средой, основными являются аудиальный, визуальный и кинестетический типы. Восприятие предмета или явления выступает системной характеристикой (Вишнякова 2015: 7; Широлапова, Бородинина 2015: 110).

Перцепция предполагает наличие воспринимаемого и воспринимаемое. Восприятие какой-либо языковой картины мира осуществляется с использованием языковых средств.

Язык, являясь инструментом познания окружающего мира, обобщает всю поступающую через органы чувств человека информацию (Проскурнина 2018: 2). Процесс чувственного восприятия, отраженный в языке автора, выступает базовой составляющей языковой картины мира. Таким образом, следует выделить такой термин как языковая перцептивность, Лаврова С.Ю. характеризует языковую перцептивность как смысловую составляющую восприятия, которая выражена с помощью языковых единиц. Другой ученый – лингвист, Бондарко А.В. дает следующее определение языковой перцептивности – это языковое истолко-

вание различных типов восприятия явлений окружающей действительности (Лаврова 2014: 111).

Интерес вызывает исследование перцептивности в художественном тексте, автор формирует определенный образ действительности, закладывает свое мировосприятие. Нередко в характеристике героев можно заметить описание самого автора.

Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой и Н.В. Кадоркиной, «мистические произведения содержат в себе повествование об ужасах, увлекательном сюжете о сверхъестественных существах» (Филистова, Кадоркина 2020: 126).

Сама история жизни Брэма Стокера, автора исследуемого романа, находит свое отражение в главном герое - Графе Дракуле. До семи лет Брэм Стокер имел проблемы с опорно-двигательным аппаратом, этот факт отразился в характеристике главного героя - Граф активен только ночью, во все остальное время он находится в своем замке и спит.

Сюжет романа строится на повествовании о хитром вампире Дракуле, который приглашает к себе в замок специалиста по недвижимости - Джонатана Харкера, с целью скупить множество домов в Лондоне, а позже получить власть на земле, превратив всех людей в вампиров.

Генеральный способ чувственного восприятия окружающей действительности формирует предпосылки стилизации мира. Художественное единство в романе Брэма Стокера «Dracula» формируется на основе двух разных языковых моделей мира: мир Графа Дракулы с его вампирами и мир Джонатана Харкера с его окружением. Кроме того, «в романе «Dracula» перед нами предстает два фронта героев: первые борются со злом, которое представлено вампирами, призраками, духами, а вторые – это Граф Дракула, который, являясь злодеем, остается совершенно одиноким вампиром, к которому читатель может испытывать даже сострадание и симпатию» (Филистова, Кадоркина 2019: 64).

На первый план у вампиров выходит такой тип перцепции как обоняние, это их базовый, доминирующий тип чувственного восприятия. Что касается обыкновенных героев исследуемого романа, их типы перцепции развиты в равной степени, однако нельзя отрицать доминирование определенного вида чувственного восприятия. Доказательство доминирующего типа перцепции у вампиров находим в следующем примере: «*What meant the giving of the crucifix, of the garlic, of the wild rose, of the mountain ash?*», «*Зачем они дали мне крест, чеснок, шиповник и рябину?*». Местные жители, зная о непереносимости запаха чеснока вампирами, отдали главному герою – Джонатану Харкеру несколько предметов, в том числе чеснок, чтобы защитить его. Герои для собственной безопасности использовали чеснок, когда умер их близкий человек, превратившийся в вампира: «... *and filled the mouth with garlic*», «... *и наполнили рот чесноком*» (Stoker 2017: 9, 220).

Для главных героев мистического романа «Dracula» преобладающим типом чувственного восприятия мы выделяем, по ряду причин, визуальное восприятие. Зрение позволяет получать порядка 80% информации об окружающем мире, для большинства людей это основной источник получения информации. В то время как аудиальное восприятие позволяет получать только 15% информации. На зрительное восприятие влияет культура, стереотипы, индивидуальные человеческие ценности. После поступления информации, в сознании она претерпевает переработку и осмысление, благодаря психике человека, в результате этого анализа в сознании, в языке находят отражения уже готовые впечатления, события и образы. Таким образом, средствами создания концептуальной и языковой картин мира выступают язык и восприятие (Колесов 2009: 16).

Петрова А.В. выделяет перцептивные ситуации – это определенный эпизод художественного текста, сформированный автором. Перцептивная ситуация может быть выражена одним предложением либо целым абзацем (фрагментом текста). Пространство в данных перцептивных картинах может быть физическим (реально существующим), либо воображаемым, являющимся задумкой автора. Рассмотрим такую категорию перцепции как зрительное

восприятие, посредством выявления в тексте романа Брэма Стокера «Dracula» перцептивных ситуаций (Петрова 2008: 3).

