

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского

Проблемы филологического образования

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 8

Под редакцией *Л. И. Черемисиновой*

Саратов
2016

УДК 821.161.1.09(082)+811.161.1(082)
ББК 74.268.0
П78

Рецензенты:

доктор филологических наук *Е. А. Елина*
доктор филологических наук *Н. М. Орлова*

Проблемы филологического образования : межвуз. сб. науч.
П78 тр. / под ред. Л. И. Черемисиновой. – Саратов : Саратовский
источник, 2016. – Вып. 8. – 310 с.

В данный выпуск включены материалы Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования» (Саратов, 13 мая 2016 г.), посвящённой памяти профессора А. А. Демченко (1938 – 2016).

Рассматриваются пути совершенствования преподавания словесности в школе и вузе, опыт работы учителей, актуальные вопросы филологической науки.

Для преподавателей вузов, колледжей, аспирантов, студентов, учителей.

Редакционная коллегия:

Л. И. Черемисинова (отв. редактор), *Е. Г. Мережко*,
И. А. Тарасова (отв. секретарь), *А. П. Сдобнова*, *А. Ю. Смирнова*

УДК 821.161.1.09(082)+811.161.1(082)
ББК 74.268.0

ISBN 978-5-91879-618-4

ISSN 2409-2061

© Саратовский государственный
университет, 2016

**ПАМЯТИ
АДОЛЬФА АНДРЕЕВИЧА ДЕМЧЕНКО
ПОСВЯЩАЕТСЯ**



2. Публикации
За последние
- 9 монографий
Горланов Г.Е.,
- 4 учебника
- 34 учебные
- 42 учебные
Научные
лингвистические
опубликованы
сборниках.



3. Аспирант
На факультете
альностям:
руководитель
"Журналистика"
Мобильный

В. П. Крючков

**АДОЛЬФ АНДРЕЕВИЧ ДЕМЧЕНКО:
ПУТЬ В НАУКЕ И В ПРОФЕССИИ**

В статье представлена краткая научная биография А. А. Демченко, характеризуется круг научных интересов учёного, его преподавательская деятельность, деятельность организатора науки; включены сведения об аспирантах и докторантах, научным руководителем и консультантом которых выступил ученый; приводится список основных научных публикаций А. А. Демченко.

Ключевые слова: Адольф Андреевич Демченко, Н. Г. Чернышевский, Саратовский госуниверситет, Саратовская филологическая школа.

V. P. Kryuchkov

**ADOLF ANDREEVICH DEMCHENKO:
THE WAY IN SCIENCE AND PROFESSION**

Brief scientific biography of A. A. Demchenko is represented, circle of his scientific interests, teaching profession, activity of science promoter are characterized; the information about post-graduate students and doctoral candidates, who worked under his supervision, is included; the list of main academic papers by A. A. Demchenko is given.

Key words: Adolf Andreevich Demchenko, N. G. Chernyshevsky, Saratov State University, Saratov Philological School

Многогранная личность Адольфа Андреевича, разговор о нем предполагают различные подходы, различные аспекты и разные стили: от публицистически-метафорического [Васильцов: электронный ресурс], до биографически-фактографического. В замечательном эссе об Адольфе Андреевиче Иван Васильцов, бывший в свое время аспирантом ученого, распространил ситуацию пожара, поглотившего библиотеку Адольфа Андреевича и его самого, на положение филологии, гуманитарной науки в целом. Это эссе очень проникновенное, глубоко личное и в то же время обобщенно-метафорическое, и мне представляется, что его должен прочитать каждый филолог, гуманитарий.

Жанр моего текста несколько иной: в нем прежде всего приводятся факты (и комментарии к ним) из научной и преподавательской деятельности Адольфа Андреевича, частично взятые теперь уже в его архивном личном деле в Саратовском университете, где до последних дней служил филологической науке известный ученый. От комментариев в данном случае

трудно удержаться, так как Адольф Андреевич – это значимая часть нашей вузовской университетской жизни, и для многих университетских филологов, выпускников филологических факультетов Саратовского педагогического института и Саратовского госуниверситета, в том числе и для меня, – часть личной судьбы.

Начну с самого начала.

Адольф Андреевич Демченко родился 3 декабря 1938 года в г. Шостка Сумской области в семье рабочих. Отец работал шофёром, а мать – работницей на знаменитой киноплёночной шосткинской фабрике.

Среднюю общеобразовательную школу Адольф Андреевич окончил в 1956 году и поступил в Саратовский государственный университет. Окончил филологический факультет СГУ в 1961 г. с присвоением специальности «учитель русского языка и литературы».

Трудовую деятельность начал в 1961 году учителем на станции Петров Вал Волгоградской области, а затем продолжил её в школе с. Тепляковка Базарно-Карабулакского района Саратовской области.

В школе Адольф Андреевич проработал недолго. Не умаляя значимости и ответственности роли учителя, тем более сельского, я все же должен сказать, что предназначение Адольфа Андреевича было иное: он – по сути своей исследователь, вузовский преподаватель, и его талант учёного оказался сполна востребован впоследствии в науке и в вузовской деятельности. Хотя и от школьной методики он не ушёл и не мог уйти, заведовал впоследствии кафедрой русской литературы и методики её преподавания и принимал участие в руководстве студенческой педагогической практикой, руководил кандидатскими диссертациями по методике литературы.

С 1963 по 1973 год А. А. Демченко занимал должности старшего научного сотрудника и заместителя директора по научной работе в Государственном Доме-музее Н. Г. Чернышевского. В эти годы он сформировался как исследователь: скрупулёзный, опирающийся прежде всего на факт, документ. И не только на факт сам по себе, но и на его взаимосвязи с другими событиями, предшествующими и последующими. Способность видеть контекст, объективную картину – это тоже дала работа в музее. Речь идет о научной основательности Адольфа Андреевича как исследователя, о достоверности и доказательности его научных суждений.

В 1973 году А. А. Демченко был принят на должность старшего преподавателя кафедры русской и зарубежной литературы Саратовского государственного педагогического института. И я, вместе с Натальей Соколовой (Сломовой), Татьяной Решетниковой (Морозовой-Дорофеевой), Сергеем Черногаевым, другими 75 первокурсниками филологического факультета пединститута, был в числе первых студентов Адольфа Андреевича, перед которыми ему предстояло явить свое лекторское мастерство и научную эрудицию. Это было время, когда с увлечением читал свои лекции зарубежник профессор Евсей Менделевич Мандель, внушала нам азы литера-

туроведения Таисия Тарасовна Наполова, Ида Андреевна Винникова заново открывала Пушкина и Тургенева. Адольф Андреевич нам открывал мир русского фольклора, и его лекции были содержательны, структурированы, лишены внешних эффектов и украшений, но основательны и запоминаемы. Это были нормальные вузовские рабочие лекции.

Через год, в сентябре 1974, Адольф Андреевич становится доцентом кафедры русской литературы СГУ, позднее, в 1984 году, профессором той же кафедры.

Но с пединститутом он расстается ненадолго: в 1987 году был назначен проректором по научной работе Саратовского педагогического института, а в 1998 г. – после воссоединения пединститута с СГУ – заместителем директора по научной работе Педагогического института СГУ.

В течение многих лет Адольф Андреевич возглавлял кафедру литературы и методики преподавания в Педагогическом институте СГУ, затем кафедру методики преподавания русского языка и литературы в Институте филологии и журналистики Саратовского университета. Основная сфера его научных интересов – литература XIX века, теория литературы. А. А. Демченко читал лекционные курсы «История русской литературы XIX в.», «История русской критики», «Текстология», «Литературное краеведение», спецкурсы «Н. А. Добролюбов-критик», «Н. Г. Чернышевский и русская литература», «Литературно-критическое наследие А. В. Дружинина», «Научная биография как тип литературоведческого исследования», вел спецсеминары «Н. Г. Чернышевский: судьба, личность, творчество», «Русские писатели XIX-XX вв.: биографические аспекты творчества» [Демченко 2010: 74].

В 1965 году Адольф Андреевич Демченко окончил аспирантуру по кафедре русской литературы Саратовского университета.

В 1971 защитил в ученом совете при Саратовском университете кандидатскую диссертацию «Проблемы научной биографии Н. Г. Чернышевского периода первой революционной ситуации (опыт критического анализа первоисточников)» под научным руководством проф. Е. И. Покусаева. Мы уже сейчас отвыкли от подобной периодизации истории русской литературы и не связываем её с первой или последующими революционными ситуациями. Это была дань времени. Но в содержательном плане это была дань серьёзной и подлинной науке. Эта идея научной биографии писателя и критика Н. Г. Чернышевского стала открытием и визитной научной точкой учёного.

В 1983 году после окончания докторантуры А. А. Демченко защитил докторскую диссертацию «Научно-биографическое изучение русских писателей-классиков: Н. Г. Чернышевский» в Ленинградском государственном университете, в 1985 году был утвержден в учёном звании профессора. Демченко создана редкая в отечественном литературоведении полная научная биографии писателя-классика: «Н. Г. Чернышевский. Научная био-

графия: в 4 т.». Эти солидные тома выходили в издательстве Саратовского университета в 1978–1994 годах. Со временем их значимость только возрастает, о чем свидетельствует новое издание (новая редакция) книги о Чернышевском: «Н. Г. Чернышевский. Научная биография (1828–1858)». М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2015. – 624 с. (Серия «Humanitas»). Защита в Ленинградском университете способствовала установлению новых научных связей, вывела учёного за пределы региона, на уровень всесоюзный, позднее – международный, что вполне логично и заслуженно.

Однако что стоит за этой сухой информацией: защитил кандидатскую, докторскую диссертацию о научной биографии писателя?

Жанр научного исследования Адольфа Андреевича стал образцом для исследователей. Необходимо было решить проблемы методологического и методического плана: как объять необъятное? Надо ли описывать каждый день, день за днем или давать ключевые эпизоды? Насколько энциклопедичен должен быть в конце концов исследовательский текст, т.е. где границы привлекаемого материала? Насколько широк должен быть охват круга современников Чернышевского? Я уже не говорю о технических трудностях, при отсутствии современных компьютерных технологий эта работа кажется нереальной. Научная биография Н. Г. Чернышевского – это скрупулёзный, уникальный и всеобъемлющий энциклопедический труд, основанный на достоверных историко-литературных фактах и написанный со свойственной ученому основательностью. По сути, он выполнил работу целого научного коллектива.

Организаторская научная деятельность Адольфа Андреевича была многогранной и плодотворной, по достоинству оцененной научным литературоведческим сообществом. Он не был бумажным функционером, колесиком и винтиком вузовского бюрократического механизма. Да и механизма этого не было. Он был человеком мудрым, ученым глубинно интеллигентным, а потому и его советы и рекомендации (не начальнические указания) воспринимались и принимались как безусловные и не оспаривались. Он был одним из организаторов и руководителей Объединения литературоведов Поволжья, действительно объединявшего ученых Поволжского региона. Адольф Андреевич организовал целый ряд научных конференций, в том числе конференций преподавателей литературоведческих кафедр Поволжья.

А. А. Демченко был постоянным членом диссертационных советов по защитах кандидатских и докторских диссертаций в Саратовском государственном университете и Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, возглавлял в свое время диссертационный совет по защитах филологических диссертаций при Саратовском педагогическом институте. В Волгоградском университете, так же, как и в Самарском и многих других, Адольфа Андреевича знали и ценили.

Стало устойчивым определение филологической науки в Саратове: Саратовская филологическая школа. Эта школа в стране получила признание. Она просто обязана была появиться в Саратовском университете имени Н. Г. Чернышевского с его более чем столетней историей. Я не буду называть здесь имена виднейших представителей Саратовской филологической школы – и уже завершивших свой научный и профессиональный путь, и ныне здравствующих. Но то, что негромкое по форме, но очень глубокое по содержанию служение филологической науке Адольфа Андреевича Демченко укрепило авторитет Саратовской школы в нашей стране и за рубежом, повысило её рейтинг (да простит мне Адольф Андреевича это словечко) – это совершенно очевидно. Он сам был школой, в которой учились – и выучились – многие поколения филологов. Этим пассажем следовало бы и закончить мой текст, но школа Адольфа Андреевича открыта, она находит продолжение в его учениках, в частности, в их диссертационных исследованиях.

Показателен, к примеру такой факт. Под научным руководством А. А. Демченко было подготовлено 13 докторов и кандидатов филологических наук. Замечательна широта научной проблематики работ подопечных профессора:

– это исследования в области русской поэзии и прозы XIX и XX вв. (докторские диссертации Л. Н. Душиной «Русская поэзия и проза XIX-XX вв.: ритмическая организация текста» и Н. В. Мокиной «Русская поэзия Серебряного века: концепция личности и смысла жизни в динамике художественных мотивов и образов», кандидатские диссертации И. В. Пыркова «Ритмическая организация романа И. А. Гончарова "Обломов"», О. В. Лапшиной «Формирование творческой личности в автобиографической прозе М. И. Цветаевой», Т. Г. Фирсовой «Творчество А. А. Фета и русский фольклор», Т. М. Метласовой «Интертекстуальность, реминисценции и авторские маски в романе Н. Г. Чернышевского "Повести в повести"», Е. В. Степановой «Колористическое искусство прозы Ф.М. Достоевского 1860-х годов»),

– работы, относящиеся к области изучения истории русской литературной критики (кандидатские диссертации О. Н. Дегтярёвой «Мастерство А. В. Дружинина-критика», О. Я. Гусаковой «Творческий портрет Н. А. Полевого в литературных воспоминаниях 1850-х – начала 1860-х годов», С. Н. Коневец «Эпистолярное наследие Н. В. Станкевича в контексте литературного движения 1830-х годов XIX в.»),

– работы, имеющие выход в методику преподавания словесности в школе (кандидатские диссертации Н. И. Павловой «Роман Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание" в школе: роль композиции в структуре целостного анализа» и Л. В. Зиминной «К. Д. Ушинский в литературно-общественном движении 40-х-60-х годов XIX века»).

В декабре 2015 года, незадолго до трагического ухода А. А. Демченко, была успешно защищена кандидатская диссертация аспирантки из Ирака Ибтисам Ахмед Хамзах «Л. Н. Толстой в рецепции арабских писателей XIX – начала XX вв.», подготовленная под его научным руководством.

В замечательном эссе Ивана Васильцова об Адольфе Андреевиче Демченко (и пафос этого эссе принимается безоговорочно) смущает заключительная фраза: «... боролся за дело всей своей жизни мученик русской гуманитарной науки профессор Демченко» [Васильцов : электронный ресурс]. Конечно, эта мысль о мученичестве – бытовом, материально-финансовом – была продиктована нелепой и в то же время символической ситуацией ухода ученого из жизни. И тем не менее назвать его мучеником по большому счету как-то не хочется, скорее он был счастливым человеком: увлечённым ученым, выполняющим свою миссию исследователя-гуманитария, русского ученого.

Библиографический список

Васильцов И. Крест русской науки. Памяти А. А. Демченко [Электронный ресурс]. URL: <http://www.proza.ru/2016/01/23/1288> (дата обращения: 05.06.2016).

Демченко Адольф Андреевич// Литературоведы Саратовского университета. 1917–2009: Материалы к биографическому словарю / сост. В. В. Прозоров, А. А. Гапоненков; под ред. В. В. Прозорова. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. С. 73–75.

Список основных научных работ А. А. Демченко

Н. Г. Чернышевский. Научная биография: в 4 т. Саратов, 1978–1994; Н. А. Добролюбов. М., 1984; Н. Г. Чернышевский. М., 1989; «Свисток». Сатирическое приложение к «Современнику». 1859–1863 / сост., текстол. подгот., примеч. (совместно с А. А. Жук). М., 1981 (Литературные памятники); Н. Г. Чернышевский в воспоминаниях современников / сост. (совместно с Е. И. Покусаевым), подгот. текста (совместно с М. И. Перпер), вступ. ст. и примеч. М., 1982; Молодые годы Николая Чернышевского. Саратов, 1989; Чернышевский Н. Г. Литературная критика: в 2 т. / науч. ред. (совместно с Е. И. Покусаевым). М., 1982; Н. Г. Чернышевский. Саратовский государственный университет и Н. Г. Чернышевский. Саратов: СГУ, 2014. Статьи, исследования и материалы. Вып. 9–15 / отв. ред. Саратов, 1983–2004; Н. Г. Чернышевский. История, философия, литература. Вып. 1, 2 / отв. ред. Саратов, 1982, 1994; Пропагандист великого наследия. Вып. 1, 2, 3 / отв. ред. Саратов, 1984, 1990, 2002; Литературное краеведение Поволжья. Вып. 1, 2, 3 / отв. ред. Саратов, 1997, 1999, 2007; Междисципли-

нарные связи при изучении литературы. Вып. 1–4 / отв. ред. Саратов, 2002–2014; История русской литературы XIX в. 40–60-е годы. М., 2006 (главы «Литература второй половины 50–60-х годов», «Н. Г. Чернышевский»); История русской литературы XIX века. 70–90-е годы. М., 2006 (главы «Литература 70-х годов», «Литература 80–90-х годов», «Г. И. Успенский»); Научно-биографическое изучение писателя. История. Теория. Типология: учеб. пособие. Саратов, 2005; Саратовский государственный университет и Н. Г. Чернышевский. Саратов, 2009; Научная биография как тип литературоведческого исследования (статья 1) // Известия СГУ. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 3. С. 52–61; Научная биография как тип литературоведческого исследования (статья 2) // Известия СГУ Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 4. С. 51–61; «Записки Гавриила Романовича Державина» в русской критике // Филология и культура. Philology and Culture. Казань, 2015. № 1(39). С. 153–156; Культура и речь Саратовского края: сб. стат. и методич. мат-лов / под ред. А. А. Демченко и О. И. Дмитриевой. Саратов : Наука, 2010–2015. Вып. 1–4.

В. В. Смирнова

**МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-БИОГРАФИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ В КНИГЕ А. А. ДЕМЧЕНКО
«Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ. НАУЧНАЯ БИОГРАФИЯ»**

В статье представлены разработанная А. А. Демченко новаторская методология научно-биографического исследования писателя и её практическая реализация в книге ученого «Н. Г. Чернышевский. Научная биография». С этой точки зрения автор статьи рассматривает фрагменты монографии, посвящённые полемике Чернышевского и Дружинина начала 1850-х годов, а также анализу статьи критика «Детство. Отрочество. Военные рассказы графа Л. Н. Толстого» в контексте его журнальной деятельности в «Современнике», связанной с общими тенденциями русского литературного и общественного процесса середины XIX века.

Ключевые слова: научная биография, методология, литературная критика, журнальная полемика.

V. V. Smirnova

**METHODOLOGY OF SCIENTIFIC BIOGRAPHY IN THE BOOK
BY A. A. DEMCHENKO “N. G. CHERNYSHEVSKY.
SCIENTIFIC BIOGRAPHY”**

In article the innovative methodology of scientifically-biographic research of the writer and its practical realisation developed by A. A. Demchenko are presented in the book of the scientist «N. G. Chernyshevsky. Scientific Biography». From this point of view the author of the article considers the fragments of the monograph dedicated to polemic between Chernyshevsky and Druzhinin at the beginning of 1850th years, and also to the analysis of the

article by the critic «Childhood. Adolescence. Military stories by count L. N. Tolstoy» in a context of its journal activity in the "Sovremennik", connected with the general tendencies of Russian literary and public process of the middle of the XIXth century.

Key words: scientific biography, methodology, literary criticism, journal polemic

Главным делом жизни А. А. Демченко явилось создание научной биографии Н. Г. Чернышевского. Этот труд ученый совершал при постоянном самоотчете и сознании масштабности и значительности выполняемой им задачи для истории отечественной литературы и сегодняшнего формирования русского национального самосознания.

«Чернышевский принадлежит к писателям, к которым время никогда не относилось равнодушно, – пишет А.А. Демченко в предисловии ко второму изданию своей книги. – С самых первых строк в «Современнике» начала 1850-х годов, возвестивших о появлении в литературе талантливого работника, до сегодняшнего дня вокруг его имени бурлят страсти. От признания современниками за Чернышевским значения крупного писателя, идейно влиявшего на формирование общественного сознания, до чрезмерного в последующее продолжительное время восхваление его как предшественника русского марксизма и затем резкого снижения его роли в отечественной литературе – таковы заметные вехи в оценках писателя на протяжении многих десятилетий. Наиболее сильным союзником в противодействии хвалителям и хулителям Чернышевского выступает сам Чернышевский. Пришло время объективных, взвешенных оценок, и для того, чтобы осветить его таким, каким он был в действительности, необходимо *непредубежденное, научное обследование всего наличного биографического и творческого материала* [курсив мой. – В.С.]» [Демченко 2015: 8–9].

Цель поистине гигантская и, зная научную обстоятельность и исследовательскую честность и самовзыскательность А. А. Демченко, мы можем утверждать, что она им была достигнута. А иначе не вышло бы в свет его четырехтомное «жизнеописание» Чернышевского, поскольку никаких компромиссных, незавершённых вариантов работы А. А. Демченко никогда не выпускал в большую науку.

Отмечая тот факт, что, несмотря на насущную потребность историко-литературной науки в научных биографиях писателей, ученые редко обращаются к ним, А. А. Демченко указывает на две причины. Первая, по его мнению, заключается «в их особой трудоемкости: научно-биографические изучения требуют многолетних усилий», вторая же состоит «в недостаточной теоретической разработанности типа исследования» [Демченко 2015: 9]. В данной статье мы постараемся показать, как сам ученый преодолевал и преодолел так хорошо осознаваемые им трудности.

Собственная работа А. А. Демченко над научной биографией Н. Г. Чернышевского началась ещё в 1960-е годы во время обучения в аспирантуре на кафедре русской литературы Саратовского государственного

университета. Жанровые принципы научно-биографических исследований и интерес к творчеству революционных демократов входили в круг проблем, актуальных для его учителя, профессора Е. И. Покусаева [Покусаев 1973: 251–263], под чьим руководством и была защищена А. А. Демченко в 1971 году кандидатская диссертация «Проблемы научной биографии Н. Г. Чернышевского периода первой революционной ситуации (опыт критического анализа первоисточников)». И это был первый шаг, а потом – постоянная многолетняя работа в архивах (в центральных – Москвы и Ленинграда, и других городах, с которыми была связана жизнь Чернышевского, – Саратова, Пензы, Тамбова, Иркутска, Читы), в фондах Дома-музея Н. Г. Чернышевского, музея Н. Г. Чернышевского в Вилюйске, в библиотеках. Документальные первоисточники, переосмысленные и вновь открытые, мемуарные и эпистолярные свидетельства, дневниковые записки, колоссальный массив периодики – газет и журналов XIX века; извлечение, объяснение, сопоставление фактов, свидетельств, сведений; изучение всего корпуса творческого наследия Чернышевского и атрибуция ранее не соотносимых с ним статей... В результате – стройная во взаимосвязи всех слагаемых концепция и живое понимание личности великого человека, писателя и общественного деятеля.

О временном захвате этого научного творческого процесса, требующего от исследователя колоссального напряжения сил, внутренней сосредоточенности и работы мысли, свидетельствуют его пограничные вехи: первый том книги А. А. Демченко «Н. Г. Чернышевский. Научная биография» вышел в свет в 1978 году, в канун 150-летия со дня рождения писателя; последний, четвертый том – спустя 16 лет – в 1994 году. Но работа не заканчивается: новые источниковедческие открытия, переосмысление и перераспределение материала, вытачивание методических принципов... И вот осенью 2015 года сдана в печать рукопись второго издания под тем же названием, но с объединением четырёх книг первого издания в два тома. Первый их них вышел в конце 2015 года незадолго до трагической гибели ученого. Уцелевшие в пожаре авторские экземпляры переданы семьёй А. А. Демченко в фонды Музея-усадьбы Н. Г. Чернышевского в Саратове.

А. А. Демченко принадлежит заслуга разработки основных методологических принципов, определяющих специфику исследовательского жанра научной биографии. Формулируя и аналитически разъясняя их, он не только обобщает свой собственный многолетний опыт работы в этом направлении, но и опирается, полемизируя и солидаризуясь, на труды предшественников, которые, по его мнению, наиболее приблизились к научно-биографическому принципу исследования. Это монография В. С. Нечаевой о Белинском [Нечаева 1949-1968], трехтомная работа В. Е. Евгеньева-Максимова «Жизнь и деятельность Некрасова» [Евгеньев-Максимов 1947-1952], вызвавшая особое уважение А. А. Демченко своей методологической выветренностью монография о М. Е. Салтыкове-Щедрине, соз-

данная С. А. Макашиным [Макашин 1949–1989]. Собственная, глубоко новаторская и теоретически обоснованная методология научно-биографического изучения писателя развернута А. А. Демченко в учебном пособии по спецкурсу, в серии статей и в предисловии к первому тому второго издания научной биографии Чернышевского 2015 года [Демченко 2005; Демченко 2014; Демченко 2015].

Ученый отчетливо обозначает специфику содержания, особый ракурс рассмотрения и подачи разнообразного материала и перспективы научно-биографического исследования. «Предмет научной биографии – жизнь писателя; способ осмысления и описания этой жизни – научное исследование, осуществляемое посредством критического анализа источников, а в необходимых случаях и первоисточников. Личность писателя, его литературное наследие, общественное бытие, отношение к современным ему историческим и литературным событиям его эпохи и его родины находятся в центре внимания биографа-исследователя, но он обязан показать их в единстве с конкретной жизнью писателя, с его творческой индивидуальностью, его бытом и ближайшим окружением, с его мировоззрением. Научная биография отличается полнотой исследуемых фактов, самостоятельными источниковедческими разысканиями, стремлением существенно дополнить и уточнить имеющиеся знания о жизни писателя, обобщить их. В известном смысле научная биография представляет собой документально выверенный материал для создания более полной биографии писателя, в которой анализу его творчества уделялось бы больше внимания, нежели в научной биографии, сосредоточенной преимущественно на исследовании собственно биографических источников» [Демченко 2015: 10–11].

Важным методологическим условием состоятельности научно-биографического исследования, по справедливому мнению А. А. Демченко, является последовательное и постоянное соблюдение диалектической соотнесенности личности и среды, «личность важно понять не только как продукт среды, но и как активно воздействующую на среду силу» [Демченко 2015: 11]. В связи с этим решается и более частная задача определения и соблюдения необходимых пропорций включения в научную биографию характеристик социального фона, обстановки, которые, по мнению исследователя, не должны быть самодовлеющими: эти составляющие научной биографии всегда сосредоточены вокруг личности писателя, приурочены к фактам его жизни, к процессу его становления, формирования и деятельностного проявления в конкретных сферах общественной жизни эпохи.

В методологическом плане неременным условием научной биографии является «её опора на широкий круг источников и первоисточников и их критический анализ, состоящий в их сопоставлении, “взаимопроверке” с целью установления их достоверности. Особенно это касается до-

кументальных данных, воссоздающих сложные спорные моменты биографии писателя» [Демченко 2015:12].

Такова в общих чертах новаторская методология научно-биографического исследования, разработанная А. А. Демченко. Верность и плодотворность её теоретических принципов подтверждается всей сложной и выверенной архитектурой его четырёхтомного труда о Чернышевском. Обнаружение в нем обозначенных нами методологических подходов – дело увлекательное, как всякое постижение добротной соразмерной гармонии в литературоведческом исследовании.

Концепция личности Чернышевского в его соотнесённости со средой и эпохой, источниковедческие открытия и конкретная методика «обследования» на достоверность документального свидетельства, – все это темы для будущего аналитического прочтения книги А.А. Демченко. Здесь же мы остановимся на важном с методологической точки зрения вопросе: как в научно-биографическом изучении Чернышевского следует рассматривать его литературно-критические, научные и художественные произведения. По отношению к ним А. А. Демченко считает необходимым последовательно выдерживать биографический аспект, прибегая к анализу их содержания и поэтики лишь в той степени, в какой это необходимо для уяснения многогранных отражений в творчестве личностных черт писателя, этапных моментов его бытия, частного и общественного. Исследователь, однако, при этом избегает мелочного биографизма и включает рассматриваемые с биографической точки зрения произведения писателя в обобщающие контексты разного уровня, выходя к новому неожиданному прочтению и пониманию известных текстов.

Последовательно и многогранно реализуется этот методологический принцип в третьей главе второй книги научной биографии Чернышевского, захватывающей петербургский период его зрелой деятельности с 1953–1858 года. Глава называется «В “Современнике”: литературная критика». В параграфе 6 «Полемика с Дружининым» статьи Чернышевского рассматриваются в сложном контексте журнальной борьбы, со стороны Дружинина перехлестывающей и в личный план, борьбы за право определять эстетическое и социальное направление «Современника». Эта борьба исследуется с привлечением и анализом конкретного материала: критических статей обоих оппонентов, писем Дружинина, Боткина, Тургенева, пасквиля-фарса «Школа гостеприимства» – и в более общем плане, как одно из проявлений характерного противостояния в литературном процессе эпохи эстетического и общественного направления литературы и литературной критики.

Устанавливается и еще одно немаловажное значение этой полемики – постепенная замена «фельетонной критики» критикой реальной, более строгой и соответствующей потребностям времени. А. А. Демченко блестяще интерпретирует широкий круг источников, выявляя все грани их

значения и при этом сохраняет постоянную целеустремлённость к биографическому аспекту их анализа. Главная задача исследователя – воссоздание обстановки, в которой совершались первые шаги Чернышевского по пути сотрудничества в «Современнике», сопровождавшегося активным противодействием Дружинина, занимающего в журнале место ведущего критика, «самого важного и самого деятельного сотрудника» [Демченко 2015: 396].

«Этот бойкий журнальный работник, – цитирует ученый воспоминания Чернышевского, – любил мальтретировать тех, нападать на которых приходила ему охота; а охота полемизировать была у него чрезвычайно сильная <...> Я писал так много, что для Дружинина, писавшего быстро и много, не оставалось достаточно места; притом его литературные понятия были слишком различны от моих; и при моём возрастающем влиянии на общий тон журнальных отделов «Современника» Дружинин оказался непригодным для него по образу мыслей», «я вытеснил из него Дружинина» [Цит. по: Демченко 2015: 370].

«Научно-биографическое исследование, – пишет А. А. Демченко, позволяет раскрыть содержание слов Чернышевского в их конкретно-биографической соотнесенности» [Демченко 2015: 370]. Выполняя эту задачу, исследователь предпринимает сопоставительный анализ статей Дружинина и Чернышевского о Пушкине, с признанием оценки первого более объективной и с обнаружением некоторой ограниченности взглядов второго на творчество и значение в русской культуре великого поэта; выявляет и издательски-дипломатические соображения Некрасова, стремившегося удержать вытесненного из «Современника» Дружинина от издательства собственного журнала «Пантеон», который мог составить конкуренцию «Современнику» и отвлек бы от него литературные силы постоянных сотрудников. Так открывается глубокая подоплека биографического факта – краткого сосуществования (всего один 1855 год) в журнале Чернышевского и вернувшегося туда на короткое время Дружинина.

Сотрудничество Дружинина в «Современнике» в этом же году и закончилось его статьёй «Стихотворения Я. П. Полонского», содержащей выпады против отрицательного, социального, «гоголевского» направления, и декларацию «искусства для искусства». Все это оказалось несовместимым с позицией «Современника», определявшейся в глазах читателя статьями Чернышевского и Белинского, цитируемого с июльской книжки журнала за 1855 год. Именно в течение этого года произошло окончательное «вытеснение» Чернышевским Дружинина из «Современника»; их полемика продолжалась, но биографический ее аспект был исчерпан, а потому как предмет научной биографии она перестает быть актуальной и исследование ее в монографии не продолжается.

Ещё один яркий и интересный образец рассмотрения с точки зрения биографического значения литературно-критических отзывов Чернышев-

ского о Тургеневе, Островском, Григоровиче, Л. Толстом зафиксированных в его письмах, статьях, передаваемых мемуаристами устных отзывах, содержится в параграфе 8 «"Обязательное соглашение" 1857 года».

В этом параграфе творческая и человеческая личность Чернышевского представлена автором ещё в одном биографическом проявлении: здесь характеризуется редакторское мастерство Чернышевского, замещавшего на этом посту Некрасова в 1856-1857 годах, и сказавшееся в умении удержать постоянное сотрудничество в журнале четырёх перечисленных писателей, подписавших «обязательное» об этом соглашение.

Гибкость и дипломатичность, необходимые редактору, однако при сохранении объективности, правдивости своего литературно-критического мнения открывает в Чернышевском исследователь, рассматривая его статью о «Детстве», «Отрочестве», «Военных рассказах» Л. Н. Толстого. «Как сообщает критик Некрасову, "статья написана так, что конечно понравится ему [Л. Толстому – В.С.], не слишком нарушая в то же время и истину"».

Статья – важнейшее звено во взаимоотношениях Чернышевского и Толстого, и она должна быть рассмотрена особо, всесторонне, в том числе с учетом приведённой автором статьи самохарактеристики» [Демченко 2015: 440]. А. А. Демченко обнаруживает в анализе Чернышевского сочинений Толстого скрытую полемику с «Библиотекой для чтения» и «Отечественными записками». Критик не отвергает их характеристики дарования писателя, а углубляет, терминологически уточняя; появляются термины «диалектика души», «чистота нравственного чувства». Разбирая произведения Толстого о детстве и отрочестве только с эстетической, художественной точки зрения, Чернышевский противопоставляет попыткам конкурентов усилить разногласия Толстого с редакцией «Современника» и в то же время не отступает от истины, так как анализ с социальной точки зрения неуместен для повестей, рисующих мир в представлении ребёнка.

Статья расценивается как правильно рассчитанное действие редакции, вызвавшее похвалу Некрасова: «Чернышевский просто молодец! Помяни моё слово, что это будущий русский журналист, почище меня, грешного» [Демченко 2015: 444]. Слова Чернышевского «не слишком нарушая в то же время и истину» не представляют загадки: автор «Детства», «Отрочества», «Военных рассказов» действительно талантлив и вполне заслуживает содержащегося в статье высокого отзыва. Однако исследователь обнаруживает в этих словах, как и в статье в целом, ещё один скрытый смысл. «Ограничиваясь эстетическим анализом сочинений Толстого, критик как бы указывал на непригодность рассматриваемых сочинений для разбора с точки зрения их общественного значения. Между тем, по мысли Чернышевского, только такой критерий является истинным делом критики» [Демченко 2015: 446]. Эта мысль пронизывает все значительные статьи Чернышевского, помещённые в той же декабрьской книжке «Совре-

менника». Это 9 статья «Очерков гоголевского периода» и 3 статья Чернышевского о Лессинге, где речь идет о детских годах немецкого писателя.

Воссоздавая дополнительные смыслы, которые приобретает статья о Толстом в журнальном контексте, А. А. Демченко реконструирует непосредственное восприятие читателя: «невольно напрашивается аналогия с "Детством" и "Отрочеством". Как непохожи переживания барчонка, привыкшего к обеспеченной и устроенной жизни, на заполненную книгами и учением жизнь немецкого мальчика. "Уже в 14 лет Лессинг обнаруживает в себе направление, которое дало потом такую великую цену его деятельности: его мысль имеет самую близкую связь с интересами людей, для которых он пишет. Он хочет благотворно действовать на их жизнь; он возмущается предрассудками, которые мешают их счастью" (IV, 81). Подобного сопоставления с героем "Отрочества" Чернышевский, разумеется, не проводил, оно могло не возникнуть у иного читателя, но, рассматриваемое в журнальном контексте, оно рельефно подчеркивает разницу в позициях авторов: один [Чернышевский] пишет биографию просветителя, мощно воздействовавшего на жизнь нации, другой [Л. Толстой] занят исключительно психологическими наблюдениями, направленными в далёкую от общественных проблем область» [Демченко 2015: 449].

Таким образом, исследователь, во-первых, раскрывает позицию критика во всей полноте её идеологический проявлений; во-вторых, проясняет личностные качества Чернышевского-редактора и просветителя, уверенного в притягательной силе «критического», «социального» направления в литературе и пытающегося увлечь на сторону этого направления Л. Толстого. Далее А. А. Демченко приводит свидетельства мемуаристов и самого писателя о его пробудившемся (видимо, во многом в результате стараний критика и его «Очерков гоголевского периода») интересе к статьям Белинского, но после анализа несколько неудобной обстановки визита Чернышевского к Л. Толстому, когда первый почти во все время говоря горячо, энтузиастически внушает второму необходимость для его таланта социальной тематики, биографический аспект взаимоотношений двух крупных литературных деятелей признается в монографии исчерпанным.

Итак, очевидно, что труд А. А. Демченко является весомым и доказательным опровержением представления о биографе как о простом систематизаторе фактов, сведений, документальных источников о жизни и творчестве писателя. Когда читаешь созданную им научную биографию Чернышевского, поражаешься и восхищаешься глубиной, масштабностью его исследовательской мысли, сопрягающей в смысловые гнезда самый разный материал, прочерчивающей через весь четырехтомный труд тематические линии, связанные с личностными типологическими чертами его героя. Пленяет и увлекает виртуозное мастерство его литературоведческого анализа, полное овладение всеми закономерностями и реалиями историко-культурной жизни России XIX века, точность формулировок при общей

лирической одушевленности, которая передает и теперь, когда его нет, его страсть и его счастье от погруженности в любимый труд, некое высокое обретение себя.

Библиографический список

Демченко А. А. Н. Чернышевский. Научная биография : в 4 т. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1978–1994.

Демченко А. А. Н. Г. Чернышевский. Научная биография (1928–1958). М.; СПб. : Петроглиф, 2015. 624 с.

Демченко А. А. Научно-биографическое изучение писателя. История. Теория. Типология учеб. пособие по спецкурсу для студентов филол. фак. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2005. 80 с.

Демченко А. А. Научная биография как тип литературоведческого исследования (статьи 1, 2) // Известия СГУ. Новая серия. Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 3. С. 52–61. № 4. С. 51–61.

Евгеньев-Максимов В. Е. Жизнь и деятельность Н. А. Некрасова : в 3 т. М.; Л. : Худож. лит., 1947–1952.

Макашин С. А. Салтыков-Щедрин. Биография. М. : Гослитиздат, 1949; Салтыков-Щедрин на рубеже 1850–1860-х годов. Биография. М. : Худож. лит., 1972; Салтыков-Щедрин. Середина пути. 1860-е–1870-е годы. Биография. М. : Худож. лит., 1984; Салтыков-Щедрин. Последние годы. 1875–1889. Биография. М. : Худож. лит., 1989.

Нечаева В. С. В. Г. Белинский. Начало жизненного пути и литературной деятельности 1811–1830. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1949; В. Г. Белинский. Учение в университете и работа в «Телескопе» и «Молве». 1830-1835. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1954; В. Г. Белинский. Жизнь и творчество. 1836–1841. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1861; В. Г. Белинский. Жизнь и творчество. 1842–1848. М. : Наука, 1968.

Покусаев Е. И. Особый литературоведческий жанр // Вопросы литературы. 1973. № 10. С. 255–269.

О. И. Дмитриева

А. А. ДЕМЧЕНКО КАК РЕДАКТОР СБОРНИКА «КУЛЬТУРА И РЕЧЬ САРАТОВСКОГО КРАЯ»

В статье анализируются и систематизируются материалы сборника «Культура и речь Саратовского края», редактором которого был А.А. Демченко. Выпуски сборника, изданные с 2010 по 2015 годы, содержат материалы по региональному краеведению: литературному, лингвистическому, научному, историческому и культурному. В числе авторов публикаций ученые университета, музейные работники, школьные учителя.

Ключевые слова: региональное краеведение, литературное краеведение, лингвистическое краеведение

**A.A. DEMCHENKO AS EDITOR OF BOOK
"CULTURE AND THE SPEECH OF THE SARATOV REGION"**

Materials of the collection "Culture and Speech of Saratov Region" edited by A.A. Demchenko are analyzed and systematized in the article. Issues of the collection published from 2010 to 2015 contain materials about regional local history: the literary, linguistic, scientific, historical and cultural. Among authors of publications are University researchers, museum workers, school teachers.

Key words: regional local history, local history of literature, linguistic study of local history

В 2008 году по нашей с А. А. Демченко инициативе в Саратовском университете был открыт научно-образовательный центр «Культура и речь Саратовского края». К тому времени был собран большой и интересный материал, привезённый студентами в разные годы из фольклорных и диалектологических экспедиций: фонотека диалектных и фольклорных записей, сделанных во многих районах Саратовской области, многочисленные артефакты сельской культуры. Профессор Демченко много лет занимался исследованиями в области литературного краеведения, руководил научной работой студентов и аспирантов по краеведческой тематике. Все это явилось базой для открытия центра. А. А. Демченко взял на себя руководство им и принял решение издавать периодический сборник статей и методических материалов по его проблематике – «Культура и речь Саратовского края», определив тем самым научную значимость деятельности центра.

С 2010 по 2015 годы вышло четыре выпуска сборника под редакцией руководителя научно-образовательного центра А. А. Демченко. В предисловии к первому выпуску редактор так определяет его назначение: «Предлагаемое издание является преемником выпускавшихся в 1997–2008 годах в Педагогическом институте Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского сборников научных статей и методических материалов "Краеведение в школе и вузе" (№№ 1–7). Новое издание связано с открывшимся в 2008 году... научно-образовательным центром "Культура и речь Саратовского края". Публикуемые в первом выпуске материалы сохраняют научную и учебно-методическую направленность, характерную для сборников "Краеведение в школе и вузе"» [Культура и речь 2010: 3].

А. А. Демченко как редактор сознательно не использовал внутренней рубрики сборника, представляя материалы каждого из выпусков как своего рода живой и свободный разговор авторов о родном крае. Широкий и демократичный состав участников сборника при общем высоком научном уровне публикаций. В числе авторов вузовские преподаватели: филологи

А. А. Демченко, Л. Н. Душина, Г.Ф. Самосюк, А. Л. Фокеев, Е. В. Киреева, Т. И. Мурзаева, Э. П. Кадькалова, Ю. Г. Кадькалов, О. В. Лапшина, Н. М. Орлова, С. А. Семеновская, В. А. Коробейникова, историки и фило-софы В. А. Чолахян, Л. А. Моисейченко, Е. В. Быкова, Р. Д. Ключковская, литераторы И. В. Пырков, Ю. Г. Проскуряков, научные сотрудники музеев Л. П. Красноперова, И. Е. Захарова, В. И. Бородина, сотрудники ЗНБ СГУ А. В. Зюзин, Н. А. Попкова, Т. Ю. Ильиченкова, Т. А. Ривман, О. В. Уша-кова, архивисты и краеведы З. Е. Гусакова, А. В. Кумаков, аспиранты и студенты, школьные учителя.

В ходе анализа материалов всех выпусков сборника выстраивается их примерная рубрикация.

1. Литературное краеведение

Публикации о саратовских литераторах и писателях, так или иначе связанных с Саратовским краем, составляют большую часть материалов каждого выпуска.

Целая серия публикаций о Н. Г. Чернышевском была подготовлена к 100-летию СГУ и вышла в первом выпуске сборника. Это материалы И. Е. Захаровой «Неизданные рукописи А. А. Лебедева о семье Чернышев-ских», Г. Ф. Самосюк «Юбилейные дни Чернышевского 1978 года в Сара-товском университете», А. А. Демченко «Проблемы изучения Чернышев-ского в современной школе» [Культура и речь 2010].

А. А. Демченко постоянно обращался к теме «Русские писатели и Саратовский край». В разных выпусках сборника опубликованы его статьи «Гоголь и Саратов» [Культура и речь 2011], «Пугачевские эпизоды сара-товской биографии Г. Р. Державина» [Культура и речь 2012], опирающиеся на архивные и текстовые источники.

Редактором постоянно включались в сборник материалы о саратов-ских писателях и поэтах М. Алексееве, Н. Палькине, Г. Коновалове, И. Тобольском, А. Никитине. По существу открывает забытое имя статья о нашем земляке писателе «натуральной школы» Я. П. Буткове, о котором В. Г. Белинский заметил: «Талант г. Буткова никого не напоминает, – он совершенно сам по себе.... Рассказы, очерки, анекдоты – называйте их как хотите – г. Буткова представляют собой какой-то особенный род литера-туры, доселе небывалый» [цит. по: Культура и речь 2011: 11].

Материал о писателе Иване Сазанове, который в 20–30-е годы про-шлого века был школьным учителем и краеведом-писателем, включает пе-репечатку его рассказа «На цыпочках» из № 10 «Ежемесячного журнала» 1914 года [Культура и речь 2011].

В ряде статей содержится анализ особенностей языка и стиля произ-ведений наших земляков М. Алексеева, А. Слаповского, Б. Дедюхина.

2. Лингвистическое краеведение

Проблема диалектного ландшафта Саратовской области, современ-ного состояния народных говоров объединяет серию публикаций, подго-

товленных Т. И. Мурзаевой и ее студентами. Изучение состояния говоров территории позднего заселения, которой является Саратовская область, исследование устойчивых диалектных черт ведётся под руководством Т. И. Мурзаевой на протяжении нескольких десятилетий. Некоторые результаты этой работы представлены в статьях о состоянии русских говоров отдельных районов области: Вольского, Красноармейского [Культура и речь 2011], Марксовского, Пугачевского [Культура и речь 2011; 2012], Ивантеевского, Новоузенского [Культура и речь 2015].

Вопросы соотношения современной и народной речевой культуры, состояния языка местной прессы (например, интернет-изданий "Четвертая власть", "Взгляд-инфо", региональных изданий) поднимаются в ряде статей авторов сборника [Культура и речь 2012; 2015].

3. Фольклор Саратовского края

Публикации о фольклорных материалах, собранных студентами Саратовского университета в период фольклорных практик имеют сквозной характер. В разных выпусках описывается фольклорный репертуар сел районов области: Базарно-Карабулакского [Культура и речь 2010], Новобурасского [Культура и речь 2011]. Научный интерес представляют материалы Е. В. Киреевой о поэтическом образе Волги в местном фольклоре, о фольклорных традициях и особенностях их изучения [Культура и речь 2011; 2012; 2015]. Особо следует упомянуть публикацию «"Бродящее вино народной жизни" О русской частушке», подготовленную Т. Ю. Павловской и Т. Г. Афанасьевой, руководителями научного школьного общества «Клио» школы ст. Сенная Вольского района [Культура и речь 2012]. С этим школьным обществом А. А. Демченко поддерживал постоянную связь в качестве научного консультанта, встречался с его участниками.

4. Научное краеведение

История научной жизни Саратова, рассказ о судьбах ученых, живших здесь составляют еще одно краеведческое направление сборника. Саратов богат выдающимися учеными. «В разные годы в Саратовском университете работали такие видные ученые, как академики Н. И. Вавилов, Н. А. Максимов, А. А. Рихтер, члены-корреспонденты АН СССР С. Д. Львов, В. П. Поспелов – все биологи, академики Д. П. Коновалов, Б. П. Никольский, члены-корреспонденты АН СССР И. И. Жуков, В. В. Челинцев – химики, академики С. С. Андреев, Л. С. Лейбензон, члены-корреспонденты Д. М. Блохинцев, Е. Ф. Гросс – физики, механики; академики М. П. Алексеев, А. П. Баранников, В. М. Жирмунский, В. М. Петретц, члены-корреспонденты АН СССР Д. В. Бубрих, Н. Н. Дурново, Г. А. Ильинский, Н. К. Пиксанов – филологи; академик И. Г. Петровский (впоследствии ректор МГУ им. М. В. Ломоносова), члены-корреспонденты АН СССР И. И. Привалов, А. Я. Хинчин, Л. Н. Сретенский, В. В. Голубев – математики; акад. А. М. Панкратова – историк; акад. Д. Б. Рязанов – фило-

соф; академики С. И. Спасокукоцкий, А. А. Богомолец – медики и др.» [Культура и речь 2010: 44].