Джонатан Харкер, ничего не подозревавший про личность вампира Графа Дракулу, начал испытывать страх и беспокойство, когда хозяйка гостиницы, в которой он ночевал перед поездкой в замок Графа, просила его не ехать туда: «*Finally she went down on her knees and implored me not to go*», «В конце концов, она упала передо мной на колени и начала умолять не ехать» (Stoker 2017: 9). В сознании Джонатана начала складываться некая картина того, что поездка может причинить ему вред. В следующем примере визуальное восприятие не подводило Джонатана, но он сослался на вероятную галлюцинацию: «*Once there appeared a strange optical effect: when he stood between me and the flame he did not obstruct it, for I could see its ghostly flicker all the same. This startled me, but as the effect was only momentary, I took it that my eyes deceived me straining through the darkness*», «Другой раз наблюдался странный оптический эффект: возникла, оказавшись между мной и огоньком, не загорелся он собой и виднелся призрачный голубой огонь. Оно длилось одно мгновение и я решил что это был оптический эффект» (Stoker 2017: 17).

Внешний вид Графа, на который обратил внимание главный герой исследуемого романа, формировал в его подсознании страшный, пугающий образ. «*His face was a strong – a very strong – aquiline, with high bridge of the thin nose and peculiarly arched nostrils; with lofty domed forehead, and hair growing scantily round the temples but profusely elsewhere. His eyebrows were very massive, almost meeting over the nose. The mouth, so far as I could see it under the heavy moustache, was fixed and rather cruel-looking, with peculiarly sharp white teeth; these protruded over the lips, whose remarkable ruddiness showed astonishing vitality in a man of his years*», «Выразительный профиль лица, тонкий нос с горбинкой, странной формы ноздри; необыкновенно высокий лоб, и волосы, скудно и в то же время густыми клоками росшие около висков; очень густые, почти сходящиеся у носа брови. В рисунке рта, насколько я мог разглядеть под тяжелыми усами, был решительный, даже жестокий на вид с необыкновенно острыми белыми зубами, выступавшими между губами, яркая окраска которых поражала своей жизненностью у человека его лет» (Stoker 2017: 21).

Мир Графа кардинально отличается от мира обыкновенных людей, воспринимает и чувствует события и объекты он со своими особенностями. Чтобы не вдаваться в подробности о населяющих его замок существах, Граф предупреждает Джонатана Харкера: «*There is reason that all things are as they are, and did you see with my eyes and know with my knowledge...*», «На то свои резоны, и если бы вы могли увидеть мир моими глазами и обрести мои познания...» (Stoker 2017: 24-25).

Человеческий мозг мыслит достаточно стереотипно, поступающая в него информация, особенно посредством зрительного восприятия, заранее готовит стереотипный ответ на ту или иную ситуацию. Однако, когда ситуация выходит за рамки стереотипного шаблона, возникают тревога и даже страх. Особенность вампиров в том, что они не отражаются в зеркалах, как люди. Не увидев в зеркале Дракулу, Джонатан испытал тревожные чувства: «*I started, for it amazed me that I had not seen him, since the reflection of the glass covered the whole room behind me*», «Я вздрогнул, куда больше меня удивило, что я не увидел графа в зеркале, однако вся комната там отражалась» (Stoker 2017: 29).

Обладающий сверхъестественными способностями, Граф мог карабкаться по зданиям, перемещаться из одного места в другое, совершенно не питаясь, что для Джонатана было удивительно, он не мог поверить своим глазам когда наблюдал за Дракулой: «*...when I saw the whole man slowly emerge from the window and begin to crawl down the castle wall over that dreadful abyss, face down with his cloak spreading out around him like great wings*», «...я увидел, как он медленно вылез из окна и полз по стене вниз головой, в плаще, который развивался словно крылья» (Stoker 2017: 38).

Представим репрезентацию зрительного восприятия, как основного типа перцепции в нашем исследовании, с помощью методики моделирования фреймовой структуры, разработанной Колесовым И.Ю. Моделирование зрительного восприятия осуществляется посредством использования трех слотов: во-первых, «субъектом» выступает наблюдатель, во-вторых, «событие восприятия» - это непосредственный акт зрительного восприятия (наблюдения), в-третьих, «объектом восприятия» является информация о связности и направляемости объекта.

Моделирование связано с изучением движения (динамики) картины мира, является методом познания, состоящим в анализе объекта, путем формирования его модели. Модель - это материальная или мысленная система, представляющая замещающий объект исследования для получения нового знания о нем. В процессе моделирования выделяют три стадии: 1) разложение объекта на элементы (стадия формализации); 2) построение замещающие реальный объект модели (стадия моделирования); 3) стадия интерпретации. Окружающая реальность претерпевает трансформации и может по-разному интерпретироваться.

На основании примеров зрительного восприятия, представленных и описанных ранее в тексте, нами был разработан и сформирован фрейм визуального восприятия окружающего мира в мистическом романе «Dracula». Разработанный фрейм представлен на рисунке.

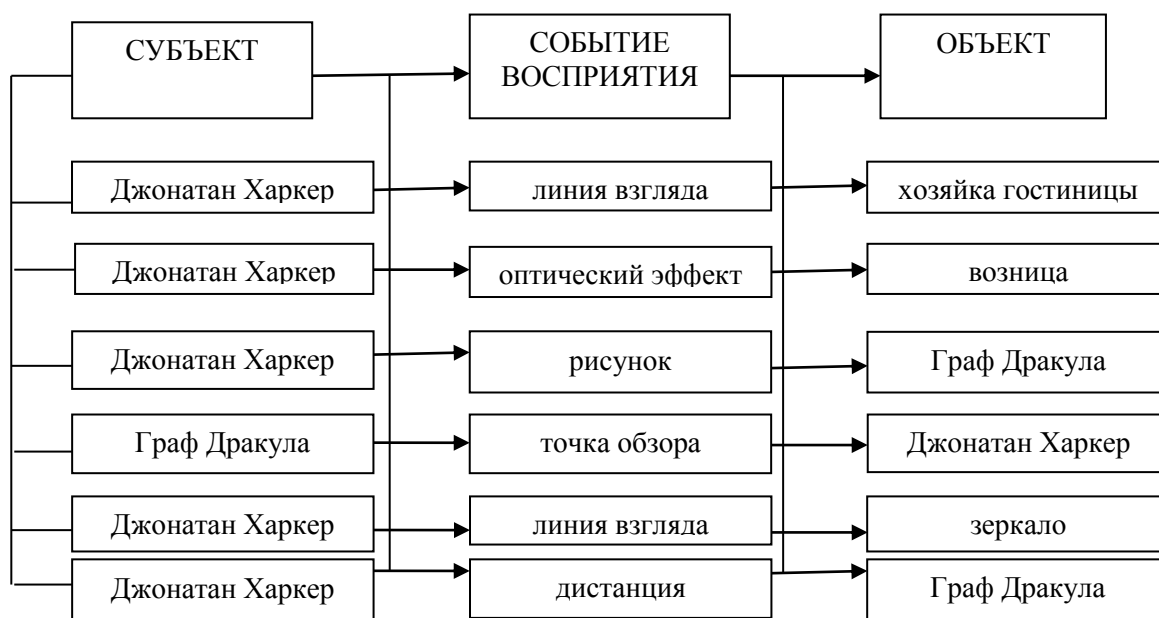


Рис. Фрейм «Визуальное восприятие окружающего мира»

Элементы, составляющие представленный рисунок, выступают звеньями речевой и мыслительной деятельности. Актуализируются результаты познания окружающей действительности, которые воспринимаются зрением человека.

Языковая репрезентация аудиального восприятия в исследуемом романе «Dracula» занимает важное место, но не преобладает среди других типов чувственного восприятия, так как составляет, по-мнению психологов, около 15%. Органы чувств нужны человеку в главную очередь для выживания, в случае когда информация не может поступать посредством какого-либо органа чувств, это может не пойти на пользу человеку. Во время поездки в замок Дракулы, Джонатан Харкер не смог обменяться информацией с другими пассажирами, в связи тем, что он не знал их языка. Все пассажиры знали про личность Графа Дракулы, но сообщить информацию о нем и предостеречь его не смогли: «... *although had I known the language, or rather languages, which my fellow-passengers were speaking, I might not have been able to throw them off so easily*», «... возможно, если бы я знал язык или, вернее, несколько языков, на которых говорили мои попутчики, я не смог бы так отвлекаться» (Stoker 2017: 11).

Джонатан Харкер до поездки уже был наслышан о странных рассказах про Трансильванию, но не стал акцентировать свое внимание на услышанном: «...or the many ghostly traditions of this place...», «... то ли вспомнились рассказы о привидениях в этих местностях...». Таким образом, ни разу не встречавший в своей жизни сверхъестественных существ, вампиров и призраков, главный герой не поверил в рассказы о них, то есть аудиальное восприятие для него не было базовым, и только зрительное восприятие картины мира доказало обратное. Зрительное восприятие позволило репрезентировать в сознании Джонатана признаки ранее не известных объектов (Stoker 2017: 10).

В результате нашего исследования, было обнаружено языковое истолкование зрительного, слухового, кинестетического восприятия окружающей действительности в мистическом романе Брэма Стокера «Dracula». Интерес вызвали репрезентанты верхних ступеней иерархии чувственного восприятия, преобладающие в языке автора, а именно визуальное и аудиальное восприятие и их выражение в языке исследуемого мистического романа. С помощью методики моделирования фреймовой структуры, автором которой является Колесов И.Ю., был разработан фрейм «визуальное восприятие окружающего мира», который описывает объект, событие восприятия и субъект. Выявлены языковые средства, актуализирующие семантику типов чувственного восприятия (перцептивности). Представлены две языковые картины мира: мир Графа Дракулы основан на таком типе перцепции как обоняние, а мир Джонатана Харкера базируется на зрительном восприятии действительности.

ЛИТЕРАТУРА

Вишнякова Е.П. Возможные миры перцептивной модальности в языковом отражении (на материале Г. Уэллса «Страна слепых») // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 123. С. 116–122.

Вишнякова Е.П. Категория перцептивности как основа языкового моделирования возможных миров в новелле Г. Уэллса «The country of the blind»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Хабаровск, 2015. 25 с.

Колесов И.Ю. Актуализация зрительного восприятия языке: когнитивный аспект (на материале английского и русского языков): Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Барнаул, 2009. 35 с.

Лаврова С.Ю. Перцептивный образ как основной компонент имплицитной формулы поэтического текста // Проблемы порождения и восприятия речи. 2014. С. 111–119.

Муравьева Н.Ю. Категория перцептивности в семантике глагола и в тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 24 с.

Петрова А.В. Семантика и функционирование перцептивных глаголов в лирике Ф.И. Тютчева: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2008. 28 с.