Выдающийся специалист по этимологии славянских и других индоевропейских языков, создатель одного из самых авторитетных этимологических словарей русского языка Макс Фасмер тоже был связан с Саратовским краем: в 1917–1918 гг. он работал в Саратовском университете в должности профессора кафедры сравнительного языкознания и славистики. Публикации Э. П. и Ю. Г. Кадькаловых об этом замечательном ученом имели резонанс даже в Германии. Они заполнили информационную лакуну о саратовском периоде жизни немецкого лингвиста. Ученик Фасмера Карл Аймермахер прислал в ответ на эти публикации о своем учителе интересные материалы, связанные с М. Фасмером, и слова благодарности: «Еще раз спасибо за то, что вы так заботитесь о саратовских славистах. Я просто удивлен, сколько их было» [Культура и речь 2010: 49].

В разных выпусках сборника опубликована серия статей об известном философе Я. Ф. Аскине [Культура и речь 2010; 2011; 2012], есть статьи об одном из зачинателей математической науки в Саратове французском пленном 1812 года Жане Викторе Понселе [Культура и речь 2010], о языкеводе профессоре М. В. Черепанове [Культура и речь 2015].

Несомненную исследовательскую ценность представляют материалы о фондовых возможностях Зональной научной библиотеки СГУ имени В. А. Артисевич, в том числе по изучению научного наследия саратовских ученых. В сборнике помещены сведения о хранящихся в университетской научной библиотеке книжных собраниях Саратовского университета С. Л. Франка, М. Фасмера, В. В. Вагнера, в прошлом университетских профессоров [Культура и речь 2011; 2012].

5. Историческое краеведение

Многие публикации сборника посвящены разным сторонам жизни старого Саратова, историческим событиям и именам, с ними связанным. Это интереснейший материал о М. Н. Галкине-Враском, губернаторе Саратова в период с 1870 по 1879 гг., активная поддержка которого способствовала открытию Радищевского музея, консерватории и Саратовского университета. За время губернаторства М. Н. Галкина-Враского число учебных заведений в губернии выросло в два раза, а число учащихся – в восемь раз [Культура и речь 2011]. Старый Саратов замечательно живо предстает в ранее никогда не печатавшихся мемуарах Александра Александровича Гераклитова – историка, бывшего профессора Саратовского университета (текст воспоминаний подготовлен к печати Н. А. Попковой) [Культура и речь 2012; 2015]. В статье А. В. Кумакова воссоздаются картины из жизни одного поместья (на основе архивных материалов) [Культура и речь 2012]. В ряде публикаций рассматриваются этнографические особенности населения волжских берегов, особенности формирования социально-классовой структуры населения Саратовского края на рубеже XIX–XX вв. [Культура

и речь 2010; 2015]. О связях с Саратовом повествуют представленные в сборнике архивистом З. Е. Гусаковой страницы биографии Г. Лопатина [Культура и речь 2012].

Серия публикаций Л. А. Моисейченко посвящена проблемам жизни Саратова в XX веке: идейно-политические кампании послевоенных лет и художественная интеллигенция Саратова; власть и церковь в послевоенные годы (региональный аспект) [Культура и речь 2011; 2015].

б. Культурное краеведение

Культурная жизнь Саратовского края: музейная, театральная – широко представлена в материалах сборника. А. А. Демченко как его редактор активно привлекал к сотрудничеству работников Радищевского музея, мемориальных музеев Н. Г. Чернышевского и К. А. Федина в Саратове и музея К. С. Петрова-Водкина в Хвалынске.

Обзор части литературного наследия знаменитого художника К. С. Петрова-Водкина, нашего земляка, предлагает директор его художественно-мемориального музея в Хвалынске В. И. Бородина [Культура и речь 2010]. Рассказ об уникальных картинах из коллекции К. А. Федина, которые хранятся в фондах мемориального музея писателя, содержится в публикации искусствоведа Л. П. Красноперовой [Культура и речь 2012]. Известному саратовскому художнику В. А. Солянову – живописцу, реставратору и декоратору – посвятил свою статью «Пабло Пикассо русской провинции: эскизный портрет Владимира Солянова» московский писатель, выпускник СГУ Ю. Г. Проскураков [Культура и речь 2010].

История создания и сегодняшний день Саратовского театра-студии «Балаганчикъ» представлены в публикации О. В. Лапшиной, доцента университета и одновременно актрисы этого театрального содружества, «Саратовский театр "Балаганчикъ" как триединство: школа – студия – театр» [Культура и речь 2015].

Саратов является по-настоящему театральным городом, в котором действует большое количество не только профессиональных, но и любительских коллективов, как взрослых, так и детских. Частью культурной истории Саратова стала театральная студия Н. И. Сухостав, позже преобразованная в театр юношеского и детского творчества «Молодая гвардия», воспитавший в разные годы таких мастеров сцены, как Олег Табаков, Владимир Конкин, Галина Яцкина, Владимир Краснов. Интересным явлением современной театральной жизни стала детская студия «Театралика» Фрунзенского района Саратова, созданная в 1993 году. О творческих достижениях и открытиях этого коллектива рассказывается в одной из публикаций сборника [Культура и речь 2011].

Работа по изучению культуры и речи Саратовского края, по региональному краеведению должна продолжаться. А. А. Демченко успел собрать часть материала для пятого выпуска сборника, начать работу над ним, но трагическая гибель оборвала его замысел. Лучшей данью уваже-

ния к памяти этого замечательного ученого, учителя и прекрасного человека станет продолжение работы по подготовке и публикации новых выпусков сборника «Культура и речь Саратовского края», который с такой любовью и заботой, с такой исследовательской увлеченностью он редактировал и вдохновлял.

Библиографический список

Культура и речь Саратовского края: сб. стат. и метод. материалов / под ред. А. А. Демченко. Саратов: ИЦ "Наука", 2010. Вып. 1. 124 с.

Культура и речь Саратовского края: сб. стат. и метод. материалов / под ред. А. А. Демченко и О. И. Дмитриевой. Саратов: ИЦ "Наука", 2011. Вып. 2. 132 с.

Культура и речь Саратовского края: сб. стат. и метод. материалов / под ред. А. А. Демченко и О. И. Дмитриевой. Саратов: ИЦ "Наука", 2012. Вып. 3. 125 с.

Культура и речь Саратовского края: сб. стат. и метод. материалов / под ред. А. А. Демченко и О. И. Дмитриевой. Саратов: ИЦ "Наука", 2015. Вып. 4. 102 с.

Е. П. Суворова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)¹

В статье выделены характеристики художественного текста, которые обуславливают эффективность его использования в целях развития исследовательского поведения младших школьников. На конкретном примере показаны приемы анализа текста и его использования в качестве основы организации наблюдения во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, художественный текст, исследовательское поведение, внеурочная деятельность.

E. P. Suvorova

ART TEXT IN THE ESTABLISHMENT OF EXPLORATORY BEHAVIOR OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN (ON THE BASIS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES)

The article highlights the characteristics of a literary text, which determine the efficiency of its use in the development of the research behavior of junior schoolchildren. The author gives examples of techniques of the text use as the basis for the organization of observation in extracurricular activities.

Key words: junior schoolchildren, artistic text, exploratory behavior, extracurricular activity.

Художественный текст, обладая такими чертами, как эмоциональность, антропоцентризм, образность, эстетическая ценность, содержит значительный потенциал для развития младших школьников. Между тем, если на уроках литературного чтения, развития речи, при изучении русского языка художественному тексту уделяется значительное внимание, то при изучении других дисциплин, в частности предметов естественно-математического цикла, его образно-эстетический и эмоциональный по-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 15-06-10469-а «Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной среды в организации внеурочной деятельности младших школьников»).

тенциал практически не востребован. Представляется, что более широкое и последовательное обращение к художественному тексту как в урочной, так и во внеурочной деятельности может стать для младших школьников эффективным стимулом мотивации к исследованию окружающего мира, формирования ценностного отношения к нему, способствовать становлению исследовательского поведения.

Покажем возможность развития исследовательского поведения на примере работы учащихся в творческой лаборатории «Братья наши меньшие» [Суворова 2015: 56–88]. Творческая лаборатория, одна из эффективных форм организации внеурочной деятельности школьников, позволяет решать комплекс задач и в частности создает условия для развития исследовательского поведения.

Исследовательское поведение является универсальной характеристикой всех видов человеческой деятельности и направлено на поиск новой информации об окружающем мире. Одной из эффективных форм становления исследовательского поведения выступает наблюдение [Мещеряков, Зинченко 2007: 164].

Целью наблюдения является получение знаний о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемого объекта. Проведение наблюдения предполагает наличие трех его компонентов – объекта наблюдения, наблюдателя, средств наблюдения. При организации наблюдения необходимо соблюдать ряд требований: внимание следует сконцентрировать на конкретном объекте, рассматривать объект нужно с определённой точки зрения, проводить наблюдение по заранее составленному плану, наконец, надо обеспечить возможность многократного восприятия объекта в заданных условиях.

Организация наблюдения и содержание его этапов в рамках внеурочной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Содержание и этапы наблюдения во внеурочной деятельности

Этап	Цель	Методы и приемы	Результат
Планирование наблюдения	Выделение оснований для наблюдения	Наблюдение по данному плану Составление плана - по аналогии, - по личному опыту, - на основе текста	План наблюдения
Индивидуальная работа учащихся	Сбор материала	Наблюдение Фиксация результатов	Результаты наблюдения, зафиксированные в записях, таблицах, фотографиях, видео
Обсуждение результатов наблюдения	Выделение и характеристика особенностей	Анализ и коррекция результатов наблюдения	Уточнение и корректировка полученных данных.

	объекта		Сбор дополнительных данных
Подведения итогов	Обобщение результатов наблюдения	Обобщение и систематизация	Характеристика объекта. Выставка работ учащихся (фотографий, рисунков, видеофильмов, рассказов и др.)

Программа работы творческой лаборатории «Братья наши меньшие» включает несколько блоков. Первый блок – «Мы в ответе за тех, кого приручили» – предполагает, в частности, организацию наблюдения за поведением животных, которые живут в семьях учащихся, обучение фиксации и анализу полученных данных. В качестве основы, организующей деятельность учащихся, может быть предложен художественный текст. Обращение к художественному тексту позволит решить несколько задач: создать определенный эмоциональный настрой и мотив деятельности, предложить образец рассматривания объекта наблюдения с определенной точки зрения, показать возможность фиксации и оценки эмоционального состояния как объекта наблюдения, так и наблюдателя. Это поможет ребенку выбрать ракурс собственного наблюдения, составить его план, даст возможность провести наблюдение по аналогии и выбрать форму представления его результатов.

Для анализа можно предложить рассказ А. И. Куприна «Ю-ю».

Представляется целесообразным прочитать с детьми фрагменты рассказа, непосредственно посвященные Ю-ю. После чтения предлагаем подумать над тем, что читатели узнали о Ю-ю, что помогло автору так много интересного рассказать о своей кошке, что именно наиболее интересовало автора. Подводим детей к выводу о том, что автор очень любит свою кошку, внимательно наблюдает за ней, подмечает малейшие детали ее поведения, но особенно интересны ему взаимоотношения кошки с людьми (как с членами семьи, так и с посторонними, которые бывают в доме).

Предлагаем еще раз прочитать текст и выделить те словосочетания и предложения, в которых автор характеризует взаимоотношения Ю-ю с людьми. Эту работу можно провести устно, но в ходе анализа целесообразно заполнять таблицу, которая в дальнейшем поможет учащимся аргументировать свое мнение. Приведем пример таблицы.

Таблица 2

Взаимоотношения Ю-ю с героями рассказа

Герой рассказа	Отношение героя рассказа к Ю-ю	Отношение Ю-ю к герою рассказа
Хозяин	Бывали у меня с Ю-ю особенные часы спокойного семейного счастья.	Она не сомневалась в моем повиновении. Ю-ю сворачивается у меня в но-

	Я любил исполнять ее приказания. Мне стыдно. Я прошу прощения.	гах, на одеяле. Во взгляде Ю-ю я ясно читаю: «Вы знаете, что мне нужно, но притворяетесь. Все равно просить я не буду».
Коля	Встреча с обеих сторон нежная. Вернейшая и нежнейшая дружба. Да я не знаю говорить по-кошкиному. Я забыл.	Встреча с обеих сторон нежная. Вернейшая и нежнейшая дружба. Улеглась, как собака, на голом полу снаружи, у самой двери, и так пролежала все эти черные дни. Прибегать на каждый телефонный звонок
Мальчишка из мясной лавки	В Ю-ю прямо влюблен	Не позволяет ему даже прикоснуться к себе. Надменный взгляд
Жоржик	Досаждал кошке	Этого она терпеть не могла, хотя по своей всегдашней деликатности ни разу не выпустила когтей. Стремглав, с жалобным криком бежала спасаться

По итогам работы просим подумать, как складывались у Ю-ю взаимоотношения с окружающими, какой характер был у Ю-ю. Свое мнение просит обосновать примерами.

В рассказе есть такие слова: «Люди вообще весьма медленно и тяжело понимают животных: животные – людей гораздо быстрее и тоньше». Предлагаем учащимся поразмышлять, прав ли А. И. Куприн, и ответить на вопрос, какие фрагменты рассказа или личные наблюдения детей подтверждают или опровергают эту мысль. Важно акцентировать внимание на невнимательности и неблагодарности Коли, который оплатил равнодушием преданной и беззаветно любящей его Ю-ю. Возможно, и кто-либо из детей был столь же невнимателен к своим питомцам.

По итогам коллективного анализа рассказа А. И. Куприна «Ю-ю» составляем примерный план наблюдения за домашним животным:

1. Общие сведения о животном (порода, кличка, возраст).
2. Внешний вид.
3. Характер.
4. Любимые занятия животного.
5. Особенности его поведения.
6. Отношение животного с хозяевами.
7. Как животное общается с посторонними.
8. Интересные случаи из жизни животного.

Обращаем внимание учащихся на то, что план очень большой, что в нем «спрятались» планы двух разных по цели и содержанию наблюдений. Тема первого наблюдения – «Особенности поведения животного», его цель

– наблюдение за внешним видом и повадками и характером домашнего животного. Тема второго наблюдения – «Взаимоотношения животного и человека», его цель – выявление особенностей взаимоотношений между домашним животным и людьми, которые его окружают. Просим каждого ученика выбрать наиболее интересную для него тему наблюдения, внимательно прочитать составленный план и обвести кружком те пункты плана, которые кажутся важными для выбранного наблюдения. Обсуждаем получившиеся планы и отбираем в рассказе «Ю-ю» материал, который нужно использовать для раскрытия избранной темы. Оказывается, что пункты плана 1, 2, 3, 8 примерного плана нужны при организации обоих наблюдений. Пункты 4 и 5 предполагают наблюдение за повадками животного («спала Ю-ю в доме, где хотела», «любила лежать на газетах, подползши под верхний лист», «за всю свою жизнь она ни разу не мякнула», «кухонную дверь она сама открывает с непостижимой ловкостью» и др.). Пункты плана 6 и 7 следует использовать при наблюдении за взаимоотношениями животного и человека.

Использованный в данном случае прием анализа и коррекции плана позволяет, притом что стимулом исследовательского поведения и исходным материалом для организации наблюдения послужил конкретный художественный текст, отойти от него в самостоятельной работе, соотнести цель наблюдения с выбором ракурса рассмотрения объекта наблюдения и минимизировать материал.

Собственно наблюдение за домашним животным ученики проведут дома. Важно предоставить им право выбора темы наблюдения и формы презентации его результатов. Тему наблюдения каждый ученик может скорректировать с учетом конкретной ситуации – уточнить, какое именно домашнее животное является объектом наблюдения, за его взаимоотношениями с какими именно членами семьи ведется наблюдение и т.д. В качестве отчета по итогам наблюдения могут быть представлены фотографии с подписями, видеозапись с комментариями, устный или письменный рассказ и т.п.

Детям, у которых дома нет животных, можно предложить найти художественное произведение, в котором рассказывается о домашнем животном, и на его основе подготовить рассказ на одну из предложенных выше тем, уточнив ее в соответствии с ситуацией, описанной в произведении.

Очевидно, что младшему школьнику трудно без помощи взрослых провести наблюдение с элементами психологического анализа, трудно самостоятельно найти произведение заданной тематики, подготовить презентацию. Поэтому важно привлечь к работе семью, библиотекаря, учащихся старших классов. Подобное сотрудничество, привлечение возможностей культурно-образовательной среды играет важнейшую роль в становлении исследовательского поведения.

Исследовательское поведение в приведенном примере проявляется в следующем: во-первых, объектом коллективного исследования становится художественный текст, прежде всего его идейно-эстетический и композиционный уровни, во-вторых, объектом самостоятельного наблюдения становятся домашнее животное или подобранное учеником художественное произведение.

Таким образом, привлечение художественного текста как импульса, активизирующего исследовательское поведение младших школьников, в полной мере соответствует их психической деятельности, которая характеризуется эмоциональной окрашенностью, целенаправленностью и управляемостью восприятия, развитием готовности к организованному наблюдению, к фиксации эмоционального состояния, осмыслению эмоций, выявлению их динамики, совершенствованием воссоздающего и творческого воображения. Выполнение предложенной работы способствует повышению уровня осознанности своего исследовательского поведения и становлению эмоционального интеллекта.

Библиографический список

Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. 490 с.

Суворова Е. П. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Творческая лаборатория “Братья наши меньшие”» // Окно в мир: программы внеурочной деятельности / Вып. 1: Учебно-метод. пособие / Сост. М. П. Воюшина, Е. П. Суворова; под ред. Г. А. Бордовского. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 226 с.

Л. И. Черемисинова

ХРИСТИАНСКИЙ ТЕКСТ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ДУХОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

В статье рассматриваются христианские тексты (фрагменты из Священного Писания, жития святых, рассказы религиозного содержания) в учебниках по литературному чтению нового поколения: их место и функции в структуре книги, содержание методического аппарата к ним. Автор приходит к выводу о том, что раскрытие религиозного содержания библейских сюжетов, изучение Библии как Священной книги христиан — это задача семейного воспитания. Задача школы — дать общекультурное представление о Библии, показать ее высокий духовно-нравственный потенциал и жизнь в искусстве.

Ключевые слова: христианский текст, Библия, притча, жития святых, рассказы религиозного содержания, литературное чтение, структура книги.

THE CHRISTIAN TEXT IN THE CHILDREN'S LITERATURE: THE SPIRITUAL COMPONENT OF MODERN TEXTBOOKS OF LITERARY READING

In the article Christian texts (fragments from Christian scriptures, hagiography, stories of the religious content) in textbooks of literary reading of new generation are considered: their place and functions in the book's structure, the content of methodological matter for them. The author comes to the conclusion that the discovery of the religious content of iconographic scenes, studying of the Bible as Christian Holy Book is a task of family upbringing. A task of the school is to give general cultural idea about the Bible, to show its high spiritual and moral potential and life in the art.

Key words: the Christian text, the Bible, parable, hagiography, Stories of the religious content, literary reading, book structure.

В настоящее время, когда духовно-нравственное воспитание стало приоритетным направлением работы начальной школы, а ценностная и личностная ориентация процесса образования стала доминирующей, содержание учебников литературного чтения требует особенно тщательного отбора произведений, их структурирования, эстетического и методического оформления.

Нынешние составители учебников по литературе для начальных классов хорошо сознают, что без христианской составляющей русская художественная картина мира не может быть полной. Знакомство с православными истоками нашей культуры помогает глубже понять произведения русской художественной литературы.

Христианские тексты (а это фрагменты из Священного Писания, жития святых, рассказы религиозного содержания) входят в учебники нового поколения для начальной школы. Обратимся к анализу этих учебников, посмотрим, какие тексты выбирают авторы-составители, какое место они занимают в структуре целого и каково содержание справочного и методического аппарата к ним.

Организация художественного материала в учебной хрестоматии, избранный авторами способ ее построения (хронологический, тематический, календарно-тематический, жанрово-тематический и др.) во многом определяют место христианского текста в структуре целого и тот литературный контекст, в котором он находится. Текст и контекст взаимно влияют друг на друга и обуславливают характер восприятия произведения читателями. Их соотношение задает определенный вектор восприятия и толкования произведения.

Христианские тексты в учебниках по литературному чтению могут составлять отдельный, самостоятельный раздел. Например, в учебнике

«Любимые страницы» для 4 класса УМК «Гармония» (авт. О. В. Кубасова) учебный материал систематизирован по принципу принадлежности к тому или иному роду, виду и жанру литературы [Кубасова 2013]. «В каждый раздел учебника, — пишет О. В. Кубасова, — включены произведения одного литературного вида (жанра), что позволяет педагогу научить детей выбирать адекватный способ чтения и соответствующие особенностям текстов творческие и практические виды освоения прочитанного» [Кубасова: электронный ресурс].

Интересующий нас раздел называется «В начале было слово...». Подзаголовок — «Библейские сказания». Состав произведений в этом разделе разнообразен: «Семь дней творения», «Бог сотворил первого человека» (в переложении Я. Екера) [Библия для детей 1990], «Жизнь первых людей в раю», «Первый грех. Обещание Спасителя», «Изгнание из рая» (в пересказе М. Львовой) [Священная история для детей 1904], «Всемирный потоп», «Моисей» (в пересказе Н. Гребневой) [Вавилонская башня и другие библейские предания 1991]. Затем следуют два рассказа шведской писательницы Сельмы Лагерлёф из книги «Легенды о Христе» (1904) — «Святая ночь» и «В Назарете». Завершает раздел фрагмент из книги протоиерея Александра Меня «Свет миру» [Мень 1979] под названием «Милосердие Иисуса» и притча «Блудный сын».

Встреча на страницах современного учебника для детей православной духовной культуры и культуры светской — явление закономерное и отрадное, одна из многочисленных на сегодняшний день попыток навести мостики между ними. Однако знакомство с материалами данного раздела вызывает ряд вопросов, на которые пока нет однозначного ответа. В какой мере библейские истории можно считать литературой? Правомерно ли наличие такого рода «произведений» в светских учебниках по литературе? Как коррелирует этот раздел с предыдущим, который называется «Золотая колесница. Мифы Древней Греции»? Наконец, чем обусловлен выбор фрагментов из Библии? И почему они представлены именно в этих пересказах и переложениях, относящихся к разным периодам (современные, советские и дореволюционные)?

К сожалению, составители учебников не дают ответов на подобные вопросы.

В настоящее время существуют разные точки зрения на включение в общеобразовательные программы по литературному чтению библейских текстов. Одна из них принадлежит протоиереев Андрею Кураеву. «Отрывки из «Детской Библии», — пишет А. Кураев, — вряд ли могут являться предметом художественного изучения: к числу шедевров мировой литературы их не отнесешь. Изучение же с чисто «нравственной» точки зрения, очевидно, должно, по меньшей мере, учитывать ту этическую традицию, которая сформировалась в самом христианстве. А этика христианства <...> неотделима от его собственно религиозного содержания» [Кура-

ев : электронный ресурс]. Следовательно, развивая мысль Андрея Кураева, можно констатировать, что игнорирование религиозного содержания при изучении библейских сюжетов в школе чревато профанацией Священных текстов.

Таким образом, успех школьного изучения «Библии для детей» определяется не только отбором текстов, осуществленном авторами учебника, но также культурой учителя, в том числе религиозной, и его конфессиональной принадлежностью.

В справочной статье, предваряющей раздел «В начале было слово...», даются краткие общекультурные сведения о Библии [Кубасова 2013: 174]. Подборка текстов в учебнике соответствует заданному во вступительной статье вектору восприятия Библии: Ветхий Завет представлен несколькими библейскими историями в переложении разных авторов, а Новый Завет — художественными текстами Сельмы Лагерлёф (о рождении и одном эпизоде из детства Иисуса Христа) и маленьким фрагментом из книги протоиерея Александра Меня об исцелении человека, разбитого параличом. Отрывочность, бессистемность таких знаний — досадная очевидность. Впрочем, когда речь идет об изучении Библейской истории в школьной программе по литературе, по-иному быть не может. И, вероятно, надо радоваться тому, что современные дети имеют возможность прикоснуться к великой Книге хоть в малой дозе.

Анализируя вопросы, поставленные к текстам данного раздела, В. П. Крючков отмечает их сложность для детей и предлагает на уроке литературы говорить не о религиозном, а «о культурном значении Библии как источнике сюжетов для мировой живописи, литературы» [Крючков 2012: 152]. Такой подход к изучению Библии тоже возможен и может быть плодотворным. В нашей школе у него значительно больше сторонников, чем у «религиозного». Он, в частности, намечен в учебнике литературного чтения, составленном Л. Ф. Климановой, Л. А. Виноградской, М. В. Бойкиной (образовательная система «Перспектива»). В нем есть раздел «Истоки литературного творчества» (рассчитанный на 20 часов изучения). Основными понятиями этого раздела являются *притча, былина, миф*, которые рассматриваются как виды устного народного творчества.

Фольклорные истоки художественной литературы не вызывают сомнения, как и тот факт, что Библия является источником для искусства, в том числе словесного. Поэтому наличие отдельных Библейских текстов в данном разделе вполне правомерно и способствует формированию у младших школьников научного представления о генезисе литературного творчества, образной системы, сюжетного строения многих произведений других видов искусства (живописи, музыки, скульптуры и пр.).

Несколько уроков в соответствии с данной программой литературного образования посвящается знакомству с Библейскими притчами. Они изучаются в одном ряду с пословицами, былинами об Илье Муромце, сла-

вянскими и древнегреческими мифами, сказками разных народов. Рассмотрение Библейских притч как произведений устного народного творчества, предлагаемое авторами учебника, вряд ли возможно. Оно вступает в противоречие с последующим материалом учебника, с тематикой занятий, посвященных изучению притч: «Библия — главная священная книга христиан. Из книги Притчей Соломоновых (из Ветхого Завета)», «Притча о сеятеле (из Нового Завета)», «Милосердный самарянин (из Нового Завета)» [Календарно-тематическое планирование : электронный ресурс].

Вступительная статья к данному разделу учебника называется «Святой источник». В ней говорится о культурно-историческом и религиозном значении Библии: «Знаете ли вы, что одной из очень древних и уважаемых книг на Земле является Библия, Священное Писание?»

События, описанные в ней, и знания, открытые нам Библией, составили основу культуры многих народов Европы. Поэтому правильно понять произведение искусства (живописи, музыки и литературы) без этой книги, пробуждающей в людях добрые чувства и мудрые мысли, очень трудно.

Библия — главная Священная книга христиан. Она состоит из книги Ветхого и Нового Заветов, которые, по преданию, были переданы людям Богом. Заветы изложены в виде притч — нравоучительных рассказов. Они объясняют, как должен жить человек.

Часть Нового Завета — Евангелие рассказывает о земной жизни Иисуса Христа. В Евангелии тоже очень много притч» [Климанова, Виноградская, Бойкина 2013: 22].

Разговор о Библии ведется корректно, на доступном детям языке, с уважением к представителям других конфессий: «Знаете ли вы, что Священные книги есть у людей, исповедующих другие религии: ислам, буддизм, иудаизм?» [Климанова, Виноградская, Бойкина 2013 : 22]. Этот посыл обращает грамотного учителя к разговору о других Священных текстах. А притча о милосердном самарянине и иудее показывает на примере, что люди становятся близкими между собой тогда, когда любят и делают друг другу добро, независимо от их религиозного вероисповедания.

Специфичен отбор текстов в данном учебнике — притчи и фрагменты из притч, в которых выражается мудрость житейская. Например, из Книги царя Соломона выбраны такие поучения: «Не замышляй против ближнего твоего зла, когда он без опасения живет с тобою»; «Больше всего хранимого храни сердце твое; потому что из него источник жизни»; «Лучше блюдо зелени и при нем любовь, нежели откормленный бык и при нем ненависть»; «Кто за добро воздаст злом, от дома того не отойдет зло» и др. [Климанова, Виноградская, Бойкина 2013: 23].

Более развернутый образец притчи представлен в притче Соломона о муравье: «Пойди к муравью, ленивец, посмотри на действия его и будь мудрым. Нет у него ни начальника, ни приставника, ни повелителя. Но он заготавливает летом хлеб свой, собирает во время жатвы пищу свою. Доколе

ты, ленивец, будешь спать? Когда ты встанешь от сна твоего? Немного поспишь, немного подремлешь, немного, сложив руки, полежишь. И придет, как прохожий, бедность твоя, и нужда твоя, как разбойник» [Климанова, Виноградская, Бойкина 2013: 23].

Не вызывает сомнения высокая духовно-нравственная составляющая жанра притч. Однако вряд ли правомерно формировать представление о Библии как о книге притч. Говоря о неудачном подборе библейских сюжетов в учебниках по литературе для 5 и 6 классов, протоиерей Андрей Кураев отмечал: «Суть Евангелия — не в притчах, а в рассказах о Жертве Христа. Но именно об этом самом главном событии Нового Завета дети так ничего и не узнают. Кроме того, для детского восприятия ближе была бы сюжетная, запоминающаяся история Страстей, а не притчи (остающиеся особенно непонятными вне контекста самого Евангелия)» [Кураев: электронный ресурс].

Видимо, раскрытие религиозного содержания библейских сюжетов, изучение Библии как Священной книги христиан — это задача семейного воспитания. Задача школы — дать общекультурное представление об этой Книге Книг, показать ее высокий духовно-нравственный потенциал и жизнь в искусстве.

Традиционным для программы по литературному чтению стало изучение агиографического жанра и различных литературных переложений канонических житийных текстов. Так, например, в учебниках УМК «Гармония» содержится объемное произведение Н. Соловьева «Сергей Радонежский». В УМК «Школа России» (авторский коллектив Л. А. Виноградская, Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова, М. В. Бойкина) представлен сокращенный текст «Жития Сергия Радонежского». Жизнь преподобного показана от рождения до смерти его благочестивых родителей. Чем составители руководствовались при сокращении, неясно. Вряд ли такой фрагмент позволит полноценно представить подвиги святого, показать, за что он причислен к лику святых, и объяснить специфику житийного текста.

Публикация жития в учебнике сопровождается соответствующим художественным оформлением: репродукцией иконы «Троица» Андрея Рублева, иконы «Сергий Радонежский с житием», миниатюрой «Житие Сергия Радонежского» из рукописной книги XVI века. Эти репродукции позволят учителю восполнить биографию святого, поговорить о близости иконописного и житийного изображения человека, сделать урок более насыщенным, интересным. Большую помощь в организации сравнительного изучения жития с иконописью и картинами русских художников (в частности, серией живописных полотен В. М. Васнецова, М. В. Нестерова, Э. Лиснера, А. Д. Кившенко) могут оказать интернет-ресурсы, особенно — электронные материалы к учебнику «Литературное чтение» для 4 класса, подготовленные О. В. Кубасовой (УМК «Гармония») [Электронные мате-

риалы к учебнику «Литературное чтение»: электронный ресурс]. Остается уповать на подготовленность к такой работе учителя.

Подведем итоги. Христианские тексты вошли в современные учебники для начальной школы. Однако при переиздании книг составителям следует хорошо понять, для чего они включают такого рода тексты, тщательно продумать структуру книги, место текстов религиозного содержания в ней, осуществить отбор произведений, сопроводить их вопросами и заданиями, соответствующими их специфике. Не стоит произвольно сокращать произведения, давать им собственные жанровые определения. Важно избегать профанации религиозных текстов, редукции и упрощения их смысла. И тогда христианская культура расширит эстетический кругозор младших школьников и откроет свои духовно-нравственные ценности миру.

Библиографический список

- Библия для детей: В переложении *Я. Екера*. М. : Книга, 1990. 64 с.
- Вавилонская башня и другие библейские предания / под общ. ред. *К. Чуковского*; худож. Л. Фейнберг. М. : Новое время, 1991. 160 с.
- Календарно-тематическое планирование [Электронный ресурс]. URL: <http://perspektiva-1.jimdo.com/> (дата обращения: 06.06.2016).
- Климанова Л. Ф., Виноградская Л. А., Бойкина М. В.* Литературное чтение. 4 класс : в 2 ч. М. : Просвещение, 2013. Ч. 1. 159 с.
- Крючков В. П.* Религиозные тексты на уроках литературы // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2012. № 2. С. 146–153.
- Кубасова О. В.* Литературное чтение. Характеристика комплекта [Электронный ресурс]. URL: <http://umk-garmoniya.ru/literat/program.php>. (дата обращения: 06.06.2016).
- Кубасова О. В.* Любимые страницы. Учебник для 4 класса по литературному чтению : в 3 ч. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. Ч. 2. 216 с.
- Кураев А.* Школьное богословие. Взрослым о детской вере [Электронный ресурс]. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-551415.html> (дата обращения: 06.06.2016).
- Священная история для детей. В пересказе М. А. Львовой. М., 1904. 96 с.
- Электронные материалы к учебнику «Литературное чтение». 4 класс [Электронный ресурс]. URL: http://www.umk-garmoniya.ru/electronic_support/literary-reading-4.php. (дата обращения: 06.06.2016).

О. Я. Гусакова

ЛИТЕРАТУРА ФЭНТЕЗИ В ДЕТСКОМ ЧТЕНИИ

В статье рассматривается воспитательный и образовательный потенциал литературы фэнтези.

Ключевые слова: миф, Вторичный мир, незавершенность, мультимедийность, творческие способности, литературное образование.

O. Y. Gusakova

LITERATURE OF FANTASY IN CHILDREN'S READING

The article considers the educational potential of fantasy literature.

Key words: myth, Secondary world, incompleteness, multimedia, creativity, literary education.

Фэнтези – молодой, набравший популярность за сравнительно недолгое время литературный жанр, существенными признаками которого являются хронотоп с магической основой; созданная воображением автора внутренне непротиворечивая и убедительная социальная и природная среда – Вторичный мир (т. е. фантастическая, но непротиворечивая, обладающая внутренней логикой художественная реальность), принцип незавершенности, мультимедийный характер» [Винтерле : электронный ресурс]. У жанра несколько источников, оказавших существенное влияние на формирование его основных идейно-эстетических принципов: миф, сказка, рыцарский роман.

Сегодня фэнтезийная литература востребована у самой широкой читательской аудитории. При этом отношение к жанру в среде читателей, критиков, самих авторов-фантастов и особенно педагогов неоднозначно. О фэнтези говорят как о литературе, адекватной «эпидемии инфантилизма», охватившей современное общество, упрекают в авторском (и, следовательно, читательском) эскапизме; в изобилии стилистических шаблонов и штампов. При этом существует и противоположное мнение, согласно которому подобное отношение к фэнтези – явление временное, так как в своих лучших образцах этот жанр концентрирует духовный, интеллектуальный и художественный опыт поколений. Обращаясь к глубинным пластам культуры, к сложным культурным кодам разных эпох в поисках новой интерпретации уже известных идей, новых образов и новых смыслов, фэнтези требует от читателя определенных усилий и знаний, серьезной духовной работы.

Разноголосица относительно оценки этого уникального, динамически развивающегося жанра с точки зрения его воспитательной и эстетической функций ставит перед руководителями детского чтения ряд вопросов.

Какие фэнтезийные произведения выбирают дети для самостоятельного, досугового чтения? Как эти произведения влияют на их литературное развитие, а также на формирование у них жизненных и читательских мотиваций?

Социологические опросы последних лет показывают, что к жанру фэнтези относится каждая третья книга, выбранная школьниками подросткового возраста. Похожие результаты были получены автором данной статьи в ходе анкетирования учащихся четвертых классов одного из лицеев г. Саратова (общая выборка – 64 школьника). Популярными произведениями в жанре фэнтези у младших подростков оказались семь.

Роман «47 ронинов» Джоан Виндж (2013, историческое фэнтези) написан на основе знаменитого японского предания, повествующего о мести сорока семи самураев за смерть своего господина. Этим отчаянным воинов, защищающих свою честь, возглавляет загадочный чужак, пришедший из странного и пугающего леса демонов, отвергнутый обществом Кай. Проведя свой отряд дорогой смерти и... любви, он доказывает всем: неважно, откуда ты пришел; важно, куда ты уйдешь – в небытие или в бессмертие.

В книге Виндж минимум диалогов, максимум внутренних монологов часто философского содержания, множество описаний природы, однако сюжет и сама идея романа настолько увлекательны, что все это нисколько не мешает восприятию ее читателем-ребенком.

«Хроники Нарнии» (1952–1956) Клайва Льюиса – цикл из семи детских фэнтезийных сказочных повестей, рассказывающих о приключениях детей в «великолепно созданном “вторичном мире”» [Кошелев : электронный ресурс] – в волшебной стране под названием Нарния, где животные могут разговаривать, где никого не удивляет магия, а добро борется со злом. Повести отличаются простым сюжетом и достаточно прозрачной дидактичностью и аллегоричностью, к тому же содержат много намёков на христианские идеи в доступном для юных читателей виде.

Христианский потенциал «Хроник...» высоко оценен протодиаконом Андреем Кураевым: «Книги Льюиса действительны тем, что <...> они проповедуют, не наставляя. Льюису удалось то, о чем мечтает любой духовный писатель: он не просто передает свои мысли по поводу встречи человека с Богом, он пробуждает в сердце человека отклик той Радости, которая же некогда посетила его или уже стучится к нему» [Кураев : электронный ресурс].

В дополнение к христианским темам в «Хрониках Нарнии» переработаны сюжеты скандинавской, кельтской и античной мифологии, а также средневековых легенд цикла о приключениях короля Артура и рыцарях Круглого стола.

Уже более полувека большой популярностью у детей пользуется книга *«Хоббит, или Туда и обратно» (1937) Рональда Руэла Толкина*. Опрошенные нами школьники в этом плане не исключение.

Повесть признана явлением развлекательной детской литературы. Сложная моральная проблематика в ней почти отсутствует. Стиль повести, как отмечает С. Кошелев, сочетает шуточные интонации и лексику рассказчика с приемами, разрушающими иллюзию реальности и создающими комический эффект [Кошелев : электронный ресурс].

Вместе с тем история полного опасностей путешествия маленького отряда к заветной цели – сокровищам предков – не только захватывает воображение детей, но и заставляет их задуматься о многих важных вещах. Однако победа над драконом, сторожащим награбленные сокровища, и над своекорыстием, приносящим несчетные беды, по общему признанию, всего лишь авантурный эпизод в жизни героя, не вносящий принципиальных изменений в его мир.

Кроме увлекательного сюжета, в рассказанной Толкином сказочной истории ребенка привлекают герои – Бильбо Беггинс, воплощающий в себе (при всей своей противоречивости и сложности) лучшие душевные качества, которые присущи обычному человеку (прежде всего храбрость, милосердие и мудрость) и которые позволяют ему войти в героический и волшебный мир Средиземья, и, конечно же, стойкие и мужественные мохноногие хоббиты, отличающиеся веселостью, детской неопытностью и непосредственностью. Психологическая близость последних читателю-ребенку позволяет легко принять их точку зрения как свою.

«Гарри Поттер» Дж. К. Роулинг – по-настоящему увлекательная серия книг для детского чтения. Захватывающая история мальчика, сумевшего победить смерть, яркий магический мир, населенный волшебными животными и разнообразными существами, знакомыми из мифов (драконы, кентавры, единороги, василиски, фениксы, оборотни) и сказок разных народов, а также созданными авторским воображением (гиппогрифы, федралы, дементоры), своеобразная композиция цикла (при очевидной взаимосвязи всех книг, все-таки в каждой из них скрыта своя история, складывающаяся к концу прочтения всей серии в общую картину) по достоинству оценены не только детской, но и взрослой читающей аудиторией.

Однако, как бы ни был необычен и многообразен волшебный мир Дж. Роулинг, все-таки одним из главных в ее книгах остается сюжет взросления ребенка, проходящего через достаточно сложные подростковые отношения, осознание себя в мире волшебников и неволшебников (маглов). Оказывается, что в фэнтезийном мире существуют те же нормы нравственности и морали, как и в обычном человеческом обществе. И какой бы могущественной волшебной палочкой ни владел человек, какие бы волшебные предметы и помощники его ни окружали, все равно ему самому необходимо делать важные шаги и принимать вполне реальные решения,

от которых порой зависит не только его собственная жизнь, но и судьба самых близких ему людей.

«Хроники странного королевства» О. Панкеевой – цикл из пяти книг со сквозным сюжетом, описывающий историю вымышленного королевства Ортан в одном из взаимосвязанных параллельных миров, – пример качественной массовой литературы. В нем легкий и увлекательный язык, закрученный сюжет, умение держать читателя в напряжении. Несмотря на внешнюю несерьезность, в «Хрониках...» содержатся глубокие мысли. Одним словом, они всем хороши, но... для читателей более взрослых.

Кроме произведений О. Панкеевой, сомнительно также присутствие в круге чтения младших школьников романа «Алмазный меч, деревянный меч» Ника Перумова и повести «Вий» Н. В. Гоголя.

Приведенный список фэнтезийных книг, с одной стороны, свидетельствует о спонтанности выбора четвероклассников: в него вошли произведения разного художественного достоинства, некоторые из них рассчитаны на взрослого читателя. Это означает, что освоение эстетической природы и идеалов жанра происходит вне педагогического внимания. И в этом случае, естественно, снижается его ценность. Между тем увлеченность литературой фэнтези объективно предопределена современной социокультурной ситуацией, характеризующейся утратой социальных и нравственных ориентиров, и возрастными особенностями восприятия произведений младшими подростками. И дело здесь не только во внешней занимательности жанра, его яркости и психологической достоверности, свободе от бытовизма. Литература фэнтези помогает им осознать свою уникальность, непохожесть на других, отвечает их естественному стремлению к поискам идеала, к познанию окружающего мира, так как «взгляд персонажа и читателя в ней всегда обращен сквозь события к сущности мироздания» [Виноградова: электронный ресурс]. К тому же, в отличие от взрослого, в ребенке, лишенном инфантилизма по определению, жанр, казалось бы, совершенно отвлеченный от реальной действительности, воспитывает активную жизненную позицию. Ведь именно фэнтези, в значительной степени наследующее романтические традиции, восходящее не только к волшебной сказке, но и к рыцарскому роману, героическому эпосу, вновь ввело в литературу образ сильного и гордого человека, готового не только самостоятельно решать свои проблемы, но и нести ответственность за всеобщее благополучие.

Огромный воспитательный потенциал фэнтезийных книг обусловлен также их этико-эстетической и структурополагающей основой – мифологическим единением чуда и реальности, благодаря которому читатель-ребенок имеет абсолютное доверие к фэнтези-миру.

С другой стороны, в круг чтения младших школьников вошли произведения, обладающие эстетической ценностью, представляющие собой жанровый «образец», своеобразный канон – «Хроники Нарнии» К. Льюиса

и «Хоббит, или Туда и обратно» Р. Толкина, «Гарри Поттер» Дж. К. Роулинг. Доступность этих произведений для восприятия детьми 10–12 лет в сочетании с наличием в них потенциального смысла, сложностью образного мира и художественного языка (обращение к разным жанрам и стилям; богатые ассоциации, тонкая символика и пр.) позволяет ребенку развиваться как читателю. Своеобразная же игровая природа жанра, в полной мере реализованная авторами в построении особых «Вторичных миров», способствует развитию у него комплекса творческих способностей.

Рассмотрим последний план подробнее.

Игровое начало в фэнтези, как установлено И. Д. Винтерле, реализуется на нескольких уровнях: как игра автора в построение возможного мира, как игра читателя в побег от реальности, а также как выход игрового принципа за пределы текста – «ролевая игра» с воссозданием мира того или иного произведения [Винтерле : электронный ресурс]. Ребенка младшего школьного возраста в первую очередь увлекает процесс создания Вторичного мира – различные способы миромоделирования. Здесь он постигает абсолютную творческую свободу автора, так как, согласно закону жанра, волшебный мир фэнтези предполагает, что в нем возможно все.

Безграничность человеческой мысли и художественного мира в фэнтези обусловлены жанрообразующим для нее принципом незавершенности. Фэнтезийный Вторичный мир способен развиваться одновременно во множестве направлений (историческом, культурном, географическом, социальном), иногда – без прямого участия автора, вместе с тем ему свойственна внутренняя логичность и убедительность. Постигание подобной логики построения стимулирует творческое мышление читателей.

Важность изучения рассматриваемого жанра в системе литературного образования определяется также его мультимедийным характером, способностью фэнтезийных произведений находить свое воплощение в различных видах искусства и их стремлением таким образом к целостности. Проявлением мультимедийности, является «особая упорядоченность комплекса внетекстовых реализаций фэнтезийных произведений» [Винтерле : электронный ресурс] – звуковой, анимированной компьютерной графики и видеоряда, а также их взаимное влияние друг на друга и объединение в единую индустрию. Ролевое движение, воссоздание артефактов Вторичного мира, компьютерные и настольные игры, все это – своеобразное «завершение» Вторичного мира, уже вне собственно текста.

По фэнтези-книгам созданы многочисленные RPG-игры и квесты. Для них характерны проработанность сюжета, его многочисленные разветвления, красочная графика. Современные игры предусматривают для героя выбор линии поведения: быть злым или добрым, хорошим или плохим. От поведения игрока зависит и дальнейшее развитие сюжета.

Развитие фэнтези повлекло создание словесных ролевых игр. Так, например, пользующиеся огромной популярностью настольные игры

«Dungeons & Dragons» («Подземелья и Драконы») связывают с творчеством Дж. Р. Р. Толкина. По сути – это роман в ролевых играх, сюжет которого пишется игроками.

Помимо самого текста Дж. Р. Р. Толкина, с литературой фэнтези настольные игры, в отличие от компьютерных, сближает абсолютная творческая свобода игроков, дающая зарядку уму и не позволяющая погрязнуть в лени и косности, – правила можно менять, можно придумывать свои, добавлять и убавлять элементы игры. Очарование книжной культурой фэнтези объединяет игроков, способствует созданию приятной дружественной атмосферы.

Следом за писателями фэнтези появились художники. Начинаясь как иллюстрации к книгам, живопись фэнтези давно оформилась в отдельный жанр. Герои и девы-воительницы, страшные монстры, с огромным мастерством эмоционально выписанные на картинах Бориса Валежо, Джулии Белл, Криса Ахилеса и Луиса Ройо, интересны старшим подросткам. Просматривание фэнтезийных, по сути концептуальных, альбомов с подробным обсуждением картин и создание историй к ним может быть достаточно интересным временем проведения для круга друзей и семьи. Читателям же младшей возрастной группы стоит рекомендовать иллюстрации Дж. Р. Р. Толкина к собственным произведениям, а также иллюстрации к его книгам Грега и Тима Хильдебрант, Алана Ли, Джона Хоу, Сергея Юхимова, Теда Несмита и Кирилла Челушкина.

Специфика иллюстрации как жанра книжной графики заключается в ее несамостоятельности по отношению к тексту. От художника требуется, чтобы он стал соавтором книги, сделал зримыми идеи и образы писателя. Но кто может изобразить написанное лучше, чем сам автор, обладающий художественным талантом?

Автоиллюстрация – точка соединения субъективных переживаний литератора и живописца в одном лице, «словесно-изобразительный контрапункт, который можно читать как стенограмму авторского переживания» [Дуганов 1988: 15]. Она особенно важна в фантастических произведениях и произведениях фэнтези, когда созданный писателем мир существенно отличается от мира реального.

Творчество Дж. Р. Р. Толкина считается примером исключительной нерасчлененности литературного творчества и рисования, крайнего проявления визуальности мышления и увлеченности писателя собственным миром, поэтому, читая его произведения, нельзя не обратиться к его рисункам. Они, как установлено А. С. Матвеевой, «иллюстрируя или дополняя текст, помогают читателю войти в мифологизированный мир, созданный писателем, ярче представить природу, архитектуру, народы Средиземья – способствуют более полному восприятию содержания. Кроме того, иллюстрации привлекают читателя к тексту, акцентируют внимание на наиболее важных эпизодах повествования» [Матвеева 2010: 898].

Произведения фэнтези неоднократно адаптированы для кино и мультипликации. Широкая популярность «кино-монстров» «Властелин Колец» и «Приключения Гарри Поттера» вполне объяснима. В них остается простор для воображения, существуют второй и третий планы, а использование современных компьютерных технологий делает эти фильмы необычайно зрелищными.