Проскурнина Л.В. Модели выражения модуса зрительной перцепции в языковой картине мира И.И. Лажечникова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. 2018. № 5. С. 37–45.

Филистова Н.Ю., Кадоркина Н.В. Лингвистические особенности категории времени и пространства в романе Брэма Стокера «Dracula» // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 1(45). С. 125–130.

Филистова Н.Ю., Кадоркина Н.В. Цветосюжет в мистическом нарративе (на материале романа Брэма Стокера «Dracula») // Нижневартковский филологический вестник. 2019. № 2. С. 62–68.

Широлопова Н.Ю., Бородина А.Н. Синтаксические средства выражения семантики перцептивности в поэтических текстах А.А. Блока // Вестник научных конференций. 2015. № 4-5(4). С. 110–113.

Stoker B. Dracula // Archibald Constable and Company (UK). 2017. 370 p.

ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОГО МНОГОМИРИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. КИЗА «THE MINDS OF BILLY MILLIGAN»)

Аннотация. Статья посвящается изучению текстового многомирия в произведении Дэниела Киза «The Minds of Billy Milligan». В настоящее время все большее число лингвистов проводят аналогичные исследования на материале произведений в различных языках. Актуальность данной статьи обусловлена возрастающим интересом ученых к исследованию понятия «многомирие» и его классификации, а также к изучению определённых лингвистических маркеров вхождения в него. Помимо этого, у большого числа читателей проявляется огромный интерес к произведениям Дэниела Киза. Материалом исследования послужил оригинальный текст документального романа «The Minds of Billy Milligan», автором которого является всемирно известный американский писатель и филолог, Дэниел Киз. Целью данного исследования является определение и характеристика миров главного героя (Билли Миллигана), а также выявление лингвистических средств, с помощью которых декодируются «вход» и контуры текстового многомирия. Для достижения поставленной цели мы использовали следующие общенаучные и лингвистические методы исследования: стилистический, сопоставительный, структурный, описательно-аналитический метод, методы текстового анализа и сплошной выборки. Объектом исследования нами были выбраны внутренние миры главного героя, воссоздаваемые Д. Кизом в произведении «The Minds of Billy Milligan». Предмет исследования включает в себя различные лингвистические средства «входа» в миры и их характеристики. В статье нами были рассмотрены теоретические основы текстового многомирия и дейктические категории, а также языковые (лексические, грамматические, стилистические) средства выражения текстового многомирия. Проведенный анализ позволил нам выявить различные лингвистические средства изображения многомирия в художественном тексте.

Ключевые слова: текстовое многомирие; внутренний мир; внешний мир; дейктические категории; Билли Миллиган.

Сведения об авторах: Филистова Наталья Юрьевна¹, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения Сургутского государственного университета; Кафарова Фариза Зумрудиновна², студент кафедры лингвистики и переводоведения Сургутского государственного университета.

Контактная информация: 628412, Россия, г. Сургут, ул. Ленина, д. 1, ауд. 415; тел. 8(922)2699615; e-mail: nataliafilistova@yandex.ru; kafarova.2397@mail.ru.

N.Yu. Filistova¹, F.Z. Kafarova²

FEATURES OF TEXT WORLD (ON THE MATERIAL OF D. KEYES'S ROMAN "THE MINDS OF BILLY MILLIGAN")

Abstract. The article is dedicated to the study of text world in Daniel Keyes 's work "The Minds of Billy Milligan". Nowadays, linguists often conduct similar studies on the basis of works in various languages. The relevance of this article is due to the fact of an increasing interest among linguists to the study of the concept "text world" and its classification, as well as to the study of linguistic markers of entry into it. In addition, most people have a huge interest in D. Keyes's works. The material of the work was the original text of the documentary novel "The Minds of Billy Milligan", authored by the world-famous American writer and philologist, Daniel Keyes. The purpose of this study is to define and characterize the worlds of the main character (Billy Milligan), as well as to identify the linguistic means by which the "input" and contours of the text world are decoded. For achievement of a goal we used such general scientific and linguistic methods of a research: descriptive, analytical, stylistic, comparative, structural methods, a method of text analysis

and of continuous selection. As the object of research we have highlighted the inner worlds of the main character, recreated by D. Keyes in the work. The subject of the study includes various linguistic means of “entering” worlds and their characteristics. In the article we consider the theoretical foundations of the text world and the deictic categories. This article is an attempt to consider linguistic (lexical, grammatical, stylistic) means of expressing a text world. Our analysis has allowed us to identify various linguistic means of imaging worlds that allow us to recreate the multiverse.

Key words: text world; multiverse; the inner world; external world; the deictic categories; Billy Milligan.

About the authors: Filistova Natalia Yurievna¹, PhD, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies of Surgut State University; Kafarova Fariza Zumrudinovna², student of the Department of Linguistics and Translation Studies of Surgut State University.

В современном мире людям известен тот факт, что в течение исторического развития человек разнохарактерно воспринимал окружающий его мир. И по этой причине различные направления науки уделяют немалое внимание изучению форм восприятия мира человеком. Уникальную возможность исследовать роль и место человека в мире даёт именно понятие «многомирие».