Тенденция к мультимедийности, обусловленная жанровой универсальностью фэнтези, сегодня воспринимается как «новый поворот» в проблеме взаимодействия видов искусства и позволяет существенно обогатить методическую традицию включения смежных искусств в изучение литературного произведения.

Из всего сказанного очевиден вывод о необходимости пристального внимания со стороны педагогов к функционированию фэнтези в литературе и в жизни, знания ими основной массы популярных в детской среде произведений и включения лучших из них в систему учебно-воспитательных отношений, а также в систему школьного литературного образования.

Библиографический список

Виноградова О. В. Педагогические условия повышения эффективности чтения подростками литературы фэнтези : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2002 [Электронный ресурс]. URL: www.dissercat.com/.../pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-effektivno (дата обращения: 20.04.2016).

Винтерле И. Д. Феномен незавершенности в раннем творчестве Дж. Р. Р. Толкина и проблема становления концепции фэнтези : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2013 [Электронный ресурс]. URL: www.unn.ru/pages/disser/1168.pdf (дата обращения: 29.05.2016).

Дуганов Р. В. Рисунки русских писателей XVII – начала XX века. М. : Советская Россия, 1988. 256 с.

Кошелев С. Л. Сказки для детей и взрослых Дж. Р. Р. Толкина // Ардана-Куличках. Кабинет профессора [Электронный ресурс]. URL: www.kulichki.com/tolkien/cabinet/about/koshelev.shtml (дата обращения: 20.10.2015).

Кураев А. Закон Божий и «Хроники Нарнии» [Электронный ресурс]. URL: www.pravmir.ru/zakon-bozhij-i-xroniki-narnii/ (дата обращения: 20.04.2016).

Матвеева А. С. Функции визуального в художественном мире Дж. Р. Р. Толкина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4 (2). С. 896–898.

Л. В. Горина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрываются взаимосвязи музыки и литературы в аспектах формы, семантики, близости и взаимовлияния речевых и музыкальных интонаций, особенностей темпоритма, эмоционально-образной природы. Отмечается роль взаимодействия музыки и литературы в формировании личности. Дается обоснование и показаны методические приемы включения музыки в уроки литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: интеграция, межпредметные связи, выразительные средства, художественный образ, интонация, педагогика искусства, творческое задание, перевод из одного художественного ряда в другой.

L. V. Gorina

THE INTERACTION OF MUSIC AND LITERATURE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article reveals the relationship between music and literature in the aspects of form, semantics, intimacy and mutual influence between speech and musical intonation, tempo, emotional and imaginative nature. The role of interaction between music and literature in the formation of personality is noted. The teaching methods of the inclusion of music into the lessons of literary reading in primary school are stated and shown.

Key words: integration, interdisciplinary communication, means of expression, imagery, tone, pedagogy of art, creative task, transformation from one art range to another.

В настоящее время внимание педагогов, как практиков, так и теоретиков, обращено к проблемам гуманизации образования. Огромная роль в решении этой задачи принадлежит искусству. Воспитательная роль искусства выявляет себя в том, что оно способствует гармонизации духовного мира человека и формированию у него универсальных качеств личности, эстетического отношения к широкому кругу предметов и явлений, целостности восприятия художественной картины мира, развитию общих и специальных способностей.

Музыка и литература занимают значительное место в образовательном процессе. Их воспитательное воздействие увеличивается в процессе интеграции художественных возможностей, реализации межпредметных связей. Л. И. Черемисинова, анализируя содержание учебников учебно-методических комплексов для начальной школы «Диалог» и «Перспектива», делает вывод о том, что взаимодействие искусств на уроке литературного чтения стимулирует детей выражать свои чувства, эмоции, вызванные произведением искусства; обеспечивает формирование культурного поля младшего школьника и повышение его читательской компетентности. При

этом автор подчеркивает, что для полноценного восприятия произведений смежного вида искусства необходимо побуждать младших школьников задумываться над смыслом использования и спецификой выразительно-образительных средств каждого искусства, а также учить сопоставлять их с языком словесного искусства [Черемисинова 2016: 89].

Как отмечают Т. Г. Фирсова и Е. В. Дружинина, в современных школах уроки литературы зачастую сводятся к преподаванию литературы как науки. В связи с этим учащиеся не воспринимают текст как произведение искусства. Совершенно иначе идёт восприятие художественного текста в случае интеграции литературы с музыкой. Дети, анализируя художественный текст, акцентируют внимание на чувствах и эмоциях, которые возникли при прослушивании музыки, тематически близкой к идее произведения. Влияние музыки на чувства, эмоции детей помогает учителю обратить внимание учащихся на авторскую идею, его переживания и чувства, увидеть эмоциональную сторону литературного произведения. Немаловажным является и тот факт, что при прослушивании музыкального произведения у ученика возникают определённые ассоциации, что развивает его воображение и фантазию [Фирсова, Дружинина 2015: 45–46].

Наше исследование показало, что, несмотря на популярность обращения к проблеме взаимодействия музыки и литературы в образовательном процессе, учителя-практики испытывают затруднения при выборе художественных сопоставлений и их методической аранжировки. Причина лежит в недостаточной художественно-эстетической подготовке учителей. Они плохо представляют сущность, содержание и методику полихудожественного развития младших школьников; недостаточно владеют средствами выразительности различных видов искусства; не могут переносить свои представления об одном виде искусства на другой вид художественного творчества; не всегда понимают интонационно-образную природу искусства и психологию его восприятия [Горина 2009: 44–46]. Это обусловило цель данной статьи – на основе изучения искусствоведческой литературы выявить связи музыки и слова и обосновать методические приемы включения музыки в уроки литературного чтения в начальной школе.

Музыка постоянно оказывала и оказывает воздействие на литературу и сама, в свою очередь, испытывает ее влияние. Как отмечает В. Д. Лелеко, поэзию романтиков можно назвать музыкальной, так как в ней усиливается ритмическое и интонационно-мелодическое начало [Лелеко 1993: 80–82]. Музыка как стихия чувств, предмет описания, размышления, является постоянной темой романтической литературы и поэзии. Стремление подражать музыке затрагивает и формально-конструктивную основу. Некоторые литературные произведения строятся по законам музыкальной формы. Так, например, В. В. Ванслов отмечает, что «Серрапионовы братья» Э.Т.А. Гофмана построены по сюитному принципу, в «Житейских воззрениях кота

Мурра» прослеживаются черты сонатной формы, а «Разбойники» представляют собой парафраз или вариации [Ванслов 1966: 283].

Слово и музыка в своем неразрывном единстве отличаются особой выразительностью. Слово, как бы присутствуя в музыкальной речи, наличествует в ней не только в ее интонационно-выразительной основе: в определенных жанрах оно приобретает точность своего понятийного звучания. Многие музыкальные инструментальные произведения имеют литературную основу либо в виде развернутого сюжета, повествования, либо в виде авторских ремарок – обозначений музыкальных тем («тема мечтаний», «тема любви» и т.п.). Таким образом, программа музыкального произведения всегда выступает как сюжетная линия, направляющая восприятие слушателей, увеличивающая воздействие конкретных музыкальных средств. Слово включается в музыкальную ткань в различных формах. Так заголовок конкретизирует определенные рамки содержания. Жанр, вынесенный в название произведения, говорит и о составе исполнителей, и о масштабе произведения. Слово участвует почти во всех жанрах, где музыка связана с человеческим голосом. Вокальные жанры – один из самых древних видов музыкального искусства. Они возникали как синтетические музыкально-поэтические композиции, слово и музыка не только рождались в них одновременно, но и обладали общей интонационной и ритмической организацией, общим образным смыслом. Особый вид вокально-инструментальной музыки, связанный с театральным-драматическим искусством, представляет опера.

Раскрывая связь музыки и литературы, следует искать их общность в соотношении музыкальной и речевой интонаций. Звучащая речь представляет собой сложный комплекс элементов, в который входят ритм, мелодия, тембр, интонация, фонетический состав звуков и т.д. Слово – выразительное средство и мыслительная форма литературы, знаковая основа ее образности. Ю. Б. Борев отмечает, что исторический процесс развития естественного языка насытил слово образностью и подготовил к ассоциативному, художественному осознанию мира [Борев 1988: 314]. Сродни слову только музыкальный звук, который исторически возник на основе интонационного строя речи. Художественный образ в музыке воплощается, как правило, посредством отдельных элементов речи (тембр, мелодия, ритм, темп), что уже предопределяет синтез литературы и музыки. И музыкальные, и разговорные звуки – формы выражения мысли, ее материализации. Оба искусства – музыка и литература – используют звук как основу построения.

Музыкальная речь многое заимствовала из разговорной. Во-первых, музыка воспроизводит устойчивые формы интонационно-речевого выражения как естественные реакции на повторяющиеся жизненные ситуации (интонации зова, плача, повеления и т.п.). Во-вторых, музыка заимствует различные формы построения речевых последовательностей (фразировка,

вопросы и утверждения). В музыке на долю интонирования приходится почти вся художественно-ценностная и информационно-смысловая нагрузка. Велика роль интонации в художественной литературе. Здесь она выступает не только как носитель ценностных ориентаций, но и как средство эмоционального насыщения литературного текста, становится важной характеристикой языка литературного произведения, выразителем его национально-исторической принадлежности. Интонация – внутренняя мелодия и ритм литературного текста, его «повествовательно-описательный, императивно-восклицательный или поисково-вопрошающий строй» [Борев 1988: 168].

В поэзии русских символистов особым вниманием к музыкальности стиха отмечена поэзия К. Бальмонта. Поэт писал: «... я показал, что может сделать с русским языком поэт, любящий музыку». Своей музыкальностью поэзия Бальмонта обязана широкому использованию звукоподражаний, аллитераций [Макогоненко 1990: 15–16].

Связующим элементом между музыкой и литературой является звуковая линия. В речи она возникает в результате интонационной модуляции (изменение высоты и окраски голоса), а в музыке – посредством звуковысотных (интервальных) отношений и ладовой основы. Известным музыковедом Б. Асафьевым было введено такое понятие, как «интонационный словарь». Он писал, что сердцевинной музыкально-интонационного словаря становятся музыкальные интонации, вызывающие наиболее точные и прямые ассоциации с речевым опытом, с голосовым выражением той или иной эмоции или логического хода (например, вопрос – ответ) [Асафьев 1971: 265]. В. А. Васиной-Гроссман проведено глубокое исследование «музыкальных» свойств устной речи, выделены речевые прообразы вокальной мелодики, рассмотрена в сравнении мелодика стиха и напева [Васина-Гроссман 1978: 160–164].

Одним из элементов, сближающим музыку и литературу, является темпоритм, который в литературе (поэзии особенно) приближается к музыкальному. В поэзии «мелодия» стиха и его ритм не изображают интонаций речи, а образуют свою звуковую систему, обладающую значительными возможностями звукового воздействия. Иногда встречается применение тех же средств и в прозе («ритмическая проза»). Искусствовед и эстетик А. Н. Сохор отмечал, что способность звуков подчинить своему ритму движения человека и возможность их одновременного восприятия большим количеством людей определили их организаторскую функцию. Первичное эмоциональное воздействие звуков использовалось в различных ситуациях, требующих одинакового состояния всех присутствующих (трудовые процессы, магические ритуалы) [Сохор 1981: 127–128]. Эмоциональным состоянием человека обусловлен темп в речи и музыке (так, например, взволнованное состояние передается обычно быстрым темпом, умиротворенность, уравновешенность – умеренным, глубокие размышле-

ния, скорбь – медленным темпом) [Горина 2013: 70]. Темп непосредственно связан с динамикой речи и музыки. Общей в музыке и литературе выступает и семантика языка, как речевого, так и музыкального, совпадающего по основным структурным элементам: звук, слог – в литературе, интервал – в музыке; предложение – в речи, музыкальная фраза – в музыке; строфа в стихотворении, период – в музыке.

Таким образом, взаимодействие музыки и литературы возможно на основе слияния речевой и музыкальной интонации, состоящих из комплекса следующих элементов: ритм, темп, мелодия, интонация, семантика. Музыкальная речь и разговорная речь родственны и по своему происхождению, и по функционированию. Опыт, приобретенный в разговорной речи, на протяжении веков обогащал музыкальный язык, способствовал его пониманию. Взаимодействуя между собой в процессе исторического развития, музыка и литература не только перенимали другие достижения человеческой культуры, но и вырабатывали специфические принципы воплощения жизненного содержания, свои законы его преломления и осмысления, типические формы, «интонационный словарь». Музыку и литературу (особенно поэзию) роднит способность интонации выражать настроение чувствующего человека – радость, сострадание, отчаяние и множество других. Все это является предпосылкой для взаимодействия музыки и литературы в образовательном процессе.

В школьной практике складываются различные формы взаимодействия видов искусства. А. Ж. Овчинникова и А. Н. Нехлопочина выделяют следующие типы взаимодействия искусств образовательном процессе начальной школы: связывающий (межпредметные связи); интегративный (объединяющий несколько видов искусств на основе тематического сходства или контраста); коррелятивный (по принципу «доминирующее – подчиненное»); творчески-преобразующий [Овчинникова, Нехлопочина 2014: 40].

В педагогике искусства в качестве основных целевых ориентиров выделяют развитие художественных потребностей и способностей учащихся, освоение детьми культурных форм общения с искусством. Методы художественной педагогики должны быть адекватны природе искусства и отвечать следующим принципам: целостности, образности, ассоциативности, вариативности, единству разного и своеобразного. Раскрытие и использование внутренних «методических» возможностей искусства привело к появлению таких методов, как создание художественного контекста, метод эмоциональной драматургии, создание композиций, драматизация, сравнение различных способов одного и того же сюжета, разнообразные художественно-творческие задания [Горина 2009: 44–46].

При подготовке урока литературного чтения с включением музыки следует придерживаться следующих шагов: выбор предмета и темы урока на основе установления межпредметных связей; обоснование включения музыки в данный урок и формулировка целей; выбор наиболее эффектив-

ных приемов обучения; подбор музыкальных произведений, наиболее точно отвечающих целям и задачам урока литературного чтения; отбор и композиционное построение материала с учетом его особенностей и предполагаемого уровня подготовки младших школьников. При этом решающее значение имеет подбор музыкальных произведений. Они должны отвечать требованиям художественности и быть интересны детям, а также отвечать задачам урока (не быть вставным «концертным» номером) [Горина 2016: 117–118].

В методической литературе и на образовательных интернет-ресурсах достаточно много разработок посвящено музыкальным произведениям, которые вдохновили писателей (например, урок по произведению К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками»), или литературным произведениям, которые стали основой оперных либретто (например, «Сказка о царе Салтане...» А. С. Пушкина).

Интересны разработки творческих заданий, построенных по принципу перевода из одного художественного ряда в другой, например, мелодизация поэтических текстов. Акт перевода в данном случае выступает как творческое переосмысление данного произведения и создание эстетического эквивалента в сфере иного вида искусства. Некоторые поэтические произведения, предлагаемые для изучения в начальной школе, являются текстами вокальных произведений («Колокольчики мои» А. К. Толстого и П. П. Булахова; «Зеленый шум» Н. А. Некрасова и П. Г. Чеснокова; «Весенние воды» Ф. И. Тютчева и С. В. Рахманинова; «Жаворонок» В. А. Жуковского и В. С. Калиникова и другие). Это позволяет использовать прием «Если бы мы были композиторами...». Детям предлагается пофантазировать: какую музыку они сочинили бы на предлагаемые стихи, будь они композиторами. Далее «проекты» детей сравниваются с известными интерпретациями.

Другой прием – это сравнение различных способов воплощения одного и того же сюжета (например, сравнить стихи М. Ю. Лермонтова («Утес», «Сосна») с их музыкальными интерпретациями в творчестве М. А. Балакирева, А. С. Даргомыжского, С. И. Танеева, С. В. Рахманинова, Н. А. Римского-Корсакова).

Интересным приемом является первичное чтение учителем литературного произведения как музыкально-литературной композиции. Например, в процессе чтения рассказа М. Горького «Воробьишко» могут звучать следующие музыкальные произведения: темы птички, кошки из симфонической сказки С. С. Прокофьева «Петя и волк», «Веселый крестьянин» из «Альбома для юношества» Р. Шумана. Более активный вариант реализации этого приема – составление самими детьми музыкально-литературной композиции из предлагаемых учителем литературных и музыкальных произведений (или их фрагментов).

Один из интересных приемов, который возможно и необходимо использовать на уроках литературного чтения – это прием создания художественного контекста, который позволяет формировать целостное восприятие различных видов искусства, обеспечивает вхождение ребенка в мир художественной культуры. Наиболее благоприятными для реализации этого приема являются уроки по произведениям К. Ф. Рылеева «Смерть Ермака» (В. И. Суриков «Покорение Сибири Ермаком»; русская народная песня «Ревела буря, дождь шумел») и Н. А. Некрасова «На Волге» (И. Е. Репин «Бурлаки на Волге»; «Эй, ухнем!», «Дубинушка»).

На уроке литературного чтения можно использовать приём сравнения художественных произведений, различных по программе, но близких по образному содержанию, что позволит формировать способность видеть общее и различное в замыслах и образных решениях (например, сравнить «Чародейкою зимою...» Ф. И. Тютчева и «Волшебное озеро» А. К. Лядова, «Зимнее утро» А. С. Пушкина и одноименную пьесу из «Детского альбома» П. И. Чайковского). Сопоставление стихотворения Ф. И. Тютчева «Как неожиданно и ярко...» с пьесой С. С. Прокофьева «Дождь и радуга» из цикла «Детская музыка» будет способствовать развитию эмоциональной сферы детей и полноценному восприятию стихотворения. Изучение стихотворения А. Фета «Бабочка» может сопровождаться музыкой из пьес Э. Грига («Бабочка») и С. Майкапара («Мотылек»). Своеобразие характеров персонажей (старика и старухи) и непостоянство «поведения» синего моря в «Сказке о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина позволяют подобрать музыкальные эпизоды, которые помогают активнее представить младшим школьникам развитие образов литературного произведения в их динамике. Например, постепенное изменение моря от спокойного состояния до бури передается во фрагментах из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Садко».

Заметим, что сопоставление музыкальных и литературных произведений, близких по теме, подчеркивает границы художественного замысла писателя, а сопоставление различных художественных трактовок образа ощутимо обнаруживает отклонения от авторского замысла. Включение музыки в урок литературного чтения помогает читательскому воображению прояснить, уточнить «образы чувства», возникшие в ходе повествования. Сопоставления музыкальных произведений, созданных независимо от текста, с этим текстом основаны на свободной ассоциации и требуют от учителя особого такта, уважения к детскому мнению и переживанию, а от учеников – осознания общности настроений музыкального и литературного произведений.

Возможности музыки безграничны. Она отражает любой предмет действительности через настроение автора. По силе эмоционального воздействия ей нет равных. Именно поэтому использование музыкальных образов на уроке литературного чтения позволяет формировать у детей способность к личностным интерпретациям, к индивидуальным мнениям.

Библиографический список

Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. М. : Музыка, 1971. 373 с.

Борев Ю. Б. Эстетика. М. : Изд-во политической литературы, 1988. 496 с.

Ванслов В. В. Эстетика романтизма. М. : Искусство, 1966. 396 с.

Васина-Гроссман В. А. Музыка и поэтическое слово. Ч. 2. Интонация. М. : Музыка, 1978. 368 с.

Горина Л. В. Возможности искусства в регуляции эмоциональной напряженности учителей начальных классов // Педагогика искусства. 2013. № 1. С. 69–76.

Горина Л. В. Музыка на интегрированном уроке в начальной школе // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения / под ред. Е. Н. Ахтырской, Л. В. Борзовой. Саратов : Изд-во «Саратовский источник», 2016. С. 115–121.

Горина Л. В. Подготовка студентов к проектированию урока на полихудожественной основе // Начальная школа. 2009. № 8. С. 44–46.

Лелеко В. Д. Музыкальное искусство // Введение в теорию художественной культуры / под ред. Л. М. Мосоловой. СПб. : Научный центр проблем диалога, 1993. С. 76–90.

Макогоненко Д. Г. К. Д. Бальмонт: жизнь и судьба // Бальмонт. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи. М., 1990. С. 15–16.

Овчинникова А. Ж., Нехлопочина А. Н. Взаимодействие видов искусства как фактор эстетического развития младших школьников. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2014. 169 с.

Сохор А. Н. Музыка как вид искусства // Вопросы социологии и эстетики музыки. Т. 2. Л. : Советский композитор, 1981. 282 с.

Фирсова Т. Г., Дружинина Е. В. Методические формы организации диалога искусств на уроках литературного чтения // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире: материалы II Междунар. научно-практ. конф. (Воронеж, 8 дек. 2015 г.). Воронеж : ИЦРОН, 2015. Выпуск II. С. 45–47.

Черемисинова Л. И. Диалог искусств на уроках литературного чтения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1. С. 86–90.

**Л. И. Черемисинова
Е. В. Жигалина**

БЫЛИ Л. Н. ТОЛСТОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ РАССМОТРЕНИЕ

В статье рассматривается жанровая специфика былей Л. Н. Толстого, сопоставляются различные методические подходы к изучению произведений этого жанра на уроках литературного чтения, предлагается методика организация проектной деятельности, направленной на формирование жанрового мышления младших школьников в процессе изучения произведений Л. Н. Толстого.

Ключевые слова: жанр, быль, литературное чтение, анализ произведения, проектная деятельность.

**L. I. Cheremisinova
E. V. Szhigalina**

TRUE STORIES BY L. N. TOLSTOY IN THE ELEMENTARY SCHOOL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATION

In the article genre specificity of true stories by L. N. Tolstoy is considered, various methodological approaches to studying of works of this genre at the lessons of literary reading are compared, methods of project based learning for forming of junior pupils' genre thinking in the process of studying L. N. Tolstoy's works is proposed.

Key words: genre, true story, literary reading, literary work analysis, project activity.

Творчество Л. Н. Толстого ещё при жизни писателя вошло в хрестоматии и учебники для начальной школы. Известно, что свои произведения Толстой писал для сборника «Русские книги для чтения», состоящего из четырех книг, каждая из которых представлена примерно пятьюдесятью произведениями с подзаголовками, указывающими на их жанровую принадлежность. Например: «Косточка» (быль), «Прыжок» (рассказ), «Куда девается вода из моря» (рассуждение) и т.д. Л. Н. Толстой обладал своеобразным жанровым мышлением. Среди традиционных жанровых форм (рассказ, басня, сказка) в его книге встречаются и нетрадиционные для литературы жанры: рассуждение, описание, быль, история.

В современной начальной школе изучается достаточно большое количество произведений писателя разных жанров. Однако освоение этих произведений в их родо-жанровой специфике в настоящее время, к сожалению, остается на периферии методики литературного образования.

Вопреки программным установкам и требованиям ФГОС НОО, учет «формальных» (в том числе родо-жанровых) особенностей произведения в процессе его анализа на уроках литературного чтения остается проблематичным, недостаточно разработанным в методике начального образования.

Есть ряд исследований (М. П. Воюшиной, М. Р. Львова, Л. И. Черемисиновой, О. В. Астафьевой, Г. М. Первой и др.), направленных на решение данной проблемы. Однако их мало для создания целостной методики литературоведческой подготовки младших школьников и, в конечном счете, формирования их читательской компетентности.

Творчество Толстого — добротный материал для развития жанрового мышления младших школьников [Черемисинова, Жигалина 2015]. Важно только понимать специфику отдельных жанровых форм писателя и продумывать методику изучения её на уроке литературного чтения. В реальности это происходит редко. Такой вывод позволяет сделать проведенное сравнение методик изучения отдельных произведений Толстого в различных УМК для начальной школы [Жигалина 2016].

Покажем это на примере толстовских былей, которые широко представлены в учебниках по литературному чтению. В состав УМК «Школа России» входят были «Филипок», «Котенок», «Лев и собачка»; в «Системе развивающего обучения Л. В. Занкова» школьники знакомятся с былями «Косточка», «Лев и собачка»; в программы УМК «Гармония» включены «Косточка», «Филипок», а УМК «Планета знаний» — «Слон», «Котенок», «Косточка», «Лев и собачка».

Быль занимает особое место в творчестве Л. Н. Толстого. Название жанра восходит к фольклорной традиции. В литературном энциклопедическом словаре дается такое определение: «Быль — в русском народном творчестве короткий, устный, так называемый суеверный, рассказ о каком-либо случае, якобы имевшем место в действительности <...>. Были (былички, бывальщины) рассказывают о встречах человека со сверхъестественными существами (лешими, русалками, домовыми, мертвецами, оборотнями, водяными и пр.) [Литературный энциклопедический словарь 1987: 120].

Толстовская быль не повествует о персонажах «низшей мифологии» и имеет совсем другую природу. Писатель трансформирует жанр, использует его название в прямом значении: быль — это повествование о том, что было на самом деле; рассказ о реальных жизненных событиях [Жигалина 2014]. Называя свои произведения былями, Толстой усиливает иллюзию действительности происходящего в них, иллюзию жизненного правдоподобия. Такая установка, с одной стороны, важна для выделения были в самостоятельный жанр и разграничения различных жанровых форм: рассказ, история, сказка и пр. С другой стороны, писатель стремился максимально завладеть вниманием маленьких читателей, «заразить» их своими «былями», разбудить в них сопереживание, сочувствие. Потому его были, как правило, остросюжетны, захватывающи, динамичны; их герои — дети или животные — вызывают интерес тех, кому они адресованы.

Хрестоматийной, традиционной для детского чтения стала быль «Филипок». В рамках образовательных систем «Школа России» и «Гармо-

ния» она изучается во 2 классе. Сравним методические подходы, применяемые при знакомстве младших школьников с этим произведением на уроке литературного чтения.

В поурочных разработках С. В. Кутявиной, реализующих принципы УМК «Школа России», основные задачи соответствующего урока обозначены следующим образом: «познакомить учащихся с рассказом Л.Н. Толстого «Филипок»; развивать умение делить текст на части, составлять и анализировать различные виды плана; учить различать автора и героя; совершенствовать творческие способности детей; упражнять в словесном рисовании; развивать речь, мышление, внимание» [Кутявина 2015: 118].

Как видим, в планы методиста не входит обращение к жанровой специфике изучаемого произведения. Об этом же свидетельствует и произвольное снятие толстовского подзаголовка к данному тексту «быль» и замена его на «рассказ». Налицо не просто игнорирование жанровой формы произведения, но даже искажение ее, непонимание специфики жанрового мышления писателя.

Вопросы для анализа текста, предлагаемые С. В. Кутявиной, имеют репродуктивный характер, направлены на воспроизведение сюжетной канвы текста: «С чего начинается рассказ? Почему Филипок не ходил с ребятами в школу? Что приключилось с мальчиком по дороге? Как развивались события в школе? Как мальчик начал складывать свое имя? Чем закончился рассказ?» [Кутявина 2015: 119]. Исключительное внимание к последовательности событий в произведении (при том, что эта последовательность нигде не нарушается) вряд ли может быть оправдана возрастом школьников и не принесет радости открытия художественного мира Толстого, понимания переживаний маленького героя, не заставит сочувствовать им.

Движение анализа должно быть от «формы» — к «содержанию», и только в этом случае возможно постижение авторской концепции произведения на уроке и полноценное восприятие произведения школьниками. Между тем такой путь анализа оказывается сложным не только для учителей, но и для методистов, и даже для составителей учебников по литературному чтению.

Так, в методических рекомендациях О. В. Кубасовой (УМК «Гармония») изучение были «Филипок» начинается с вопросов, представленных в учебнике: «1) Как ты думаешь, прав ли Филипок, говоря: «Я бедовый... Я страсть какой ловкий!..»? 2) Какие чувства вызывает у тебя этот мальчик?» [Кубасова 2006: 140]. Данные вопросы обращены на анализ главного образа и выявление эмоций читателей. Они побуждают к размышлению, заставляют в поиске ответа обратиться к тексту, учат аргументировать свою позицию.

Однако дальнейший ход анализа нарушает заданную перспективу: «Какие препятствия пришлось преодолеть Филипку, чтобы попасть в школу? Почему сначала Филипок ничего не смог ответить учителю? Почему

учитель разрешил Филипку ходить в школу? (Заметка автора: Дополнительно, если позволяет время, возможно совместное составление плана рассказа в форме перечисления событий, описанных в произведении. Это будет подготовкой к выполнению домашнего задания (подготовки творческого пересказа). С этой целью учитель задает блок вопросов: С чего все началось? Что произошло дальше? Как вы думаете, Филипок решил пойти в школу только ли потому, что ему было скучно? Что случилось по дороге в школу? Что было дальше? Что случилось далее? Что произошло в школе? Чем все закончилось?» [Кубасова 2010: 220]. Репродуктивная деятельность на данном уроке доминирует, а жанровая специфика изучаемого произведения остается вне поля зрения автора.

Таким образом, несмотря на то, что формирование родо-жанровых представлений является одной из задач уроков литературного чтения, авторы программ, учебников и методических рекомендаций к ним не обращают внимания на жанровую специфику произведения в ходе его анализа. Между тем одним из основных результатов освоения предмета «Литературное чтение» в соответствии с ФГОС НОО является формирование читательской компетентности младших школьников [ФГОС НОО 2011: 11], которое происходит в процессе выработки читательских аналитических умений. Без усвоения определенного минимума литературоведческих понятий решить эту задачу невозможно. Целесообразность изучения того или иного термина должна обуславливаться потребностями анализа текста и проникновения в его содержательную глубину [Черемисинова 2015].

Процесс освоения жанровых определений можно облегчить и сделать более интересным, если организовать проектную деятельность по созданию своеобразного «Электронного литературного словаря младшего школьника». Создание такого словаря возможно в процессе изучения творчества Л. Н. Толстого, разнообразного в жанровом отношении, в частности, его былей. Составление странички электронного словаря в 4 классе — итоговое задание, которое завершает знакомство учащихся с творчеством писателя. Ему должно предшествовать:

1. Определение цели и задач проекта.
2. Деление детей на творческие группы, распределение ролей и заданий в них.
3. Определение сроков и этапов выполнения работы.
4. Изучение произведений Л. Н. Толстого на уроках и во внеурочное время.
5. Презентация промежуточных вариантов странички электронного словаря.

В процессе создания макета словарной странички школьникам необходимо с помощью учителя: подобрать и адаптировать определение термина, подобрать подходящий иллюстративный материал, продумать расположение на странице и цветовое решение, оформить страницу словаря,

используя анимационные эффекты. Все подготовленные странички должны рассматриваться на уроках и вне уроков, обсуждаться в классе, корректироваться. При завершении работы отдельные странички можно соединить в единое целое. Затем, на заключительном этапе, готовая презентация показывается и обсуждается, соотносится с творчеством Л. Н. Толстого. Таким образом, ретроспективно школьники вспоминают произведения писателя и их жанровую принадлежность, закрепляют теоретический материал о жанровой специфике произведений Толстого.

Проектная деятельность и использование электронных технологий на уроках литературного чтения способствуют формированию необходимых читательских компетенций у младших школьников, развитию жанрового мышления и более глубокому проникновению в литературное произведение, углубляют теоретические знания учащихся, активизируют их творческий потенциал.

Библиографический список

Жигалина Е. В. Жанр были в творчестве Л. Н. Толстого // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сб. науч. тр. по материалам VI Междунар. научно-практич. конф. 31 декабря 2014 г. : в 6 ч. / под общ. ред. М. Г. Петровой. Белгород : ИП Петрова М. Г., 2015. Часть VI. С. 66–70.

Жигалина Е. В. Басня Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек» на уроках литературного чтения: сопоставление различных образовательных технологий // Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования: сб. науч. материалов VIII Всерос. научно-практич. конф. «Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования» / под ред. Е. В. Коротаевой. Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т педагогики и психологии детства. Екатеринбург, 2016. С. 127–130.

Жигалина Е. В. Быль Л. Н. Толстого «Филипок»: сопоставление методических интерпретаций // Современные тенденции развития науки и технологий: периодический науч. сб. по материалам XIII Междунар. научно-практич. конф. 30 апреля 2016 г. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. Белгород : ИП Ткачева Е. П., 2016. № 4-11. С. 37–40.

Кубасова О. В. Литературное чтение. Методические рекомендации к учебнику 2 класса общеобразовательных учреждений. Пособие для учителя. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2010. 237 с.

Кутявина С. В. Поурочные разработки по литературному чтению к УМК Л. Ф. Климановой и др. («Школа России»). М. : «ВАКО», 2015. 383 с.

Литературный энциклопедический словарь / под ред. П. А. Николаева, В. М. Кожевникова. М. : Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011. 33 с.

Черемисинова Л. И. Проектная деятельность в системе филологического образования студентов // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та. 2015. Вып. 7. С. 38–44.

Черемисинова Л.И., Жигалина Е.В. Формирование жанровых представлений младших школьников в процессе изучения творчества Л. Н. Толстого // Современные тенденции развития науки и технологий: сб. науч. тр. по материалам II Междунар. научно-практич. конф. 31 мая 2015 г. : в 7 ч. / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. Часть IV. С. 132–138.

С. С. Александров

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДРЕВНЕРУССКОЙ КНИЖНОСТИ И СЛОВЕСНОСТИ XVIII ВЕКА В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается освещение в различных вузовских учебниках проблемы перехода от древнерусской литературы к новой. Основное внимание уделяется вопросам хронологии и таким аспектам, как жанровая система и категория авторства.

Ключевые слова: древнерусская книжность, литература XVIII века, традиции и новаторство, жанры

S. S. Aleksandrov

THE PROBLEMS OF THE OLD RUSSIAN LITERATURE AND THE LITERATURE OF THE XVIII CENTURY INTERACTION IN UNIVERSITY TEXTBOOKS

The article considers the interpretation of the problem of conversion of Old Russian Literature into Literature of Modern period in different university textbooks. The major part is dedicated to the chronological issues and such problems as the genre system and authorship category.

Key words: Old Russian booklore, Literature of the XVIII century, traditions and innovative tendencies, genres.

Объектом рассмотрения в данной статье являются учебники по русской литературе XVIII века, используемые сегодня в практике вузовского преподавания.

В центре нашего внимания будет проблема перехода от древней литературы к новой и теснейшим образом связанные с этим аспектом тради-

ция и новаторство. Наиболее отчётливо значимость данной проблемы заявлена в учебнике П. А. Орлова: «В литературном процессе всегда имеют место две взаимосвязанные тенденции: *преемственность* и *новаторство* [курсив мой. – С. А.]. Каждая из них немыслима без другой, но соотношение между ними в разные эпохи неодинаково» [Орлов 1991: 4].

Все привлечённые нами учебники носят название «История русской литературы XVIII века». Отправной точкой, несомненно, оказывается труд Г. А. Гуковского 1939 года, являющийся сегодня не только памятником литературоведческой науки, но и активно применяемым в преподавании историко-литературного курса учебником. Самым поздним из рассмотренных нами является учебник А. Н. Пашкурова и А. И. Разживина 2010 года. География научных школ, к которым принадлежат создатели «скоропомощных» книг для студентов, обширна: Ленинград (Г. А. Гуковский), Москва (П. А. Орлов, Ю. И. Минералов), Томск (О. Б. Лебедева) и Казань (А. Н. Пашкуров и А. И. Разживин). Широта и многоаспектность рассматриваемой темы не позволяют нам обойтись без научной и справочной литературы, в частности академической «Истории русской литературы» в четырёх томах. Подзаголовок первого тома – «Древнерусская литература и литература XVIII века» – красноречиво свидетельствует о связи двух эпох и, как нам кажется, обосновывает актуальность избранной темы.

Проблемы литературного, шире – культурного, диалога между эпохами, литературная традиция, её преемственность и формы преломления должны быть отражены в учебниках. Ведь тому, кто изучает литературу в её историческом развитии, важно понять (хотя бы приблизительно), где заканчивается одна эпоха и начинается другая, каковы её наивысшие достижения, что наследуется последующими периодами со всевозможными изменениями, модификациями, трансформациями.

В этой связи сюжет «от древней литературы к новой» представляется очень занимательным, поскольку, при всей несхожести древнерусской письменности и словесности XVIII века, между этими явлениями можно усмотреть точки соприкосновения: и тот и другой периоды – время «литературных исканий» (позволим себе распространить метафору Ю. И. Минералова не только на эпоху русского барокко), вызванных, на наш взгляд, сначала принятием, а затем преодолением жанровых границ – правил, по которым должно быть создано художественное произведение. А если иметь в виду, что словесность XVIII века послужила творческой лабораторией для А. С. Пушкина, перспектива обозначенной темы тоже включает в себе немало интересного, ведь «словесность XVIII века, и по хронологии и по идейно-художественному “качеству” находится между культурной эпохой Древней Руси и русской литературой XIX–XX веков. Именно за XVIII столетие проходит стремительное закладывание новой художественности, но – и без отрыва от базы традиций» [Пашкуров, Разживин 2010: 7]. Одним из доказательств безотрывности от базы традиции может слу-

жить специфическая черта русского классицизма: источником вдохновения для писателя является, как отмечает В. В. Кусков, не античный сюжет, а герои отечественной истории, такие как Пётр Великий, Иван Грозный, Дмитрий Донской, Дмитрий Самозванец, Владимир Святой, Рюрик и храбрый Вадим, Синеус и Трувор, брат Кия Хорев [Кусков, 1996].

В учебной литературе поднимаются и рассматриваются следующие вопросы:

Между литературой древней и новой.

О художественной специфике литературы двух эпох.

Устойчивость / подвижность жанровых границ.

От книжника – к автору.

Литературные приёмы.

Во всех учебниках отмечено, что «границы XVIII века в культуре страны не совпадают с хронологическими границами столетия» [Пашкуров, Разживин 2010: 6], хотя первый Новый год, отмеченный «по-новому» (не от Сотворения Мира), был как раз 1700-ый. Временные рамки отмеряются весьма расплывчато: так, в качестве точки отсчета новой литературы называется вторая половина XVII века. Наиболее точными оказываются А.Н. Пашкуров и А. И. Разживин, указывающие начало эпохи, которую сами они именуют «словесностью XVIII века» [Пашкуров, Разживин 2010: 6], 1690-е годы и конец – 1820-е годы. Переходной фигурой авторами всех учебников признаётся Симеон Полоцкий, с именем которого связано так называемое «русское барокко». Показательно, что своеобразный водораздел намечается творчеством отдельной *личности*, а не появлением нового направления или изменившейся исторической реальностью (что, впрочем, тоже очень важно).

Осмысление художественной специфики литературы двух эпох позволило авторам учебников сделать следующие наблюдения. Принимая во внимание прикладной характер древнерусской письменности, Ю. И. Минералов отмечает: «Автор жития святого и составитель летописи, автор церковного акафиста занимались *священным ремеслом* [курсив автора. – С. А.] – эстетическое начало в меру личного таланта, конечно, привходило в их произведения, но всё же как побочное явление. В древнерусской письменности имелись отдельные творения, где, как и в литературе нового времени, превалирует художественная сторона (“Слово о полку Игореве”, “Поучение” Владимира Мономаха, “Слово о погибели русской земли”, “Моление” Даниила Заточника и др.). Однако они немногочисленны и стоят особняком» (и именно они, по мнению исследователя, представляют наибольший интерес для современного читателя) [Минералов 2007: 7]. Поэтому и возникает эстетика канонов или эстетика тождества: древнерусский читатель всегда знал, как, в каких выражениях будет описан жизненный путь святого, «немногочисленные» произведения скорее разрушали устойчивое представление о жанре, чем соответствовали ему (недаром

Д. С. Лихачёв в коллективной монографии «Истоки русской беллетристики» назвал «Слово о полку Игореве» и «Повесть о житии Александра Невского» «памятниками, стоявшими вне жанровых систем XI–XIII вв.» [Истоки русской беллетристики 1970: 195]). Подобные нарушения жанровых границ нетрудно обнаружить и в литературе последующего периода (например, «Недоросль» Д. И. Фонвизина – это, по определению О. Б. Лебедевой, «комедия рока» и «трагедия случая» [Лебедева 2000: 254-263]). XVIII век даёт новое осмысление вопросу отношения автора к канону. А. Н. Пашкуров и А. И. Разживин отмечают, что диктат жанров и направлений следует воспринимать «как устойчивый миф» [Пашкуров, Разживин 2010: 6], поскольку «писатель оказывается как бы между каноном направления / жанра и индивидуальным авторским сознанием» [Пашкуров, Разживин 2010: 7].

В аспекте проблемы жанровой преемственности и жанрового диалога древней и новой литературы интересно отмечаемое исследователями преломление житийной традиции, которое даёт новое осмысление российскими авторами жанров художественной биографии (Кантемир «Житие Квинта Горация Флакка») и романа (в творчестве Радищева – путь от «Жития Фёдора Васильевича Ушакова» до «Путешествия из Петербурга в Москву») [Пашкуров, Разживин 2010: 10]. Ещё одну любопытную переключку между жанрами можно обозначить как «от панегирика к оде». Подобную линию проводят А. Н. Пашкуров и А. И. Разживин: «На протяжении всего столетия, а особенно в первые его десятилетия – писателями продолжают осваиваться жанры сатиры (традиция – от Симеона Полоцкого и его школы до Кантемира), панегирика-словоприношения (уже в лирике Полоцкого, Истомина, а далее – Прокоповича и Кантемира идёт постепенная кристаллизация будущей оды, что потом и осуществит Тредьяковский)» [Пашкуров, Разживин 2010: 10]. Все эти пересечения очень важны в контексте проблемы, которую сами создатели учебника формулируют как «преемственность традиции Православия Древней Руси» [Пашкуров, Разживин 2010: 10]. Позволим себе небольшое уточнение этой изящной формулировки: «преемственность и *преломление* традиции Православия Древней Руси».

О преемственности и одновременно изменениях как в области жанровой системы, так и в сфере духовных и связанных с ними эстетических ценностей пишет и В. В. Кусков: «Русский классицизм использовал принцип иерархизма, господствовавший в литературе времён средневековья. Это позволило сравнительно легко усвоить иерархию классицистических жанров и разработать иерархию стилей» [Кусков 1996: 23]; «Как известно, древнерусская литература была литературой высоконравственных идеалов. Ею были выработаны идеалы правителя, князя-полководца, царя, инока-монаха, достигшего нравственного совершенства души путём уподобления себя высшему идеалу Бого-человека – Христу. Опираясь на эти традиции,

русский классицизм создавал идеал просвещенного монарха, чьи деяния прославляют отечество, содействуют его просвещению и воинской славе. Нравственный же идеал Христа и русского инок остался вне пределов внимания писателей XVIII в. Он приобрёл свою актуальность лишь во второй половине XIX столетия» [Кусков 1996: 23].

В XVIII веке, по словам Ю. И. Минералова, появляется «эстетика новизны», живая и по сей день: «Писатели нового времени занимаются уже не “священным ремеслом” [курсив автора. – С.А.], а искусством как таковым; эстетическое начало – первейшее условие их творчества; они заботятся о фиксации своего авторства, стремятся к тому, чтобы их произведения не походили на произведения предшественников, были “художественно оригинальны”, а читатель ценит и считает естественным условием *непредсказуемость* [курсив автора. – С.А.] развития художественного содержания, уникальность сюжета» [Минералов 2007: 8-9]. Хотя литература XVIII века сохраняет философскую масштабность проблематики, идейную заострённость, «государственническую» гражданственность.

Не следует, однако, думать, что древнерусская письменность не стремилась к обретению автора. По мысли Г. П. Макогоненко, интерес к индивидуальному началу вообще и личности автора в частности вызван попыткой преодоления традиционности, этикетности. Исследователь считает, что освобождение от традиционности (с XIV века) связано с интересом как писателя, так и читателя к внутреннему миру человека. Читатели хотели знать биографию писателя, только ему присущие взгляды, только его миропонимание, его индивидуальный стиль повествования. Всё большее место в литературе начинал занимать автор как индивидуальная личность. В XVII веке литература уже проявляет стремление к формированию представления о человеческом характере. При этом ещё более усиливается роль автора в произведении. Многие писатели этого века уже сообщали читателю важные сведения о себе, знакомили со своей биографией (“Житие” Протопопа Аввакума) [Макогоненко, 1980]. Этот интерес способствует появлению в древнерусской литературе «абстрактного психологизма» (термин Д. С. Лихачёва) и даёт импульс развитию публицистики в конце XVI – начале XVII веков. Публицистичность как приём можно усмотреть уже в «Слове о полку Игореве».

Обретение и утверждение автора в русской литературе – это захватывающая «гистория». Д. Д. Благой отмечает: «Удельно-общественный вес литературы [в Петровскую эпоху – С. А.] был слишком невысок, а честь быть автором очень сомнительна и невелика, чтобы заставить творцов этих произведений подписывать своё имя» [Благой 1951: 42-44]. Со временем авторская подпись стала приобретать причудливые формы, такие как «зашифровывание» автора (термин А. Н. Пашкурова и А. И. Разживина): «Среди писателей первой половины XVIII века интересные эксперименты были предприняты Антиохом Кантемиром и Василием Тредьяковским.

Первый путём перестановки букв в имени и фамилии предстал перед читателями <...> как “Харитон Макентин” (“Письмо Харитона Макентина к приятелю о сложении стихов русских” – 1743), второй <...> включил начальные буквы – память об имени и фамилии – в название одной из последних своих од “Вешнее Тепло”» [Пашкуров, Разживин 2010: 14]. Ещё одна возможность поставить имя на обложке книги – это игра с образом автора. Интересно попробовал подобное Фёдор (Теодор) Эмин своим романом «Непостоянная Фортуна, или Похождения Мирамонда» (1763), выведя в образе главного героя частью и свои бурные приключения в разных странах Востока и Запада. Да что там!.. Сама императрица Екатерина II позволяла себе разговаривать с читателем от имени Афиногена Перочинкина. Позднее эту игру продолжит А. С. Пушкин, надев маску Ивана Петровича Белкина.

В заключение перечислим отдельные отмеченные в учебниках литературные приёмы, связывающие словесность XVIII века с древнерусской письменностью.

Попыткой преодоления традиционности признаётся русское барокко (или его элементы). Обыкновенно с барокко связывают имя Симеона Полоцкого. Однако авторы некоторых учебников относят к нему и творчество Протопопа Аввакума (О. Б. Лебедева), и Стефана Яворского (Ю. И. Минералов). По мнению Минералова, «Житие» Протопопа Аввакума – это «барокко наизнанку», «бунт против самого барокко», заключающийся в отказе от «плетения словес» и преодолении канона жития.

Отмечают приёмы воинской повести в батальной оде (патриотический пафос и лирическая стихия).

В пьесе «Божие уничижителей гордых уничижение», созданной по случаю Полтавской битвы (до нас дошла лишь её пространная программа), автор использовал типичный для древнерусской литературы приём: библейскую аналогию – поединок израильского юноши Давида с филистимлянским воином Голиафом.

Прономинация «Петрова дочь» у Ломоносова – это типичный, по замечанию Адриановой-Перетц, способ оценки героя в литературе Древней Руси, а также средство художественного обобщения.

По мнению В. В. Кускова, даже русская романтическая поэзия выработала свою систему постоянных словесных формул-клише вслед за древнерусской исторической литературой: «копий лес», «тучи стрел», «груды тел», «живые струны» «рочот струн живых»; *битва* – «пир кровавый», «трапеца войны», «крылатый чудный полк», «стелют, молотят снопы там из глав»; *храбрый воин* – «щит земли родной», «мертвым срама нет», «живые персты», «он срезан был как спелый клас», «костьми здесь лягу» и т. п.

В настоящей работе мы наметили лишь вершинные точки увлекательного сюжета под названием «от древней литературы к новой», однако даже такое пунктирное обозначение столь обширной темы позволяет сде-

лать вывод о том, что «древнерусские памятники не сразу превратились в музейные экспонаты. Они сохранялись в читательском обиходе в ту пору, когда Древняя Русь стала историческим воспоминанием» [Панченко, Моисеева 1980: 408].

Библиографический список

Адрианова-Перетц В. П. О связи между древним и новым периодами в истории славянских литератур // ТОДРЛ. Вып. 19. М.; Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 427–447.

Благой Д. Д. История русской литературы XVIII века. 2-е изд., перераб. М. : Учпедгиз, 1951. 688 с.

Гуковский Г. А. Русская литература XVIII века. М. : Аспект-Пресс, 2003. 454 с.

Истоки русской беллетристики. Возникновение жанров сюжетного повествования в древнерусской литературе. Л. : Наука, 1970. 600 с.

Кусков В. В. Связь времён: о связях древнерусской литературы с литературой Нового времени (XVIII-первой половины XIX в.): К 90-летию со дня рождения академика Д. С. Лихачева // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. 1996. Вып. 4. С. 22-33.

Лебедева О. Б. История русской литературы XVIII века. М. : Высшая школа ; Издат. центр «Академия», 2000. 416 с.

Минералов Ю. И. История русской литературы XVIII века. М. : Высшая школа, 2007. 384 с.

Макогоненко Г. П. Пути становления русской литературы XVIII века и формирование её национального своеобразия // История русской литературы : в 4 т. Т. 1 : Древнерусская литература и литература XVIII века. Л. : Наука, 1980. С. 465–490.

Моисеева Г. Н. Древнерусская литература в художественном сознании и исторической мысли России XVIII века. Л. : Наука, 1980. 262 с.

Орлов П. А. История русской литературы XVIII века. М. : Высшая школа, 1991. 320 с.

Панченко А. М., Моисеева Г. Н. Новые идеологические и художественные явления литературной жизни XVIII века // История русской литературы : в 4 т. Т. 1 : Древнерусская литература и литература XVIII века. Л. : Наука, 1980. С. 448–445.

Пашиуров А. Н., Разживин А. И. История русской литературы XVIII века : в 2 ч. Ч. 1. Елабуга : ЕГПУ, 2010. 336 с.

**М. Б. Елисеева
Е. А. Вершинина**

ГЕНДЕРНЫЕ НОРМАТИВЫ КОММУНИКАТИВНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ МАКАРТУРОВСКОГО ОПРОСНИКА)²

Настоящая статья основана на анализе данных заполненных опросников речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Общепринятое мнение о более раннем развитии девочек подвергается проверке. Анализ нормативов обнаруживает, что скорость развития неодинакова и зависит от того, какой именно навык имеется в виду и в каком возрасте.

Ключевые слова: нормативы речевого развития детей раннего возраста, пассивный и активный лексикон, жесты, морфология, синтаксис, гендерные различия.

**M. B. Eliseeva
E. A. Vershinina**

GENDER STANDARDS OF COMMUNICATIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF INFANTS AND TODDLERS: MACARTHUR CDI

The present article is based on the analysis of questionnaires of infants and toddlers' speech and communicative development filled by their parents. The popular opinion on earlier development of girls is exposed to check. The analysis of standards finds out that the speed of development is not identical and depends on what skill is considered and on how old a child is.

Key words: standards of speech development of children of early age, passive and active lexicon, gestures, morphology, syntax, gender distinctions.

Два американских опросника для родителей (авторы – Ф. Дейл, Э. Бейтс, Л. Фенсон, С. Резник) – «The MacArthur Communicative Development Inventory», русифицированные нашим авторским коллективом (свидетельство о государственной регистрации базы данных МАКАРТ-РУС № 201 362 04 89 от 10 апреля 2013 г.), послужили источником данных для настоящей статьи.

² Работа осуществлялась при поддержке РФФИ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

Работа по адаптации МакАртуровских опросников началась на кафедре детской речи РГПУ им. А.И. Герцена в 2000 г. В работе по адаптации и русификации текста принимали участие С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, В. Л. Рыскина. С 2002 г. главной целью стало распространение опросников среди родителей, сбор и ввод в базу данных полученного материала. Эта работа была завершена только к 2012 году. А. М. Вершининым была создана база данных на основе Access, в которую были введены 768 опросников для детей в возрасте от 8 до 18 мес. (данные 416 мальчиков и 352 девочек) и 1037 опросников для детей в возрасте от 18 до 36 мес. (данные 487 мальчиков, 550 девочек). Далее Е. А. Вершиной были рассчитаны в каждом возрасте и для каждого пункта опросника нормы – как на основании средних значений, так и на основании медиан. Кроме этого, были рассчитаны в каждом возрасте процентиля от 5% до 99%, которые служат основанием для принятия решения о соответствии конкретного ребенка его возрастной норме. Зависимости изучаемых параметров для некоторых процентилей от возраста были аппроксимированы логистической кривой в целях получения сглаженных данных. Полученные данные представлены в таблицах, а для ряда процентилей (10%, 25%, 50%, 75% и 90%) – на графиках. Нормы рассчитывались как для обоих полов вместе, так и отдельно для мальчиков и девочек.

Методами анализа данных проводилось исследование влияния пола на параметры развития детской речи по всем разделам опросника. При исследовании данных применяли следующие методы анализа данных: расчет доверительных интервалов для средних значений, регрессионный анализ – аппроксимация зависимостей значений параметров для различных процентилей от возраста логистической кривой, t-test и критерий Манна-Уитни для сравнения значений средних и медиан между мальчиками и девочками в каждом разделе и для каждого возраста, ковариационный анализ для проверки влияния пола ребенка на оценки развития речи в каждом разделе при исключении влияния возраста.

Нормы лексического развития русскоязычных детей размещены на сайте <http://www.cdi-clex.org> наряду с данными 11 других языков. Сайт позволяет сравнивать развитие лексики на разных языках, сопоставлять не только слова разных тематических групп, но и употребление отдельных лексических единиц. Информация о русском опроснике и лексические нормы также есть на сайте <http://wordbank.stanford.edu>.

Результаты исследования отражены в публикациях, приведенных в библиографическом списке. Значительная часть полученных нормативов опубликована в книге: [Елисеева, Рыскина, Вершинина 2016].

Общепринятым и среди специалистов, и среди родителей является мнение, что девочки в развитии речи опережают мальчиков. Однако анализ полученных норм – каждого пункта МакАртуровского опросника по отдельности – показывает, что это не всегда так и зависит и от того, какой

именно навык имеется в виду и от того, о каком возрасте ребенка идет речь.

1. Опросник «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (8-17 мес.).

Первые признаки понимания – это следующие пункты: реагирует на свое имя, реагирует на слово «нельзя», реагирует на фразу «Где мама, где папа?». Реакция на имя стопроцентна с 8 месяцев и у мальчиков, и у девочек. В 13, 14, 15 месяцев показатели девочек несколько ниже, чем у мальчиков (тенденция к различию, $p < 0.1$), а затем опять выравниваются. В реакции на слово «нельзя» мальчики большей частью опережают девочек: вероятно, потому, что родители мальчиков чаще пользуются запретами. Однако вопрос «Где?» девочки понимают лучше мальчиков.

В *понимании* первых распространенных фраз (*Хочешь есть? Пойдем гулять?* и т.п.) разницы между мальчиками и девочками практически нет. Навыки *имитации* и *называния* с самого начала чуть быстрее развиваются у девочек (но только в 8 мес. и незначимо), при этом очевидно, что имитация для детей обоих полов легче, чем умение называть предметы. Интересно, что в *понимании слов* мальчики в возрасте 8–12 месяцев опережают девочек, с 13 мес. результаты становятся одинаковыми, а с 14 начинают опережать девочки, если иметь в виду норму (незначимо). В то же время в группе риска картина иная: у девочек остается отставание.

Продуцирование развивается иначе. Девочки и мальчики в норме вначале говорят чрезвычайно мало (8, 9, 10 мес. – 1 слово, 11 мес. – 2 слова) – никаких отличий нет. С 13 месяцев девочки начинают немного опережать мальчиков – и в дальнейшем эти различия становятся значимыми (в 18 мес. – 34 слова у девочек и 27 слов у мальчиков). В группе риска в 13–15 мес. у девочек по 1 слову, в 16 – 2, 17 – 4, 18 – 6. Мальчики попадают в группу риска, если в 16–18 мес. произносят всего лишь по 1 слову.

Употребление *жестов* и *игр-потешек* поначалу почти одинаково у детей обоих полов – у мальчиков чуть меньше. С 16 мес. количество жестов в норме становится одинаковым, хотя в группе риска остается незначительное различие в пользу девочек.

При подсчетах *действий* три группы (Действия с предметами, Имитация действий с предметами и Подражание родителям) были объединены. Девочки и мальчики начинают совершать такие действия одновременно, а с 11 мес. между ними возникает небольшая разница в пользу девочек, сохраняющаяся до конца исследуемого периода (18 мес.), причем это одинаково справедливо и для нормы, и для группы риска. Таким образом, в целом употребление жестов и действий у девочек развито лучше.

2. Опросник «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (18–36 мес.).

Развитие *активного словаря* девочек с 18 до 36 мес. значительно опережает развитие словаря мальчиков – в некоторые месяцы отрыв дости-

гает в норме 80–90 слов. В 25 мес. лагуна наибольшая – 92 слова. К трем годам она уменьшается, хотя и не исчезает полностью. В группе риска отличия, естественно, меньше, поскольку значительно меньше лексикон, но тенденция та же. Приведём для размышления некоторые цифры.

Время появления *двусловных высказываний* у мальчиков более раннее, чем у девочек: в 18 мес. 37,5 % девочек начинают соединять слова во фразу (иногда или часто) – и 44 % мальчиков. Однако за месяц картина значительно меняется: 77,3 % девочек и только 36,8 % мальчиков. Данные в этом пункте очень неровные, однако до 25 мес. девочки опережают, а в дальнейшем почти все дети делают это.

По *удлинению фразы* (количество слов в предложении) девочки с 18 мес. в целом опережают мальчиков, однако ковариационный анализ показал, что у детей до 29 мес. есть значимое влияние пола и возраста, а с 30 мес. разница между полами в усвоении фразы стирается, а длина увеличивается незначительно.

Первые признаки *морфологии* у девочек появляются в 18 мес., но процент употребления измененных форм крайне низок. В 19 мес. можно говорить о возникновении категории *падежа* существительных: 22,7 % девочек употребляют хотя бы некоторые падежные формы. Однако около 50% девочек (точнее – 48,3) употребляют слова в разных падежных формах только к 22 мес. Затем происходит уверенное развитие морфологии. Категория *числа* существительных для усвоения несколько труднее, чем категория падежа, однако к 23 мес. уже 56,8 % девочек употребляют существительные во множественном числе. Усвоение категории *времени глагола* сложнее, причем прошедшее и настоящее время примерно одинаковы по степени трудности и возникают одновременно, а будущее несколько позднее. Категория *лица* еще сложнее – при этом употребить глаголы в форме 2 лица сложнее, чем в форме 1-го.

Общие тенденции развития морфологии у мальчиков в целом те же, что у девочек, но усвоение грамматики происходит позже. Мальчики более «глагольны»: первые морфологические противопоставления отмечены в 18 мес. именно у глаголов (категория времени). Однако процент употребления таких форм еще столь низок, что трудно говорить с уверенностью о закономерности. Даже в 24 мес. мальчики не достигают 50%-ной границы ни по одному из явлений. Только в 28 мес. более 50% мальчиков изменяют существительные по падежам и числам и употребляют глаголы в настоящем и прошедшем времени. Будущее время и лицо глагола усваиваются еще позже. Отметим, что стопроцентного результата нет ни по одному из пунктов даже к трем годам ни у девочек, ни у мальчиков.

Итак, общее представление о том, что речь мальчиков развивается медленнее, чем речь девочек, не вполне обоснованно. Скорость усвоения того или иного явления зависит как от самого явления, так и от возраста детей.

Библиографический список

Елисеева М. Б. Родителям малышей о диагностике речевого развития. Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты // Дошкольная педагогика. Петербургский научно-практический журнал. № 7 (40). СПб. : «Детство-пресс», 2007. С. 14–22.

Елисеева М. Б. Родителям малышей о диагностике речевого развития. Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты // Дошкольная педагогика. Петербургский научно-практический журнал. 2008. № 3 (44). С. 9–19.

Елисеева М. Б., Вершинина Е. А. МакАртуровский опросник как источник сведений о речевом развитии ребенка // Логопед: Сфера, 2007. № 6. С. 72–76.

Елисеева М. Б., Вершинина Е. А. Некоторые нормативы речевого развития детей от 18 до 36 месяцев (по материалам Мак-Артуровского опросника) // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы международной конференции (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). СПб. : Златоуст, 2009. С. 22–29.

Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л., Цейтлин С. Н. Нормативы речевого развития детей от 8 до 36 месяцев: Макартуровский опросник // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції “Психолінгвістика в сучасному світі – 2013”. 18–19 жовтня 2013. Переяслав-Хмельницький, Україна. State Higher Educational Establishment “Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda” Materials of the 8 th International scientific and practical conference “Psycholinguistics in a Modern World – 2013”. October 18–19, 2013. Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine. С. 83 (на русском и английском языках).

Елисеева М. Б., Рыскина В.Л., Вершинина Е. А. Макартуровские опросники как средство диагностики речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Иваново: Листос, 2016.

В. А. Левченко

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КАТЕГОРИЙ У ЭКСПРЕССИВНЫХ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются особенности категоризации детьми в возрасте от 2,5 до 3,5 лет в зависимости от типа речевого развития. Предоставлен материал, позволяющий предположить, что дети экспрессивного речевого стиля склонны к дифференциации как к способу категоризировать объекты окружающего мира. Вероятно, это качество позволяет таким детям компенсировать недостаточное умение обобщать, более свойственное референциальным детям.

Ключевые слова: речевой онтогенез, вариативность речевого развития, типологические различия, экспрессивные дети, референциальные дети, генерализация, дифференциация.

V. A. Levchenko

DIFFERENTIATION AS A MECHANISM OF CATEGORIES' FORMATION OF EXPRESSIVE CHILDREN

The article focuses on features of categorization by children aged 2.5 to 3.5 years, depending on the type of speech development. The material, suggesting that the expressive children are inclined to differentiate as a way to categorize the objects of the world, is provided. Perhaps this quality allows these children to compensate the lack of the ability to generalize, which is more typical for referential children.

Key words: language acquisition, variability in language acquisition, referential children, expressive children, generalization, differentiation.

В свете общей тенденции расширения представления о норме индивидуального развития ребёнка значимыми оказались данные о типологических различиях в становлении речи. В первую очередь мы говорим о разнице между экспрессивными и референциальными детьми, которая в настоящее время рассмотрена достаточно подробно [Nelson 1973; Bates, Bretherton 1988; Bloom 1991; Доброва 2009].

Референциальные дети быстрее, чем экспрессивные, наращивают словарный запас, употребляют преимущественно те слова, что имеют смысл, при этом быстрее осознают слово вне контекста. В основе формирования индивидуальной языковой системы референциального ребёнка лежит его способность к генерализации, позволяющая ему быстро усваивать правила языка на разных уровнях.

Экспрессивные дети больше внимания уделяют интонации, более склонны к имитации, причем, в отличие от референциальных, повторяющих в основном существительные, имитируют слова разных частей речи и охотно повторяют даже бессмысленные слова и фразы. Они часто произносят набор звуков, изображающий «взрослую» речь. Они быстрее начинают говорить о себе в первом лице, к ним раньше приходит умение принимать чужую точку зрения. При этом экспрессивные дети значительно позже переходят от денотативного к сигнификативному значению слова. Е. Л. Бровка [Бровка 2013: 11], рассматривая диалоги детей, чья речь подробно изучена, отметила, что взаимодействие со взрослым Вани Я., определенного в качестве экспрессивного ребенка, более ориентировано на реализацию собственных идей или действий; референциальная Лиза Е. охотнее следует за инициативой взрослого в разговоре и предметной игре. В нашем исследовании референциальные дети также охотнее выполняли

задания, данные взрослым, и отвечали на вопросы, а экспрессивные настаивали на играх, которые предлагали сами.

Для настоящей работы особенно важным является следующий момент: поскольку референциальные дети, как правило, раньше начинают связно разговаривать, более внятно артикулируют, быстрее наращивают активный лексикон, изучать их речь в целом проще, потому и данных о развитии детей референциального типа больше. Однако экспрессивные дети, сравнительно плохо изученные, чаще оказываются в группе риска в том смысле, что при недостаточном внимании их речевое развитие может значительно затормозиться. Таким образом, исследования экспрессивных детей представляют практическую значимость не только для лингвистов, но и для педагогов, работающих с дошкольниками.

В ходе работы по определению типа речевого развития детей, проводимой в рамках исследования, посвященного особенностям воспроизведения детьми художественных текстов, мы обратили внимание на аспект, который редко упоминается в существующих исследованиях: склонность экспрессивных детей к дифференциации.

Для определения типа речевого развития мы используем несколько заданий, направленных на выявление у детей склонности к генерализации: «Назови одним словом» (несколько объектов), «Разложи на две части» – для каждого задания предложен набор картинок, изображающих предметы, предположительно хорошо знакомые ребёнку. Дети референциального стиля раньше усваивают идею обобщения, что позволяет им расширять активный лексикон, придавая известному гипониму значение гиперонима и используя его для обозначения предметов, названия которых ребёнок не знает, поэтому умение обобщать является ярким признаком этого типа детей. Аналогичная работа уже проводилась [Доброва, Пивень 2014]; результаты исследования продемонстрировали корреляцию между типом развития ребенка, выявленным по фонетическим признакам, и его склонностью к генерализации.

Учитывая предыдущий опыт, мы ожидали, что в задании «Назови одним словом» референциальные дети будут искать общее слово для всех представленных предметов (вариант, подразумевающий умение обобщать: назовут одним словом похожие предметы, если не имеют названий отдельных понятий в активном лексиконе), в задании «Разложи на две группы» – выберут признак (общепринятый или придуманный самостоятельно), по которому можно разделить предложенные предметы. Предполагалось, что экспрессивные дети плохо справятся с этими заданиями.

В отношении референциальных детей прогноз подтвердился. Аня (3,4) была определена нами как референциальный ребенок по следующим показателям: в её речи наблюдается постоянство в упрощении кластеров и замене отдельных звуков. Например, дрожащий [р] в сочетании со смычным всегда заменяется на щелевой боковой [л]: шорты – *солты, литры –

*литлы, играть – *иглать; та же замена происходит, если дрожащий встречается вне кластера (стирать – *стилать, росток – *ласток). При выполнении заданий, связанных с лексической семантикой, Аня повела себя именно так, как и ожидалось: она верно назвала представленные фрукты (апельсин, груша, персик, лимон и яблоко), в качестве обобщающего слова предложила "овощи", что, скорее всего, связано со смешением двух гиперонимов («овощи» и «фрукты»); однако важно, что идея генерализации имеет место. Аня верно обозначила с помощью обобщающего гиперонима тематическую группу "одежда", а кроме того использовала генерализацию, чтобы назвать предметы, наименований которых не знала (рубашка и свитер – *култка, джинсы и шорты – *станиски). Это позволяет сделать вывод о том, что Аня является референциальным ребенком, склонным к генерализации.

Вова (3,2) так же единообразно упрощает сложные для артикуляции звуки. Двухфокусный [ш] неизменно заменяется им на переднеязычный [с], как в кластерах (чашка – *тяска, рядышком – *ядыском), так и вне сочетаний согласных (шорты – *соты), дрожащий [р] в сочетаниях со смычными опускается: горный – *гоный, круги – *куги, играть – *игать. Это позволяет предположить, что Вова также является референциальным ребенком. Он не справился с заданием «Назови одним словом», но он ни разу не ошибся с выбором слова для каждой конкретной картинки. Можно предположить, что мы не зафиксировали свойственную для референциального ребенка склонность к генерализациям, т.к. диагностировали Вову в то время, когда его словарный запас позволял ему свободно использовать гипонимы, но в его активном лексиконе ещё не было гиперонимов. Зато, выполняя задание «Разложи на две группы», Вова назвал все представленные цветы, кроме ромашки, *цветотек. Это свидетельствует о том, что его в сознании существует гипероним «цветок», которым он замещает названия конкретных цветов.

Однако результаты эксперимента с двумя экспрессивными детьми оказались менее ожидаемыми.

Для проверки склонности к фонологическому постоянству мы используем игру «Попугайчик»: ребёнок должен повторить за экспериментатором набор слов. Проведенные ранее исследования показывают, что экспрессивные дети, более склонные к имитации в спонтанной речи, охотнее повторяют предложенные экспериментатором слова и фразы, даже если они не имеют смысла [Доброва 2013, Елисеева 2008: 50–51]. Интересно, что и Лиза, и Макар, предварительно отнесенные нами к экспрессивному типу, отказались повторять слова за экспериментатором. При этом они указывали на называемые объекты, если таковые находились в комнате, изображали упоминаемых животных, если предмет отсутствовал в зоне видимости, сообщали об этом или молчали. При этом мы считаем, что Макар и Лиза развиваются как экспрессивные дети, учитывая косвенные

признаки: оба ребёнка неохотно взаимодействуют с предметами, требуют внимания от воспитателей (Макар считается проблемным ребёнком, т.к. часто толкает и даже бьёт других детей в группе, при этом он с энтузиазмом пытается общаться со взрослыми: настойчиво требует прикосновений, рассматривает книжки, показывает картинки, не обращая особого внимания на читаемый текст). Речь обоих детей нечёткая; со слов воспитателя, их активный лексикон сравнительно невелик, что доказывается заданиями, в которых необходимо назвать предметы, изображенные на картинках. Так, Макар обозначил знакомых животных звукоподражаниями, а предметы обихода рассматривал молча. Кроме того, он часто вставляет в речь фонетические структуры, по-видимому, без семантического наполнения. Лиза рассматривала большую часть предложенных картинок, трогая их и напевая себе под нос, но не называла увиденные предметы.

Как можно было заранее предположить, экспрессивные Лиза (2,10) и Макар (3,2) не сумели найти обобщающие слова ни для одной группы предметов, Макар не сумел разделить на две части карточки с грибами и ягодами (сложил все карточки в одну тарелку). Однако Макар неожиданным образом выполнил задание «Разложи на две части» в случае, когда для распределения были предложены картинки с одеждой и обувью, – разобрал их по принципу принадлежности одному из родителей. Платье, юбка, туфли, сапоги и кроссовки были обозначены словом "мама"; ботинки, джинсы, шорты и рубашка – словом "папа".

Этот случай сам по себе не вызвал бы интереса, если бы не опыт общения с Лизой. Она также не назвала ни одного гипонима, зато, рассматривая изображения обуви, назвала сапоги и женские туфли «*мами», ботинки – «*мами и папи», а тапочки – «*мои». Среди фруктов апельсин, груша, персик и яблоко были обозначены как «*моя», а лимон – «*мами».

Г. Р. Доброва предположила, что слабой стороной референциальных детей является их неспособность к дифференциации понятий. Прекрасно умеющие обобщать, а иногда и слишком увлекающиеся «генерализаторы», они плохо разделяют похожие вещи, с этим связывают сравнительно позднее включение в их речь личных местоимений [Доброва 2003: 360-361]. Понимание разницы между «я», обозначающим маму и бабушку при их самореференции, – сложная когнитивная операция, однако сравнительно легко доступная экспрессивным детям. С одной стороны, возможно, они в целом более внимательно относятся ко всему, связанному с отношениями между людьми, с другой – лучше умеют разграничивать подобное. Вероятно, склонность к дифференциации некоторых экспрессивных детей является ещё одним способом усвоения языка (помимо имитации) [Доброва 2003: 363].

Итак, известно, что референциальные дети склонны к генерализации (что помогает им быстро усвоить языковую систему), а экспрессивные компенсируют отсутствие подобной склонности способностями к имита-

ции. Мы считаем, что некоторые экспрессивные дети в качестве механизма освоения языка выбирают не имитацию, а дифференциацию, также являющуюся одним из механизмов формирования категорий.

Библиографический список

Бровко Е. Л. Ваня и Лиза: Два пути в синтаксис // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: К юбилею доктора филологических наук профессора С. Н. Цейтлин : сб. науч. статей / Редкол.: Т. А. Круглякова (отв. ред.), Т. В. Кузьмина. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 8–17.

Доброва Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: Референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 53–70.

Доброва Г. Р. Значимость выявления различий в имитации у детей для изучения вариативности речевого онтогенеза // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2013. № 11. С. 46–57.

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2003. 492 с.

Доброва Г. Р., Пивень А. В. Референциальные и экспрессивные дети: О еще одной возможности диагностирования «типологических» различий // Филологический класс. 2014. № 1 (35). С. 96–100.

Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 190 с.

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988. 396 p.

Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. Serial № 149, vol. 38., № 3–4, 1973. Pp. 1–135.

**Г. Р. Доброва
Т. В. Чернышенко**

ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИЕРАРХИЙ ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА³

В статье рассматривается процесс освоения детьми-инофонами лексических иерархий русского языка – гипо-гиперонимических отношений и отношений партитивности (холонимы и меронимы). Анализируемые экспериментальные данные демонстри-

³ Работа осуществлялась при поддержке РФФИ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

руют, что замены детьми-инофонами гипонимов согипонимами и гиперонимами, меронимов – холонимами и т.д. обусловлены конфликтом между уровнем когнитивного и уровнем речевого развития детей-инофонов и конфликтом между уровнями освоения ими различных фрагментов русской языковой картины мира.

Ключевые слова: дети-инофоны, лексическая иерархия, гипо-гиперонимические отношения, меронимы, холонимы.

G. R. Dobrova
T. V. Chernyshenko

ACQUISITION OF LEXICAL HIERARCHIES BY BILINGUAL CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article describes the process of bilingual children acquisition of lexical hierarchies in Russian language – hypo-hypernymic and meronymic relations. Experimental data analyzed demonstrates that bilingual children's substitutions of hyponyms with co-hyponyms and hypernyms, of meronyms with holonyms, etc., are determined by a conflict between the level of cognitive evolution and the level of speech evolution of bilingual children, as well as by a conflict between different levels of their mastering of different fragments of Russian language worldview.

Key words: bilingual children, lexical hierarchy, hypo-hypernymic relations, meronyms, holonyms.

В последние годы в школах и детских садах России оказывается всё больше детей, приезжающих в нашу страну из разных стран бывшего СССР (Узбекистана, Таджикистана, Азербайджана), а также из регионов России (например, Дагестана), не владеющих или почти не владеющих русским языком. Наша задача состоит в том, чтобы поскорее «ассимилировать» этих детей, включить их в нашу систему образования, сделать так, чтобы, с одной стороны, они, если их в классе много, не тормозили весь класс и чтобы, с другой стороны, они сами получали полноценное образование и воспитание.

Итак, в нашем исследовании речь пойдет о детях-инофонах, т.е. детях, для которых русский язык не является родным. Языком домашнего общения для этих детей обычно является не русский язык (узбекский, азербайджанский и т.п.) либо «ломаный» русский; в школе, а также с большинством сверстников вне школы, однако, эти дети общаются на русском. Степень их владения русским языком может быть различной, что обуславливается как особенностями домашнего инпута, так и временем пребывания в нашей стране, а также индивидуальными способностями ребенка. В большинстве случаев у этих детей долго сохраняется доминирование родного языка, поскольку в семье ребенок-инофон обычно общается на родном языке. Пусковым механизмом для развития второго языка

становится необходимость общения с людьми, которые не понимают родного языка ребенка.

Исследуемые дети-инофоны имеют относительно нормальное когнитивное развитие⁴, однако их речевое развитие нередко ущербно: с одной стороны, свои родные языки они постепенно забывают, различные научные понятия, изучаемые в школе, на своих родных языках им неизвестны; но с другой стороны, русский язык у них также не является полноценным.

Поэтому у этих детей существует своего рода конфликт – конфликт между (относительно) соответствующим паспортному возрасту когнитивным развитием и не соответствующим возрасту уровнем владения языком (в частности – русским). Этот уровень владения русским языком не всегда способствует тому, чтобы дети-инофоны могли вербально выразить свои когнитивные возможности. Если уровень владения своим родным языком у этих детей достаточно высок, они могут восполнять недостаток знания русского языка (например, русской лексики) эквивалентами своего родного языка. Однако подобное восполнение может оказывать и негативное воздействие, поскольку такие «эквиваленты» не всегда являются действительно полными эквивалентами, так как языковая картина мира в каких-то своих фрагментах у различных народов может существенно различаться. Если же знание родного языка у этих детей не находится на достаточно высоком уровне, даже такой «подсказки» у них нет. Кроме того, есть отдельные классы слов, актуальных для одного языка, но не актуальных для другого (например, актуальные для русского языка названия грибов могут оказаться совсем не актуальными для языков, носители которых живут в местах, где грибы наших разновидностей просто не растут). Набор ягод в России и на родине этих детей тоже может оказаться различным и т.д.

Помимо конфликта между уровнем когнитивного и языкового развития у детей-инофонов может иметь место и ещё один конфликт – конфликт между уровнем языковой компетенции в различных областях. Так, эти дети могут прекрасно владеть широким набором слов, связанных с учебной деятельностью (поскольку узнавали эти слова – как и их русские сверстники-монолингвы – в российской русскоязычной школе), но не знать самых элементарных слов, знакомых русскоязычным детям даже существенно более раннего возраста. Обычно к такой неизвестной детям-инофонам или плохо освоенной им лексике относятся слова из домашнего обихода – названия посуды, действий, связанных с приготовлением пищи, названий предметов мебели, иногда – предметов одежды и т.п.

Таким образом, можно констатировать, что у детей-инофонов налицо некоторый конфликт между уровнем когнитивного и речевого развития, которое, в свою очередь, также, в некотором смысле, «конфликтно», по-

⁴ Мы говорим лишь об относительной нормальности их когнитивного развития, т.к. когнитивное развитие ребенка не только влияет на речевое, но и само находится под его воздействием.

сколькx является гетерогенным, «неровным», обладающим рядом существенных лакун, и эти особенности детей-инофонов обязательно следует учитывать не только в педагогической работе с такими детьми, но и при проведении с ними констатирующих экспериментов.

Семантические ошибки – один из самых распространенных типов речевых ошибок младших школьников. В особенности распространены оказываются семантические ошибки у детей-инофонов – прежде всего, в силу неравномерности их когнитивного и речевого развития и развития отдельных компонентов их языковой картины мира по отношению друг к другу.

Особое место среди семантических ошибок детей (и детей-инофонов в частности) занимают ошибки, связанные с формированием представлений о лексических иерархиях. Лексика представляет собой своеобразную «паутину» – систему сложных семантических связей слов, в том числе иерархических. В процессе освоения лексического состава языка ребёнок должен осознать не только значения слов, но и их связи – синонимические, антонимические, гипо-гиперонимические и др. В последние годы внимание исследователей стал привлекать процесс осознания детьми этих связей, процесс постижения детьми лексической системы как организованной структуры: об освоении детьми синонимических и антонимических отношений см., например, [Доброва 2007]; об освоении детьми гипо-гиперонимических отношений – например, [Гридина, Доброва 2010]. Вместе с тем, этот процесс постижения лексической системы (русского языка) как организованной структуры исследуется обычно применительно к русскоязычным детям-монолингвам; как происходит этот процесс у детей-инофонов, у которых эта система должна сочетаться с соответствующей системой их родного языка (если они достаточно хорошо его знают), пока практически неизвестно.

Целью данного исследования является изучение вопроса о том, как осваивают дети-инофоны лексическую иерархию русского языка. В фокусе внимания – 2 типа лексических иерархий – гипо-гиперонимическая (родовидовые отношения) и партитивная, связанная с освоением холонимов и меронимов (целое и его часть).

В первую очередь, у детей-инофонов бросается в глаза бедность тематических групп, которые касаются быта и включают основные наименования еды, предметов домашней мебели, разного рода хозяйственных предметов и соответствующих действий. Например, глагол «варить» используется этими детьми сверхгенерализованно, он заменяет глаголы «жарить», «печь», «тушить» и пр. Подобные ошибки характерны не только для детей-инофонов, но и для взрослых-инофонов: «*Варите воду в другой кастрюле* (вместо *кипятите*)» [Еремина, Еремина 2014: 20].

Следовательно, ошибки детей-инофонов, связанные с замещением одного из слов-гипонимов его согипонимом, т.е. использованием одного из

согипонимов в функции окказионального гиперонима, могут быть «вторичными» – отражающими (ущербный) инпут детей-инофонов. Соответственно, среди подобных ошибок у детей-инофонов есть как вызванные их собственным неверным «выстраиванием» гипо-гиперонимического гнезда (иерархических связей внутри тематической группы, включающей обозначения рода и его видов), так и обусловленные отражением в их речи аналогичных ошибочных конструкций, почерпнутых из инпута. При этом всегда остается вероятность того, что в каких-то случаях в родных языках детей не существует гипо-гиперонимического гнезда, аналогичного существующему в русском языке: возможно, в отличие от русского языка, там нет единого слова-гиперонима или вообще имеется только слово, аналогичное русскому гиперониму, а гипонимы у него отсутствуют и т.п. (как уже отмечалось выше, отдельные фрагменты языковой картины мира могут существенно различаться у разных народов). Вместе с тем, у учителя, работающего с детьми-инофонами, нет возможности исследовать языковую картину мира всех народов, представители которых оказываются у него в классе. Следовательно, ему иногда приходится работать «вслепую», помогая ребенку формировать определенный фрагмент русской языковой картины мира и не зная при этом причин, по которым у ребенка этот фрагмент не соответствует русской норме – то ли ребенок-инофон услышал от родителей неверное словоупотребление, то ли произошла межъязыковая интерференция, то ли, просто не зная соответствующих слов, ребенок-инофон не сумел построить соответствующее русскому узусу гипо-гиперонимическое гнездо. Однако в любом случае лексическую иерархию дети-инофоны должны осваивать, и помочь им в этом, кроме их собственного языкового опыта, может только учитель.

Для проверки уровня и особенностей овладения детьми-инофонами иерархических отношений в лексике мы использовали картинки из «Теста по русскому языку для билингвальных детей» [Гагарина, Класерт, Топаж 2015], предназначенного для проверки всех уровней языковой компетенции детей-билингвов, для которых родным (домашним) является русский язык, а вторым – иной (например, немецкий – в условиях переезда семьи в Германию). Однако материалы этого пособия с успехом могут быть использованы и для обследования речевого развития детей-инофонов, у которых русский язык, напротив, родным не является.

В нашем обследовании участвовало 12 детей-инофонов – школьников 2–4 класса (8 мальчиков и 4 девочки) с разным временем пребывания в России – от 1 до 5 лет. Группа оказалась несколько разнородной и по возрасту, и по времени пребывания в России, а количество мальчиков и девочек – недостаточно сбалансированным, но это – те дети, с которыми один из авторов данной статьи работает в качестве учителя в школе № 181 Центрального района Санкт-Петербурга. В связи с несбалансированностью группы производить полноценный количественный анализ полученных

данных было нецелесообразно, поэтому ниже будут представлены лишь анализ конкретных примеров и попытка выявления некоторых закономерностей.

Случаи, когда все без исключения дети давали правильные ответы, касались только наиболее частотных слов («рука», «нога», «ложка») или слов, обозначающих реалии, которые дети используют в школе («кисточка»). Среди ошибочных ответов детей были достаточно ожидаемые. Так, частотными оказались замены слов их согипонимами: вместо «футболка» – «майка» (Умар), «рубашка» (Шердор), «кофта» (Мехрибон); вместо «груша» – «ананас» (Ильяс и Мельжбек). Не всегда можно с уверенностью определить причину таким ошибочных ответов: то ли ребенок не знает разницы между рубашкой и футболкой, то ли понимает это различие, но просто не имеет в лексиконе соответствующего слова. Однако в любом случае такие ошибки легко устранять, рассказывая детям о различиях между разными типами одежды, сопровождая такой рассказ картинками и постоянным называнием нужных слов.

Вместе с тем, среди замен слов их согипонимами встретились и «странные» замены – замены, которые, скорее всего, не могли бы появиться у русскоязычных детей и которые при этом не могут быть объяснены неразличением объектов действительности. Так, если еще можно представить себе, что ребенок школьного возраста перепутал белку с кроликом, а мышку с крысой (Ильяс) – предположим, он никогда не видел в живом виде ни того, ни другого, – то сложно себе представить, чтобы можно было перепутать кошку с мышкой (Шакир и Ильяс) или с волком (Жасмина), горку – с качелями (Ильяс и Мержбек), лейку – с ведром (Акрам), а корзину – с картиной (Шакир). В таких случаях представляется, что причина – не когнитивного, а языкового характера: при невозможности извлечь из ментального лексикона слово «кошка» (что, кстати, не могло бы случиться с русскоязычным ребенком), ребенок-инофон или извлекает слово, как-то с ним «зацепленное» в ментальном лексиконе («мышка») (аналогичны причины «извлечения» из ментального лексикона слов «качеля» вместо «горка» и «ведро» вместо «лейка»), или же при затруднении извлечения слова из ментального лексикона («вертится на языке», но вспомнить не может) заменяет его похоже звучащим словом – паронимом («корзина» вместо «картина»). Поскольку такие ошибки обусловлены просто незнанием слова (либо неспособностью быстро извлечь его из ментального лексикона, активизировать), задача учителя, работающего с такими детьми, – почаще называть эти слова, добиваясь их устойчивого вхождения в активный лексикон ребенка.

Встретились и интересные замены детьми-инофонами слов их согипонимами, свидетельствующие о формировании в сознании детей неких не существующих генерализованных концептов (по крайней мере – не существующих в русской языковой картине мира), но в принципе имеющих

право на существование. Создается некое окказиональное гипо-гиперонимическое гнездо с неэксплицируемым (не выражаемым словесно) гиперонимом, вследствие чего оказываются возможными замены слова «лейка» (незнакомого, очевидно, детям-инофонам) словом «чайник» (Шердор и Мержбек). На картинке лейка на чайник не похожа, но не знающий слова «лейка» ребенок-инофон понимает, судя по его ответу, предназначение лейки и создает окказиональное гипо-гиперонимическое гнездо с неназываемым гиперонимом со значением 'предмет, предназначенный для того, чтобы из него лить воду', что позволяет ребенку заменить слово «лейка» окказиональным согипонимом «чайник». Создание таких окказиональных гипо-гиперонимических гнезд представляется нам одним из проявлений детской лингвокреативности (о детской лингвокреативности см. [Гридина 2009], а также – в аспекте вариативности речевого онтогенеза – [Доброва 2012]).

Что касается произнесения детьми гиперонимов вместо ожидавшихся гипонимов, то это может быть обусловлено различными причинами. Так, если все дети, кроме одного, вместо ожидавшегося «чайка» произносили гипероним «птица» (ответ не ошибочный, но недостаточно конкретный), то это связано с недостаточной для детей младшего школьного возраста детализацией данного фрагмента картины мира. Такие ответы встречаются и у русскоязычных детей, но обычно – более младшего возраста. Очевидно, требуется формирующая работа с детьми-инофонами по разграничению различных видов птиц – для начала хотя бы тех, которых можно реально видеть в Санкт-Петербурге.

Однако если дети вместо «кукла» или «мишка» говорили «игрушка» (Шердор, Сарвар), а вместо «футболка» – «одежда» (Муборак и Ильяс), то это, также демонстрируя недостаточную детализацию, свидетельствует еще и о не совсем адекватно сформированной системе лексических иерархий в определенном фрагменте картины мира. Разница между использованием слова «птица» по отношению к чайке и «одежда» по отношению к футболке заключается в том, что в естественных условиях освоения языка (как родного) у ребенка действительно существует начальный этап, когда слово «птица» соответствует достаточному для практической деятельности ребенка уровню детализации; однако не может существовать этапа, когда бы слово «одежда» соответствовало достаточному уровню детализации предметов одежды: на раннем этапе детям не очень важно различать птиц, но понимать разницу между разными видами одежды им в их практической деятельности нужно. Поэтому примеры типа «одежда» вместо «футболка» и «игрушка» вместо «кукла» свидетельствуют о «неестественном» постижении детьми-инофонами этих фрагментов языковой действительности и обусловлены, вероятно, «конфликтом» между уровнем когнитивного и языкового развития: нужного слова (гипонима) в лексиконе нет (или его сложно извлечь из ментального лексикона), а уровень когнитивного разви-

тия уже позволяет заменить слово его гиперонимом. Следовательно, в таких случаях формирующая работа должна быть направлена на устранение названного конфликта – на «подтягивание» уровня языкового развития к уровню когнитивного развития, что может осуществляться исключительно за счет постоянного ознакомления детей с соответствующими словами-гипонимами и активизации этой части лексикона.

Однако если замены слов согипонимами или гиперонимами были ожидаемыми и (в той или иной мере) соответствующими заменам слов русскоязычными детьми (только более младшего возраста), то, наряду с ними, встретились и замены менее ожидавшиеся. Эти замены, так же как и замены внутри гипо-гиперонимических гнезд, обусловлены недостаточным овладением детьми-инофонами иерархическими отношениями в лексике и проявляются в смешении меронимов и холонимов, точнее – обычно в замене холонимов меронимами. Так, горку несколько детей называли площадкой или детской площадкой (Шакир, Шердор и Жасмина), а рога – оленем (Жасмина) или лосем (Сарвар): вместо называния части объекта называется сам объект – целое. Встретился и один противоположный пример – замена холонима меронимом: вместо «гора» – «пещера» (Ильяс). Такие замены у русскоязычных детей встречаются редко и в более раннем возрасте. Связано это с тем, что сложно перепутать целое и его часть, например оленя – с рогами. Следовательно, такие замены у детей-инофонов скорее всего не связаны с когнитивным развитием, а обусловлены очевидными лакунами в языковом развитии (конфликт когнитивного и языкового развития детей-инофонов): ребенок, по-видимому, понимает, что произносит «не то» слово, но выбирает из своего скудного лексикона нечто, что может хоть как-то репрезентировать требуемое понятие, для которого не находится нужного словесного обозначения.

Таким образом, можно сделать вывод, что среди ошибочных замен детьми-инофонами одних слов другими встречаются различные типы замен, обусловленных недостаточным владением детьми лексической иерархией, – и замены внутри гипо-гиперонимических гнезд, и замены по типу партитивности. Последние типы замен имеет, очевидно, смысл признать специфическими именно для детей-инофонов, что, разумеется, не исключает возможности появления в отдельных случаях таких замен и у русскоязычных детей-монолингвов. Часть замен в пределах гипо-гиперонимических гнезд у детей-инофонов похожа на замены у русскоязычных детей-монолингвов, только более младшего возраста, но часть замен – другая, не похожая на то, что встречается у русских детей-монолингвов. Эти замены обусловлены конфликтом между уровнем когнитивного и уровнем речевого развития детей-инофонов и конфликтом между уровнями освоения ими различных фрагментов русской языковой картины мира и требуют к себе особого внимания педагогов.

Библиографический список

Гагарина Н. В., Класерт Н., Тонаж. Н. Тест по русскому языку для билингвальных детей. СПб. : Златоуст, 2015. 44 с.

Гридина И. Н., Доброва Г. Р. Начальные этапы формирования гипогиперонимического гнезда: на материале речи одного ребенка // Освоение русского языка как первого и второго (неродного): коллект. моногр. СПб. : Златоуст, 2010. С. 80–98.

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1: коллект. моногр. / отв. ред. Т. А. Гридина. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2009. С. 5–58.

Доброва Г. Р. О некоторых аспектах усвоения лексической семантики детьми 3–6 лет: влияние «нового знания» на речевое поведение // Проблемы социо- и психолингвистики. Пермь : Пермский гос. ун-т, 2007. С. 30–48.

Доброва Г. Р. Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза // Лингвистика креатива-2: коллект. моногр. / отв. ред. Т. А. Гридина. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2012. С. 33–48.

Еремина В. В., Еремина О. С. Ошибки в русской речи иностранных студентов-англофонов // Научные труды SWorld. 2014. Т. 13. № 3. С. 19–21.

Е. С. Кардашина

АКТУАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена исследованию актуальной лексики младших школьников на материале направленного эксперимента. Рассмотрено ядро актуального лексикона младших школьников в возрастной динамике.

Ключевые слова: актуальная лексика, ядро лексикона, младший школьник, возрастная вариативность лексикона.

E. S. Kardashina

ACTUAL LEXICON IN REPRESENTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Article is dedicated to the research of junior schoolchildren's actual lexicon on the material of a directed experiment. Article shows a core of actual lexicon of junior schoolchildren in its age dynamics.

Key words: actual lexicon, core of lexicon, junior schoolchildren, age variability of a lexicon.

Данные о словарном запасе детей, особенностях понимания и употребления ими слов являются основой для определения содержания и методов лексико-семантической работы в начальной школе.

Цель данной работы – рассмотреть актуальную лексику младших школьников.

В опросе приняли участие 286 учащихся 1–4-х классов трёх школ г. Саратова: 1-го класса – 61 учащийся, 2-го – 65, 3-го – 87, 4-го – 73. Получено 12675 ответов.

Учащимся предлагалось записать 15 существительных, 15 прилагательных и 15 глаголов, которые, на их взгляд, они чаще всего употребляют в своей речи⁵. Мы допускаем, что результаты такого направленного типа задания могут исказить реальную картину частоты употребления частей речи, однако его выполнение показало, что учащиеся записывали по 15 существительных, а прилагательных или глаголов в их записях было меньше.

В результате обработки ответов были созданы частотные словари для каждой возрастной группы и для каждой части речи (количественные данные о частотных словарях см. в табл. 1).

Таблица 1

Количественный состав частотных словарей актуальной лексики учащихся

Возрастные группы	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Всего
1 класс	309	257	291	857
2 класс	934	582	622	2138
3 класс	1207	1072	1157	3436
4 класс	1054	986	1036	3076
Всего	3504	2897	3106	9507

Частотный словарь существительных содержит 3504 реакции. В таблице 2 представлены первые 15 самых частотных существительных в сознании младших школьников.

Таблица 2

Начало частотного актуального словаря существительных

№	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1	мама 35	мама 54	мама 55	мама 42
2	папа 25	папа 42	папа 48	папа 37

⁵ В 1 классе учащимся предлагалось записать 5 слов, отвечающих на вопросы *кто? что?*, 5 слов, отвечающих на вопросы *какой? какая? какие?*, и 5 слов, отвечающих на вопросы *что делать? что сделать?*, которые они чаще всего употребляют в своей речи.

3	бабушка 10	школа 26	ручка 32	школа 33
4	бассейн 8	ручка 21	тетрадь 24	учебник 27
5	тетрадь 8	пенал 20	пенал 23	пенал 26
6	друг 7	тетрадь 15	собака 23	ручка 23
7	карандаш 7	бабушка 14	школа 23	тетрадь 21
8	планшет 7	собака 14	компьютер 20	дневник 20
9	собака 7	дневник 12	бабушка 19	телевизор 15
10	учитель 7	уроки 12	телевизор 19	доска 14
11	брат 6	линейка 11	телефон 19	молоко 14
12	пенал 6	дедушка 10	карандаш 17	бабушка 13
13	дедушка 5	телефон 10	кот 17	дедушка 13
14	парта 5	человек 10	учебник 17	еда 13
15	ручка 5	карандаш 9	кошка 16	парта 13

Примечание. Полу жирным выделены тождественные ядерные единицы. Цифра обозначает количество встретившихся единиц.

Как видно из таблицы 2, самыми частотными выступают слова *мама* и *папа* у школьников всех возрастных групп. В целом выделяется обозначение двух сфер – дом (*мама, папа, бабушка, дедушка, телевизор* и др.) и школа (*школа, парта, ручка, тетрадь, пенал, дневник* и др.).

В соответствии с классификацией лексики в Национальном корпусе русского языка [НКРЯ] все полученные существительные можно условно распределить в следующие группы слов.

Предметные имена: номинация лиц (*человек, друг, ученик, девочка, мальчик, мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра*, и др.); животные (*кошка, собака, хомячок, попугай, слон, рыба* и др.); здания и сооружения (их части) (*дом, школа, класс, квартира, столовая, окно, дверь* и др.); мебель (*стол, стул, кровать, парта, доска* и др.); еда и напитки (*молоко, суп, вода, кофе, котлета* и др.); механизмы и приборы (их части) (*компьютер, телефон, планшет, айфон, блендер, экран* и др.); игра (*мяч, кукла, пазлы, легио и др.*); школьные принадлежности (*тетрадь, ручка, дневник, линейка, карандаш* и др.); растения (*цветок, лилия, лес, трава, ёлка* и др.); одежда (*кофта, пиджак, платье, рубашка, ботинки* и др.); посуда (*чашка, вилка, ложка, стакан, кружка* и др.); транспортные средства (*машина, автобус, троллейбус, самолёт* и др.); инструменты и приспособления (*веник, отвертка, рулетка, молоток* и др.); части тела и органы человека (*рука, зуб, лицо, сердце, нога* и др.); музыкальные инструменты (*пианино, фортепиано, виолончель, гитара* и др.).