Термин «многомирие» является относительно новым в сфере лингвистики. Многомирие (или мультиверсум) представляет собой единство множества миров с нашим миром, связанное между собой духовными или материальными связями.

Многие учёные определяют «многомирие» как некую фундаментальную характеристику Бытия, проявляемая в виде тотальных существ, представляющих разнообразие типов реальностей (ноуменальных, материальных) (Гумбольдт 1985: 137).

Новикова и Н.В. Черемисина ввели понятие «художественное многомирие» в отечественной лингвистике. По их мнению, «человек первоначально находится в условиях социально-психологического многомирия, во многом ограниченный разнообразием сферы деятельности, характера, общественных отношений и т.д. В соответствии с этим, каждый мир состоит из своих своеобразных речевых сигналов, известные определённому кругу носителей языка» (Новикова 2000: 13).

Огромное количество вероятных миров, которые принадлежат к определённым стереотипным обстоятельствам, были выделены Н.В. Черемисиной. Она определяет ситуацию как наименьший, значимый для коммуникации фрагмент языковой картины мира, а также минимальный ситуативный языковой микромир. Ситуация, будучи по своей природе стереотипной, приобретает концептуальное ядро и определяется стандартным набором языковых средств (Черемисина 1995: 28).

Многомирие в художественной литературе представляет собой некую вторичную моделирующую систему. В диапазоне этой системы происходит взаимосвязь внешнего и внутреннего миров героев. «Внешний мир представляет собой фактуальный мир, в пространстве и времени которого существуют герои. А внутренний мир является концептуальной картиной мира, в которой выражается концептосфера героя, его эмоции, чувства, ощущения, переживания, отношения с другими героями, а также оценки и ценности реального фактуального мира» (Пушмина 2009: 96).

В художественном тексте отражается взаимодействие, сочетание нормативно-различных и, к тому же, противоположных миров. Такая взаимосвязь в контексте художественного произведения обеспечивает описание целостной художественной картины мира (Черемисина 1992: 114).

Дэниэл Мак-Интайр утверждает, что дейктические категории позволяют читателю войти в художественный мир. Эти категории в свою очередь создают точные контуры какого-либо мира, и затем складывают в наибольшей степени точное представление о нём. Мак-Интайр определяет следующие дейктические категории:

1. *Place deixis* (пространственный дейксис) – позиция в пространстве, точное местонахождение мира, благодаря чему восприятие описываемого мира представляется возможным;

2. *Time deixis* (временной дейксис). Время в некоторых случаях определяется с помощью таких слов, как *now, then, last night, year, tomorrow, later, since* и т.д.

3. *Personal deixis* (персональный дейксис) выражается отправителем информации и получателем в диалогах. Данный дейксис помогает определять персонажей, населяющих описываемый мир.

4. *Social deixis* (социальный дейксис) помогает определить социальное положение героя в обществе, а также определить иерархию мира, то есть каким образом он устроен.

5. *Empathetic deixis* (эмпатический дейксис) выявляет общую атмосферу того или иного мира. Данный дейксис определяет отношение автора к описываемому миру и впечатление, которое мир производит на читателя (Андреева 2009: 105–111).

Вышеупомянутые нами дейктические категории очерчивают границы исследуемого мира и позволяют составить ясную картину мира художественного произведения.

Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой, М.А. Свистуновой, «пространство текста можно разделить на действительное, то есть окружающий мир, и воображаемое, то есть относящееся к мышлению человека. Именно выделение разновидностей пространства говорит о существовании некой системы миров, которая получила название *многомирие*» (Филистова, Свистунова 2019:17).

Роман «*The Minds of Billy Milligan*», написанный всемирно известным американским писателем Дэниелом Киз, повествует об удивительном случае, произошедшем в 1970-х годах в США.

Уильям Миллигана осенью 1977 года задержали, потому как его подозревали в изнасиловании и ограблении трех женщин. К тому же, во время ограбления он использовал оружие.

На момент судебных разбирательств адвокаты заметили странное поведение Миллигана. После проведенной психиатрической экспертизы у главного героя выявили расстройство множественной личности. Впоследствии Билли станет первым человеком в истории США, признанным невиновным в силу невменяемости. И потому он был переведён из тюрьмы в психиатрическую клинику.

Психиатры утверждают, что с ранних лет Уильям был вполне нормальным, адекватным человеком. Однако в возрасте 3-х лет у него появились альтер – личности, количество которых только возрастало. Изучив биографию Билли, лучшие специалисты в области психиатрии заключили, что тело разделилось на 24 личности именно после многочисленных избиений и надругательств со стороны отчима.

Среди его личностей нам встречаются кардинально отличные от личности главного героя – есть и дети, подростки, мужчины и женщины.

В настоящей статье мы рассмотрели две часто упоминаемых личности. Данные личности представляют собой внутренние миры Билли Миллигана. К тому же специфика произведения состоит в том, что огромное внимание писатель уделяет именно внутренним личностям Билли Миллигана, пренебрегая детальным описанием его внешнего мира.