Непредметные имена: школьные реалии (*звонок, оценка, домашнее задание, схема, задание* и др.); время (*лето, зима, минута, век, час, день* и др.); месяц (*декабрь, январь, февраль, март, май*); дни недели (*воскресенье, понедельник, вторник, четверг, среда* и др.); психическая сфера, состояние, эмоция (*счастье, радость, любовь, дружба* и др.); вещества и материалы (*пух, мел, стекло, железо, уголь* и др.); спорт (*футбол, баскетбол, бокс, хоккей, гол* и др.).

Рассмотрим подробнее некоторые группы.

Первая обширная группа – номинация лица. В 1-м классе наблюдается высокая концентрация существительных, называющих родственников, членов семьи (*мама, папа, бабушка, дедушка, брат* и др.): их доля в частотном словаре существительных у первоклассников составляет 27%. Постепенно, от 1-го к 4-му классу, эта группа сокращается: во 2-м классе ее доля – 16%, в 3-м классе – 14%, в 4-м классе – 13%. По-видимому, это определяется не лексическими свойствами слов, а иерархией лиц в языковом сознании школьников. Другими словами, если отвлечься от разнообразия конкретных коммуникативных ситуаций, то можно сказать, что в данном возрасте *маме* и *папе* принадлежит в сознании школьников значительное место. Причем, *мама* (35 реакций) в определенной мере важнее *папы* (25 реакций) в этом возрасте.

Обратная динамика наблюдается у существительных, обозначающих других лиц (*друг, учитель, люди* и др.). Если в 1-м классе встречаются только единицы *учитель, друг, ученик, люди*, то к 4-му классу добавляются такие единицы, как *человек, школьник, подруга, одноклассники* и др.

Отдельные группы существительных объединяет то, что они называют реалии той или иной сферы. К примеру, существительные таких групп, как номинация лиц, здания и сооружения, мебель, школьные принадлежности, школьные реалии обозначают то, что связано со школьной сферой.

От 1-го класса к 4-му количество таких существительных значительно возрастает: от 20 до 30 процентов.

Достаточно объёмна тематическая группа «животные». В ней преобладают, как правило, названия домашних питомцев (*кошка, собака, хомячок, попугай, черепаха* и др.). Разнообразны названия диких и домашних животных (*слон, корова, лев, лось, дельфин, пони, свинья* и др.), птиц (*ворона, воробей, синица, сова, гуси, курица* и др.), рыб (*щука, карась*). Причем, различается частотность употребления гипонимов и гиперонимов. Так, в 1-м классе учащиеся в большинстве своем называют общие понятия, гиперонимы (*животное, рыба, птица*). А в 3–4 классах преобладают гипонимы (*лев, дельфин, корова, белка* и др.), в том числе породы (*мопс, хаска, шпиц*).

Таким образом, в языковой картине мира младших школьников выделяется 2 центральных пространственных локуса сферы жизнедеятельности – *дом* и *школа*. Если в 1 классе тема «дома», безусловно, доминирует, то в 3 классе значимость этой темы достигает своего минимума, а значимость темы «школа» – своего максимума. Полученные нами результаты коррелируют с результатами Н. Н. Николаенко [Николаенко 2004].

Частотный словарь прилагательных содержит 2897 реакций.

В таблице 3 представлены первые 15 самых частотных прилагательных в сознании младших школьников.

Среди самых частотных преобладают оценочные прилагательные: *красивый, умный, добрый, хороший, плохой, вкусный* и др.) и обозначения цвета (*красный, желтый, зеленый, синий* и др.).

Таблица 3

Начало частотного актуального словаря прилагательных

№	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1	красивый 21	красивый 35	красивый 42	красивый 39
2	умный 19	добрый 21	красный 35	красный 33
3	хороший 16	белый 14	белый 31	умный 31
4	добрый 14	весёлый 11	чёрный 31	зелёный 28
5	вкусный 11	быстрый 11	зелёный 25	синий 25
6	красный 11	хороший 10	жёлтый 24	жёлтый 23
7	весёлый 7	большой 10	синий 20	чёрный 21
8	синий 7	мягкий 9	хороший 19	белый 19
9	крутой 6	чёрный 9	оранжевый 16	большой 18
10	быстрый 5	сильный 9	умный 16	вкусный 15
11	зелёный 5	синий 8	розовый 15	добрый 15
12	вежливый 4	умный 8	плохой 13	хороший 15
13	жёлтый 4	лёгкий 8	большой 12	оранжевый 13
14	ласковый 4	маленький 7	голубой 12	маленький 12
15	прекрасный 4	тяжёлый 6	добрый 12	плохой 12

Примечание. Полужирным выделены тождественные ядерные единицы. Цифра обозначает количество встретившихся единиц.

Выделяются следующие группы прилагательных: качества человека (*умный, добрый, красивый, милый, крутой, глупый, классный, злой* и др.); цветообозначения (*красный, чёрный, зелёный, белый, жёлтый* и др.); физические свойства (*твёрдый, мокрый, жёсткий, пластичный* и др.); вещество (*оловянный, серебряный, пластмассовый, стеклянный* и др.); размер (*большой, маленький, длинный, короткий, узкий, широкий* и др.); место (*садовый, уличный, морской, далёкий* и др.); скорость (*быстрый, проворный, медлительный, шустрый* и др.); форма (*круглый, прямой, овальный, прямоугольный* и др.); вкус (*вкусный, горький, кислый, сладкий, солёный* и др.); время (*дневной, ночной, вчерашний* и др.); возраст (*молодой, старый*); запах (*ароматный, вонючий, душистый* и др.); температура (*холодный, тёплый, горячий*); вес (*лёгкий, тяжёлый*) и др.

Наибольшую частотность имеют общеоценочные прилагательные – *большой, плохой, красивый*. В 1 классе наблюдается большое количество прилагательных позитивной оценки качеств человека (48%): *красивый, умный, добрый, крутой* и др. В 3–4 классе количество таких единиц несколько уменьшается (32%).

Общеоценочная лексика, по данным А. П. Сдобновой, в ядре лексикона школьников (по материалам ассоциативного словаря [РАСШ]) выступает преимущественно парными единицами: *хороший – плохой; умный – глупый; большой – маленький* [Сдобнова 2015: 118]. Эти данные под-

тверждаются и в нашем исследовании (*добрый – злой, длинный – короткий, узкий – широкий* и др.).

Большой объем имеет группа цветообозначения. В нашем частотном словаре представлено 21 прилагательное цветообозначения (*красный, чёрный, белый, зелёный, синий, жёлтый, оранжевый, розовый, голубой, серый, фиолетовый, коричневый, рыжий, сиреневый, алый, лиловый, пурпурный, багровый, бирюзовый, салатный, серебристый*). Наибольшая частотность во всех классах наблюдается у прилагательных *красный, белый, жёлтый, чёрный*.

По сравнению с предыдущей группой в этой наблюдается обратная динамика: увеличение количества прилагательных цветообозначения от 1 к 4 классу. В анкетах 1 класса мы находим только 4 базовых названия цвета: *чёрный, белый, зелёный, красный*. Именно эти цветообозначения не случайны, т.к. по данным А. П. Сдобновой, они составляют «ядро цветовой палитры» в ассоциациях школьников всех возрастных групп [Сдобнова 2010: 266]. В анкетах 4 класса уже появляются названия цветовых оттенков: *бирюзовый, салатный, рыжий, алый, багровый* и др.

Частотный словарь глаголов содержит 3106 реакций.

В таблице 4 представлены первые 15 самых частотных глаголов в анкетах младших школьников. И важнейшими среди них во всех классах выступают *играть, бегать, прыгать, писать*.

Таблица 4

Начало частотного актуального словаря глаголов

№	1 класс	2 класс	3 класс	Реакция
1	играю 15	играть 12	играть 39	бегать 22
2	ем 10	писать 10	бегать 27	есть 22
3	прыгаю 10	танцевать 10	писать 26	играть 22
4	бежать 9	бегать 9	идти 21	писать 22
5	пишу 9	есть 8	прыгать 20	смотреть 18
6	сплю 9	рисовать 8	сидеть 19	ходить 18
7	танцую 8	петь 7	делать 18	читать 17
8	пою 7	готовить 7	смотреть 17	прыгать 15
9	бегаю 6	купаться 6	плавать 16	делать 13
10	лежу 6	пить 5	есть 15	думать 13
11	веселюсь 5	сизу 5	пишу 14	рисовать 13
12	рисую 5	спать 5	пить 14	спать 13
13	делаю 4	идти 5	рисовать 13	учить 13
14	кататься 4	лежать 5	читать 13	идти 12
15	сизу 4	прыгать 4	лежать 13	любить 11

Примечание. Полужирным выделены тождественные ядерные единицы. Цифра обозначает количество встретившихся единиц.

Выделяются следующие группы глаголов: движение (*бегать, прыгать, ходить, плавать, ползать* и др.); ментальная сфера (*думать, читать, считать, знать, наблюдать* и др.); физическое воздействие (*бить,*

ломать, строить, завязывать и др.); помещение объекта (*положить, брать, класть, кидать* и др.); восприятие (*смотреть, слышать, видеть, глядеть, нюхать* и др.); психическая сфера (*терпеть, ненавидеть, зависть, доверять, жалеть, лгать* и др.); изменение состояния или признака (*вырастать, толстеть, худеть, чистить, вымыть* и др.); посессивная сфера (*дать, иметь, дарить, взять, отдать* и др.); эмоция (*радоваться, грустить, обижаться, плакать, бояться* и др.); речь (*говорить, шептать, петь, кричать, орать* и др.); звук (*шуметь, свистеть, хрустеть, шипеть, гудеть* и др.); местоположение (*лежать, стоять, сидеть*); цвет (*алеть, краснеть*) и др.

В 1 классе наиболее частотны глаголы движения (*бегаю, прыгаю, танцую, плаваю*) (17%). Постепенно к 4 классу их частотность снижается (9%).

Иная динамика глаголов интеллектуальных действий (ментальная сфера, восприятие, речь): если в 1 классе встретился всего один такой глагол (*пишу*), то в 3–4 классе их уже 3 (*писать, читать, думать*).

Проведенное нами исследование показало, что актуальный лексикон младшего школьника – динамично развивающаяся система. При имеющейся возрастной вариативности лексикона в его составе выделяются такие единицы, которые составляют его ядро, имеются в лексиконе каждой возрастной группы. Центром ядра выступают существительные, называющие самых близких родственников – *мама* и *папа*, оценочные прилагательные *красивый, хороший, большой*, цветоименование *красный*, глагол *играть*. Важно отметить, что эти единицы относятся и к смысловым доминантам детей уже 3–6 лет [Соколова 1999].

Библиографический список

Николаенко Н. Н. Динамика формирования внутреннего лексикона младших школьников // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2004. Т. 40, № 5. С. 436–440.

НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 12.12.2015).

РАСШ – Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартьянов А. О. Русский ассоциативный словарь : ассоциативные реакции школьников I–XI классов : в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. 480 с.

Сдобнова А. П. Базовые цветоименования в языковой картине мира школьников // Предложение и слово. Книга 2. Саратов : Научная книга, 2010. С. 260–269.

Сдобнова А. П. Лексикон школьника как динамическая система. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2015. 248 с.

Соколова Т. В. Ассоциативный словарь ребенка 3–6 лет : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 65 с.

М. Л. Кусова

**ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
(ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ)**

Автор рассматривает возможность обеспечения предметных и метапредметных результатов освоения общеобразовательной программы на основе анализа УМК по русскому языку. Выделены формируемые текстовые умения, категории текста, представления о которых формируются на уроках русского языка, описан методический аппарат учебников, направленный на решение данных задач. Особое внимание автор уделяет работе с различными видами текстов как средством формирования у школьников информационных умений.

Ключевые слова: русский язык, текст, учащиеся, текстовые умения, информационные умения.

M. L. Kusova

**TEXT AS OBJECT OF STUDY AND LEARNING TOOLS
(BASED ON THE BOOKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE
FOR ELEMENTARY SCHOOL)**

The author considers the possibility of providing subject and metasubject results of a comprehensive curriculum based on the analysis of study package of Russian language. Generated text skills, categories of text, presentation of which are formed at the Russian language lessons are highlighted, methodological apparatus textbooks, aimed at solving these problems is described. Particular attention is paid to work with different kinds of texts as a means of formation of students' information skills.

Key words: Russian language, text, students, text skills, information skills.

В школьном курсе русского языка особое место занимает изучение текста, что обусловлено позицией текста в системе языка, его особой значимостью в плане достижения обучающимися результатов освоения основной образовательной программы. Именно с текстом связано совершенствование видов речевой деятельности, использование коммуникативно-эстетических возможностей языка, овладение стилистическими ресурсами и нормами языка. При определении метапредметных результатов освоения образовательной программы основного общего образования также акцентируется внимание на использовании речевых средств с учетом коммуникативной задачи, на владении монологической речью [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования].

Рассмотрение текста в контексте предметных и метапредметных результатов обучения является традиционной позицией в методике обучения русскому языку. Исследователи отмечают, что обращение к тексту значимо в плане совершенствования у школьников общеучебных умений: информационных, коммуникативных, организационных – в плане формиро-

вания общеучебной компетенции, способности пользоваться рациональными приемами интеллектуальной деятельности [Резвая 2008], говорят о совершенствовании коммуникативных умений учащихся основной школы в процессе обучения комплексному анализу текста [Табатчикова 2011], рассматривают возможность формирования умений работать с информацией на материале учебно-научного текста на уроках русского языка [Храмкова 2012].

Сказанное позволяет вернуться к суждению о том, что, овладевая знаниями о тексте, обучающиеся овладевают также средствами, необходимыми для многих других видов деятельности: познавательной, коммуникативной и т.д. Рассмотрим, как данные направления в работе с текстом поддерживаются методическим аппаратом школьных учебников, обратившись в качестве источника материала к учебнику для учащихся пятого класса по русскому языку коллектива авторов: Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова, Л. Т. Григорян, И. И. Кулибаба, Н. В. Ладыженская [Русский язык 2012]. Заметим, что именно Т. А. Ладыженская определила умения, необходимые для создания текста:

- умение раскрывать тему и основную мысль высказывания,
- умение отбирать и систематизировать материал для высказывания,
- умение строить высказывание в определенной композиционной форме,
- умение отбирать оптимальные средства с учетом речевой задачи и условий общения,
- умение совершенствовать текст [Методика развития речи 1981: 199–206].

Дополним перечисленные умения умениями, связанными с работой с информацией: это умение формулировать информационный запрос, умение ориентироваться в источниках информации и выбирать источник информации в соответствии с информационным запросом, умение находить в данном источнике информацию и отбирать необходимую, соотносить старую и новую информацию, определять степень важности информации, умение работать с разными источниками информации, умение перерабатывать информацию, переводить ее из одной формы в другую [Кусова 2014].

В учебнике для пятого класса работа над текстом строится как продолжение работы в начальной школе. Много упражнений связано с определением темы текста, в том числе упражнений, когда учащиеся наблюдают текстообразующую роль названия и его соотнесенность с темой: озаглавить текст, определить, о чем текст, определить, какой из заголовков больше подходит к тексту, объяснить название текста; единство текста, обусловленное единой темой и основной мыслью: определить, в каких словах выражена основная мысль текста, какие предложения выражают развернутую мысль текста и т.д. Ведется работа над раскрытием микротем

в тексте, когда определяется основная мысль частей текста или предлагается озаглавить каждую из частей художественного текста словами, которые выражают основную мысль этой части. Имеются также упражнения на анализ чужого текста в плане соответствия этого текста теме и отбор информации с учетом темы: о чем можно было не писать, а о чем нужно было рассказать подробнее? Предлагается прогнозировать содержание текста по ключевым словам. Создание текста связывается с определенной коммуникативной ситуацией: задается не только тема, но и адресат коммуникации, цель коммуникации.

У школьников формируется представление о функциях слов разных частей в тексте: о роли прилагательных в описательном тексте, о роли глаголов в повествовательном тексте

Обращается внимание на текст как средство передачи информации, на различные способы передачи информации: «сплошные» и «несплошные», «смешанные» тексты. В разграничении «сплошных», «несплошных» и «смешанных» текстов мы опираемся на исследование Л. А. Лопинцевой, в котором сплошными называются словесные тексты, где информация представлена вербально, несплошными – тексты, где информация представлена иконически в виде схем, таблиц и т.д., смешанными – тексты, где информация представлена вербально и иконически [Лопинцева 2016]. «Сплошные» тексты и «несплошные» нередко предъявляются одновременно, что дает возможность учащимся увидеть различные способы хранения информации, овладеть способами действия, необходимыми для работы с разными источниками информации, перевода информации из одной формы в другую, например, содержание «сплошного» текста. Имеются задания на называние «несплошного» текста, благодаря чему внимание школьников дополнительно привлекается к данному способу обработки и хранения информации. Разные способы представления информации нередко связаны с анализом языкового явления, языковой единицы: предлагается алгоритм устного разбора, соотношенный с алгоритмом образец рассуждения, алгоритм письменного разбора, образец записи при письменном разборе языковой единицы.

В памятке по изучающему чтению предлагается определить, какая информация является новой, какая информация усвоена хуже, повторить части текста, в которых приведена неусвоенная информация. Ученик оценивает собственную деятельность по работе с информацией. Сведения о языковых единицах и языковых явлениях содержатся в небольших по объему текстах, сопровождаемых пометами: для заучивания, теоретическая информация, для самостоятельного наблюдения.

Имеются задания, содержащие информационный запрос: выбрать часть текста, где о чем-либо говорится. Информационный запрос формулируется по отношению к различным текстам, в том числе по отношению к учебно-научным текстам, однако данный запрос чаще носит некий безлич-

ный характер: у школьника не формируется понимание, зачем ему нужна данная информация. При обращении к учебно-научным текстам даже после информационного запроса информация предлагается в готовом виде: учащийся не создает собственный текст по результатам информационного запроса. Собственный учебно-научный текст типа рассуждение школьники создают на основе имеющегося текста с использованием алгоритма. Ранее усвоенные тексты о языковых единицах и языковых явлениях предлагается пересказать по плану, т.е. формируется умение обрабатывать информацию, но после освоения данной информации, а не тогда, когда она предъясняется впервые. Тексты, различные по стилистической принадлежности, соотносятся с разными задачами коммуникации: получить точные сведения, обменяться впечатлениями и т.д.

Таким образом, работа ведется над следующими текстовыми категориями: связность и целостность текста, членимость текста, время текста. Синонимы, антонимы, местоимения рассматриваются как средства связи частей текста, как языковые единицы, обеспечивающие его связность, в учебниках предлагаются задания на выделение данных средств связи, на понимание функции лексических парадигм в тексте. Анализ текста как единицы языка и единицы речи при этом осуществляется одновременно: наблюдается роль синонимов в тексте как средства связи и одновременно как средства выразительности, как средства выражения отношения говорящего, пишущего.

Перечисленные категории не только анализируются на уровне восприятия, но и усваиваются в процессе создания собственного текста. Учащиеся начинают использовать синонимы как средство связи в собственном тексте, чему в немалой степени способствуют приводимые в качестве словарных слов ряды синонимов. Категория времени соотносится с умением использовать глагольные формы в собственном тексте и определять особенности функционирования глагольных форм в предложенном тексте. Значимо, что построение учащимися собственного текста всегда соотносится с определенной коммуникативной ситуацией, при этом довольно последовательно определяются адресат коммуникации, коммуникативная задача. При этом предполагается, что, опираясь на полученные сведения по стилистике текста, учащиеся создают тексты, различные по функциональному типу и отнесенности к определенному стилю речи. Для построения собственного текста сформированы все необходимые умения: учащиеся научены определению темы и основной мысли собственного текста, подбору аргументов для раскрытия этой основной мысли, владеют средствами обеспечения связности и целостности текста.

Таким образом, завершая анализ, отмечаем, что в рамках данного учебника, в первую очередь, текст выступает как объект изучения, но при этом учебно-научный текст ограниченно представлен в качестве материала для изучения текста как единицы языка и речи. Функция текста как сред-

ства обучения реализуется менее последовательно. Учебно-научный текст ограниченно используется для формирования текстовых умений, также ограниченно он используется и для формирования информационных умений. Таким образом, обеспечивается достижение предметных результатов освоения общеобразовательной программы, достижение метапредметных результатов, формирование общеучебных умений обеспечивается в меньшей степени.

Для того чтобы посмотреть, возможно ли решение подобных задач на уроках русского языка, обратимся к УМК под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта. Переходя к анализу данного учебного комплекса, необходимо отметить его существенное отличие в плане работы с текстом. В рамках данного учебного комплекса работа с текстом направлена не только на формирование представлений о тексте и текстовых умений, но и на формирование общеучебных умений, в том числе связанных с информацией. Учебная деятельность рассматривается как один из видов коммуникации, и содержание работы с текстом определяется именно в контексте общеучебных умений, поэтому текстовые задания регулярно выполняются на материале лингвистических текстов, для создания текстов предлагаются лингвистические темы.

В пятом классе данный учебный комплекс также предполагает работу над целостностью и связностью текста. Связность текста соотносится с подчиненностью текста раскрытию определенной темы. Определяется текстообразующая роль названия, лексические единицы одной тематической группы представлены как средство обеспечения тематического единства. Но в отличие от стабильных учебников сразу формируется представление о широкой и узкой теме, о микротеме и отражении связи микротем в абзацном членении, что находит отражение в работе над планом текста. При сопоставлении данного методического комплекса со стабильными учебниками можно отметить и еще ряд отличий: уже в пятом классе внимание обращено не столько к теме текста, сколько к определению основной мысли и средствам её выражения, признаки текста рассматриваются с учетом функционального типа текста и стиля речи, много внимания уделяется особенностям художественного текста.

Говоря об основной мысли как показателе целостности текста, следует отметить, что методический аппарат учебника ориентирует учащихся на определение основной мысли и на понимание средств её выражения. В учебнике содержатся следующие задания: определить основную мысль текста, в тексте выделить предложение, которое выражает основную мысль, выделить слова, передающие главную мысль, выделить в тексте лирическое отступление. Строение абзаца соотносится с развитием основной мысли, как и актуальное членение предложения, которое одновременно предстает как средство связи предложений в тексте. Последовательность предложений в тексте рассматривается с учетом смысловых отноше-

ний между ними. При определении основной мысли текста учитывается и авторская позиция: какую мысль доказывает автор, как связан эпиграф с основной мыслью текста. Основная мысль соотносится с определенным лицом, создателем текста, что в стабильных учебниках практически не обозначено.

Функционально-стилевая дифференциация текстов в большей степени обращена к типам речи и их языковым особенностям. Представлены текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение, определяются особенности строения данных текстов, отличия их в различных стилях речи, а самое главное – связь типа текста с целью высказывания. Наблюдается функционирование глаголов, наречий со значением времени как средства связи в повествовательном тексте. Приближенность к реальной коммуникации в рамках данного учебного комплекса проявляется и в том, что определяется связь стиля и задач речи, ситуации использования, рассматривается возможность соединения в одном тексте различных типов речи и различных текстов, «сплошных» и «несплошных».

При обращении к учебно-научным тестам вербализуется информационный запрос, он представляется как значимый для обучающегося. Результаты поиска информации учащиеся излагают в собственных текстах, которые предстают как способ обработки информации. При этом учащиеся создают различные тексты: «сплошные», «несплошные», один тип текста «переводят» в другой и т.д. Анализируя структуру учебно-научного текста, школьники не только усваивают признаки текста, но и учатся работать с информацией: представлять ее в «свернутом» виде, восстанавливать то, что ранее было «свернуто».

Различия в методическом аппарате анализируемых учебников связаны с различными принципами их построения в целом, с реализацией различных дидактических подходов при изучении текста в частности. Учебный комплекс, разработанный Т. А. Ладыженской, М. Т. Барановым, Л. А. Тростенцовой и др. ориентирован на структурно-языковой подход, учебный комплекс под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта – на функционально-коммуникативный или системно-деятельностный. Включение текста в учебную деятельность школьника позволяет методические обеспечить достижение и предметных, и метапредметных результатов обучения, что отвечает современным требованиям к образовательной деятельности.

Библиографический список

Кусова М. Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 118–124.

Лопинцева Л. А. Формирование коммуникативной компетенции школьников при обучении русскому языку в деятельности чтения «сплош-

ных» и «несплошных» текстов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 24 с.

Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1991. 240 с.

Резвая А. Ю. Становление лингвистической компетентности младших школьников на учебных занятиях по русскому языку: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2008. 24 с.

Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 1. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2012. 192 с.

Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 2. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. М. : Просвещение, 2012. 176 с.

Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М. : Дрофа, 2012. 218 с.

Табатчикова К. Д. Совершенствование коммуникативных умений учащихся основной школы в процессе обучения комплексному анализу текста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 22 с.

Храмкова Е. Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. 23 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/> (дата обращения: 06.06.2016).

И. А. Тарасова

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД В ИЗУЧЕНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ ГРАММАТИКИ

В статье излагается опыт работы над лингвистической терминологией в курсе «Современный русский язык». В качестве способа её усвоения предлагается совместное составление словаря-тезауруса лингвистических терминов.

Ключевые слова: грамматика, терминология, словарь-тезаурус

I. A. Tarasova

THE LEXICOGRAPHIC METHOD IN THE STUDY OF GRAMMATICAL TERMINOLOGY

The article describes an experience of working with linguistic terminology in the Modern Russian Language course. The joint compiling of linguistic terms thesaurus is proposed as a technique of its assimilation.

Key words: grammar, terminology, thesaurus.

Практика обучения студентов-бакалавров показывает, что наиболее трудной для усвоения является терминология грамматики. В течение года обучающимся предстоит усвоить несколько десятков терминов, фиксирующих лингвистическое содержание высокой степени абстракции. Подбирая нужный термин, студент часто движется ассоциативным путем, причем ведущей ассоциацией нередко оказывается фонетическая. Другими словами, в языковом сознании ближайшими соседями оказываются «субстантивация» и «супплетивизм» в силу фонетического подобия первых слогов терминов, что и провоцирует неверное употребление. Актуализация семантических отношений в подсистеме грамматической терминологии видится поэтому насущной задачей преподавания курса «Современный русский язык». Одним из способов решения этой задачи может служить совместное составление словаря-тезауруса лингвистических терминов.

Как известно, словари тезаурусного типа помогают структурировать понятия и связи, относящиеся к какой-либо предметной области. Стройная терминологическая система – это своего рода модель знаний в той или иной области науки, отражающая её внутреннюю логику. На важную роль словаря-тезауруса в процессе преподавания лингвистических дисциплин указывает, например, И. И. Богатырева [Богатырева 2005], в соавторстве с О. А. Волошиной подготовившая «Школьный словарь-тезаурус лингвистических терминов» [Словарь 2012]. Принцип системности проявляется в этом словаре через смысловые группировки терминов, соотносящиеся с ключевым понятием, с которым они связаны родо-видовыми или партиципными отношениями.

Однако в нашем случае простое объединение терминов в смысловые группы представляется недостаточным. Строго говоря, словарь-тезаурус обладает двумя конститутивными признаками: наличием в его основе логико-понятийной схемы, которая «накладывается» на лингвистический материал и отражением системных отношений внутри словарной статьи (через указание на антоним, синоним, родовое понятие и т.д.)

Более глубокая проработка семантических отношений достигается за счет использования тезаурусной формы в полном объёме, что предусматривает введение в словарную статью прямых указаний на все виды отношений, в которые входит заголовочная лексема (так называемых тезаурусных функций).

Тезаурусная форма использована нами ранее в сфере писательской лексикографии [Словарь ключевых слов 2008]. Всего было применено около тридцати тезаурусных функций, позволивших систематизировать лексику идиостиля (синонимы, антонимы, ассоциаты, символы, эпитеты и др.).

Структура лингвистического тезауруса имеет, конечно, свою специфику. Наиболее полно она отражена в работах С. Е. Никитиной, в частности в «Экспериментальном системном толковом словаре лингвистических

терминов» [Никитина 1996]. Ведущими лексическими функциями в этом словаре являются синонимы; квазисинонимы; корреляты; род-вид, целое-компонент, инвариант-вариант, сфера применения и другие.

С. Е. Никитина отмечает, что в тезаурусном описании действует челночный принцип: предложенная модель заставляет собирать и структурировать понятийное поле термина, а полученный «портрет» термина заставляет пересматривать модель описания [Никитина 1996: 14]. Ведущаяся в течение двух лет работа над составлением словаря-тезауруса заставила нас модифицировать первоначальную схему, ввести в нее не только новые функции, но и условные обозначения.

Графические метки для тезаурусных функций частично соответствуют метаязыку обозначений в «Идеографическом словаре русского языка» О. С. Баранова [Баранов 1995], частично предложены самими студентами. Новой является разметка определения, носящая обучающий характер, направленная на отработку структуры типичной дефиниции: **родовое понятие+конкретизатор+уточнение** (пример):

Грамматика — **раздел языкознания, в котором изучается грамматический строй языка, т. е. строение слов, словосочетаний и предложений.**

Первые словарные статьи были составлены студентами совместно с преподавателем. Впоследствии составление статьи стало предлагаться в качестве домашнего задания, с последующим обсуждением и усовершенствованием на занятии. Сильным студентам, претендующим на отличную оценку, подобную работу предлагалось проделать на экзамене, выбрав для статьи любое понятие в рамках экзаменационного вопроса.

Лексикографический метод выполняет несколько функций:

- познавательную (необходимость составления словарной статьи заставляет обратиться к справочным изданиям, уточнить свое понимание термина);
- аналитическую (расчленение определения на первом этапе работы с ним позволяет проникнуть в структуру языка описания, выделив в нем родовую часть и видовые конкретизаторы, побуждает вглядываться в линейный текст, развивает критическое отношение к информационному потоку, т. е. в какой-то мере корректирует «клиповость» мышления [Фрумкин: электронный ресурс]);
- систематизирующую, мыслеформирующую (модель статьи заставляет собирать и структурировать смысловое поле термина, подниматься на более высокий уровень обобщения);
- контролирующую (анализ составленных статей позволяет выявить «пробелы» в усвоении терминологии, определить наиболее трудные для понимания аспекты).

Обратимся к анализу студенческих словарных статей.

Вот как представлен термин «интерфикс» в словаре Елены Б.:

Интерфикс — **морфема**, которая находится между двумя корнями в сложном слове, т.е. соединительная гласная.

↑ — морфема

: суффикс, префикс, постфикс.

Студентка несколько упрощает толкование предложенного понятия, объём которого не исчерпывается соединительными гласными, а включает еще и так называемые «межморфемные прокладки». Лексические функции «родовое понятие», понятие более высокого уровня (↑) и «корреляты», соотносимые понятия (:) употреблены корректно. Для логического завершения статьи следовало бы использовать функцию «синонимы» (=), так как уточняющая часть определения представляет собой русскоязычный синоним к интернациональному термину. В то же время при указании на синонимию следует учитывать, чтобы термины-синонимы относились к одной предметно-понятийной области. Так, спорной представляется синонимизация терминов «аффикс» = «формант», так как первый употребляется в морфемике, а второй — в словообразовании.

Не вызывают никакого возражения заполнение аналогичных позиций в статье «Компаратив»: ↑ — степень сравнения; : — суперлатив (превосходная степень); = сравнительная степень.

Неожиданно сложным для ряда студентов оказалось заполнение тезаурусной части словарной статьи «Потенциальные слова». Приведем её вместе с определением, чтобы понять, с чем связаны неточности:

Потенциальные слова — **слова**, которые уже созданы, но еще не закреплены традицией словоупотребления или могут быть созданы по образцу существующих.

↑ — слово

: — неологизм

Дефинируя потенциальные слова с опорой на понятие «слово», студентка автоматически переносит последний термин в строку «родовое понятие». В результате термин «неологизм», который является ближайшим родовым понятием для заголовочной лексемы, «спускается» в рубрику «корреляты». Анализ этих ошибок заставляет в дальнейшем разбить функцию «родовое понятие» на два подтипа: ближайшее родовое понятие (неологизм) и дальнейшее родовое понятие (слово). Коррелятом потенциального слова является, конечно же, окказионализм.

При составлении словарных статей мы обращаем внимание на такой принцип лексикографирования, как соотнесенность определений. Это особенно важно для терминоведения, так как несогласованность терминологии является одной из существенных проблем научного знания.

Приведем пример нарушения этого принципа в словаре Елены Б. Выбранное студенткой определение для окказионализмов («речевые явления, возникающие под влиянием контекста для выражения смысла, необходимого в данном контексте, т. е. индивидуально-авторские слова») дано

с позиции стилистики, а не словообразования, в сфере которого слово потенциальное и окказиональное разводятся на основе регулярности / нерегулярности словообразовательной модели. Так как наш словарь ориентирован на грамматическую терминологию, более удачным признается дефиниция Татьяны С.:

Окказионализм — это **разновидность неологизмов, связанных с нарушением существующих норм словообразования, например, «кюхельбекерно» А. С. Пушкина.**

↑ — неологизм

: — потенциальное слово

Для практического усвоения принципа соотносимости терминологии в дальнейшем предлагается лексикографировать термины парами и тройками (потенциальное слово — окказиональное слово; перфективация — имперфективация; субстантивация — адъективация — прономинализация и др.)

Заполнение тезаурусной части статьи для хорошо известных терминов не всегда оказывается тривиальной задачей. Вот, например, как выглядит словарная статья «Морфема» у Елены Б.:

Морфема — *минимальная значимая часть слова.*

↑ — морфемика

↓ — корень, аффикс

= морф

В зоне тезауруса наблюдается несколько существенных ошибок. Морфемика не является родовым понятием по отношению к морфеме. Эта ошибка заставила в дальнейшем ввести функцию «сфера употребления» — О.

Более сложным является вопрос о соотношении терминов «морфема» и «морф». Если в словарной статье у Елены Б. они синонимизируются, то у Татьяны М. они представлены как когипонимы алломорфа (алломорф: морфема, морф).

С. Е. Никитина предлагает в данном случае пользоваться функцией инвариант-вариант. Как отмечает исследователь, эта пара «связана с выделением в лингвистике двух уровней — эмического и этического, или теоретического и эмпирического (уровня непосредственного наблюдения). Функция «инвариант», по-видимому, единственная, которая получила своё морфологическое выражение в суффиксе/терминоэлементе — ема» [Никитина 1996: 19]. В рассмотренном примере инвариантом выступает морфема, а морф и алломорф являются её эмпирически наблюдаемыми вариантами. Введение этой функции в словарь, несомненно, способствует развитию абстрактного мышления студентов. Правда, условный знак для этой функции пока не предложен.

Анализ студенческих словарных статей позволяет предположить, что в языковом сознании обучающихся изученные термины располагаются ря-

дом, в целом формируют одну предметную область, но логические отношения между ними остаются не отраженными. Вот, например, как выглядит тезаурусная зона статьи «Морфема» в словаре Ульяны И.:

Морфема

↑ — слово

↓ — фонема

: — алломорф

В уровневой модели языковой системы слово, действительно, находится на более высоком уровне, чем морфема, а на самом низком уровне действительно располагается фонема. Однако из этого не следует, что между этими понятиями устанавливаются родо-видовые отношения. В качестве методического приёма, позволяющего устанавливать родо-видовые связи, можно использовать приём подстановки в стандартные выражения, предлагаемый С. Е. Никитиной: «А и прочие В», «А является В», где А — видовое понятие, В — родовое понятие [Никитина 1996: 18]. Нельзя: * морфема и прочие слова; * морфема является словом и т.п. Диагностическими контекстами для функции «вид» являются: «такие А как В», «В является разновидностью А», «к А относится В», где А — родовое понятие.

Чрезвычайно важным представляется различие между гиперонимическими и партиципными отношениями, отношениями включения. Для определения последних можно использовать диагностические выражения: «А включает в себя В», «А имеет В своим составляющим». Отношения часть (компонент) — целое можно усмотреть между термином «грамматика» и терминами «морфемика», «словообразование», «синтаксис».

Разведение гипонимов и гиперонимов актуально не только для специализированных функций «род» и «вид», но и для функции «корреляты», внутри которой должны располагаться понятия одного уровня. Это правило нарушено в следующей словарной статье:

Словообразование — **раздел науки о языке, изучающей строение слов и способы их образования.**

↑ — раздел языкознания

↓ — синхронное, диахронное словообразование

: грамматика, морфемика, синтаксис, лексикология

Словарная фиксация терминов позволяет установить не только вертикальные, но и горизонтальные связи в предметно-понятийном пространстве дисциплины. Так, тезаурусная статья «Компаратив» позволяет соединить разнесенные по разным темам курса понятия сравнительной степени прилагательного и наречия, а работа над словарными определениями «аналитический» и «синтетический» подводит единую лингвистическую базу под образование форм степеней сравнения прилагательного и будущего времени глагола.

Лексикографический метод как способ освоения лингвистической терминологии имеет ярко выраженную профессиональную направленность.

Во-первых, он содействует формированию лингвистической компетенции студентов, при этом освоение сложных лингвистических понятий происходит через деятельность.

Во-вторых, он приучает будущих педагогов подбирать и формулировать четкие, понятные им самим определения, что, помимо всего прочего, закладывает основы учебно-научного стиля.

Наконец, он развивает дисциплину мысли, умение подходить к любому явлению системно, что служит важным фактором формирования научной картины мира.

Библиографический список

Богатырева И. И. О необходимости создания словаря-тезауруса лингвистических терминов // Язык. Сознание. Коммуникация: сб. статей / отв. ред. В. В. Красных. М. : МАКС Пресс, 2005. Вып. 29. С. 146–150.

Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка. М. : ЭТС, 1995. 820 с.

Никитина С. Е., Васильева Н. В. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов. Принципы составления и избранные словарные статьи. М. : Институт языкознания РАН, 1996. 172 с.

Словарь ключевых слов поэзии Георгия Иванова / сост. И. А. Тарасова. Саратов : Наука, 2008. 208 с.

Словарь школьных лингвистических терминов / *И. И. Богатырева, О. А. Волошина.* М. : Добросвет, 2012. 368 с.

Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]. URL: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm (дата обращения: 03.04.2016).

О. Ю. Авдеевна

КОГНИТИВНЫЙ КОММЕНТАРИЙ В ИЗУЧЕНИИ НОРМ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-НЕФИЛОЛОГАМИ

Статья носит лингвометодический характер и содержит размышления о способах объяснения грамматических норм русского языка студентам нефилологических специальностей. Автор считает, что гарантом эффективного их усвоения является осознанное к ним отношение как к законам языка и мышления. Выработать такое восприятие норм помогает когнитивный комментарий.

Ключевые слова: нормы литературного языка, когнитивный комментарий, грамматика, познание, категории, бинарная оппозиция.

**COGNITIVE COMMENT IN THE STUDY OF RUSSIAN
LITERARY LANGUAGE STANDARDS BY STUDENTS
OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES**

The linguistic and methodological article contains thoughts about ways of the explanation of Russian grammatical standards to students of non-philological specialties. The author considers that their effective acquisition depends on their understanding as laws of thinking and language. Cognitive comment helps to form such perception.

Key words: standards of the literary language, cognitive comment, grammar, knowledge, category, binary opposition.

Понятие *когнитивный* как определение особого метода исследования различных явлений, в том числе и языковых, разработано в науке достаточно хорошо. Установлено, в частности, что это понятие многозначно и может быть применено к различным объектам и предполагает поиск глубинных оснований тех или иных языковых процессов.

В работе, посвященной методической проблематике, нет необходимости останавливаться на существующих в лингвистике толкованиях термина *когнитивный* и многоаспектности самого когнитивного метода. Отметим только, что когнитивный метод рассматривается как сугубо научный, на нем базируются исследования структурных уровней, единиц и формирований (лексики, синтаксиса, языковой семантики, речевых производений и т.п.). Он не используется (по крайней мере, нам не встречались такие работы) в лингвометодических материалах: программах, учебно-методических комплексах, методических рекомендациях, не упоминается даже в качестве приёма или направления объяснения материала. Нам представляется это не совсем логичным в плане интеграции науки и методики, ведь когнитивная лингвистика – это, в первую очередь, наука о закономерностях процесса познания и его выражения в языке. Обучение языку – то же познание, которое может быть рассмотрено не столько с точки зрения объективно стихийного его протекания в общественно-языковом сознании или мышлении отдельного человека, сколько в аспекте творческого, педагогического подхода к его осуществлению, в аспекте формирования языковой компетенции, речевых навыков как необходимого направления социокультурного воспитания личности.

Чтобы такое использование стало возможным, необходимо сузить понятие *когнитивный*, выделив в нем аспект, который мы называем *когнитивным комментарием*. В отличие от комплексного когнитивного исследования, когнитивный комментарий – это реконструкция тех или иных представлений о мире, имплицированных в анализируемых языковых яв-

лениях. Это может быть реконструкция концепта: смысловой вертикали, целостного фрагмента общей языковой или индивидуально-авторской картины мира, – или логической категории: логической универсалии, такого параметра мышления, который входит в состав смысловой структуры в качестве базового его компонента. К последним можно отнести, например, такие логические понятия, как пространство, время, человек, действие и т.п.

Когнитивный комментарий возможен и в научных исследованиях как дополнительный аспект анализа содержательного плана языковой единицы, основанный на толковании его смысловой основы, выявлении общего в значениях разных единиц. Именно в таком качестве когнитивный комментарий используется в некоторых наших работах, например: [Авдеева 2013].

Цель данной статьи – осмысление лингвометодического потенциала этого исследовательского приема, попытка взглянуть на когнитивный комментарий как на способ активизации в процессе преподавания языка концептуального чутья, ощущения единства языка и культуры, языка и мышления. Это возможность почерпнуть в научном методе объяснительную энергию, необходимую не только для успешного обучения языку, но и воспитания особого к нему отношения как к мощному энергетическому полю культуры и национальной ментальности.

Выбирая из двух выделенных направлений когнитивного комментирования (концепты или логические категории), для преподавания норм литературного языка уместнее обратить внимание на проявление в языке логических категорий. Это обращение особенно актуально для студентов юридических специальностей, изучающих теорию права, овладевающих основами правового мышления. И правовые понятия, и логика осмысления тех социальных явлений, которые охватываются правом, базируются на таких категориях, которые составляют основу и языка. Это такие категории, как *процесс* (в языке базисная семантика глагольных слов), атрибуты процессных явлений: *место* (пространство), *время*, *причины* (в праве, например, мотивы действия лица), *цели*, *результаты*, *следствия* и т.п.

Актуально для юриста осознание и таких общенаучных категорий, как *субъект* (действия, признака, состояния), *объект*, *принадлежность* – посессивность, владение (*possessio*) (в языке это особая категория признаков слов: прилагательных и местоимений), *лицо* в противопоставление не-лицу и человеку (в праве: *persona / homo*), категория *количества*, *считаемости / несчитаемости* (например, интенсивности), *считаемости / измеримости*, проявляющейся в грамматической категории числа, в грамматике числительного и т.д.

Конечно, эти и многие другие категории относятся, прежде всего, к грамматике языка как глубинному его строю, фундаменту организации языковой семантики. В лексике эти значения проявляются хаотично и

разнообразно, и в многообразии и динамичном характере лексических значений трудно уловить действие логических категорий, выявить общую для всех видов мыслительной деятельности структуру мысли.

Подробное же изучение грамматики родного языка помогло бы будущим юристам осознать логическую универсальность многих правовых категорий, соотнесенность характеристики правовых явлений с осмыслением других областей жизни общества, зависимость адекватной их интерпретации от моделей и форм языка, на котором это осмысление осуществляется. Но у преподавателя-лингвиста нет иной возможности продемонстрировать действие логических универсалий в грамматике, кроме как в курсе культуры речи, предполагающем преподавание основ стилистики, профессиональной речи и обучение нормам литературного языка.

Реконструкция логических универсалий в грамматике (в их сравнении с правовыми универсалиями) связана, конечно, с этапом изучения грамматических норм. К таким нормам относятся морфологосинтаксические нормы образования и употребления родовых и числовых форм именных частей речи и глагола, предложно-падежных форм, повелительного наклонения, причастий, деепричастий, форм вида, способов глагольного действия (например, начинательного: *завели уголовное дело*, т.е. дело еще не закрыто, ограничительного: *провели ночь в полиции* – означает всю ночь, а не 2 часа и т.п. – данные примеры взяты из нашей личной практики проведения лингвистической экспертизы), степеней сравнения прилагательных, образование которых обусловлено понятием измеримости признака и т.д.

Наиболее интересной с точки зрения влияния когнитивных и социокультурных факторов на функционирование грамматических категорий является категория рода. Именно эта категория чаще всего отражается в методической литературе (см., например [Нуруллина 2016]). Нормативный аспект этой категории связан с выбором формы мужского или женского рода слова, согласуемого с наименованием лица.

Уже в самом этом противопоставлении проявляется оппозиционное строение мысли. Наряду с отвлеченностью, антропоцентричностью и номинативным характером, оппозиционность мысли является одной из главных закономерностей ее структурирования и формирования модели мира, что имеет непосредственное отношение к когнитивному комментированию явлений языка.

При этом, по замечанию Т. В. Цивьян, особой универсальностью характеризуется, прежде всего, бинарная оппозиция. Для представления такого комплекса, как логическая модель мира, «столь же обширного, сколь и сложного, выработан способ описания, остроумный своей простотой: система бинарных оппозиций» [Цивьян 2009: 5]. На основе именно «двоичных признаков» в разных областях мыслительной деятельности «конструируются универсальные знаковые комплексы, с помощью которых и ус-

ваивается мир» [Цивьян 2009: 5]. Действительно, все многообразие значений, в которых воспринимаются явления реальной действительности, имеет обыкновение сводиться в языковом сознании к двучленным противопоставлениям. Этим и объясняются трудности реализации языковой категории: обладая разветвлённой и сложной системой значений и номинативных функций, наименования лиц мужского рода воспринимаются языковым сознанием как наименования лиц мужского пола, противопоставленные наименованиям «женским», хотя такого жесткого противопоставления в языке нет.

Подробно о когнитивных и нормативных аспектах формирования и употребления категории рода мы писали (в соавторстве с В. В. Девяткиной) в статье «*Истец vs. истица*: языковые нормы и социокультурные коды наименования лиц в юридическом дискурсе», выход которой планируется в журнале «Вестник Саратовской государственной юридической академии».

Мы отмечаем, в частности, что оперирование этой категорией является настоящей проблемой для оформления юридических, например, судебных, документов и что в этой проблеме есть и правовой срез, связанный с концепцией человека в правовом мышлении. Когнитивный же комментарий посвящен, в том числе, особенностям реализации гендерных характеристик в языке. Одной из таких особенностей является универсальный («над-гендерный») характер наименований мужского рода, другой – актуальность и активность в социальной жизни таких явлений, как социальные (служебные, профессиональные и т.п.) функции, национальная принадлежность, должности, профессии, звания, универсальные в плане гендерной отнесенности психологические, социальные, мировоззренческие характеристики человека, для обозначения которых избираются единицы из двучленной оппозиции мужское / женское и предпочтение отдается названию со слабой гендерной составляющей, т.е. наименованию мужского рода.

Не менее интересной в плане содержательного комментирования является и категория числа, отраженная в таких, например, нормах, как числовая корреляция у некоторых групп слов, употребление окончаний *-ы (-и) / -а* в числовых формах существительных, выбор формы числа глагола при однородных подлежащих и т.д.

Наличие или отсутствие у слова числовой корреляции как нельзя лучше обнаруживает «коренную» семантику абстрактной категории числа – значение количества, которое предполагает считаемость конкретных предметов и противопоставлено значениям измеримости, собирательности, интенсивности, характерных для наименований веществ, отвлеченных понятий (время, пространство, процесс, признак и т.п.), психологических явлений (чувство, состояние). Будущим юристам небезынтересно узнать, что категория количества охватывает в основном только область наименова-

ний конкретных предметов, причем обозначаемых существительным. Если прилагательное или глагол стоят во множественном числе, они все равно обозначают один признак (процессуальный или непроцессуальный), выраженный не в грамматической форме, а в корне слова (*красные шары* – один цветовой признак, *летели птицы* – субъектов много, а действие одно). В ряде случаев такая скрупулезность в интерпретации семантики количества необходима в анализе правовых событий, особенно в случаях, когда от слов с отвлеченной семантикой образуются формы множественного числа (*совершил правонарушение / правонарушения, наезд / наезды, прошла проверка / прошли проверки* – единственное число в этих и других употреблениях может обозначать не одно, а несколько взаимосвязанных последовательных действий и т.д.).

Объяснение норм выбора окончаний *-ы (-и) / -а* обычно содержит отсылку к истории языка, к исторической форме двойственного числа, к фонетическим факторам утверждения окончания *-а* (неизменная его ударность: *снега́, века́, небеса́*). Например, так комментируется эта норма в учебном пособии: [Дмитриева и др. 2008: 44–46]. Все это несомненно, но мало объясняет сложившуюся в языке и речи ситуацию с употреблением этой пары формальных компонентов: вытеснения окончанием *-а* более характерного для русского языка окончания *-ы (-и)*.

В истории языка имеется множество примеров, когда периферийная формальная тенденция побеждала генеральную, в силу каких-то процессов, не всегда связанных с формированием смысла. Все же трудно смириться с тем, что смысл в этих процессах совсем не участвует. Будет не лишне предположить, что задействованы какие-то более глубокие его пласты, обуславливающие не только возникновение и укрепление флективного противопоставления, но и специфику действия в языке логических категорий. И действительно, на эту обусловленность структурой смысла, в данном случае – на связь с некоторыми языковыми категориями, имеющими когнитивное основание, указывают некоторые закономерности употребления окончания *-а*.

К таким закономерностям относится, например, закрепленность этого окончания (в форме множественного числа именительного падежа) за существительными среднего рода. За редким исключением (*уши, глазные веки*), существительные среднего рода имеют во множественном числе окончание *-а*: *облака, небеса, окна, стекла, дела, тела, кресла, ребра, весла, поля, моря, озера, купола, слова* и т.п.: «на появление и укрепление подобных форм [с окончанием *-а* – О. А.] оказали влияние слова среднего рода, для которых окончание *-а* является исконным» [Иванов 1990: 267].

Значение же среднего рода, как известно, связано со значением неодушевленности. И в группе существительных мужского рода это окончание закрепляется, главным образом, за неодушевленными существительными: *леса, дома, города, вечера* (хотя его использование очень хаотично,

что затрудняет формулирование правила). В контексте всего сказанного становится очевидным, что это окончание в группе одушевленных существительных достаточно случайно. Исторически слова мужского рода со значением множественности и окончанием *-а* были собирательными существительными: *сыновья, братья, князья* [Иванов 1990: 266-267], как *ребятня, детвора, братва*.

С этой точки зрения, употребление окончания *-а* в формах *доктора, директора, профессора* вряд ли может быть объяснено латинским происхождением и наличием компонентов *-тор, -сор*. Нетрудно заметить оттенок собирательности в таких формах: ср. *наша детвора – наши доктора, профессора* (множество как единое целое).

Противопоставление средств выражения грамматической формы множественного числа *-ы (-и) / -а* вовлечено и в языковую репрезентацию категории количества, структурирующуюся в языке оппозицией форм единственного и множественного числа. Единственное число неизменно репрезентирует такие значения, как абстрактность, собирательность (как оттенок отвлеченности), измеримость явления (признак, состояние, вещество). Множественное же позволяет выразить конкретность, даже индивидуальность входящих в данное количество компонентов: ср. *директора* (собирательное множество) – *директоры* (конкретные люди).

Этими оттенками (собирательность множества / конкретность, самостоятельность входящих в него предметов) различаются и некоторые особенности синтаксического употребления форм единственного и множественного числа (в данном случае – *не чисел*): *студенты первого и второго курса* (все вместе, вне различения курсов) / *студенты первого и второго курсов* (два курса отдельно); роль значения одушевленности в выборе единственного / множественного числа глагола при однородных подлежащих: *несколько свидетелей отметили одну деталь / несколько деталей было отмечено в ходе следствия* и т.п. Эти употребления регулируются синтаксическими нормами литературного языка, на примере которых тоже можно продемонстрировать оппозиционное, прежде всего бинарное, строение человеческого восприятия и познания мира, что, безусловно, способствует формированию представлений о категориальном характере и мышления, и любой области знания. Кроме того, такой комментарий, который мы условно называем когнитивным, обладает объяснительной силой и в отношении норм литературного языка, смягчает их категоричность, взамен пуритански строгому их подчинению предлагает осознание их как особого проявления единого информационного поля представлений о реальной действительности.

Библиографический список

Авдеевнина О. Ю. Перцептивная семантика: закономерности формирования и потенциал художественной реализации. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та. 2013. 340 с.

Дмитриева О. И., Орлова Н. М., Павлова Н. И. Русский язык и культура речи : учеб. пособие. Саратов : Саратовский ГАУ, 2008. 284 с.

Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка. М. : Просвещение. 1990. 400 с.

Нуруллина Г. М. Развитие речевой культуры учащихся при изучении категории рода имен существительных // Русская речевая культура и текст: материалы IX Междунар. науч. конф. (15–16 апреля 2016 г.). Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2016. С. 308–311.

Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы. М. : Книжный дом «Либроком», 2009. 280 с.

Л. П. Прокофьева
А. Д. Левицкая

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье анализируется опыт применения компетентностного подхода в обучении русскому языку как иностранному в условиях высшего медицинского образования. Задаются параметры формирования языковых компетенций, необходимых для реализации коммуникативных задач будущего врача в рамках ФГОСЗ+

Ключевые слова: компетентностный подход, языковые компетенции, русский как иностранный.

L. P. Prokofyeva
A. D. Levitskaya

THE COMPETENCE APPROACH IMPLEMENTATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the experience of the competency approach in teaching Russian as a foreign language in higher medical education. The parameters of necessary linguistic competences for the implementation of communication tasks in the framework of FGOS3 + are set.

Key words: competency approach, linguistic competences, Russian as a foreign language.

Проблема формирования языковых компетенций у иностранных студентов встаёт особенно остро в связи со следующими причинами.

С одной стороны, работа с иностранными студентами в вузах России полностью подчинена Закону РФ «Об образовании» и Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», что требует активного внедрения компетентностной парадигмы в процесс обучения. С другой стороны, преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) обязан руководствоваться в своей педагогической деятельности Федеральными государственными Требованиями по русскому языку как иностранному, принятыми Министерством образования и науки РФ в 2009 г., и внесенными в них изменениями в 2014г. (приказ Минобрнауки России № 255 от 01.04.2014 г.). Данные Требования установили уровневый подход к изучению и преподаванию РКИ, определили уровни владения и степень сформированности коммуникативной компетенции у иностранных граждан и лиц без гражданства: базовый, первый, второй, третий и четвертый. При этом для начала обучения в вузах Российской Федерации необходимым и достаточным условием является наличие знаний по РКИ на I Сертификационном уровне, а в завершении базового высшего образования (на итоговом экзамене по РКИ) студент должен продемонстрировать наличие знаний языка не ниже II Сертификационного уровня с профессиональными модулями в соответствии с избранной специальностью. Для выпускников медицинского профиля таким обязательным знанием является профессиональный модуль «Медицина. Биология» [Государственный стандарт 2000].

Два типа основных компетенций, предусматриваемые ФГОС3+, – общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) – распространяются на все дисциплины, входящие в план освоения основных образовательных программ. Соответственно каждая конкретная рабочая программа предусматривает собственную «дорожную карту» освоения компетенции. Выделяемые ФГОС компетенции должны быть в равной мере освоены как студентами-гражданами РФ, так и иностранными обучающимися, но последние приобретают практико-ориентированное образование на чужом языке, поэтому формирование лингвистических компетенций становится базовым, обязательным, основополагающим на начальном этапе профессиональной подготовки.

Недостаточное владение языком приводит к невозможности продолжения образования: несформированность компетенций не позволяет понимать лекции, текст учебника, отвечать на практических, семинарских, лабораторных занятиях, вступать в диалог с преподавателем и пациентом. Отсутствие полноценной устной коммуникации сопровождается суррогатной письменной. Не умея записывать лекции, студент либо копирует текст с экрана во время мультимедийной презентации, либо довольствуется сокращенным вариантом – конспектом товарища или предлагаемым преподавателем, например, на Образовательном портале СГМУ. (Опускаем

здесь проблему необходимости модернизации лекционного материала, переход к инновационным типам подачи знаний, а также важность учета контингента обучающихся, потому что в последние годы наблюдается явный переход от традиционных видов лекций к комплексным. – *Прим. авторов*).

Таким образом, одной из самых актуальных проблем, связанных с переходом на ФГОСЗ+, становится необходимость поиска баланса между требованиями Закона об образовании и Приказа Минобрнауки, применимых к обучению иностранных студентов в медицинском университете, так как фактически Требования значительно опережают языковые возможности иностранных обучающихся на начальном этапе. Задачей кафедр РКИ становится выстраивание педагогической и методической технологии, позволяющей постепенное наращивание языковых компетенций, одновременно с ростом профессиональных.

Спецификой подготовки иностранного студента в системе высшего медицинского образования является необходимость практического владения терминологической лексикой и конструкциями научного стиля речи в самых разных областях естественнонаучных и общегуманитарных наук, что никак не отражено в Федеральных Требованиях, но вытекает из самой логики обучения. Для этого, начиная с базового уровня, вводится система обучения научному стилю речи (НСР). Так начинают формироваться профессиональные компетенции.

На подготовительном отделении эти занятия «озвучивают», «переводят» на русский язык уже имеющиеся у обучающегося знания по математике, биологии, химии, физике, так как именно эти знания нужны для успешной сдачи вступительного экзамена в медицинский вуз.

На первом курсе одновременно с продолжением работы по изучению русской грамматики начинаются занятия по обучению языку медицинской науки. В учебном плане СГМУ им. В. И. Разумовского для лечебного факультета этому посвящены такие дисциплины, как «Научная деятельность врача», «Работа с научным текстом по специальности», «Информатизация научной деятельности в медицине», «Перевод медицинской литературы», «Социальные аспекты языка». Особо значимой частью подготовки иностранного студента-медика является курс обучения специальной профессиональной коммуникации «Диалог врача с больным», «Профессиональная коммуникация».

Рассмотрим последовательно основные положения обучения коммуникативным компетенциям иностранного студента медицинского вуза.

Компетентностный подход при обучении языку является определяющим: дисциплина «Иностранный язык (Русский язык как иностранный)» является практической дисциплиной, т.е. её теоретический аспект подчинен практическим целям. Общая цель обучения русскому языку студентов-иностранцев нефилологического профиля в условиях языковой

среды является комплексной, включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалистов для зарубежных стран. Иностранному учащемуся медицинского профиля должен, пользуясь средствами русского языка, уметь реализовать коммуникативные задачи в учебно-научной сфере в следующих ситуациях общения: на лекции, семинаре, практическом занятии, консультации, коллоквиуме, зачете/экзамене по специальным дисциплинам. Темы общения в учебно-научной сфере – различные аспекты основных объектов научного знания, актуальные для конкретных специальных дисциплин.

Цель обучения осуществляется путем формирования у студентов необходимых языковых и речевых умений в *чтении, аудировании, говорении и письме*, обеспечивая им в конечном счете: а) овладение специальностью; б) общение в условиях русской языковой среды (учебно-профессиональное, повседневно-бытовое и культурное); в) возможность использования русского языка по возвращении на родину.

Коммуникативные задачи по каждому виду деятельности предъявляются студентам в учебно-профессиональной сфере, в других сферах эти требования определенным образом ограничены. Формирование навыков и умений обладает определенной спецификой, однако при этом учитывается тесная взаимосвязь, существующая между аудированием, говорением, чтением и письмом.

Для реализации поставленных перед преподавателями РКИ задач современная педагогическая наука предлагает многочисленные методики, использование которых позволяет эффективно развивать коммуникативные и языковые компетенции. Методический арсенал педагога сегодня настолько велик, что часто возникает соблазн увлечения формой, иногда даже в ущерб содержанию. Во избежание этого требуется четкая стратегия: каждый преподаватель должен ясно представлять, какие знания и умения должны быть освоены для владения той или иной компетенцией, а инструмент, способствующий достижению цели, может быть разным.

Например, тема «Паспортные данные больного: русские фамилии, имена, отчества» ставит перед преподавателем цель: дать знания о типах русских фамилий, имен и отчеств (мужских и женских), их склонении и употреблении в профессиональной речи врача. При этом студенты должны: *изучить* типы русских фамилий, имен и отчеств, их склонение и употребление в речи; *знать*, как различать мужские и женские фамилии, имена и отчества; правильно употреблять в разных ситуациях общения полные, краткие и ласковые имена людей; образовывать русские мужские и женские отчества; склонять русские фамилии, имена и отчества, а также получить опыт владения информацией об изменяемых и неизменяемых фамилиях; уметь отличать мужские фамилии и имена от женских; употреблять

русские фамилии, имена и отчества в речи в различных ситуациях общения.

На уровне ознакомления студентам дается информация о происхождении имён и о словообразовании уменьшительно-ласкательных имен. Эта информация будет полезна при профессиональном диалоге с ребенком.

Тема «Паспортные данные больного: русские фамилии, имена и отчества» включена в список необходимых для изучения тем, так как она важна для получения представлений об основах ведения диалога врача с больным и участвует в формировании компетенций ОК-2, 3, ПК-1, 2, 4. При этом несомненны интегративные связи с практическим знанием о предложно-падежной системе русского языка, склонении существительных и прилагательных в единственном и множественном числе. Получаемые знания необходимы для реализации коммуникативных задач, формирования устойчивых навыков ведения профессионального диалога с больным на русском языке. Данный пример позволяет продемонстрировать комплексность требуемых программой компетенций, которые не могут быть сформированы изолированно, а являются результатом четко выверенной педагогической и методической системы.

Многолетний опыт работы по обучению русскому языку иностранных студентов позволил преподавателям кафедры РКИ СГМУ выработать принципы оценивания уровня сформированности каждого элемента требуемых общекультурных и профессиональных компетенций в зависимости от этапа обучения на основе коммуникативных и языковых знаний, умений, навыков [Вешнева, Попков, Прокофьева 2013]. На данной основе стало возможным выработать целостную систему контрольных точек дисциплины (КТД), позволяющих проводить текущий и итоговый мониторинг процесса усвоения необходимого учебного материала с целью выработки или расширения нужной компетенции [Вьюшкина, Прокофьева 2003].

КТД на кафедре РКИ являются контрольные и самостоятельные работы, лексико-грамматические тесты, аудирование диалога врача с больным и заполнение медицинской карты, чтение научного, научно-популярного или художественного текста и устные ответы на вопросы по нему, устная подготовленная тема и спонтанный неподготовленный диалог на заданную преподавателем тему, обзорные и индикативные рефераты. В комплексе все эти КТД позволяют зафиксировать процесс формирования необходимых коммуникативных компетенций в ходе изучения комплекса дисциплин кафедры «Русский язык как иностранный».

В СГМУ разработана и введена в практику система балльно-рейтинговой оценки (БРО) качества знаний студентов, целью которой является получение комплексной, объективной и достоверной оценки качества работы студентов в процессе изучения ими отдельных учебных дисциплин и основной образовательной программы в целом, а также стимулирование активной направленной самостоятельной работы. С самого начала

использования БРО кафедра РКИ оказалась в нестандартной ситуации: формами текущего контроля, как у всех, являются контрольные и самостоятельные работы, которые выполняют студенты после изучения определенных разделов курса, тогда как промежуточная аттестация включает в себя такие обязательные для всех курсов формы контроля, как выполнение субтеста по лексике и грамматике (ЛГТ), аудированию, чтению, письму и говорению. Таким образом, на каждом этапе обучения одинаковые формы контроля наполняются разным содержанием в зависимости от уровня владения языком (Элементарный, Базовый, I-II Сертификационный), проверяя базовые знания студентов по дисциплине и сформированность основных речевых умений и навыков, предусмотренных Требованиями по русскому языку как иностранному.

Каждый, кто когда-либо изучал иностранный язык, знает, что процесс этот не автоматизируется, так как требует не только взаимной вовлеченности сторон в процесс обучения, но и повышенной мотивации. Подобным приемом в методическом арсенале кафедры РКИ стала выработанная в течение нескольких лет система бонусов, предусмотренная БРО, ежегодно корректируемая в зависимости от результатов проводимого педагогического эксперимента.

Источниками поощрительных баллов становится традиционное для СГМУ участие в учебно-исследовательской работе студентов (УИРС): научно-исследовательская деятельность студентов осуществляется через УИРС, выполняемую в учебное время по заданию преподавателя (самостоятельная работа), занятия в студенческом научном кружке (СНК). На кафедре РКИ этот вид деятельности приобретает характер пропедевтической научной работы, так как студенты впервые готовятся выступать на иностранном для них языке.

Сформированность у иностранных студентов исследовательских качеств должна стать основой для их приобщения в дальнейшем к научной работе на клинических кафедрах. Для студентов-иностранцев 2–4 лет обучения ежегодная научно-практическая конференция является своеобразным аналогом субтестов *Говорение* (так как текст воспроизводится в устной форме) и *Письмо* (поскольку предварительная подготовка доклада предполагает работу с письменным/напечатанным текстом). Участие в студенческой конференции способствует развитию навыков профессионального общения в устной форме: обучающийся должен следить за произношением (особое внимание уделяется терминам), темпом речи (нельзя ни «частить», ни делать длинных пауз, нужно следить за скоростью показа слайдов, если презентация идет автоматически), интонацией (вопросительной/утвердительной). Важной частью работы над подготовкой выступления является развитие у студента умения концентрировать внимание аудитории на себе: механическое чтение текста (пусть и с хорошим произношением и правильной интонацией) должно трансформироваться в более

или менее свободное устное сообщение на заданную тему, которое может сопровождаться уместной жестикой (например, при необходимости указать на определенный слайд презентации).

Не менее серьезна и работа с первоисточником/первоисточниками: требуется не только вычлнить самую важную информацию текста, но и обработать ее форму и содержание до такой степени, чтобы она стала понятной всем участникам конференции (как правило, уровень языковой подготовки слушателей очень разный – от Базового до I-II Сертификационного) [Прокофьева, Беляева 2015].

Еще одним источником бонусных баллов становятся участие и победа во внутривузовской олимпиаде по русскому языку, олимпиадах межвузовского, всероссийского и международного уровней.

Таким образом, кафедрой РКИ создана комплексная технология БРО знаний иностранных студентов. Актуальность её состоит в применении сбалансированной системы показателей для связывания задач реформирования образования в свете смены образовательной парадигмы в период перехода от формирования знаний-умений-навыков к формированию компетенций и задач менеджмента на основе качества, ориентированного на потребителя, которым выступает всё общество в широком смысле.

Библиографический список

Вьюшкина Е. Г., Прокофьева Л. П., Информационные технологии и методика преподавания языка // *Информация – Коммуникация – Общество* (ИКО – 2003). СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2003. С. 336–338.

Вешнева И. В., Попков В. М., Прокофьева Л. П. Модели управления процессом формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Саратов: Изд-во Саратов. мед. ун-та, 2013. 156 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андрияшина и др. М.; СПб. : Златоуст, 2000. 32 с.

Прокофьева Л. П., Беляева А. Ю. Студенческая учебно-практическая конференция как метод обучения реферированию иностранных учащихся // *Русский язык в поликультурном мире. IX Междунар. научно-практич. конф.* : сб. науч. статей : в 2 ч. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. Ч. II. Симферополь : ООО «Антиква», 2015. С. 71–76.

**Н. В. Павлова
Л. В. Шевченко**

**РЕЧЕВОЕ ТВОРЧЕСТВО ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

Статья посвящена проблеме развития речевого творчества младших школьников. Приводятся упражнения на словотворчество на лексико-грамматическом уровне, а также на развитие связной речи. Подобные задания на уроках русского языка позволяют повысить степень сознательного усвоения грамматического материала и речевых компетенций учащихся начальных классов, а также интерес к предмету.

Ключевые слова: развитие связной речи младших школьников, лексико-грамматический уровень речи, словотворчество, речевое творчество.

**N. V. Pavlova
L. V. Shevchenko**

**SPEECH CREATIVITY IN STUDYING RUSSIAN LANGUAGE
IN LOWER GRADES**

Article is dedicated to a problem of the speech creativity development of junior schoolchildren. Word creation exercises at the lexical and grammatical levels, and also for development of the coherent speech are given. Similar tasks at lessons of Russian language allow to raise extent of conscious acquisition of grammatical material and speech competences of pupils of lower grades, and also interest to the subject.

Key words: development of the coherent speech of junior schoolchildren, lexical and grammatical level of the speech, word creation, speech creativity.

Работа по формированию и развитию речевых способностей детей – тема неисчерпаемая и традиционно актуальная. Изучение внутреннего строения слов и процессов словообразования, безусловно, может стать интересным для ребят, повысить у них степень осознанности при усвоении сложного грамматического материала и речевых компетенций, если соединить эти темы с творчеством. Это касается учащихся начальных классов с нормальным речевым развитием, а также школьников с различными речевыми нарушениями. В данной статье рассмотрим лишь речь детей без аномалий развития.

Исследования многих специалистов – от А. Н. Гвоздева до С. Н. Цейтлин, знаменитая книга К. И. Чуковского «От двух до пяти», а также словари (дневники) детской речи показывают, что если первые годы жизни ребёнка являются периодом усиленного словотворчества, которое возникает на основе спонтанного усвоения и анализа речи, игр со словами как предметами и интуитивного осознания грамматических форм, то к концу дошкольного возраста способность к словотворчеству начинает угасать, речь у детей становится всё более стандартной, похожей на речь окружающих.

Эту ситуацию способен изменить творчески мыслящий учитель, ежедневно открывающий новые таланты и скрытые ресурсы своих воспитанников. Имея возможность всесторонне оценить речевую продукцию школьников, он может рассматривать её и как лингвист, и как психолог, и как психолингвист, работая как исследователь на стыке наук, изучающих речь. В современных условиях, при переходе к инклюзивному образованию, все, кто работает с детьми, должны обладать хотя бы элементарными знаниями по онтолингвистике и онтопатоллингвистике (термины предложены выдающимся знатоком детской речи и организатором её разностороннего исследования С. Н. Цейтлин), а также по дефектологии, то есть, по сути, становиться исследователями и экспериментаторами [Цейтлин 2012].

С целью реализации творческого потенциала в речи учащихся 3-го класса массовой школы (учителем у которых является один из авторов статьи) нами были подобраны специальные лексико-грамматические упражнения, а также задания на уровне связной речи. В качестве подготовительного этапа к заданиям по словотворчеству был проведён урок развития речи, посвящённый освоению новой профессии «Оператор РВС», где Р – размер, В – время, С – стоимость. В дальнейшем мы сообщили, что основные предметы, с которыми работает оператор РВС, – это фломастеры, карандаши, волшебная палочка, бумага. Для освоения этой профессии необходимо было выполнить задания на подбор самых точных и красивых слов, на сравнение предметов, на словообразование, на развитие творческой фантазии.

Задание 1. Подберите существительные и прилагательные, представляющие признаки весны.

Сначала ребята записывали все предложенные определения. После вопроса учителя «Какими признаками можно описать *весну, солнышко, листочки, почки* как живые явления, одушевить их, сравнить их с чем-то или с кем-то (так, как это делают поэты)?» добавились некоторые поэтические, образные признаки (эпитеты), а неудачные, неуклюжие были изъяты из списка (зачёркнуты):

весна – теплая, зеленая, веселая, радостная (с листочками – исключили);

солнце – яркое, весеннее, (круглое – исключили, т.к. не является изменяющимся признаком; ласковое, доброе, нежное – добавили после вопроса учителя: *Какими словами можно показать наше отношение к солнцу?*);

почки – маленькие, набухшие, влажные, с помощью учителя добавили необычное представление о почках: *чудесные гномики, из которых рождаются листочки; волшебные домики, в которых потихоньку растут листочки;*

листочки – зелененькие, красивые, (деревянные (т.к. «на дереве растут») – исключили как тавтологию; добавили: *молоденькие, свежие, душистые, распространяют весенний аромат, дарят нам запах Весны;*

подснежник – белый, нежный, хрупкий; добавили: *прозрачный, хрустальный; кажется робким и слабым, а на самом деле смелый и сильный;*

капель – прозрачная, блестящая, (исключили маленькая, сосульковая, добавили: *звенящая, звонкая, поющая*) и т.д.

Задание 2. Найдите общие признаки у предметов в каждой паре. (Чем больше общего будет названо, тем легче подобрать наиболее неожиданное, интересное сравнение).

Лопата – сковорода: *Похожи тем, что сделаны из железа, есть ручка и называются "домашние вещи".* (Даниил К., 10 л.).

Стол – дерево: *Деревянный, ножки как корни, больше не знаю.* (Надя Г., 9 л.).

Кукла – девочка: *Кукла есть у всех девочек и похожа на девочку – носик, ротик, глазки.* (Вика Н., 10 л.).

Самолет – чашка: *Он может быть игрушкой, может быть большим и маленьким, белый, металлический.* (Илья Р., 9 л.).

Комар – роса: *И то и другое бывает вечером; связаны с водой – есть водяные комары, которые собирают капельки росы.* (Юля Г., 9 л.) и т. д.

Задание 3. Представьте, что у вас есть волшебная палочка, которая увеличивает предметы. Вы прикасаетесь палочкой к предмету, и он начинает быстро расти. Но стоит отвести палочку от предмета – рост сразу прекращается. Что получится, если вы прикоснетесь палочкой к таким предметам:

– к чайной ложке? – *простая ложка (столовая), черпак, катапульта, ковш экскаватора (с подсказкой учителя);*

– к гусенице? – *червяк, змея, гигантский червяк, кит, дракон (с подсказкой);*

– к напёрстку? – *ведро, колокол, царь-колокол (напёрсток – это железное ведёрко, надевается на палец, когда шьёшь – для защиты от укола);*

– к мышке? – *крыса, тушканчик, кошка («потому что хвост есть»), танк;*

– к иголке? – *червяк, палка, барабанная палочка, копьё, стрела.*

Задание 4. Представьте, что у вас есть машина времени. Вы можете путешествовать во времени – в прошлое и будущее, можете остановить время для всех окружающих, а сами действовать. Что бы вы стали делать, чтобы предотвратить аварии, катастрофы, предупредить людей об опасностях, предостеречь от ошибочных действий?

Предупредили бы людей, чтобы они не ехали там, где опасно.

Рассказали бы о войне, предупредили бы о танках, немецких самолетах...

Остановили бы человека с бомбой...

Конкретизация 4-го задания: Что могла бы сделать Красная Шапочка, Золушка (другие сказочные герои), имея такую машину времени?

Задание 5 (для групп учащихся). Представьте, что вы попали на необитаемый остров и нашли волшебный цветок, который может предоставить вам любые три предмета. Что вы попросите?

Мы попросили бы еду, жильё, компьютер и интернет.

А наша группа попросила бы полицейскую будку, чтобы там жить, вкусную еду – бананы, яблоки, фрукты и тёплые вещи, потому что мы сразу оттуда не уедем, а проживем некоторое время.

Трудно ограничить самые главные желания в 3 предмета!

Задание 6. Представьте, что какая-то из ваших вещей внезапно стала очень дорогой. Вы можете обменять её на множество других вещей. На что бы вы могли её обменять?

Самая дорогая вещь – этот фломастер. Он стоит сотни трильёнов рублей. Я его обменял бы на еду, одежду, дом для бедных. Помог им. А чтобы его не украли, положил бы в сейф, который никто не смог бы открыть.

А я бы положил его во множество коробок, пока будут открывать, вернется хозяин и заберёт фломастер...

Далее школьникам было предложено нарисовать выдуманное, несуществующее животное (или человечка) и придумать для него «говорящую» кличку (имя, фамилию). Затем все рисунки были собраны и расположены на стенде на доске, а авторам-художникам нужно было назвать «фамилию» нарисованного существа и рассказать историю о нём. Если слушатели догадаются, кто именно описан, значит, действительно, фамилия получилась «говорящая». Таким образом, при выполнении данного упражнения актуализировались и лексико-грамматический уровень речи, и связная речь школьников. Вот что получилось у ребят.

Юля Г.: *Это рэпер. Я не знаю, кто это такой, но у него крылья, как у птицы, глаза кошачьи, грива, как у лошади, и разные ноги. Он летает везде и творит добро. А ещё он учит английский (Блиц Стидерс).*

Сергей Б.: *У него 3 хвоста, 3 лапы с глазами и ртами, рога, зубы. А это Челорот. У него рот на животе, 3 лапы, 2 руки и 6 глаз. Ещё я нари-*

совал Дронора, который из лампы вылетает и бутылку с огнем Гремдук. (Чюпокоброногорот).

В каждом рисунке можно было «разглядеть» не только причудливые черты героев, но и психологические особенности авторов, их страхи и тревоги, мечты и фантазии. Анализ рисунков и высказываний позволяет говорить о том, что современные дети очень зависимы от телевидения и компьютерных игр. Это и привлекает их, и внушает некоторый страх (является источником «страшилок»). «Говорящие» номинации складываются из многих просмотренных (проглоченных!) мультфильмов и фильмов иностранного производства. Почти все нарисованные животные имеют множество ног, крылья, большие глаза и совмещают разные части тела от разных животных, что отражено в названиях, образованных путём сложения двух и более корней, например, *Слонодракодав*, *Собостраус*, *Лошадь-жирафная-черепаха-обезьянный ёжик* и пр. Некоторая часть «художников» вызывает особую тревогу – их рисунки напоминают фильмы ужасов, они пугают и отталкивают, например, *Кошка-убийца* (весь рисунок в красных полосках, автор – девочка, и она говорит о том, что эта кошка «ходит везде и убивает, и поэтому много крови»), *Безглазый Джек...* Повышенная агрессивность подобных «произведений» заставляет задуматься о причинах такой картины мира и языка (они, скорее всего, лежат на поверхности – в семье) и искать способы срочной помощи таким детям.

Некоторые дети изобразили известных персонажей из мультфильмов и придумали для них новые, вполне «говорящие» клички: *Нян Кэт*, *Кикифея*, *Кейси*, *Человексминач*, *Маник*, *Спана*. Лишь четыре девочки из 26 человек в классе нарисовали героев прочитанных книг: *Циклопша*, *Русалочка*, *Разноцветный закат*. Мальчик, быстрее всех выполнивший задание, показал на рисунке изобретённый им продукт питания *кепчук* (смесь кетчупа и горчицы, с указанием цены – 60 рублей, а также состава ингредиентов (горчица, соль, вода, сироп мандариновый).

Как клички для рыбок были образованы названия, производные от прилагательных со значением величины (*Малютка*, *Ушастик*, *Губастик*, *Большегуб*, *Толстяшка*), цвета и формы (*Блестяшка*, *Золотушка*, *Золотинка*, *Рыба-шар*, *Кругляшка*, *Бусинка*, *Полосатик*, *Апельсинчик*, *Смешарик* и др.), а также с оценочным значением (*Красотка*, *Пушистик*) и др. (*Усатик*, *Моряк*).

В качестве задания на каникулы мы попросили детей прочитать сказочные повести Н. Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей», и «Незнайка в Солнечном городе», затем нарисовать *коротышек* и придумать для них новые имена-характеристики. Практически все дети проявили интерес к заданию, после каникул представили свои рисунки и номинации. Наиболее интересными оказались, например, следующие: *Незнян*, *Сорванец* и *Подсолнышко* (все о Незнайке), *Умник* (о Знайке), *Лимонадик* (о Сиропчике), *Кисточка*, *Бегунок*, *Тихоня*, *Злюка*, *Подсолнышек*, *Каратыш бол*,

Лекарь, Механик и помощник, Пухлик, Теряйка – о других персонажах. Подробный лингвистический анализ подобного творчества детей с различными возможностями предпринят в прежних публикациях одного из авторов [Павлова 2002, 2015]. Нет сомнений, что связь с изобразительным творчеством повысила активность и интерес детей. Опора на взаимодействие разных видов деятельности – один из способов мотивации детей к речевой активности [Павлова 2016].

В целом при анализе речевой продукции учащихся 3 класса у нас сложилось положительное впечатление: большинство детей способны достаточно быстро подобрать нужное слово или придумать новое («говорящее»), при этом они активно размышляют, объясняют, фантазируют, успешно работая как индивидуально, так и в группах, хотя не все номинации получают новыми, изящными. Действительно новых слов, передающих богатства нашего языка, в полученных ответах оказалось очень мало – разные средства языка только начинают усваиваться ребятами. Некоторым из них при попытке прокомментировать свои названия или рассказать что-либо о носителях новых имён не удаётся построить полный развернутый ответ без помощи учителя (это третья часть класса!). Многие пользуются лишь простыми предложениями и речевыми клише, а есть дети, которые вообще стараются больше молчать, боятся отвечать и не умеют фантазировать, испытывают страх перед новым заданием. В качестве речевых недостатков связной речи у большинства детей можно также отметить наличие аграмматизмов, употребление слов, значения которых они не знают или понимают неадекватно.

Анализ ошибок детей позволил нам определить перспективы речетворческой работы: на уроках развития речи необходимо чаще использовать ситуативные игровые упражнения, помогающие младшим школьникам научиться пересказывать, описывать различные объекты, составлять рассказ, опираясь на конкретные речевые ситуации. Иногда очень простые приёмы дают интересный результат, например, незамысловатая игра «Хорошо – плохо» требует, выбрав предмет или явление, связанное с темой урока, объяснить его «плюсы» и «минусы». Так, характеризуя *дерево* (по сути, создавая его разносторонний портрет!), дети представили такие аргументы в пользу «хорошо»: *«так как укрывает от дождя и солнца, украшает село, город; дарит нам плоды»* и т.д. Отрицательные стороны этого предмета оказались связаны с тем, что дерево *«растёт на детской площадке и мешает играть; в нём живут насекомые-вредители»* и т. п.

Попытка поддержать интерес у учащихся при обучении диалогу, научиться задавать друг другу разные, в том числе несерьёзные, парадоксальные вопросы и отвечать на них, удаётся не сразу. Но всё-таки иногда можно порадоваться вместе с детьми таким, например, вопросам: *«Что думает аквариумная рыбка о жителях квартиры?», «С кем дружит холодильник у вас дома?», «Почему попугаи и вороны разговаривают?»* и т.д. Разнооб-

разие и вариативность подобных упражнений позволяет расширять лексику и кругозор ребят, предупреждать лексико-грамматические ошибки, развивать диалогическую и монологическую речь.

Одним из самых трудных видов работы для школьников и учителей является редактирование собственного текста. Этот необходимый этап работы над текстом следует предлагать в занимательной для младших школьников форме или выбирать для редактирования смешные, несуразные путаницы, которые получились у юных авторов (или профессиональных писателей и поэтов) по причине грамматических или иных ошибок. Например, сразу ясно, что исправление следующих текстов необходимо, так как непонятно, как выглядит памятник (1) или о каком вообще памятнике идёт речь (2); если же автор старался точно описать понравившуюся скульптурную композицию, то её легко найти среди других (3).

1. Я был у памятника «Журавли». Мне очень понравился и его вид ночью.

2. Этот памятник очень большой. И он стоит там, где я недавно был. Этот памятник в форме человека, который показывает на юг.

3. Этот памятник мне очень нравится. Я увидел перед собой очень добрую учительницу и девочку, которая любит свою первую учительницу. Я увидел, как нежно и бережно учительница объясняет девочке урок. Этот памятник говорит ещё о том, что учительница должна всегда выглядеть опрятной и аккуратной.

Все авторы – мальчики (возраст 8 лет).

Редактирование написанного обычно совмещается с предупреждением ошибок в будущих сочинениях и устных рассказах.

Таким образом, приобщение к слово- и речетворчеству, опора на взаимосвязь творчества разных видов с речевым, на изобразительный или другой материал помогает школьникам в условиях экспериментальной речевой игры осваивать лексико-грамматическое богатство и вариативность родного языка, осознанно применяя грамматические законы и различные синтаксические конструкции. Даже если с первого раза у некоторых детей «ничего не получается», побуждение ребят к изобретению необычных образов и придумыванию уникальных слов, опора на практическую деятельность авторов, безусловно, способствуют развитию творческого потенциала каждого ребёнка, становлению его самостоятельности и уверенности в собственных силах, что очень важно для повышения уровня коммуникативной компетенции и успешности в любой дальнейшей деятельности.

Библиографический список

Павлова Н. В. Взаимосвязь речевого творчества и практической деятельности школьников с нарушениями развития // *Соколенко Г. В., Павлова Н. В.* Творческие работы по репродукциям картин: Рабочая тетрадь по

русскому языку для 9 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Приложение для учителя. Саратов : ИЦ «Наука», 2016. С. 56–66.

Павлова Н. В. Морфологические и словообразовательные особенности номинаций качественным значением (в речи школьников в норме и с интеллектуальной недостаточностью) // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: материалы междунар. конф. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24369984> (дата обращения: 06.06.2016).

Павлова Н. В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2002. 23 с.

Цейтлин С. Н. Детские инновации: к истории изучения // Лингвистика креатива. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 49–62.

Цейтлин С. Н. К вопросу об онтогенезе монологического текста // Коммуникация. Мышление. Личность. Материалы междунар. научн. конф., посвящ. памяти профессоров И. Н. Горелова и К. Ф. Седова. Саратов : ИЦ «Наука», 2012. С. 630–634.

Е. Г. Мережко

РЕШЕНИЕ ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ОДНОКОРЕННЫХ АНТОНИМОВ)

В статье рассматриваются методические пути формирования представлений младших школьников об антонимах как лексико-семантической группе слов (на материале однокоренных антонимов), проанализированы учебники русского языка для начальной школы и представлены примеры упражнений, организующие наблюдения за однокоренными антонимами на материале словообразовательного гнезда, словообразовательных моделей.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, лексико-словообразовательные упражнения, семантико-словообразовательные связи, значение морфем, однокоренные антонимы.

E. G. Merezko

THE SOLUTION OF THE LEXICAL AND WORD-FORMATIVE TASKS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE COGNATE ANTONYMS)

The article discusses the methodological ways of formation of junior schoolchildren's ideas about antonyms as lexical-semantic groups of words, analyzes Russian language text-

books for elementary schools, and presents examples of exercises that organize the monitoring of cognate antonyms on the material of word-formative nests, derivational models.

Key words: derivational nest, lexical-derivational exercises, semantic-derivational relation, the value of morphemes, cognate antonyms.

Лексическая работа в начальной школе предусматривает обогащение словаря младших школьников как общеупотребительной лексикой, так и словами разных лексико-семантических групп, а также выразительными средствами языка. При этом современные программы не ограничиваются только наблюдениями за лексическими явлениями, лексико-семантическими группами слов, но и рекомендуют введение элементарной языковой теории в области лексики. Например, программа «Начальная школа XXI века» предусматривает ознакомление младших школьников с такими лексико-семантическими группами слов, как синонимы, антонимы, омонимы, многозначные слова, неологизмы и устаревшая лексика. Следует отметить, что решение лексических задач в основном не ограничивается только материалами соответствующих тем.

Возможна ли организация наблюдений за особенностями лексико-семантических групп слов и на словообразовательном материале?

Рассмотрим, как, например, организуются такие наблюдения за антонимами в учебниках русского языка С. В. Иванова и др. («Начальная школа XXI века») и В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого («Школа России»).

И в том, и в другом учебниках вводится понятие *антонимы* во 2 классе. Наблюдения за однокоренными антонимами ограничиваются небольшим количеством упражнений:

на подбор однокоренного слова-антонима;

поиск однокоренных антонимов в группе слов;

наблюдения за образованием однокоренных антонимов с помощью морфемы (в основном приставки).

Есть небольшое количество упражнений, дидактический материал которых содержит однокоренные антонимы, но каких-либо заданий к ним не предлагается.

Результаты анализа учебников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды упражнений с однокоренными антонимами в учебниках русского языка

<i>Виды упражнений</i>	<i>Начальная школа XXI века</i>	<i>Школа России</i>
1. Подбор однокоренного слова-антонима	№ 5, с. 96, 2 класс, Ч. 2	№ 156, с. 86, 3 класс, Ч. 1
2. Выбор антонимических пар из контекста или группы однокоренных слов, словообразовательного гнезда	№ 2, с. 132, 2 класс, Ч. 1.	
3. Наблюдение за значением антонимических морфем, роли морфем в создании противоположного значения	№ 1, с. 146, № 4, с. 147, 2 класс, Ч. 1	

Таким образом, анализ учебников позволяет сделать вывод о наличии в них незначительного количества словообразовательных упражнений, на материале которых организуются наблюдения над антонимами: 4 упражнения в учебниках программы «Начальная школа XXI века» и 1 упражнение в учебнике программы «Школа России».

Лексико-словообразовательные наблюдения за словами данной лексико-семантической группы (на материале однокоренных антонимов) можно расширить за счет использования словообразовательного гнезда (или его фрагмента), анализа слов, образованных по одной словообразовательной модели и пр. [Мережко 2015].

Приведем примеры упражнений, которые позволяют решать лексико-словообразовательные задачи и способствуют уточнению представлений младших школьников об антонимах как лексико-семантической группе слов.

1. Сравните слова:

влететь – вылететь

вход – выход

уходить – приходить

Что объединяет данные пары слов? За счет какой части слова данные слова имеют противоположное значение?

2. Сравните слова: *молодой – старый*.

Составьте для каждого из слов в паре словообразовательное гнездо (семью однокоренных слов). Если затрудняетесь, найдите данные словообразовательные гнезда в словаре. Каким словарем для этого воспользуетесь? Пронаблюдайте, образуют ли слова данных гнезд антонимические пары? На основе наблюдений сделайте вывод.

Данное упражнение не только способствует решению лексических задач, но и приучает школьников пользоваться справочной литературой, в частности словарями, учит ориентироваться в структуре словообразовательного гнезда, организует наблюдения за словами одной словообразовательной модели (*молодец, старец; молоденький, старенький*). Особое внимание можно уделить и стилистическим особенностям некоторых производных слов, пронаблюдать, за счет какой морфемы появилась в слове та или иная стилистическая окраска.

3. Сравните слова первого и второго столбиков и заполните пропуски:

улетать –

..... – приносить

убежать –

..... – привозить

Выделите и сравните приставки в парах слов.

Чтобы выполнить данное упражнение, школьникам необходимо определить закономерность, в соответствии с которой слова расположены в столбиках. Таким образом, школьники подбирают уже самостоятельно однокоренные антонимы и определяют значение приставок, за счет которых данные слова образуют антонимические пары.

4. Заполните пропуски.

<i>Черный</i>	<i>Белый</i>
<i>черенький</i>
<i>черноватый</i>
<i>чернеть</i>
<i>чернить</i>

Образуют ли данные слова антонимические пары? Что вы можете сказать о последней паре слов? Являются ли эти слова антонимами? Сравните, как образованы слова в парах.

5. Прочитайте. Найдите в словообразовательном гнезде (семье однокоренных слов) антонимы. Объясните особенности их образования.

ветер
ветерок
ветренный
ветрище
безветренный

При выполнении данного упражнения школьники также учатся ориентироваться в структуре словообразовательного гнезда, выявлять семантико-словообразовательные связи между словами словообразовательного гнезда.

6. Прочитайте. Объясните значение пословиц. Найдите в них антонимы. Есть ли среди пар антонимов однокоренные слова? Докажите.

Ученье – свет, а неученье – тьма.
Маленькое дело лучше большого безделья.
Учёный водит, а неученый следом ходит.
Весною сверху печет, а снизу морозит.

7. Составьте словообразовательное гнездо для слова *холод*.

Найдите в словообразовательном словаре антонимы к данному слову и к словам составленного вами словообразовательного гнезда.

Объясните, как образованы слова, составляющие антонимическую пару.

При выполнении данного упражнения у школьников формируется умение ориентироваться в словообразовательном словаре, словообразовательном гнезде, умение самостоятельно составлять словообразовательное гнездо, опираясь на семантико-словообразовательные связи однокоренных слов, производить элементарный словообразовательный анализ, опреде-

лять антонимы, в том числе и однокоренные, сравнивать особенности образования слов, образующих антонимическую пару.

8. Сравните слова. Образуют ли данные слова пары слов с противоположным значением? На какие группы можно разделить данные слова. Ответ обоснуйте.

Радостный, молодость, безлунный, мудрость, облачный, безрадостный, лунный, глупость, безоблачный, старость.

При выполнении данного упражнения школьники не только находят однокоренные антонимы, но и определяют слова одной словообразовательной модели.

Таким образом, решение лексико-словообразовательных задач на материале однокоренных антонимов может быть реализовано с помощью более разнообразных упражнений, чем это предлагается учебниками русского языка для начальных классов. Представленные выше упражнения будут способствовать не только обогащению словаря, уточнению представлений младших школьников об антонимах как лексико-семантической группе слов, но и формированию словообразовательных, лексикографических компетенций, так как учащиеся в процессе решения лексико-словообразовательных задач неоднократно вынуждены будут обращаться к справочной литературе (в частности к словообразовательному словарю), определять семантико-словообразовательные связи между словами одного словообразовательного гнезда. Целенаправленно организованное сопоставление однокоренных антонимов даст возможность младшим школьникам пронаблюдать и за словообразовательной функцией морфем, их значением, стилистической функцией.

Библиографический список

Иванов С. В. и др. Русский язык: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М. : Вентана-Граф, 2013. 176 с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. М. : Вентана-Граф, 2013. 176 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2013. 144 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 144 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 160 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 160 с.

Мережко Е. Г. Содержание лексико-словообразовательной работы на уроках русского языка в начальных классах (на материале словообразовательного гнезда) // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2015. Вып. 7. С. 67–74.

Т. А. Морозова-Дорофеева

РАБОТА СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ МОДЕЛЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье обсуждается содержание словообразовательной работы с использованием словообразовательных моделей.

Ключевые слова: словообразовательная модель, морфемная структура слова, значение морфем.

T. A. Morozova-Dorofeeva

WORKING WITH WORDBUILDING PATTERNS AT RUSSIAN LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Article discusses the content of word-formation work using wordbuilding patterns.

Key words: wordbuilding pattern, the morphemic structure of the word, the meaning of morphemes.

В новом Федеральном образовательном стандарте определены требования к результатам обучающихся, осваивающих основную образовательную программу начального образования: *личностные*, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию, их ценностно-смысловые установки, сформированность мотивации к обучению; *метапредметные*, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями; *предметные*, подразумевающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания [ФГОС 2011: 7–8].

Достижение этих результатов возможно только при обновлении содержания учебных дисциплин таким образом, чтобы знания, полученные в школе, сделали выпускников конкурентоспособными, креативными, мобильными. Необходимость перестроить систему обучения русскому языку является одной из проблем начального образования.

К сожалению, обучение русскому языку младших школьников сводится в основном к заучиванию правил. Это касается и одного из важных разделов курса – состав слова, изучение которого заключается в основном

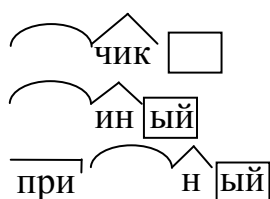
в вычленении морфем в слове. В большинстве случаев морфемный анализ выполняется на чисто формальной основе без учета семантики. Практика однако показывает, что и морфемика и словообразование являются для младших школьников трудными разделами русского языка, а морфемный анализ часто содержит спорные случаи, когда только смысловый критерий позволяет правильно выделить морфемы в слове.