Мы применяли концепцию английского учёного Д. Мак-Интайра с целью определения контуров внутренних миров главного героя. Для каждой дейктической категории определим свои символические обозначения:

- А – пространственный дейксис;
- Т – временной дейксис;
- Р – персональный дейксис;
- S – социальный дейксис;
- Е – эмпатический дейксис.

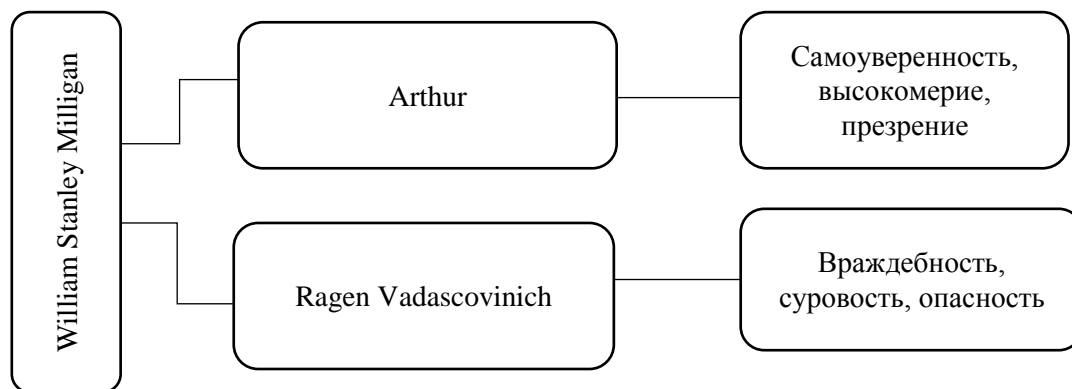


Рис. Внутренние миры Билли Миллигана

Вышеупомянутые личности являются главными, потому как именно они решают, кому владеть сознанием Билли в тех или иных ситуациях.

Рассмотрим первую личность. Артуру 22 года и он является англичанином. Данная личность придерживается консервативных взглядов, а также считает себя капиталистом, но при этом являясь атеистом. В сферу его интересов входит физика и химия, а также изучение арабского языка. Ввиду того, что он оказался первым из личностей, кто обнаружил существование остальных «персонажей», Артур играет роль лидера в безопасных ситуациях и решает, кому из других личностей предстоит завладеть сознанием Билли: «*Arthur. He's 22. British man. He wears glasses and speaks with a British accent. He knows chemistry and physics, and studies medical books. Well-minded, hard-hearted. He is staunchly conservative and considers himself a capitalist, he's an avowed atheist. The first to discover the existence of all the others, he dominates in safe places, deciding who in the "family" hold the consciousness*» (Keyes 1981: 13).

При описании данной личности Д. Киз использует в словосочетании «*staunchly conservative*» наречие *staunchly* (строго, выдержанно) для передачи твёрдого, основательного поддержания своего мировоззрения Артуром. Кроме того, в словосочетании «*avowed atheist*» прилагательное *avowed* (открыто признанный) указывает на примечательную для данной личности прямолинейность, иногда расцениваемую как грубость и холодность по отношению к окружающим его людям.

Рассмотрим нижеприведённый отрывок из романа «The Minds of Billy Milligan», который позволит читателю проанализировать внутренний мир Билли Миллигана в тот момент, когда его сознанием овладевает личность Артура:

«*She saw his mouth begin to move as if he were talking to himself and his eyes glaze. Then he sat erect, placed his finger-ends together and glared at her.*

“*Madam, you have no right,*” he said in a crisp, upper class British accent, his denture no sooner moving, “*to break your pre-engagement to the youngster.*”

“*I do not believe we have met,*” she said, gripping the arms of the chair, trying to hide a surprise.

“*He told you about me.*”

“*Does your name Arthur?*”

He acknowledged with a curt nod.

“*Now, Arthur, it is essential I tell the lawyers what's going on.*”

“*No,*” he said. “*They won't accredit you.*”

“*Why do not we see? I will bring Judy Stevenson over to meet you and ...*”

“*I am required to let*”

He leaned forward and glared at her disdainfully. “I tell you this, Miss Turner. If you train anyone mentally, the others will remain slomberous, and you will look like an idiot.”

After fifteen minutes of disputation with Arthur, she noticed the dingy look in his eyes. He leaned back in the chair» (Keyes 1981: 59 – 60).

Выделим дейктические категории в данном отрывке:

- 1) A – in the chair;
- 2) T₁ – прошедшее (*were talking, noted, acknowledged*), T₂ – настоящее (*am required to let, have, don't believe we have met*), после пятнадцати минут (*after fifteen minutes*);
- 3) P – she, Arthur;
- 4) S – адвокат, подозреваемый;
- 5) E – презрение, высокомерие.

Что касается пространства, автор не заостряет внимание на деталях данного дейксиса и уделяет внимание преимущественно эмпатическому дейксису (выражение надменности Артура). Д. Киз употребляет глагол в прошедшем времени с определённым значением «подтвердить, допустить» (*acknowledged*), но при этом в словосочетании с «*with a curt nod*», которое характеризует одного из личностей Билли Миллигана как сдержанного и холодного человека.

В представленном отрывке в прямой речи Артура наблюдается в большинстве случаев употребление настоящего времени (*I have got to let*). Данный приём позволяет читателю почувствовать всё происходящее с героем на себе в реальном времени, т.е. «здесь и сейчас». К тому же благодаря данным вкраплениям прямой речи в настоящем времени писатель устами личности иллюстрирует его чувства и эмоции.

Обратим внимание на последнее предложение вышеупомянутого фрагмента: «*After fifteen minutes of disputation with Arthur, she noted the glazed look in his eyes. He leaned back in the chair*». С помощью временного словосочетания *after fifteen minutes* (после пятнадцати минут) автор выделяет данный эпизод, как момент выхода Артура из «пятна», т.е. сознания.

Рассмотрим в качестве дополнения ещё один микроблок, состоящий исключительно из прямой речи личности Артура:

“I do not like controversy with ladies,” he said. He leaned back with a sigh. “If you feel this is absolutely necessary, and if the others agree, I give my allowance. But you must get the agreement of each one” [с. 62].

В данном фрагменте Артур явно выражает своё отношение к дискуссиям со слабым полом (*I do not like controversy with ladies*).

Стоит отметить, что автор использует повтор, а именно отдалённый повтор по тексту. Словосочетание «*leaned back*», упомянутое в первом и во втором фрагменте, помогает читателю прочувствовать поведение, характерные движения и эмоции личности «Артур».

Таким образом, автор детально описывает движения главного героя посредством акциональных глаголов (*sat erect, placed his fingertips together and glared at her, acknowledged with a curt nod, leaned back, said in a crisp*) для выражения определённых черт характера Билли Миллигана в то время, как его сознанием владеет Артур. Для Артура свойственны такие особенности, как самоуверенность, превосходство над другими людьми, высокомерие.

Далее рассмотрим другую немаловажную «личность» из внутреннего мира Уильяма Миллигана. Рейджен Вадасковинич является двадцатитрёхлетним югославом. Его имя произошло от слияния следующих слов: «*rage*» (ярость) и «*again*» (снова). Интересно заметить, что в этом случае автор использует антономазию, ведь эта личность выполняет функцию «хранителя ненависти». В обязанности Рейджена входит защита семьи, а также всех детей и женщин. К тому же он выполняет значимую роль в опасных ситуациях.

В момент нахождения в «пятне» Рейджена, Билли свойственно говорить с заметным славянским акцентом, отлично владеть карате, кроме того управлять выбросами адреналина. Ещё одна особенность «Рейджена» - дальтонизм. Ниже приведём полное описание этой личности из произведения “*The Minds of Billy Milligan*”:

«Ragen Vadascovinich. He's 23. Yugoslav. He knows Serbo-Croatian and speaks English with a remarkable Slavic accent. The keeper of hate. His name is derived from “rage-again.” Weighs

210 pounds, he has got **enormous** arms, black hair and a long, **drooping** mustache. He controls the consciousness (realization) in dangerous situations. He is a communist and antitheist. He displays **extraordinary** strength, and has the ability to control adrenaline. His commitment's to be the defender of the family, of women, of children. He admits to ferocious, mafia-style behavior» (Keyes 1981: 13).

В данном отрывке жирным шрифтом выделены эпитеты, используемые для описания Рейджена. В отрывке описания личности «Рейджен» писатель использует эпитеты *enormous* (громадный), *drooping* (нависший), *extraordinary* (необычайный) для того, чтобы создать у читателя первое впечатление о Рейджене как о серьезном, ответственном, в некоторой степени внушающем страх персонаже.

В следующем примере автор представляет нам ситуацию, когда Рейджен впервые заходит в «пятно» перед адвокатами:

*«Then his body dropped from a stiff-backed posture to the **aggressive** limping.*

“Was not good to let on his secret. Is not good.”

*They listened in wonder as the voice dropped to a **harsh**, low tone with confident power and **hostility**. He spoke in the small conference room with a deep, rich Slavonian accent.*

“I tell you now,” Ragen said, glaring at them, eyes piercing, the strain in his face muscles changing his simblance, brows impended. “Even after David tell our secret by a misnomer, I was against it.”

It wasn't a simulation of a Slavonian accent. Now his voice exactly had the natural blade spirant feature of a man who learned English but never lost his accent.

“Why were you against letting the truth get out?” asked Judy.

“Who vill trust?” he said, clenching his fist. “They vill all talk ve are crazy. It's do no good.”

“It possibly prevent you from prison,” Gary said.

“How is possible?” Ragen grizzled. “I'm not a fool. Police have evidence I commit robberies. I admit 3 robberies. Only it, but other things they say I do is lie.”

“Who keeps a check on the spot now?” asked Gary, aware he had become really curious and totally involved in this mysterious phenomenon.

Ragen shrugged and had a look around.

“Is prison.”

*The door to the interview room opened suddenly, and Ragen jumped sharply, quickly alert and **defensive**, his hands in karate position» (Keyes 1981: 75 – 78).*

В указанном фрагменте писатель характеризует основные черты личности «Рейджена», которое выделено нами жирным шрифтом.

Выделим дейктические категории, воспроизводящие границы исследуемого нами внутреннего мира:

- 1) A – маленькое помещение для допроса;
- 2) T – сейчас;
- 3) P – Ragen, Gary and Judy;
- 4) S – подсудимый, адвокат;
- 5) E – настороженность, опасность.