Часто причиной ошибок в морфемном разборе слов является не только сложность данного вида разбора и недостаточно выраженное внимание к смысловой структуре, но и то, что не учитываются закономерности восприятия младшими школьниками морфемной структуры производного слова. Поэтому важно найти эффективные приемы, с помощью которых уже в начальном курсе русского языка можно активизировать морфемный канал восприятия слова. При этом важным условием должно стать создание учебной ситуации, требующей повышенного внимания к структурно-семантическому анализу слова. Эффективным приемом, с помощью которого открывается морфемный канал, формируется умение видеть в словоформах структурные элементы, правильно определять их смысловое наполнение, является работа со *словообразовательными моделями*.

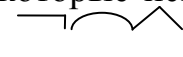
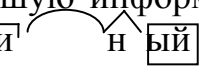
В методических исследованиях представлено два подхода к работе над словообразовательной моделью в начальных классах. Они вытекают из разного понимания термина «словообразовательная модель». Одни исследователи (С. И. Львова, В. В. Белых, В. А. Софьина) соотносят словообразовательную модель с моделью морфемного строения, другие (М. С. Соловейчик, Т. Г. Рамзаева, Е. Г. Мережко) уподобляют ее словообразовательному типу.

В работах С. И. Львовой отражено широкое понимание термина словообразовательная модель: «словообразовательная (морфемная) модель – это схематически выраженный образец морфемного построения слов, имеющих одинаковое аффиксальное окружение корня, а значит, и сходство в лексическом значении, в грамматических признаках, в словообразовательных связях и даже некоторую общность в орфографическом облике» [Львова 2006: 14]

Таким образом, словообразовательная модель понимается прежде всего как аффиксальное окружение корня, как структурно-семантическая схема слов, имеющих сходное лексическое значение, одинаковую словообразовательную биографию и одинаковые грамматические признаки. Графически словообразовательные модели могут быть представлены следующим образом:



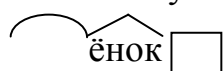
Словообразовательную модель учащиеся воспринимают в виде графической схемы морфемного состава словоформ без указания корня. Заполнение корня подходящей морфемой формирует лексическое значение слова, тогда как грамматические и словообразовательные признаки являются общими для всех слов данной словообразовательной модели.

В отличие от привычных графических схем, которые используются при изучении морфемного состава слов (например: ) , словообразовательная модель содержит большую информацию о слове. Так, анализ словообразовательной модели  позволяет сделать вывод: данное слово является прилагательным со значением «находящийся вблизи того, что названо производящей основой»; его грамматические признаки – именительный (или винительный) падеж, единственное число, мужской род, в предложении выполняет роль согласованного определения; слово образовано от существительного префиксально-суффиксальным способом. Такой многоаспектный анализ формирует у младших школьников понимания слова как такой единицы языка, которая может быть охарактеризована с различных сторон: лексической, грамматической, структурной и других.

Используя словообразовательные модели, можно организовать интересную и разнообразную работу. Задания можно разделить на такие типы.

Задания, направленные на образование слов соответствующих словообразовательных моделей.

1) Запишите слова, которые образованы по данной модели. Разберите их по составу.

 ёнок □

 лив **БЙ**

 про' а **ТЬ**

2) Определите, какой словообразовательной модели соответствуют слова *тигрица*, *львица*, *волчица*. Запишите ещё слова, соответствующие данной модели.

3) Составьте модели следующих слов:

лес, лесник, лесной, лесок, перелески;

двор, дворник, дворовый, придворный, дворик;

мост, мостик, мостовая, помост, мостки;

хлеб, хлебный, хлебушек, нахлебник.

Такие задания формируют у учащихся способность к проведению элементарного словообразовательного анализа.

Словообразовательные модели могут быть использованы при проведении грамматического анализа слов. Главное – научить младших школьников по отдельным элементам слова определять его грамматические свойства: хорошее знание морфемной структуры достаточно эффективно

формируют грамматические умения. Задания, нацеливающие на развитие указанных умений, разнообразны.

1) По следующим словообразовательным моделям определите часть речи:

ик □ а ть □ ов ая □ тель □ лив ый □

2) По словообразовательным моделям определите род имен существительных:

тель □ ниц а □ ыш □ ств о □

3) По словообразовательным моделям определите падеж и число имен прилагательных:

чив ый □ ск ого □ ин ых □

Более сложными являются упражнения на поиск слов одной словообразовательной модели. Для такого анализа учащимся предлагаются следующие упражнения.

1) Распределите имена прилагательные по группам в соответствии с моделями:

ив ый □ чив ый □ лив ый □

Лживый, гневливый, обидчивый, служивый, молчаливый, невежливый, правдивый, фальшивый, расчетливый, дождливый, стыдливый, талантливый.

2) Найдите пятое «лишнее» слово и покажите графически, почему оно является лишним.

Старинный, былинный, глубинный, крысиный, равнинный.

3) Выпишите слова, относящиеся к одной и той же словообразовательной модели.

Работа, лесник, перемена, вода, заработать, привозить, мена, перелесок, переработка, водник, лес, грузчик, перевозчик, измена, нагрузка, извозчик, водичка, выработка, обменять, лесной, водный.

Таким образом, работа со словообразовательными моделями необходима в начальной школе. Выполняя упражнения со словообразовательными моделями на уроках русского языка, школьники учатся соотносить общее и частное в языке, предвидеть возможные орфографические затруднения, вызванные структурными особенностями слов одной словообразовательной модели. При этом активизируется зрительная память, развивается абстрактное мышление, поскольку анализ проводится на уровне словообразовательных обобщений. Данное обстоятельство способствует речевому развитию ребенка, осознанию структурности и системности лексики русского языка. Упражнения с использованием словообразовательных моделей позволяют учащимся выявлять закономерности образования слов определенного типа, устанавливать правила, согласно которым слова объединяются в ту или иную словообразовательную модель. При этом учитываются смысловые и структурные характеристики, условия выбора того или иного формата. Работа со словообразовательными моделями развивает

языковое чутье и языковую интуицию младших школьников. Через систему заданий активизируется морфемный канал восприятия слова, усиливается семантическая направленность обучения морфемике, что становится прочной основой для формирования полноценных умений и навыков в области грамматики и орфографии.

Библиографический список

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011. 42 с.

Львова С. И. Словообразование – занимательно о серьезном. М. : Эксмо, 2006. 240 с.

Н. К. Иванкина

ИЗУЧЕНИЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема развития интереса к письменной деятельности у младших школьников посредством включения в творческие работы сложных предложений. Автор анализирует современные учебно-методические комплекты, в которых используются различные синтаксические единицы, типы предложений.

Ключевые слова: младший школьник, простое предложение, сложное предложение, письменная речь, творческие работы, синтаксическая структура, текстовая компетенция.

N. K. Ivankina

STUDYING THE COMPLEX SENTENCES IN PRIMARY SCHOOL

In this paper the problem of the development of pupil's interest in writing activity in primary school by including in the creative work of complex sentences is considered. The author analyzes the modern teaching kits which use different syntactic units and types of sentences.

Key words: Junior schoolchild, simple sentence, complex sentence, writing, creative works, syntactic structure, textual competence.

Владение связной письменной речью в начальной школе – это способность учащихся воспринимать и создавать связные высказывания в различных жанрах и стилях в условиях конкретной ситуации общения.

Умение строить разнообразные типы предложений служит основой развития связной речи учащихся. Предложение передает мысль ученика, в

нем реализуется умение точно выбирать слово. Употребление в речи *сложных* предложений свидетельствует о более полном и совершенном овладении учащимися грамматическим строем речи.

Школьная практика показывает, что учащиеся начальных классов при создании собственных высказываний в письменной форме используют большое количество сложных предложений, в том числе сложносочиненных, сложноподчиненных, реже встречаются предложения с различными видами связи. При этом младшие школьники допускают ошибки как в структуре сложных предложений, так и в их пунктуационном оформлении. Специально проведенное исследование обнаруживает низкий уровень представлений младших школьников об особенностях сложного предложения и каждого типа сложного предложения в отдельности. По нашим наблюдениям, учащиеся испытывают серьезные трудности в распознавании сложных синтаксических конструкций. Результаты анализа письменных работ свидетельствуют о том, что дети не осознают структурных признаков такого типа предложений, смысловых взаимоотношений между частями сложного предложения, не замечают средств связи между главным и придаточным предложениями и др. Остается без внимания и интонационная оформленность предложений.

На наш взгляд, причины этого заключаются прежде всего в том, что проблема изучения сложного предложения в начальной школе — явление достаточно новое и не до конца разработанное. В программах отсутствует перечень умений, которыми должны овладеть младшие школьники при практическом ознакомлении с данной синтаксической единицей. Да и методических рекомендаций работы над сложным предложением в начальной школе почти не существует.

Чтобы понять процессы порождения речи, в которой появляются различные синтаксические структуры, обратимся к истории становления предложения в речи ребенка.

Многие методисты утверждают, что в процессе порождения речи именно предложение является основной единицей речи как орудия мышления и общения.

Еще основоположник методики преподавания русского языка Ф. И. Буслаев советовал начинать первоначальное изучение родного языка именно с предложения: «Это начало, выведенное из сущности самого предмета, находит полное применение к личности учащегося: *дитя говорит предложениями, а не словами, ему легче понять предложение, нежели слово*; а начинают обыкновенно с известного, из коего извлекают неизвестное» [Буслаев 1992: 30].

Следуя методическим традициям, авторы современных учебников русского языка почти всегда начинают курс русского языка с темы «Предложение».

В книге Л. С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте» описан момент формирования мотивации письменной деятельности шестилетних детей с помощью рисунка. Примечательно то, что букв дети не знали, поэтому письменными знаками не могли передать мысли. А детям предлагалась ситуация, когда нужно было важное событие передать на бумаге либо рисунком, либо какими-то символами. Предлагалось как-либо разграничивать мысли: либо точкой, либо черточкой. И шестилетние дети прекрасно, с большим удовольствием передали небольшое послание каждый своими знаками или рисунками. Самое интересное, что они водили пальчиками по знакам и символам, говорили предложениями, правильно интонируя их [Выготский 1982].

Мышление детей (в том числе и младшего школьного возраста) еще привязано к единому цельному образу, который ими легко передается через рисунок, символы, но с трудом переводится в вербальную систему выражения, предполагающую расчленение данного целостного образа на ряд составляющих его элементов: букв, их сочетаний, слогов. По наблюдениям психологов, именно несформированность навыков, лежащих в основе перевода системы образов и представлений в вербальную систему, является одним из барьеров, мешающих записывать фразы (предложения). Техника письма теряет свой смысл, когда служит лишь списыванию. Она должна обеспечить возможно быструю графическую фиксацию мысли. Правы те авторы учебников, которые создают интересные графические модели предложений и показывают детям, как «записывать» свои и чужие мысли-предложения, используя пока не буквы алфавита, а знаки-символы. Кстати, это очень удачно демонстрируется в учебниках русского языка М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко (УМК «Гармония»).

Л. С. Выготский утверждал, что «ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли», что ребенок сравнительно поздно «приходит к овладению логическими операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им усвоены уже давно» [Выготский 1982: 109].

Формирование у младших школьников умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей — одна из важнейших задач уроков русского языка. Научить детей сознательно пользоваться предложением — значит развивать у них умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы; вычленять предмет мысли; верно, с точки зрения законов русского языка, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения, что, естественно, вызывает значительные трудности. Работа над предложением занимает в обучении русскому языку центральное место еще и потому, что усвоение морфологии, лексики, фонетики и орфографии осуществляется на *синтаксической основе*. При этом необходимо иметь в виду, что учащиеся начальных

классов выражают свои мысли, используя не только простые предложения, но и различные виды сложных предложений.

В современной методике русского языка в начальной школе проблема овладения предложением как главной единицей текста – это проблема формирования потребности в письменной речи. И такая потребность должна стать для ребенка абсолютно естественной и безусловной. Полагаем, что создание рисуночных писем детьми на ранних ступенях обучения, требующих от детей таких умственных операций, использование которых легче осуществляется на образном уровне (нежели на словесном), – и есть первая ступенька к формированию потребности в письменной речи. Пиктографическое изображение заменяет слово, что более соответствует психологическим особенностям детей младшего школьного возраста. А потому операции с подобными образными знаками будут сказываться и на более успешном развитии способности изображения информации, мыслей, чувств. А это, в свою очередь, позволяет осуществить плавный переход от внеречевых знаков к собственно речевым письменным символам и учит детей выражать **свои** мысли, **свои** чувства, используя для этого простые и сложные предложения.

Следовательно, письмо с самого начала должно существовать не как инструмент переписывания чужого содержания, а исключительно в форме авторских текстов, создаваемых учащимися класса, т.е. в форме записи своего собственного, внутреннего содержания. Именно такой подход в самом начале обучения письменной деятельности (в первом классе, например) дает возможность понять, что непосредственной целью письма является не передача произношения, а сообщение тех или иных мыслей, то есть передача содержания речи.

Наблюдения за речью младших школьников показывают, что овладение синтаксическим строем речи в основном протекает в виде усвоения предложений разных типов, во всё большем усложнении предложений в отношении количества включаемых ими слов и разнообразия взаимоотношений членов предложений между собой.

Для того чтобы составить представление о современном состоянии работы над сложным предложением в начальной школе, рассмотрим программы и комплекты учебников русского языка.

УМК «Школа России» (авторы учебников В. П. Канакина, В. Г. Горецкий).

Понятие о сложном предложении дается в четвертом классе в конце первой четверти. И это методически оправдано, поскольку четвероклассники подходят к изучению нового после усвоенных знаний о простом предложении. Они повторяют все о видах простых предложений, углубляют знания о главных и второстепенных членах предложения, сознательно усваивают понятие «грамматическая основа» предложения, строят предложения с однородными членами и др. [Канакина 2015].

Сущность методики работы над предложением в этом УМК сводится к объединению знаний во времени и пространстве. Элементарные знания, размещенные по разным разделам и годам обучения, объединяются и образуют целостную систему структурно новых знаний. Например, изучая словосочетания, младшие школьники узнают, что связь слов бывает сочинительная и подчинительная. Впоследствии на основе этих знаний школьники получают сведения о главных и второстепенных членах предложения и работают с синтаксическими моделями предложений. При изучении однородных членов предложения учащиеся знакомятся с сочинительной связью между словами и со знаками препинания.

Таким образом, при изучении синтаксического материала лингвистические понятия формируются поэтапно, в комплексе с другими темами.

Удачно используется авторами методический прием сравнения (изучение сложного предложения в сравнении с простым предложением). Тема формулируется четко: *Простое и сложное предложение. А проблемный вопрос таков: Как отличить сложное предложение от простого?*

Ряд упражнений направлен на формирование умения различать сложное и простое предложение путем выделения грамматических основ. Обращается внимание на то, что сложное предложение всегда состоит из двух и более частей. Грамматических основ в сложном предложении столько же, сколько частей. Важно то, что сложное предложение изучается на фоне образцового текста (используются отрывки из произведений русской классики — А. Пушкина, Н. Некрасова, Л. Толстого).

Методический аппарат учебника позволяет школьникам усвоить, что части сложного предложения связаны по смыслу и могут быть соединены или интонацией (без союзов); или интонацией и союзами (и, а, но); части предложения разделяются запятой. Например: *Старик ловил неводом рыбу, старуха пряла свою пряжу (А. Пушкин).*

К сожалению, в данной программе дается лишь общее понятие «сложное предложение» и только на примере одного типа – сложносочиненного предложения, в то время как в своих свободных устных и письменных высказываниях школьники интуитивно используют сложноподчиненное предложение, сложные конструкции с разными видами связи.

УМК «Перспектива» (авторы учебников Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина).

В программе изменён подход к изучению предложений. Предложение рассматривается как основная коммуникативная единица языка, то есть знакомство с предложением проходит всегда на фоне текста. Сначала формируется представление о предложении в целом (смысловая и интонационная завершенность, связи слов в предложении). Затем дети учатся классифицировать предложения по интонации (восклицательные — невосклицательные), по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные). После того как они накопят опыт наблюдений за

предложением в различных речевых ситуациях, вводятся определения понятий.

Методика изучения темы «Предложение» схожа с той, которую мы наблюдали в учебниках УМК «Школа России». С четвертого класса учащиеся знакомятся с простым и сложным предложением. Усваиваются знания о предложениях по цели высказывания и интонации, углубляются знания о главных и второстепенных членах предложения, однородных членах предложения. В методическом аппарате учебника организована деятельность, направленная на усвоение учащимися особенностей строения сложного предложения. Теоретические сведения о простом и сложном предложении дети усваивают, работая с правилами в рубрике «Узелки на память». В целом на изучение синтаксических единиц (простое и сложное предложение) отводится 52–80 страниц учебника для 4 класса. Однако на сложное предложение отводится лишь пять страниц учебника (75–80 с.) и десять упражнений.

Например, упражнение № 118.

Прочитайте строки стихотворения А. Пушкина:

*Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало,
Короче становился день,
Лесов таинственная сень
С печальным шумом обнажалась,
Ложился на поля туман.*

– Обратите внимание: это все одно предложение. Сколько в нем частей? Найдите главные члены предложения в каждой его части. Запишите их по образцу.

Образец. Небо (что делало?) дышало, солнышко (что делало?)

– Я догадался, почему это одно предложение: там стоит одна точка в конце, а частей в этом предложении много.

– Сложное предложение состоит из нескольких частей, связанных по смыслу. В каждой части такого предложения есть главные члены: подлежащее и сказуемое. Между частями сложного предложения ставится запятая [Климанова 2015: 75].

В программе в перечне умений, которыми должны овладеть учащиеся по русскому языку к концу четвертого класса, указано лишь умение отличать простое предложение от сложного и расставлять знаки препинания в сложном предложении. Виды сложного предложения не рассматриваются.

УМК «Начальная школа XXI века» (авторы учебников С. В. Иванов, М. И. Кузнецова, Л. В. Петленко, В. Ю. Романова).

Основной дидактической идеей программы является системно-деятельностный подход. Успешно формируются при этом универсальные учебные действия. Синтаксический материал представлен достаточно полно, методически целесообразно в разделе «Как устроен наш язык» (См.:

[Иванов 2013]). Теоретический материал доступен и интересен четвероклассникам. С простым и сложным предложениями ведется работа на уроках № 123 – № 134. (Языковой материал распределен поурочно). Учебное время на изучение тем «Связь слов в предложении» и «Словосочетание» распределено методически правильно. Подробно изучаются словосочетания с сочинительной и подчинительной связью, указываются отличия словосочетания от предложения, усваиваются сведения о том, что связь подлежащего со сказуемым не является словосочетанием, что однородные члены предложения тоже не составляют словосочетания, что и фразеологизмы словосочетаниями не являются. (Эти теоретические сведения в таком объеме мы найдем не во всех программах начальной школы).

Темы уроков формулируются так, чтобы школьникам сразу было ясно, с каким материалом связана новая тема. Приведем примеры формулировок тем: «Слово. Словосочетание. Предложение»; «Связь слов в словосочетании. Согласование», «Связь слов в словосочетании. Управление»; «Связь слов в словосочетании. Примыкание» [Иванов 2013].

Изучение сложного предложения авторы программы рекомендуют начинать с простых предложений. Пусть дети составляют несколько простых предложений, а затем из двух простых составят одно сложное. Тема «Сложное предложение» представлено подтемами: «Сложное предложение. Как различать сложносочиненное и сложноподчиненное предложения»; «Как связаны части сложносочиненного предложения»; «Знаки препинания в сложном предложении»; «Учимся ставить знаки препинания между частями сложного предложения»; «Как связаны части сложноподчиненного предложения»; «Сложносочиненное и сложноподчиненное предложение» и др. Как видим, в данной программе, в отличие от других, сложное предложение представлено шире, изучается глубже. Все задания направлены на то, чтобы школьники научились самостоятельно находить в текстах сложные предложения, определять их тип, расставлять правильно знаки препинания между частями сложного предложения. Приведем примеры.

Упражнение 3. (с. 164). Его цель – показать, что части сложносочиненного и сложноподчиненного предложений могут содержать однородные члены.

Указание: Спиши предложения. Подчеркни в них грамматические основы и однородные члены.

Снег летит с сосен, рассыпается мелкой пылью, и весь лес до самой глубины густо дымит и пылает белым холодным пожаром (К. Паустовский).

Птицы кричали, ссорились, непрерывно слетали, возвращались, и над скалою слышался неумолкаемый шум (И. Соколов-Микитов).

Однажды папа сидел и читал газету, а мама пришивала мне воротник к куртке и пуговицы (В. Драгунский).

Новость так взволновала меня, что я не удержался и все сразу рассказал отцу.

Требования к упражнениям интересны и понятны школьникам: *Спиши текст. Расставь пропущенные знаки препинания. Или: Спиши текст. Графически объясни постановку запятых в выделенных предложениях. Какие виды предложений тебе встретились? Закончи предложения так, чтобы они соответствовали схемам:*

1. [], (потому что). Я люблю зиму,
2. [], (что). Кирилл вошел в комнату и увидел,
3. [], (чтобы). Я проснулся рано,

Таким образом, в начальной школе в основном изучается простое двусоставное предложение. В последнее десятилетие в нескольких УМК появились сведения о сложном предложении. Однако материал о сложном предложении предлагается лишь в четвертом классе. Наиболее полно сведения о сложном предложении представлены в УМК «Начальная школа XXI века». По нашим наблюдениям, количество упражнений на формирование умений строить сложные предложения и оформлять их интонационно в учебниках русского языка недостаточно. Кроме того, при организации наблюдений над сложным предложением необходимо использовать детские творческие работы, в которых встречаются сложные синтаксические конструкции.

Чтобы получить объективные данные о типах предложений, которые учащиеся используют в неподготовленной письменной речи, без специальной лексической подготовки, мы организовали написание творческих работ. Творческие работы проводились во 2–4-х классах МОУ «СОШ № 8» г. Саратова. Всего было собрано 120 работ. Темы творческих работ предполагали свободу выбора и ориентировали школьников на повествование: 1) «Интересный случай в моей жизни», 2) «Лето в деревне, на даче», 3) «Прогулка в».

Как известно, объём творческих работ зависит от возраста детей и имеющегося у них речевого опыта. Однако у детей одного возраста он может значительно отличаться. Нас интересовало, какие виды предложений используют дети, выполняя работу самостоятельно на ранних ступенях развития письменной речи. Обратимся к творческим работам второклассников.

Что показал анализ? Второклассники в своих сочинениях использовали от пяти до девяти предложений. Но встречались и более объёмные работы. При этом средний объём текста составил пять–шесть предложений. Их структура в большинстве своем простая, но достаточно часто младшие школьники употребляли в письменной речи сложные предложения. Приведем примеры наиболее удачных детских работ.

«Однажды я сидел дома. И смотрел телевизор. Я не слышал, как мама ушла. Мой брат Женя включил компьютер, а я пошёл на кухню. Мой брат играл, а я достал хлеб, отрезал от него горбушку и положил на подоконник её. Брат нажал на паузу, подошёл ко мне и сказал: «Данила, когда мама придёт?» Вдруг раздался звонок. Я открыл

дверь, мама вошла. Из сумки она достала робота и сказала мне: «Поздравляю с Днём рождения!» Я никогда не забуду этот случай». (Даниил А.).

«Лето я провёл в деревне у бабушки. Днём я носился по деревне. Мы с ребятами придумывали разные игры. Больше всего мы любили купаться. Однажды мы увидели птенчика воробья. Он еще не умел летать, поэтому скакал по траве, жалобно чирикал. Никита поймал его и посадил в клетку. Когда Никита ушел, я выпустил воробья, потому что жалко стало. Хорошо летом в деревне» (Женя Д.)

Как видим, даже второклассники достаточно часто употребляют в своих работах сложные конструкции. Как нам кажется, наметившийся путь на освоение сложных синтаксических структур должен быть продолжен.

Библиографический список

Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка. М. : Просвещение, 1992. 512 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.

Иванкина Н. К. Текстовая деятельность младших школьников в различных УМК // Проблемы филологического образования / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов : ИЦ: «Наука», 2013. Вып. 5. С. 71–81.

Климанова Л. Ф. Русский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч.1 / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. 4-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 2015. 127 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 1 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. 5-е изд. М. : Просвещение, 2015. 159 с.

Русский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 2 / С. В. Иванов, М. И. Кузнецова, Л. В. Петленко и др. 3-е изд., испр. и доп. М. : Вентана-Граф, 2013. 192 с.

И. А. Чиликова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСТАРЕВШИХ СЛОВ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассматривается вопрос о реализации культуроведческого аспекта в начальном языковом образовании. Выявляются пути формирования у младших школьников отношения к родному языку как к национально-культурной ценности. Доказывается возможность лингвокультурологического анализа как способа исследования устаревших слов и фразеологизмов с привлечением и выделением культурной информации из данных единиц.

Ключевые слова: начальное языковое образование; культуроведческий аспект; национальная культура; устаревшая лексика; фразеология; лингвокультурологический анализ.

**LINGUACULTURAL ANALYSIS ARCHAISMS
AND OUT-OF-DATE PHRASEOLOGICAL UNITS IN RUSSIAN
LESSON IN PRIMARY SCHOOL**

The problem of cultural aspect of Russian language in primary education is considered. The ways of formation the attitude to the native language in the primary school are analyzed. The possibility of linguacultural analysis as a method of investigation of archaisms and out-of-date phraseological units with the assistance and recovering the cultural information of these units is proved.

Key words: primary language education; cultural aspect; national culture; out-of-date vocabulary; archaisms; phraseology; linguacultural analysis.

На современном этапе развития общества формируется представление об образовании как о совокупности приобретаемых ценностных установок и компетенций в целях духовно-нравственного развития человека. Овладение духовными ценностями и культурой народа неразрывно связано с изучением языка. Благодаря языку осуществляется освоение культурных традиций, социального опыта, норм речевого общения, становление гражданской идентичности, реализуется преемственность поколений.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что предметные результаты освоения программы по русскому языку должны отражать формирование первоначальных представлений о языке как основе национального самосознания; понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры [ФГОС НОО 2011: 10].

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в примерной программе по русскому языку к личностным результатам освоения программы относится «восприятие русского языка как явления национальной культуры» [Примерные программы 2011: 12]. Таким образом, в содержании обучения русскому языку как родному представлен культуроведческий компонент.

Антропологическая, этнолингвистическая направленность исследований современного языкознания, активно развивающаяся культурная лингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология находят практическое отражение в методике преподавания русского языка. В настоящее время культуроведческий и лингвокультурологический подходы реализуются в школьном курсе русского языка, в методике преподавания. Особую значимость познания языка как одной из сторон культуры народа для общего и речевого развития школьников подчеркивают Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, М. Р. Львов, Н. Л. Мишатица, Л. И. Новикова, Т. Г. Рамзаева и другие современные ученые-методисты, связывая этот процесс с формированием языковой личности.

В ряде исследований описываются пути реализации культуроведческого аспекта в учебном процессе: интеграция культуроориентированных сведений с материалом программы по русскому языку (Л. И. Новикова), включение в дидактический материал концептов духовной культуры (Т. И. Кобякова, Н. Л. Мишати́на), методика «лингвокультурологических приращений» в обучении русскому языку (Г. Ю. Токарева), использование этимологического анализа для повышения интереса учащихся к русскому языку (А. Н. Кохичко, Н. А. Подшибякина) и др.

В работах Е. А. Быстровой, Е. М. Верещагина, В. В. Виноградова, Н. Г. Комлева, А. С. Мамонтова, Ю. С. Степанова и др. намечена типология лексических единиц с национально-культурным компонентом значения.

Пригодными для демонстрации «культурноносной» функции языка на этапе начального языкового образования могут быть слова – наименования предметов и явлений традиционного русского быта, слова из фольклора, антропонимы, топонимы, прецедентные имена и высказывания, вербализованные концепты русской языковой картины мира, описание этикетных ситуаций.

В данной статье в качестве дидактического материала для культуроориентированного обучения в начальной школе рассмотрим устаревшую лексику и фразеологию русского языка. Указанные языковые единицы, как правило, не известны детям, а значит, будут вызывать интерес своей новизной. В значении данных единиц лексического уровня присутствует национально-специфическая, культурная информация, выявление и усвоение которой будет способствовать формированию эмоционально-ценностного отношения к языку как явлению национальной культуры.

Изучение национально-маркированной лексики на уроках русского языка, в особенности устаревшей лексики и фразеологии, не представляется возможным без привлечения учащихся к работе с лингвистическими словарями. В первую очередь, словарь является источником лингвокультурологической информации. Кроме того, у обучающихся формируются знания о типах словарей, их назначении, умение ориентироваться в словарях, осуществлять поиск культуроведческой информации, содержащейся в языковых единицах, использовать её для решения учебных задач.

С нашей точки зрения, формирование первоначальных представлений о языке как основе национального самосознания, как явлению национальной культуры, предполагает формирование мотивации на овладение культурной информацией, содержащейся в языковых единицах; знаний о национально-маркированной лексике; умений извлекать культуроведческую информацию из лексических единиц, в том числе с привлечением лингвистических словарей; умений реализовать культуроведческую информацию в деятельности.

Логично предположить, что в содержании учебников по русскому языку для начальной школы, соответствующих ФГОС НОО, должен быть отражён культуроведческий аспект, заявленный на уровне целей в начальном языковом образовании. Идея изучения языка с позиции его духовной и культурно-исторической ценности по-разному воплощается в содержательном и методическом плане учебников.

Выясним, используются ли устаревшие слова и фразеологизмы как дидактический материал для изучения языка в начальной школе в культуроведческом аспекте. В качестве примера рассмотрим учебники по русскому языку УМК «Перспектива» Л. Ф. Климановой, Л. Ф. Макеевой, Т. В. Бабушкиной. В дидактический материал данных учебников включено более ста фразеологизмов (пословиц, поговорок, идиом): *засучив рукава; бить баклуши; попасть впросак; язык – стяг, дружину водит; аз да буки – начало науки; не тереть, не мять – не получится калач*). В составе фразеологизмов, текстов мы встречаем более тридцати устаревших слов (*палаты, посад, гвоздарь, горница* и др.).

В упражнениях, содержащих устойчивые выражения, как правило, учащимся предлагается объяснить смысл пословиц (поговорок, выражений). В некоторых упражнениях фразеологизмы даются в качестве иллюстрации к содержанию текста. Есть задание на обнаружение слов, отличающихся от современных: какие слова мы используем в современной речи, а какие можно встретить только в стихах, сказках, пословицах (2 класс, ч. 2, с. 27). Также ученикам предлагается подобрать синонимы к устойчивым выражениям (2 класс, ч. 2, с. 36; 3 класс, ч. 1, с. 62; 3 класс, ч. 2, с. 75). Имеются задания, направленные на выявление культурно-исторической информации, хранящейся в языковых формах: предлагается познакомиться со словарной статьёй толкового словаря (объясняются значение слов: Кремль, шествует, чинно, палата, брег, лоно, терем, пахарь, гвоздарь, ложкарь, отрок, лелеять); узнать, как образовались фамилии: *Доброхотов, Светозаров, Миролюбов, Милославский* (3 класс, ч. 1, с. 139); выяснить, в каком словаре можно узнать о значении устойчивых выражений, о происхождении слов (4 класс, ч. 1, с. 84). В 4 классе детей знакомят со словарём С. И. Ожегова (4 класс, ч. 1, с. 82), фразеологическим словарём (4 класс, ч. 1, с. 84), словарём В. И. Даля (4 класс, ч. 2, с. 54).

Предлагаемый дидактический материал и методическое сопровождение могут способствовать приобретению знаний о единицах языка с национально-культурным компонентом значения, формированию умений и навыков получения и обработки культуроведческой информации, содержащейся в языковых единицах. Однако подобного рода задания являются дополнительными и носят фрагментарный характер.

Для реализации культуроведческого аспекта обучения русскому языку в начальной школе необходимо в полной мере использовать потенциал национально-маркированной лексики. Одним из результативных способов

исследования устаревших слов и фразеологизмов с привлечением и выделением культурной информации из данных единиц является лингвокультурологический анализ. Данный метод предполагает глубокое и объёмное разъяснение значения национально-маркированной лексики с учётом системного и интегрированного подходов к явлениям языка и культуры. Устаревшее слово или фразеологизм выступает в роли стимула, побуждающего школьников к анализу культурной составляющей не только рассматриваемой единицы, но и других хорошо известных и употребляемых ими слов, культурной значимости которых они не замечали.

В ходе проведения лингвокультурологического анализа можно обозначить следующие этапы: обнаружение лексической единицы; объяснение значения лексической единицы с помощью лингвистических словарей (толкового, этимологического, фразеологического); анализ этимологической группы слов; анализ тематической группы лексических единиц; подбор и анализ группы однокоренных слов; особенность употребления в речи, в фольклорных и литературных текстах.

На начальном этапе обучения младшие школьники анализируют лексические единицы с помощью учителя. Проводится данная работа в устной форме. При необходимости некоторые этапы лингвокультурологического анализа могут отсутствовать, может быть изменена их последовательность.

В качестве примера рассмотрим анализ слова *терем*. Известно, что русский *терем* – особое, уникальное явление многовековой народной культуры.

Обучающимся предлагается найти в тексте слово, которое редко употребляется в современной речи: «*Воротился старик ко старухе, Что ж он видит? Высокий терем*» (А. Пушкин).

С помощью толкового словаря В. И. Даля выясняем, что «*терем* – поднятое, высокое жилое здание или часть его. Отдельный *теремок* – одинокий домик в виде башни». В словаре С. И. Ожегова: *Терем* – в Древней Руси: высокий богатый дом с покатой крышей, с надворными постройками; жилое помещение в верхней части такого дома. В словаре Т. Ф. Ефремовой: *Терем* – 1. Высокий – боярский или княжеский – дом в виде башни. 2. Жилое помещение в таком доме. 3. Верхний ярус такого здания, где жила женская часть семьи боярина, князя.

Учащимся будет интересно узнать, что в *тереме* располагалась *светлица* – светлое помещение с несколькими окнами, где женщины занимались рукоделием. В старину *терем*, возвышавшийся над домом, было принято богато украшать. Крышу иногда покрывали настоящей позолотой. Отсюда и название *златоверхий терем*. Вокруг *теремов* устраивали *гульбища* — *парапеты* и *балконы*, огороженные *перилами* или *решетками*. Уместно в данном случае привлечение иллюстративного материала. Денотативный компонент значения анализируемого слова отражает сферу материальной культуры русского народа. Рассматривая тематическую группу

слов (*землянка, палаты, хоромы, изба, дворец, чертог, клеть, светлица, светёлка, горница, девичья*), обучающиеся узнают о видах построек и их частей на Руси.

Из этимологического словаря устанавливаем, что буквальное значение слова *терем* «дом, кров, жилище». Немаловажно в ходе лингвокультурологического анализа слова выявление коннотаций, связанных с отношением к дому, к строительству дома в русской культуре. Раскрыть данную тему можно на основе устойчивых выражений, включающих слова тематической группы «дом»: *всякий дом хозяином держится; дом невелик, да лежать не велит; не дом хозяина красит, а хозяин — дом; хороши хоромы, да нет обороны; горе тому, кто непорядком живет в дому; мило тому, у кого много всего в дому; что город — то норы, что дом — то обычаи*.

Раскрывая тему уникальности традиционных русских построек, стремления русских зодчих к сочетанию прочности и красоты, целесообразно рассмотреть особенности употребления слова в речи. В ходе беседы устанавливаем, что в фольклоре и литературе слово *терем* часто обозначало богатый дом. В былинах и сказках в *теремах* жили русские красавицы. К *терему* всегда применялся эпитет «высокий», а также прилагательные: *княжеский, решетчатый, двухэтажный, золочёный, девичий, боярский, светлый, расписной, сказочный*.

Дальнейшее развитие темы возможно на основе устойчивых выражений со словами *терем, теремок*, цитат из произведений литературы и фольклора: «Его тесовый домик, похожий на теремок, с башенкой и узорчатой резьбой, стоял на отшибе, на крутом пригорке...» (В. Губарев); «Червонным золотом пылают крыши. Вон и терем царевны узорный» (М. Дорошевич); «Над обрывом холма стоял златоверхий терем киевских князей» (С. Еремеева); «С пути отведать хлеба-соли Нас повели в дубовый терем...» (Н. Клюев); «И сёстры сядут на крылечке, Торцовый терем свеж и крут: Немало вечеров у печки Они зимою проведут» (Саша Чёрный); «В терем высоко, а до Москвы далёко» (посл.)

Аналогичным образом проводится лингвокультурологический анализ фразеологизмов. Пожалуй, нет учителя, работающего в начальной школе, который бы не знал следующих строк: «*Ветерок спросил, пролетая/ — Отчего ты, рожь, золотая?/ А в ответ колоски шелестят:/ — Золотые руки растят!*» (Е. Серова). Как правило, данный текст используется в ходе работы над предложением. Обучающимся предлагается охарактеризовать предложения по цели высказывания и интонации. В качестве дополнительного задания найти слова, которые лучше помогают передать мысль автора, его уважение к людям труда. Также делается вывод о многозначности слова «золотой».

Помня о культуроведческом аспекте обучения русскому языку, остановимся на более глубоком анализе фразеологизма *золотые руки*. С помощью учителя из историко-этимологического словаря А. К. Бириха обу-

чающиеся узнают, что первоначальный смысл выражения «золотые руки – руки, которым нет цены, настолько они искусны в каком-либо деле». В школьном фразеологическом словаре В. П. Жукова читаем: «так называют человека, очень способного в своём деле».

Важно разъяснить ученикам, что на Руси всегда ценились люди, знающие толк в своём деле, выполняющие работу с душой. Недаром в языке существует множество слов и выражений, отражающих отношение к мастерскому человеку: *работа (дело) в руках горит; мастер на все руки; мастер своего дела; и швец, и жнец, и на дуде игрец, дело мастера боится; каков мастер, такова и работа; умелец, специалист, профессионал, талант, ремесленник*. В ходе объяснения слова *ремесленник*, важно рассказать о традиционных русских профессиях (*ремёслах*): *бондарь, гвоздарь, гончар, кожемяка, лучник*, о том, что ремёсла издавна занимали важное место в хозяйстве России и являлись неотъемлемой частью культуры.

Наблюдение над особенностью употребления фразеологизма *золотые руки* в речи поможет педагогу донести до учащихся мысль о важных качествах человека трудолюбии и мастерстве: «*Ты всё можешь у тебя золотые руки*» (Е. Шварц); «*А какие среди них есть даровитые поэты, музыканты, физики, врачи, какие среди них умельцы слесари, плотники, те, о которых народ с восхищением говорит: золотые руки*» (В. Гроссман); «*Московских зодчих золотые руки Тут положили прочности предел*» (К. Симонов); «*У Павлика были золотые руки. За что он ни брался, всё у него выходило споро и красиво*» (Л. Чарская).

Подобного рода исследование языковых единиц активизирует познавательную деятельность младших школьников, стимулирует к творческой переработке получаемой информации. Закрепление, обогащение и систематизация знаний осуществляются в процессе их осознанного применения, предполагающего теоретическое обоснование практических действий, с одной стороны, и практическое приложение с другой. Лингвокультурологический анализ национально-маркированной лексики и фразеологии может и должен завершаться исследовательскими, творческими работами учащихся, например: проект «Составляем словарик», предполагающий оформление информации, полученной в ходе лингвокультурологического анализа в виде словарной статьи; исследовательская работа «Какую тайну мне раскрыл фразеологизм...»; творческая работа «Самые ценные слова русского языка»; инсценировка с использованием этикетных фразеологизмов «Милости просим» и т. п.

Проведённая таким образом работа, направленная на изучение устаревшей лексики и фразеологии в культуроведческом аспекте позволит к окончанию начальной школы достичь следующих результатов:

– у обучающегося будет формироваться мотивационно-ценностное отношение к культуре и традициям русского народа, его самобытности, к

русскому языку как явлению национальной культуры, к познанию национально-культурного компонента языковых средств;

– обучающийся овладеет совокупностью знаний о языке как средстве выражения и постижения национальной культуры; о языковых единицах с национально-культурным компонентом значения, о словарях как источниках лингвокультурологической информации;

– обучающийся приобретёт умения и навыки получения и обработки культуроведческой информации, содержащейся в языковых единицах, а именно: умение выделить лексическую или фразеологическую единицу с национально-культурным компонентом в речи, найти информацию о культурном компоненте значения, правильно понять и объяснить значение слова, фразеологизма с учетом его культурного компонента;

– обучающийся приобретёт опыт адекватного восприятия культурной информации, выраженной в языковой форме; осмысленного воспроизведения и адекватного использования в речи единиц языка с национально-культурным компонентом значения; самостоятельного поиска, получения и интерпретации информации о культурном компоненте языковых единиц при решении учебных задач, а также в других видах деятельности.

Библиографический список

Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2011. 400 с. (Стандарты нового поколения).

Русский язык. 1 класс. Учебник для общеобраз. учреждений / Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, Изд-во «Просвещение». М. : Просвещение, 2012. 127 с.

Русский язык. 2 класс. Учебник для общеобраз. учреждений : в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, Изд-во «Просвещение». М. : Просвещение, 2014. Ч. 1. 143 с.; Ч. 2. 143 с.

Русский язык. 3 класс. Учебник для общеобраз. учреждений : в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, Изд-во «Просвещение». М. : Просвещение, 2014. Ч. 1. 159 с.; Ч. 2. 143 с.

Русский язык. 4 класс. Учебник для общеобраз. учреждений. В 2 ч. / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». М.: Просвещение, 2014. Ч. 1. 127с., Ч. 2. 143 с.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011. 33 с. (Стандарты второго поколения).

И. А. Сидельникова

РАБОТА С ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ НА ПРЕДМЕТАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО- НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТОВ)

В статье рассматривается проблема обучения младших школьников работе с учебно-научным и художественным текстами, а также методика обучения работе с ключевыми словами как способом извлечения информации из учебно-научного и художественного текстов.

Ключевые слова: младший школьник, учебно-научный текст, художественный текст, ключевые слова.

I. A. Sidelnikova

WORKING WITH TEXTUAL INFORMATION IN PHILOLOGICAL SUBJECTS CYCLE (EDUCATION-SCIENTIFIC AND ARTISTIC TEXTS)

The article considers the problem of teaching of junior schoolchildren to work with educational, scientific and artistic texts, as well as methodology of teaching to work with key words as a way of extracting information from educational, scientific and literary texts.

Key words: junior schoolchildren, educational-scientific text, artistic text, key words.

На современном этапе обществу необходимы люди, которые являются не просто потребителями знаний, но и активными участниками их поиска. Общество хочет видеть в выпускнике личность компетентную, со сформированными языковыми, коммуникативными и информационными навыками, умеющую работать в команде, готовую к постоянному самообразованию.

Данное направление в современном образовании прослеживается во многих нормативных документах. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, «метапредметными результатами изучения русского языка в начальной школе являются: умение использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для решения учебных задач <...>» [Федеральный государственный образовательный стандарт 2010]. Однако, как показывают данные международного проекта «Исследование качества чтения и понимания текста», российские школьники начальных классов продемонстрировали низкий и средний уровень сформированности умений работать с текстом [Ковалева 2006]. Следовательно, обучение работе с текстом является базовым в языковом образовании детей младшего школьного возраста.

В учебном процессе основными видами текстов являются учебно-научный и художественный текст, полярные по многим характеристикам.

Художественные и учебно-научные тексты относятся к разным стилям литературного языка. Художественные тексты – сюжетны, метафоричны, а порою и символичны, то есть обладают отличными от научных средствами выразительности. В художественных и учебно-научных текстах преобладают разные типы информации. В учебно-научных текстах доминирует содержательно-фактуальная информация (по классификации типов информации И. Р. Гальперина [Гальперин 2006]). Содержательно-концептуальная информация — преимущественно категория текстов художественных. Содержательно-подтекстовая информация присутствует только в текстах художественного стиля и отражает скрытый смысл.

Отличительной особенностью художественного текста является его построение по законам ассоциативного мышления. Жизненный материал преобразуется в своего рода «маленькую вселенную», увиденную глазами данного автора. Поэтому в художественном тексте за изображенными картинками жизни всегда присутствует подтекстный, интерпретационный план, «вторая действительность». Учебно-научный текст, как правило, одномерен и однопланов.

Художественный текст и учебно-научный текст демонстрируют разные типы воздействия – на эмоциональную сферу личности и сферу интеллектуальную.

Наконец, различны эти тексты и по функции – коммуникативно-информационной (учебно-научный текст) и коммуникативно-эстетической (художественный текст).

При работе с учебно-научными и художественными текстами в начальной школе используются разные методы и приёмы работы.

Основными формами работы с учебно-научным текстом являются следующие: составление вопросов к тексту и ответы на них; определение главной мысли текста; комментированное чтение текста; деление текста на смысловые части, составление тезисного плана, вспомогательных схем; подбор примеров, раскрывающих основные идеи текста.

К основным приемам работы с художественным текстом относятся конструирование образа автора, выявление его отношения к происходящему; работа с образными средствами (эпитетами, сравнениями, олицетворениями, метафорами), определение их роли в создании художественной картины; развитие творческого воображения.

Результаты обучения младшего школьника работе с текстовой информацией как учебно-научных, так и художественных текстов проявляются в формировании необходимых умений. Н. А. Ипполитова выделяет следующие «коммуникативные умения, которые являются значимыми как при создании, так и при восприятии любого текста: умение определять стиль текста, умение определять тему текста, членить его на части, форму-

лизовать основную мысль текста в целом и главные мысли каждой из его частей, выделять главное и второстепенное в содержании каждой части» [Ипполитова 1999: 17].

На наш взгляд, необходимо расширить список умений, необходимых при работе с учебно-научным и художественным текстом: умение отличать учебно-научный текст от художественного, то есть определять отличительные признаки, характерные для каждого из этих текстов; умение понимать и запоминать информацию текста с помощью выделения ключевых слов.

Работа с текстовой информацией учебно-научного и художественного текстов должна предполагать глубокое проникновение в содержание текста, осознание сути раскрываемых в нем понятий, постижение закономерностей его построения, знакомство со стилистическими ресурсами языка.

Для акцентуации различий между способами извлечения информации из стилистически полярных текстов нами была разработана методика обучения младших школьников, формирующая умение анализировать текст с опорой на ключевые слова как опорные вехи понимания смысла. Данная методика включает следующие компоненты.

Цель методики: формирование информационно-аналитических умений в работе с учебно-научным и художественным текстами: умений воспринимать, понимать, различать, анализировать, обобщать, систематизировать информацию текстов учебно-научного и художественного стиля.

Задачи методики: обучение восприятию, пониманию и различению учебно-научного и художественного текстов; формирование умений извлекать и обрабатывать информацию учебно-научного и художественного типов.

Принципы организации обучения: научность, доступность, сознательность, систематичность и последовательность.

Этапы обучения: пропедевтический (фронтальная форма работы) – развитие первоначальных умений работы с учебно-научным и художественным текстами; практическое ознакомление учащихся с особенностями учебно-научного и художественного текстов, их отличий; репродуктивный (групповая форма работы) – формирование умений извлекать и обрабатывать информацию учебно-научного и художественного текстов; развитие умений работать с учебно-научным и художественным текстами; формирование понятия «учебно-научный текст» и «художественный текст» на основе понимания их категориальных признаков; продуктивный (индивидуальная форма работы) – совершенствование умений воспринимать, понимать, различать, анализировать информацию учебно-научного и художественного текстов.

Методы и приёмы. Основной упор в данной методике делается на работу с ключевыми словами, их выявление и извлечение с помощью них

информации из текста. Под ключевым словом мы понимаем в учебно-научном тексте – слова, сжато излагающие содержание тем и служащие для описания основного содержания текста, а в художественном тексте – слова, концентрирующие в себе идейно-эстетический смысл художественного произведения, переводящие фактуальную информацию в концептуальную.