Представление пространства осуществляется с помощью предлогов (*in, to*), существительных (*interview room, conference room, door*) и прилагательных (*small*). К тому же время с определённой точностью очерчено автором с помощью наречия *now*. Это предоставляет читателю полностью погрузиться в произведение, представить своё пребывание в этом помещении в данное время.

При описании Рейджена автор произведения употребляет во многих случаях существительные и прилагательные с отрицательной коннотацией, например, *harsh* (суровый), *aggressive* (захватнический), *defensive* (оборонительный), *hostility* (враждебное отношение). С помощью них Д. Киз также выражает свое отношение к личностям Билли Миллигана. В дан-

ном случае достаточно недоброжелательное, в какой-то мере пугливое отношение писателя к Рейджуну. В добавление автор романа детально описывает реакцию других героев, а именно Гэри и Джуди, на появление в сознании личности «Рейджен», его поведение (*asked Gary, aware he had become really curious; They listened in wonder*).

Стоит отметить, что автором используется такое фонографическое стилистическое средство, как графон (*vas, vill, ve*). Писатель тем самым передаёт истинный акцент Рейджена и преподносит нам информацию о его происхождении. В прямой речи этого «персонажа» также отмечаются грамматические ошибки (*Is prison. It's do no good. Vas not good to let on his secret. Is not right. Even after David tell our secret by a misnomer, I vas against it.*). Из вышеперечисленного можем сделать вывод, что в тот момент, когда сознанием управляет «Рейджен», Билли перестаёт быть носителем английского языка. Далее автор передаёт мысли и чувства других героев, услышав акцент у Билли Миллигана (*wasn't a simulation of a Slavonian accent. Now his voice exactly had the natural blade spirant feature of a man who learned English but never lost his accent.*). Они с уверенностью могли заявить, что обычный человек или даже отличный актёр не смог бы настолько правдоподобно симитировать славянский акцент.

Кроме того, автор в данном эпизоде в особой форме даёт описание личности «Рейджен»: *"I commit robberies. I admit 3 robberies. Only it, but other things they say I do is lie"*. Он предстаёт перед нами как человек справедливый, честный и несущий ответственность за свои безнравственные деяния.

Из всего вышеперечисленного следует, что личность «Рейджен» также внутренне и внешне видоизменяет Уильяма Миллигана. Для этой личности свойственны: славянский акцент, агрессивность и защита слабого пола и детей.

В результате проведённого исследования нами были выделены две основные, главные личности Билли Миллигана в качестве его внутренних миров. Автор описывает данные миры, наделяя их своими особенностями (акцент, черты характера, мировоззрение и т.д.).

Анализируя выбранные ассоциативно-смысловые микроблоки, мы обнаружили «вход» во внутренние миры преимущественно через своеобразные семантические изменения, например, изменение времени и пространства, внешнего вида и поведения «личностей», преобразование звукового восприятия текста, а именно использование слов, имитирующих акцент.

Художественное время меняется не только путём семантических изменений, но и через употребление глаголов в другом грамматическом времени (переход прошедшего времени на настоящее и наоборот).

Обобщая вышесказанное, мы пришли к выводу о том, что изучение текстовых миров актуально и играет значимую роль в области лингвистики. В данной статье «многомирие» рассматривается как вторичная моделирующая система, включающая в себя внешний и внутренний миры. При этом «вход» в исследуемые миры осуществляется посредством действительных категорий, выделенных английским учёным Д. Мак-Интайром.

Стоит отметить, что в романе «The Minds of Billy Milligan» внутренний мир превалирует над внешним. Исходя из лингвистического анализа, проведённого на основе фрагментов из произведения, мы обнаружили, что материал романа богат примерами для исследования внутренних миров. Представляется возможность дальнейшего продолжения исследования на основе уже проанализированного нами материала, выявления иных репрезентаций текстового многомирия в данном произведении.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева К.А. Введение в когнитивную поэтику // Учебное пособие. Тюмень: Вектор Бук, 2009. 160 с.

Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры. // М.: Прогресс, 1985. 456 с.

Новикова Н.С. Многомирие в реалии и общая типология языковых картин мира // Филологические науки. М., 2000. № 1. С. 40–49.

Пушмина С.А. Фрагмент когнитивной модели многомирия в литературном тексте (на материале романа Н.Л. Толстого «Анна Каренина») // Филология. Искусствоведение. Вест. Чел. Гос. У., 2009. № 33. С. 97–102.

Черемисина Н.В. Семантика возможных миров и лексико-семантические законы // Филологические науки. М., 1992. № 2. 117 с.

Черемисина Н.В. Языковая картина мира, типология, формирование, взаимодействие // Лексика, грамматика. Текст в свете антропологической лингвистики. Екатеринбург, 1995. С. 15–18.

Филистова Н.Ю., Свистунова М.А. Текстовые миры в детективном жанре (на материале детективного романа А. Кристи «Murder on the Orient Express») // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики, 2019. № 1 (32). С. 16–27.

Daniel Keyes. The Minds of Billy Milligan // Published October 1981 by Random House // Hardcover, First Edition. 374 p.



НИЖНЕВАРТОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