В нашей методике использованы такие приемы, как соотнесение заголовка и содержания текста; определение темы текста, основной мысли текста; членение текста на части, определение содержания каждой части; составление плана текста; составление вопросов к тексту; нахождение главной/второстепенной информации в тексте; представление текста в разных формах (в схемах, таблицах и т.д.); нахождение дополнительной информации в других источниках (словарях, энциклопедиях и т.д.).

Данная методика содержит группы заданий, формирующих определенное умение работы с текстовой информацией. Приведем примеры таких групп.

Группа заданий, развивающих умение отличать научный текст от художественного на примере следующих текстов.

Текст 1

Река Волга – это могучий водный поток, несущий свои воды по европейской территории России, и впадающий в Каспийское море. Общая длина от истока до устья составляет 3692 км. Принято не учитывать отдельные участки водохранилищ. Поэтому официально длина Волги равняется 3530 км. Она считается самой длинной в Европе. А площадь водного бассейна составляет 1 млн. 380 тыс. кв. км. Это треть европейской части России.

Текст 2

Чудное зрелище представляет вам Волга, когда вы любуетесь на нее с высокого крутого ее берега: противоположный берег, видимый на огромное пространство, в одну общую картину сливает разнообразные виды, расположенные во всю длину его. Волга медленно и плавно течет под самыми вашими ногами, вдали сливаясь с горизонтом; тысячи разнообразных судов бороздят ее в разных направлениях, составляя с нею нечто целое, живущее одной жизнью, и мысль теряется в этом огромном видимом пространстве, и думаешь видеть перед собою чудо или обман зрения. Дивная, великолепная Волга, как не любить тебя!

Предлагаемые задания к текстам:

- прочитайте тексты и определите задачу автора в каждом из них;
- найдите слова, вызывающие у читателя чувства и переживания;
- найдите слова – научные понятия;
- найдите слова, употребляемые в прямом значении;
- найдите слова, употребляемые в переносном значении;

- определите, какой из этих текстов является художественным, а какой научным.

Группа заданий, развивающих умение понимать текст с помощью выделения ключевых слов. Пример учебно-научного текста:

Разделительный твердый знак (ъ) пишется после приставок, которые оканчиваются на согласный звук, перед буквами *е, ё, ю, я*: *въехали, съёмка, предъюбилейный, объявление*.

Предлагаемые задания:

- прочитайте текст-правило и найдите в нем ключевые слова,
- составьте с помощью этих слов вопросы к тексту, например:

1) После какой части слова пишется ъ?

2) На какой звук оканчиваются приставки? и т.д.;

- расскажите правило по вопросам.

Для художественного текста используются задания на выявление ключевых слов, концентрирующих в себе идейно-эстетический смысл произведения.

Например, при изучении стихотворений М. Ю. Лермонтова «Утес» и «Парус» был обозначен ключевой образ (ключевое слово) предлагаемых текстов – «одиночество», рассмотрены речевые средства создания этого образа.

При изучении стихотворений А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом...» и «Учись у них – у дуба, у березы...» был выявлен ключевой образ (ключевое слово) этих произведений – «весна». В заданиях предлагалось сравнить настроение стихотворений поэтов, выявить различия, найти и сравнить ключевые образы (ключевые слова), объединяющие стихотворения каждого из них.

Наша методика включает и другие группы заданий, направленных на развитие следующих умений: понимать и запоминать информацию текста, понимать текст с незнакомыми словами; ставить вопросы к тексту; собирать информацию для текста, определять тему и главную мысль текста и др.

По данной методике нами была составлена «Рабочая тетрадь для обучения младших школьников работе с ключевыми словами как способом извлечения информации из учебно-научного и художественного текстов».

Рабочая тетрадь включает 10 разделов, с заданиями, формирующими определенное умение работы с текстовой информацией. Каждый раздел содержит по 3-4 задания к учебно-научным и художественным текстам.

Разработанная нами методика обучения младших школьников работе с текстовой информацией была апробирована на уроках в 4 классе средней общеобразовательной школы № 1 р.п. Татищево Саратовской области.

Проведенный нами эксперимент показал, что эта методика является достаточно эффективной и даёт положительные результаты в обучении. Результаты ее применения сказались на динамике сформированности умений младших школьников работать с учебно-научным и художественным

текстами. У 74 % из числа учащихся экспериментального класса повысился уровень сформированности текстовых умений: умения извлекать информацию из учебно-научного и художественного текстов, в том числе и при помощи работы с ключевыми словами; умение отличать учебно-научный текст от художественного и правильно определять стиль текста; умение выделять признаки, характерные как для учебно-научного, так и для художественного текстов, а также признаки, отличающие один тип текста от другого; умение определять главную мысль и тему учебно-научного и художественного текстов и др.

Библиографический список

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотип. М. : КомКнига, 2006. 144 с.

Ипполитова Н. А. Особенности обучения чтению в начальной школе // Начальная школа плюс-минус. 1999. № 5. С. 16–23.

Ковалева Г. С. Как дети читают и понимают текст // Педагогическая диагностика. 2006. № 4. С. 126–133.

Методическое письмо «О преподавании учебных предметов начальной школы в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kros.ru/educ/nach-sch.2.php> (дата обращения: 23.05.2016).

Т. Г. Фирсова

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлено толкование термина «литературное творчество». Литературное творчество рассматривается как компонент читательской компетентности младших школьников и как элемент профессиональной культуры педагога начального звена образования. Показаны отдельные методические приемы развития литературно-творческих способностей студентов.

Ключевые слова: литературное творчество, читательская компетентность, начальное образование.

T. G. Firsova

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF LITERARY AND CREATIVE ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOL- CHILDREN

The article presents an interpretation of the term «literary creation». Literary creation is seen as a component of reader's competence of junior schoolchildren and as a part of the

professional culture of a teacher at the first level of education. Some methodological techniques of development of literary and creative abilities of students are shown.

Key words: literary creation, reader's competence, primary education.

Вопросы структуры и содержания понятия «читательская компетентность», поиск эффективных методических приемов формирования и развития культуры чтения — актуальные вопросы теории и методики литературного образования на разных ступенях обучения.

В числе современных концепций школьного литературного образования выделим диалогическую «встроенность» сознания современного читателя в культурное пространство мира (идеи отечественных и зарубежных исследователей: М. М. Бахтина, В. С. Библера, Л. С. Выготского, Г.-Г. Гадамера, М. М. Гиршмана, Ю. М. Лотмана).

По мнению М. П. Воюшиной, цель начального литературного образования — литературное развитие младших школьников — «требуется выделить в качестве ведущего элемента содержания литературного образования опыта творческой деятельности, который воплощается в восприятии художественного произведения и создании собственного текста» [Воюшина 2003: 6].

По мнению О. В. Кубасовой, формирование «талантливого читателя» предполагает двусторонний процесс:

- формирование способности к полноценному (адекватному и всестороннему) восприятию литературного текста (содержательная сторона чтения: непосредственный эмоциональный отклик, обдумывающее восприятие, постижение подтекста, авторского замысла и собственного отношения к тому, что и как написано);
- освоение различных способов творческой интерпретации художественного текста: выразительного чтения по книге и наизусть, драматизации, словесного рисования, творческого пересказа, музыкального иллюстрирования, составления диафильма и т.д. (активная форма присвоения прочитанного) [Кубасова: электронный ресурс].

Формирование талантливого читателя невозможно без осмысления литературы в позиции «Я-автор», соответственно — важным компонентом становится процесс литературного творчества. Еще Л. Н. Толстой придерживался мнения, что «если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать» (цит. по: [Новолодская 2014: 205]).

Таким образом, литературное творчество рассматривается как «канал скрытого развития многих других видов творчества, важный инструмент формирования общей одаренности человека» (Б. Г. Ананьев), как способ реализации читательской интерпретации (В. Г. Маранцман), как диалог читателя-школьника с художественным произведением, автором и собст-

венной личностью (Е. Р. Ядровская) в форме, органичной природе искусства слова.

Еще в 90-е годы XX века В. Г. Маранцман предложил включить литературное творчество в систему методов изучения литературы в школе. Литературное творчество помогает ребенку оценить художественное произведение, понять позицию писателя, значение художественных средств, использованных им. Как справедливо отмечал В. А. Сухомлинский, «дать ребенку радость поэтического вдохновения <...> такое же важное дело, как научить читать и писать, решать задачи» [Сухомлинский: электронный ресурс].

Способность к литературно-творческой деятельности и умение ее организовать — важный компонент профиограммы будущего педагога начального звена. Однако следует учитывать тот факт, что молодые учителя являются представителями уже «нечитающего общества», это выросшие «дети тэрбико». Зачастую уровень их читательской грамотности далек от высоких показателей [Фирсова, Черемисинова 2013].

Считаем, что формирование способности к организации литературно-творческой деятельности младших школьников должно проходить на основе деятельностного подхода. Покажем некоторые формы и приемы развития литературных способностей студентов (профиль «Начальное образование») факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета.

В рабочий план первого года обучения на уровне бакалавриата включен учебный курс «Основы культуры чтения». Основная цель дисциплины — формирование культуры чтения студентов как основы информационной грамотности за счет повышения их читательской компетенции и роста читательской активности. В содержании курса выделено четыре модуля: «Введение в курс», «Психология чтения», «Читательская компетентность», «Библиографическая компетентность».

При освоении материала второго модуля — «Психология чтения» — изучаются приемы словесного (акrostих, синквейн) и графического (фишбоун, кластер, таблица ЗХУ) моделирования информации. Студенты знакомятся с различными творческими литературными играми: акrostих, лимерик, буриме и т.д.

Представим результаты выполнения задания по составлению акrostиха на тему «Россия».

Родную землю матушкой зову.
Одна ты у меня надежда и отрада!
С тобой одною жизнью я живу,
Светлей и лучше края мне не надо.
И знаю, будет лучше год от года:
Я верю в силу русского народа.
(Светлана Т.)

Россия — великая наша держава,
Овеяна славой она.
Страна, где соседствуют совесть и право,
Страна, где личность важна.
Итак, свою родную сторону
Я трепетно люблю! (Сергей С.)

Россыпь льдинок быстро тает,
Отражая яркий свет...
Сторона моя родная,
Солнцем я чужим согрет.
И опять во сне шепчу:
«Я на родину хочу!»
(Альбина К.)

Реки, горы, тополя,
Острова, озера и моря.
Сияют красотой все места!
С тобою вместе и всегда —
История могучая твоя!
Я чту твои победы, Великая страна!
(Мария Б.)

Родней меня не сыщет россиянин,
Одна такая я — могучая земля!
Сегодня я великая держава,
Страна бессмертная и буду такова!
И сколько бы врагов меня не било,
Я буду только крепнуть на века!
(Мария Л.)

Буриме — составление четверостишия на основе пары заданных рифм. Студентам предлагались такие пары рифм: зайчик — пальчик, весна — до сна (рифмы придумывали сами студенты).

Подарил кольцо на пальчик
Мой любимый милый зайчик.
Мне сегодня не до сна —
За окном опять весна!
(Ирина Д.)

По поляне скачет зайчик,
У него ушиблен пальчик.
Но в душе поет весна,
Значит будет не до сна.
(Наталья К.)

Пара рифм: мальчик — уехал в Нальчик, весна — тепла принесла.

Знакомый мой романтик мальчик
Любовь искать уехал в Нальчик.
С цветами к нам пришла весна,
Море любви и тепла принесла.
(Елена Б.)

Наступила яркая весна,
По улице идет мой милый мальчик.
Взаимная любовь нам в сердце теп-
ла принесла.
Мы счастливы, что приютил нас
Нальчик.
(Татьяна М.)

Начиная с третьего курса, студенты приступают к изучению дисциплины «Теория и методика литературного образования». Осваивая методики школьного анализа литературных произведений в начальной школе, студенты знакомятся с такими приемами, как «стилистический эксперимент», «творческий пересказ», «создание произведения в указанном жанре».

При ознакомлении с методикой изучения народной сказки в начальной школе студенты осваивали специфику композиции сказочных типов на

основе приема «стилистический эксперимент». Например, чтобы научить детей дифференцировать сказку-цепочку и сказку-кольцо, студенты пробовали продолжить кумулятивную сказку «Хорошо да худо» и сочинить собственную докучную сказку.

В методике изучения в начальной школе жанра «былина» выделяется этап, связанный с сочинением школьниками произведения по канонам данного жанра. Попробовали себя в роли авторов и сказителей былин и студенты. В целом, все обучающиеся с заданием справились: были использованы традиционные стилистические формулы и композиционные единицы, выделялись былины социально-бытового и героико-патриотического плана.

Приведем отдельные работы.

Коли жили на Руси
Великие и могучие князь со княгинею:
Наталья — свет в оконце,
Да Сергей — богатырь славный.
Спородили они на свет белый
Девочку-красавицу.
Долго думали — гадали,
Как дитятю милую назвать?
Решено Татианою величать.
Росла девочка умницей,
Помощницей на радость всем.
В сад расписной к нянечкам ходила,
А после и к учителям великим.
Как выросла девица, покинула она сторонку родимую,
Дубки-град.
Поступила красна девица в стольный университет
Уму-разуму понабраться, ремеслом овладеть.
Вскоре Татьяна свет Сергеевна замуж вышла
За купца заморского.
Спородила ему сына, богатыря сильного да красивого.
И жили они долго и счастливо,
Прославляя Русь-матушку.
(Татьяна К.)

Былина о первом учителе

На реке, в простонародии — Аткара,
Раскинулся город Аткарск.
Хорошо было в нем жить люду русскому,
Но до поры, до времени.
Завелось в городе славном
Чудище страшное без имени и без прозвища.

Собирало вокруг себя чудище детей малограмотных,
Куриль да пить подучивало, да на поступки постыдные наставляло.
И жила в том славном городе девица,
Звали ее Валерия, по батюшке Сергеевна.
Не могла Валерия, как и многие другие, помочь младым детушкам,
Не могла, но сердцем жаждала.
И пошла она к старцам мудрым.
— Посоветуйте, как чудище страшное победить
Да детушек наших спасти?
Говорили мудрецы да таковы слова:
— Не мечом булатным одолеть то чудище,
А знаниями великими да сердцем добрым.
Ступай в Саратов-град,
Там в Университете стольном тебя уму-разуму обучат.
Вняла тем словам Валерьюшка и отправилась в путь долгий.
А матушка ей наказывала:
— Не бойся, доченька, испытания страшные проходить,
зачеты сдавать!
На экзамены с улыбкой иди, помни про завет мудрецов,
Тогда добьешься ты победы да славушки,
Одолеешь чудище поганое!
И всякий раз Валерия ее совету следовала.
Были в ее учении и победы, и поражения.
Долго ли сказывать аль коротко,
Пролетели четыре годочка в обители святой да мудреной.
Овладела Валерьюшка грамотой, набралась силы-силушки,
Чтобы с чудищем справиться.
Поспешила она в город свой родной.
Настал тот день знаменательный,
Когда дети безграмотные услышали звон колокольчика,
Уселися за парты за дубовые, искорябали перьями всю бересту....
Внимали они речам Учителя да и отучились от привычек пагубных.
Победила Валерия чудище, заковала его в оковы незнания да невежества.
А сама стала Учителем по прозванию Валерия Сергеевна.
(Валерия И.)

В учебный план подготовки учителей начальной школы на уровне магистратуры включены такие учебные курсы, как «Педагогическое мастерство акмеолога чтения», «Проблемы детского чтения». Данные курсы построены на основе акмеологической концепции читательского развития личности (В. А. Бородина).

В рамках дисциплины «Педагогическое мастерство акмеолога чтения» формируются такие профессиональные умения, как способность создавать акме-среду для читательского развития младших школьников, выбирая при этом наиболее подходящие технологии и методики воспитания и обучения; проводить внеурочные и внеклассные мероприятия, связанные с приобщением к чтению в формах читательских турниров, рингов, викторин, дискуссий, литературных дебатов [Фирсова 2014]. Основными аспектами работы становятся систематизация и создание литературных игр для младших школьников, освоение социокультурного пространства чтения в Интернете (анализ имеющихся электронных ресурсов и активных форумов читательского общения, сайты он-лайн викторин по литературе, национальный проект audiohrestomatiya.ru), овладение библиотерапевтическими методиками (создание библиотерапевтических сказок, разработка диагностического инструментария, создание читательских коллажей и т.д.). В контексте дисциплины раскрываются библиотерапевтические функции литературного творчества.

Считаем, что креативный аспект читательской деятельности может быть раскрыт и сформирован только творческим учителем, который способен к поэтическому созерцанию, художественно-эстетическому пониманию текста, обладает богатыми словесными ассоциациями, знанием родовых особенностей литературы, способен выстраивать диалог литературы с другими видами искусства. Этому способствуют предметы гуманитарного цикла высшего педагогического профессионального образования.

Библиографический список

Воюшина М. П. Программа по литературе для начальных классов общеобразовательной средней школы. СПб. : Папирус, 2003. 96 с.

Кубасова О. В. Литературное чтение. Электронный ресурс. URL: <http://www.umk-garmoniya.ru/literat/> (дата обращения: 04.05.2016).

Новолодская Е. Г. Проектирование здоровьетворения человека в креативном контексте: теоретический и исторический аспекты. Бийск : ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014. 285 с.

Сухомлинский В. А. Школа – это прежде всего книга // В. А. Сухомлинский. О воспитании. Электронный ресурс. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/st023.shtml> (дата обращения: 04.05.2016).

Фирсова Т. Г. Концептуальные основы моделирования курса «Педагогическое мастерство акмеолога чтения» // Известия Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 1. С. 37–40.

Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г. Полноценное восприятие художественной литературы как условие развития читательской компетентности студентов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 38–46.

Н. И. Павлова

**ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ ЭПИЗОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО
«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)**

В статье рассматривается один из аспектов анализа текста художественного произведения, основанный на анализе эпизода, который способствует осмыслению позиции автора и развивает читательскую культуру; может использоваться и как одна из активных форм преподавания литературы, развивающая творческую активность учащихся.

Ключевые слова: анализ эпизода, позиция автора, Ф. М. Достоевский.

N. I. Pavlova

**ANALYSIS OF THE EPISODE OF FICTION AS A BASIS FOR
THE DEVELOPING OF READING CULTURE (ON THE MATERIAL
OF DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT")**

The article deals with one aspect of the fiction text analysis, which is based on episode analysis, contributing to author's position understanding and reading culture developing; It can be used as one of the active forms of teaching for developing of the creative activity of scholars.

Key words: episode analysis, author's position, F. M. Dostoevsky.

Анализу текста художественного произведения на уроках литературы в школе уделяется большее внимание, что явствует из требований образовательного стандарта и общеобразовательной программы: учащиеся должны «осознанно воспринимать художественное произведение в единстве формы и содержания, адекватно понимать художественный текст и давать его смысловой анализ, интерпретировать прочитанное, устанавливать поле читательских ассоциаций, отбирать произведения для чтения» [Программа 2011: 59].

Чтобы достичь понимания произведения в единстве его содержания и формы, учащиеся должны владеть элементами теории литературы, поскольку знание определенных законов построения текста дает возможность свободно ориентироваться в выборе методов его анализа.

Овладение законами художественного творчества, одним из которых является единство содержания и формы, заключается в том, что форма художественного произведения органически связана с содержанием и определяется им и что содержание, в свою очередь, проявляется только в определенной форме, дает возможность осуществлять имманентный анализ. Впоследствии учащиеся смогут развивать свою читательскую культуру на

основе контекстного анализа, выходить за рамки произведения, постигая поэтику произведения.

Осмыслению целостности романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» способствует анализ содержания в аспекте его композиции и по ходу развития в нем действия, что приближает к первичному читательскому восприятию, углубляет эмоционально-образное воздействие на юного читателя, поскольку изучение осуществляется, по М. А. Рыбниковой, от поступка к характеру, от события к смыслу [Рыбникова 1958: 233]. Внимание учеников привлекается к опорным эпизодам, авторским ремаркам, отступлениям, и каждый эпизод рассматривается как этап в развитии авторского замысла и главной идеи произведения. В центре опорных эпизодов и авторских комментариев стоят характеры литературных героев, которые раскрываются по ходу развития сюжета.

Мы рассматриваем важнейшие события романа в связи с изучением персонажной организации: Лужин и Свидригайлов в их отношениях с Раскольниковым, Раскольников и Порфирий Петрович, Раскольников и Соня, что, безусловно, тоже способствует целостности осмысления произведения.

На примере анализа эпизода «Знакомство Раскольникова с Мармеладовым в распивочной» мы учим самостоятельно разбирать эпизоды «Преступления и наказания» [Павлова 2004]. Далее в каждой из частей выбираем такие эпизоды, осмысление которых способствует постижению целостности, поскольку целостный анализ может быть ориентирован на постижение целого через его часть, через какой-либо компонент содержательной формы. В третьей части, например, таким эпизодом является первая встреча Раскольникова и Порфирия, в четвертой – чтение Соней Евангелия [Павлова 1996], в пятой – исповедь Раскольникова, в шестой – встречи Раскольникова с Порфирием Петровичем и Свидригайловым [Павлова 2009].

Анализ эпизода является трудным и необходимым приемом работы, обеспечивающим глубокую интерпретацию произведения, ведущую к пониманию позиции автора. Для раскрытия идейно-художественной концепции произведения не менее важным является и умение отобрать сцены и эпизоды, имеющие основополагающее значение.

Эпизод как часть литературного произведения обладает относительной самостоятельностью и законченностью и поэтому может рассматриваться как микротекст, построенный по тем же законам, содержащий те же художественные особенности, что и произведение в целом, и потому, анализируя эпизод, можно научиться выявлять позицию автора в целом.

Анализ эпизода можно использовать как одну из активных форм преподавания литературы, способствующую пробуждению творческой активности учащихся, в частности, умению полноценно воспринимать художественное произведение. Достичь это можно путем выразительного чтения, пересказа-анализа, пересказа с изменением лица и п.т.

Одной из композиционных особенностей романа Достоевского являются сны героев. Каждый сон является сюжетно и композиционно завершенным эпизодом, имеет свою образно-символическую структуру, свои поэтические особенности, библейские и литературные источники; сны соотносятся не только с романной действительностью, но и между собой. Работа с такими микротекстами вызывает большой интерес у старшеклассников, развивает их культуру чтения, поскольку требует обращения к различным литературным источникам, учит сопоставительному анализу. Развитие эмоциональной сферы юных читателей связано с постижением трагедии Раскольникова, позволившего себе «кровь по совести».

Приведем пример анализа эпизода, содержащего сон Раскольникова.

Перечитайте третий сон Раскольникова (ч. 2, гл. 2). Что ему снится? Как вы думаете, о чем говорит такая особенность композиции, как сон во сне? Обратите внимание на состояние Раскольникова: он лег на диван, «весь дрожа, как загнанная лошадь». Что его так взволновало? Какие события нашли отражение в этом сне и в каком виде они снятся Раскольникову? Какие детали сна говорят о том, что Раскольников чего-то боится? Сравните состояние героя во сне и в момент убийства.

Вопросы помогают анализировать эпизод в единстве формы и содержания. Сон снится Раскольникову на следующий день после убийства. В непосредственной близости от описания сна находятся сцена на Николаевском мосту, когда он чуть не попал под лошадей, и размышления Раскольникова, вызванные «великолепной панорамой» Петербурга. Вспомнив время, когда он ходил в университет и останавливался на этом самом месте, он вдруг ощутил, что жизнь разделилась на прежнюю и действительную, и в этой действительной жизни «ему показалось, что он как будто ножницами отрезал себя сам ото всех в ту минуту».

Автор неоднократно подчеркивает злобное состояние своего героя. «Одно новое, непреодолимое ощущение овладевало им: это какое-то бесконечное, почти физическое отвращение ко всему встречающемуся, упорное, злобное, ненавистное»; «злобно заскрежетал зубами», «злобно смотрел». Подумайте, чем вызвана эта злоба? Судя по тому, что во сне Илья Петрович бьет его хозяйку, учащиеся догадываются, что злоба вызвана её жалобой, из-за которой ему пришлось идти в контору и испытать страх разоблачения. Если в первом сне зверски бьют и убивают лошадь, то в этом сне беспощадно бьют женщину, хозяйку дома. Обращает на себя внимание её крик, который разрастается до неестественного звука, воя, вопля... Но и среди этого крика Раскольников различает голос Ильи Петровича. Важно при чтении заметить деталь: Раскольников затрепетал, как лист, узнав голос поручика.

Чего же так боится Раскольников? Сравнивая состояние Раскольникова во сне и в момент убийства, учащиеся приходят к выводу, что он испытывает то же состояние ужаса и страха: «Страх как лед обложил его ду-

шу, замучил его, окоченил его...». Учитель обращает внимание: это не просто страх, а «ощущение нестерпимого безграничного ужаса». И «все это из того же, из-за вчерашнего». Ужас вчерашнего проявляется и в желании «запереться на крючок» от Ильи Петровича, «но рука не поднялась... да и бесполезно» (ч. 2., гл. 2).

Ощущения Раскольникова напоминают ощущения убитой им Лизаветы: «увидав его выбежавшего, задрожала, как лист, мелкою дрожью». – Раскольников, очнувшись после первого сна, «дрожал как лист», после скитаний по городу лег на диван, «весь дрожа, как загнанная лошадь», потому что охвачен страхом разоблачения. В финале романа он задрожал, когда вдруг услышал знакомый голос Пороха. Слово *дрожать* дается в ряду слов со значением страха: красть и дрожать, прятаться...

Как видим, человек, покусившийся на чужую жизнь, сам является жертвой. Учитель помогает понять, что подробнейшее описание болезненного (бредового) состояния Раскольникова, который даже во сне видит сон, как он боится, – один из способов выражения позиции автора, убежденного в неправоте измышлений своего героя.

В результате анализа третьего сна Раскольникова учащиеся должны понять позицию автора, который, в отличие от убеждений своего героя, считает, что своеволие оборачивается саморазрушением, отрывает человека от всех людей, от «почвы» и тем самым его обессиливает. Покушение на чужую жизнь оборачивается нравственной гибелью.

Сны Свидригайлова столь же драматичны, и их анализ приводит учащихся к пониманию того, что его сновидения, наряду с поступками, являются средством построения этого образа и характеризуют степень раздвоенности его сознания; в снах представлены мрачные картины из его прошлой жизни, которые в какой-то степени развеивают слухи Лужина о нём как «самом развращенном и погибшем в пороках человеке из всех подобного рода людей»; в душу Свидригайлова писатель позволяет заглянуть только в последнюю ночь перед самоубийством. Мы видим, что он способен сострадать (пожалел Дунечку), негодовать по поводу продажной совести окружающих (поведение благоразумнейшей из матерей его юной невесты), испытывать муки совести по поводу смерти ребенка, погибшего по его вине, чувствовать ужас происходящего (растление малолетних детей). Не случайно Аркадий Иванович видит во сне именно детей, гибель или растление которых он воспринимает как нарушение морали общества, способствующего этому [Павлова 2006].

Развитию читательской культуры и пониманию авторской позиции способствуют вопросы и задания, направленные на углубленное понимание текста, критический анализ прочитанного, умение построить устное и письменное высказывание на заданную тему: Как вы думаете, почему сны сняты только Раскольникову и Свидригайлову? Почему сны не сняты Лужину? Каково ваше отношение к героям романа? Свою точку аргумен-

тируйте. Возможна дискуссия, в ходе которой учащиеся не только попытаются высказаться, но и прочитают вслух заранее подготовленные отрывки из романа.

Анализ эпизода с участием мадам Ресслих вызывает особый интерес. Какая роль отводится этой героине? Каково отношение к ней автора и в его лице Свидригайлова? «Вы эту Ресслих знаете?...» (ч. 6, гл. 4).

Зная намерения Ресслих, можете ли вы представить жизнь её племянницы, четырнадцатилетней девочки, по многозначительным слухам, покончившей жизнь самоубийством, жестоко оскорблённой Свидригайловым. Можете ли по сбивчивым изъяснениям Свидригайлова догадаться, виноват ли он в гибели ребенка?

Подумайте, могла ли быть в реальной жизни этой девочки такая красота, которая видится Свидригайлову во сне? Судя по образу мыслей Ресслих, нет. Она и свою племянницу, скорее всего, пустила в оборот, раз девочка так расквиталась с жизнью. Почему теперь она представляется Свидригайлову столь прекрасной (вся в цветах, в белом тюлевом платье)? Её красота в гробу равноценна той красоте, которой был достоин ребенок, оскорбленный обидой.

Представляет интерес и анализ эпизода «На танцевальном вечере» (ч. 6, гл. 4), который предваряется проблемным вопросом: почему Свидригайлову снятся дети? Чтение и анализ эпизода по вопросам не оставляют сомнения в том, что Свидригайлов действительно движим состраданием к девочке, а его поведение – способ скрыть свое переживание.

В процессе перечитывания снов и видений Свидригайлова у многих меняется отношение к этому герою, потому что юные читатели понимают выраженную автором трагедию героя.

Учащимся необходимо показать, что позиция автора может быть выражена в поступках героя, рассказах о нем на основе разных источников – наблюдений, слухов, догадок, в деталях портрета, речи, через характеристики окружающих его людей, самохарактеристику, сны, исповеди, литературные реминисценции, пейзаж, интерьер.

Таким образом, путь композиционного анализа, начинающийся с конкретного эпизода, должен явиться путем идейно-художественного рассмотрения текста в единстве его содержательных и формальных компонентов. Подобная работа развивает читательскую культуру, которая проявляется в следующем. Учащиеся глубоко понимают содержание текста через осмысление позиции автора, переживают сами и сопереживают героям, критически анализируют и творчески интерпретируют прочитанное, овладевают необходимым уровнем теоретико-литературных знаний, речевыми умениями.

Плодотворность методики преподавания литературы, основанной на научном постижении литературного произведения, очевидна. Если учитель, владеющий приемами литературоведческого анализа, может показать

простое в сложном, новое в знакомом, учащиеся научатся интерпретировать прочитанное, писать свои сочинения на основе прочитанного, устанавливать поле читательских ассоциаций, а затем и отбирать произведения для чтения.

Библиографический список

Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. : в 30 т. Л. : Наука, 1972–1990.

Павлова Н. И. Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в школе: роль композиции в структуре целостного анализа : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2004. 232 с.

Павлова Н. И. Обрести душу. Урок по «Преступлению и наказанию» // Литература в школе. 1996. № 5. С. 117–121.

Павлова Н. И. Целостное изучение романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» на уроках словесности : учеб. пособие. Саратов : ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ им. Н. И. Вавилова», 2009. 256 с.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011. 454 с.

Рыбникова М. А. Избранные труды / Ред. коллегия : Д. Д. Благой [и др.]; сост. В. В. Щевелев; Акад. пед. наук РСФСР. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 609 с.

О. В. Лапшина

ЭССЕ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ «ПУШКИН И ПУГАЧЕВ»: РЕКОМЕНДАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В статье предложены методические рекомендации по изучению в вузе и школе эссе М. И. Цветаевой «Пушкин и Пугачев». Приведен примерный план занятия, список рекомендуемой литературы, темы для докладов и рефератов. Особое внимание уделяется образу Пугачева в изображении Пушкина и восприятию Цветаевой, представлениям Пушкина и Цветаевой о назначении поэзии и сущности поэтического творчества.

Ключевые слова: Цветаева, Пушкин, Емельян Пугачев, автобиографическая проза, лирическая проза, проза поэта, тема детства, образ Вожатого, миф, методика.

O. V. Lapshina

ESSAYS BY MARINA TSVETAEVA “PUSHKIN AND PUGACHEV”: RECOMMENDATIONS TO STUDY IN SCHOOL AND UNIVERSITY

Methodical recommendations to study the essay by Marina Tsvetaeva "Pushkin and Pugachev" at the University and school are proposed in the article. A sample lesson action plan, a list of recommended literature, themes for reports and essays are given. Special attention is paid to the image of Pugachev in Pushkin's representation and Tsvetaeva's perception, views of Pushkin and Tsvetaeva on the purpose and the essence of poetry.

Key words: Tsvetaeva, Pushkin, Emelyan Pugachev, autobiographical prose, lyric prose, prose of a poet, theme of childhood, formation of the creative personality, image of the Leader, myth, method.

Цветаевская пушкиниана основательно входит и в вузовские, и школьные программы [Лапшина 2012]. Эссе Марины Цветаевой «Пушкин и Пугачев» может быть предложено как студентам-словесникам, так и школьникам при изучении творчества А. С. Пушкина, М. И. Цветаевой, поскольку оно раскрывает уникальный взгляд поэта Марины Цветаевой на классическое произведение Александра Сергеевича Пушкина и собственно цветаевские представления о назначении поэзии и сущности поэтического творчества.

В 1937 году Цветаева обращается к историческим произведениям Пушкина «История Пугачева» (1834), «Капитанская дочка» (1836), на материале которых в эссе «Пушкин и Пугачев» она размышляет о «проблеме исторического поведения поэта», «искусстве и бунте» [Коркина 2007], «искусстве и революции» [Смит 1998], «Чаре и врожденной страсти поэта к мятежу» [Кудрова 2001], о дионисийской природе поэтического творчества и художественной правде поэта [Смит 1998].

Прежде чем приступить к разбору эссе Цветаевой, учащимся следует перечитать произведения Пушкина, вспомнить основные моменты в восприятии Пушкиным пугачевского восстания. Обратим внимание, что Пушкин назвал свое произведение «История Пугачева», однако из-за вмешательства Николая I оно появилось в 1834 году под названием «История Пугачевского бунта» [Пушкин 1959]. Цветаева в статье называет произведение по первой публикации.

Если в летописной хронике «История Пугачева» Пугачев выведен грозным, жестоким мятежником, то в исторической повести «Капитанская дочка» Пушкин создает образ народного царя-батюшки, раскрывая роль народа в истории, широту русского характера, «бессмысленность» и «беспощадность» русского бунта, ставя вопросы чести и милосердия.

Из обширной пушкинистики студентам и школьникам можно рекомендовать работы Ю. Г. Оксмана «Пушкин в работе над «Историей Пугачева» и повестью «Капитанская дочка» [Оксман 1959], Д. Д. Благого «Капитанская дочка» Пушкина [Благой Д. Д. 1973], книгу Г. А. Гуковского «Пушкин и проблема реалистического стиля» [Гуковский 1957], статьи Ю. М. Лотмана [Лотман 1997], Б. В. Томашевского [Томашевский 1961], Н. Н. Петруниной [Петрунина 1974] и В. Непомнящего [Непомнящий 1999].

Из художественного пространства исторической повести «Капитанская дочка» Цветаева вычленяет одно событие: встречу Пугачева с Гринёвым, из которой создает собственный миф о поэте и Вожатом, мотивируя

такое восприятие пратворческим взглядом семилетнего ребенка. Обратите внимание, как Цветаева создает образ Пугачева-Вожатого? Какие черты выделяются? При рассмотрении этого вопроса рекомендуем в помощь статью Ирины Кронрод [Кронрод 1992]. Соответствуют ли они образу Пушкинского Пугачева? Какую роль играет оппозиция «черное/белое» в раскрытии цветаевского мифа?

Размышляя об отношениях Пугачева и Гринева, Цветаева вводит образ «Чара»: завороченность стихией, «тайный жар», «страсть поэта к мятежу». Постепенно Цветаева подменяет образ Гринева образом автора, Пушкина, останавливаясь на дионисийской стороне творческого акта, стремлении поэта раствориться в гибельной стихии. «Нет страсти к преступившему – не поэт. Эта страсть к преступившему при революционном строе оборачивается у поэта *контр*-революцией – естественно, раз сами мятежники оборачиваются – властью» [Цветаева 1994-1995, V: 509]. Цветаева говорит о невозможности поэта сотрудничать с какой-либо властью, поэт может этой силой зачароваться.

М. Цветаева переосмысливает пушкинские формулы из «Пира во время чумы», стихотворения «Герой» и реминисценции из А. Блока, И. Анненского, Н. Гумилева, В. Тредиаковского, О. Мандельштама в раскрытии своего мифа о поэте. Перефразируя высказывание Тредиаковского, Цветаева говорит о близости взгляда поэта, любящего, к народному, который в любви, потребности Веры и Добра забывает «низкие истины» истории и переводит их в песню, в единственно необходимое: «высокие истины». «Чисто. И эта чистота есть – поэт» [Цветаева 1994–1995, V: 521].

Исследователи указывают на автобиографический подтекст обращения Цветаевой к теме поэта и власти, поэта и бунта [Коркина 2007, Шевеленко 2002, Смит 1998]. В момент написания очерка Цветаева размышляла о необходимости возвращения на Родину. В марте 1937 года в СССР уехала ее дочь, Ариадна Эфрон, и присылала оттуда восторженные письма. Муж Марины Цветаевой, Сергей Яковлевич Эфрон, бывший белогвардеец, а в 1930-е годы – участник евразийского «Союза Возвращения», сотрудничает с НКВД, мечтает вернуться в Россию. Цветаеву ужасал сталинский режим и террор, места в СССР для себя она не видела. Зачарованность мужа Советским Союзом, возможность достойного существования поэта в исторических обстоятельствах своего времени (опыт Блока, Гумилева, Мандельштама), сложное отношение Пастернака к Сталину – вот те биографические реалии, которые передают сложность переживаний М. Цветаевой в рассматриваемое время её жизни и творчества.

Предлагается следующий план проведения семинарского занятия в вузе.

1. Жанровое своеобразие: «лирическое расследование» (Е. Коркина) Цветаевой.

2. Смысл заглавия.

3. Композиция текста:

1) детское восприятие «Капитанской дочки», 2) сопоставление с «Историей Пугачевского бунта», авторские обобщения о мифотворчестве поэта.

4. Пушкин и Пугачев в восприятии Цветаевой.

1) Расстановка действующих лиц в повести «Капитанская дочка» в интерпретации Цветаевой:

- а) Пугачев – Гринев;
- б) Маша Миронова – Екатерина II.
- в) Пушкин – Пугачев.

2) Пугачев Цветаевой: «загадка злодеяния – и чистого сердца». Средства создания образа. Сопоставьте с Пугачевым «Капитанской дочки».

3) Смысл метафоры «Чара». Поэт и мятеж. Пушкинские поэтические формулы в интерпретации Цветаевой [Лаврова 2000]:

- а) «Есть упоение в бою

И бездны мрачной на краю...» как цветаевский эпиграф к «Капитанской дочке», Пугачеву, Пушкину.

- б) «Все, все, что гибелью грозит,
Для сердца смертного таит
Неизъяснимы наслажденья –
Бессмертья, может быть, залог!
И счастлив тот, кто средь волненья
Их обретать и ведать мог».

- в) «Тьмы низких истин мне дороже
Нас возвышающий обман ...».

5. Пугачев «Истории Пугачевского бунта». Смысл сопоставления с Пугачевым «Капитанской дочки». Мифотворчество поэта.

6. «Зло на подозрении добра» – автобиографический подтекст в размышлениях Цветаевой о возвращении в СССР.

Для более глубокого изучения вопроса студентам предлагаются следующие темы для докладов и рефератов:

Исторические сведения о Пугачеве.

Образ Е. Пугачев в песнях («Как за барами житье было привольное», «В стане Пугачева», «Из Уралечко пышет пламечко», «Пугачев», «Как во славном городе Астрахани», «Ты звезда ли, моя звездочка...», «Емельян ты наш, родной батюшка!»)

Историческая правда и художественный вымысел: «История Пугачева» и «Капитанская дочка» А. С. Пушкина.

Образ Пугачева в творчестве М. Цветаевой и С. Есенина.

Цветаева и 1937 год: дело Эфрона и размышления поэта о возвращении на Родину.

Библиографический список

Благой Д. Д. «Капитанская дочка» Пушкина // Благой Д. Д. От Кантемира до наших дней : в 2 т. Т. 2. М. : Худож. лит-ра, 1973. С. 213-231.

Гуковский Г. А. Пушкин и проблема реалистического стиля. М. : ГИХЛ, 1957. 416 с.

Коркина Е. Б. «Пушкин и Пугачев»: лирическое расследование Марины Цветаевой // *Коркина Е. Б.* Архивный монастырь: Археография, история, текстология. М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 2007. С. 197–205.

Кудрова И. Огонь, стихия, чара... // Цветаева М. Мой Пушкин. СПб.: Азбука, 2001. С. 6–8.

Кронрод И. Пугачев Цветаевой // *Norwich Symposia on Russian Literature and Culture. Vol. II: Marina Tsvetaeva 1892–1992 / Ed. by Svetlana Elnitsky and Efim Etkind. The Russian School of Norwich University. Northfield, Vermont. 1992.* – Норвичские симпозиумы по русской литературе и культуре. Том II: Марина Цветаева 1892-1992 / Под ред. Светланы Ельницкой и Ефима Эткинда. Русская школа Норвичского университета. Нортфилд, Вермонт. 1992. СПб. : Изд-во «Максима», 1992. С. 177–185.

Лаврова С. Ю. «Формула Пушкина» в цветаевской интерпретации // А. С. Пушкин – М. И. Цветаева: 7-я цветаевская межд. научно-практич. конф.: сб. докл. М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 2000. С. 16–23.

Лапина О. В. А. С. Пушкин в творческом сознании М. И. Цветаевой: учебно-методич. пособие. Саратов : ИЦ «Наука», 2012. 39 с.

Лапина О. В. Образ А. С. Пушкина в лирике М. И. Цветаевой: учебно-методич. материалы для изучения в школе и вузе // XXXIII Зональная конф. литературоведов Поволжья; 9–10 октября 2012 г., г. Саратов : сб. науч. тр. и метод. материалов. Саратов, 2012. С. 324–333.

Лотман Ю. М. Идеиная структура «Капитанской дочки» // Лотман Ю. М. Пушкин. СПб. : Искусство СПб, 1997. С. 212–227.

Непомнящий В. К творческой эволюции Пушкина в 30-е годы // Вопросы литературы. 1973. № 11. С. 124–168.

Оксман Ю. Г. «Пушкин в работе над «Историей Пугачева» и повестью «Капитанская дочка» // Ю. Г. Оксман. От «Капитанской дочки» к «Запискам охотника». Исследования и материалы, Саратов : Книжное изд-во, 1959. С. 5–133.

Петрунина Н. Н. У истоков «Капитанской дочки» // *Петрунина Н. Н., Фридендер Г. М.* Над страницами Пушкина. Л. : Наука, 1974. С. 73–123.

Пушкин А. С. «История Пугачева», «Капитанская дочка» // Пушкин А. С. Собр. соч. : в 10 т. / под общ. ред. Д. Д. Благого, С. М. Бонди, В. В. Виноградова, Ю. Г. Оксмана. М. : ГИХЛ, 1959. Т. V, VII.

Смит А. Песнь пересмешника: Пушкин в творчестве Марины Цветаевой / пер. с англ. М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 1998. С. 219–240.

Томашевский Б. В. Первоначальная редакция XI главы «Капитанской дочки» // Томашевский Б. В. Пушкин: в 2 кн. Кн. 2. М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1961. С. 281–290.

Цветаева Марина. Собр. соч. : в 7 т. М. : Эллис Лак, 1994–1995.

Шевеленко И. Д. Литературный путь Цветаевой: Идеология – поэтика – идентичность автора в контексте эпохи. М. : НЛО, 2002. С. 381–402.

Л. В. Зимина

СТРАТЕГИИ ПРИОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЧТЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Автор статьи рассматривает апробированные на практике и доказавшие свою результативность пути развития читательского интереса к новейшей отечественной литературе старших школьников. В поле зрения исследователя – методические приемы формирования мотивации к чтению текстов таких разноликих современных писателей, как А. Солженицын, З. Прилепин, Л. Петрушевская.

Ключевые слова: литературное образование, технология развития критического мышления через чтение и письмо, резонансный текст.

L. V. Zimina

STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS INITIATION TO READ CONTEMPORARY NATIONAL LITERATURE

The author of the article considers tested and proven effective ways to develop reader's interest of high school students in contemporary national literature. Researcher focuses on methodic techniques of forming motivation to read the texts of different modern writers such as A. Solzhenitsyn, Z. Prilepin, L. Petrushevskaya.

Key words: literary education, technology of critical thinking development through reading, writing, resonant text.

Сетовать на подрастающее поколение «нечитателей», с легкостью променявших книгу на компьютерную игру, стало уже общим местом. Известный питерский писатель и критик Александр Етоев в своей книге «Экстремальное книгоедство» пронизательно заметил, что «есть множество прививок от чтения, но прививка, наоборот, чтения, увы, отсутствует» [Етоев 2009: 4]. А потому если старшеклассник стал заинтересованным «досуговым» читателем – это произошло скорее вопреки, а не благодаря всем возникающим на этом пути обстоятельствам.

«Деловое» (для всякого рода *занятий*) чтение еще сохраняет в школе некую вынужденную приоритетность. Но не оно, понятно, определяет личностную состоятельность выпускника. «Исправление сердца, очищение ума и вообще обрабатывание вкуса» – вот предназначение чтения и предмета литературы, определенное еще в «Законах собрания воспитанников Университетского Благородного пансиона» 1799 года.

К сожалению, все меньше теперь часов отводится на чтение – этого, по выражению А. И. Солженицына, «хрупкого способа нашего общения с культурой». А ведь литература, утверждал писатель уже в наши дни, «на самом деле дает нам эстетическое образование. Она воспитывает наш вкус, воспитывает наше чувство родного слова. Умение этим словом пользоваться. Она воспитывает наше сердце и душу. Она формирует наш характер и незримо влияет на нашу интеллектуальную жизнь» [Цит. по: Дмитриев 2002: 192].

Видимо, осознанием именно этой значимой составляющей литературного образования и были вызваны недавние нарекания Президента России в адрес составителей нового круга чтения, предусматриваемого школьной программой по литературе.

Думается только, что возможное теперь «возвращение в класс» прекрасных писателей-классиков не в ущерб потеснивших их было «новеньких» авторов современной литературы, не решит давно назревшей проблемы литературного образования в целом. Колоссальный объем изучаемых текстов при ничтожно малом количестве времени на обучение вынуждает учителя-словесника порой сбиваться на скороговорку даже в освоении классики, к текущему литературному процессу он и подступиться не успевает.

Тем более обидно, что не используется, на наш взгляд, одна из доступных и действенных возможностей заинтересовать юных читателей живым общением с теми, кого называют «властителями дум». Творческая встреча в школьных стенах, например, с автором книги «Для тех, кто не любит читать» (!) Алексеем Слаповским, часто бывающим в родном городе, или разговор по душам с полюбившимся по широко представленным в Интернете видеозаписям моноспектаклей драматургом и прозаиком Евгением Гришковцом, регулярно приезжающим на гастроли; вечер поэзии, подготовленный на материале стихов приглашенного в гости живущего рядом поэта (Ивана Васильцова или Павла Шарова, к примеру). Все это вполне осуществимо, давно «работает», даря многим радость вновь протянутой к книге руки.

Убеждение это основано на собственном преподавательском опыте, открывшем еще и такой путь обретения читательского опыта школьниками, как их участие в конкурсах художественного исполнения литературных произведений, организуемых различными культурными центрами городского и российского масштабов (в частности, в конкурсе «Читаем клас-

сику», организованном Музеем-усадьбой Н. Г. Чернышевского и в конкурсе «Солженицын вслух», объявленном Российской государственной детской библиотекой совместно с Домом Русского Зарубежья им. А. И. Солженицына). Готовясь к аудио- и видеозаписи на занятиях студии художественного слова в Гуманитарно-экономическом лицее г. Саратова, конкурсанты впервые вчитывались в строки лирических миниатюр А. И. Солженицына «Крохотки», удивлялись словотворческому искусству писателя, постигали глубинный смысл коротких рассказов мастера в неразрывном единстве их формы и содержания, то есть по сути открывали для себя – на будущее – большого русского Писателя. Самобытность его авторской манеры становилась очевидной в контексте предварительной работы над исполнением ряда фрагментов из произведений русской классики – А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. А. Гончарова и др. Актуализация смысла исполняемых произведений, как правило, бывала пусковым моментом к постижению сопричастности миру литературы, её общекультурной и общечеловеческой составляющей.

Если идти по пути поиска нетрадиционных приемов приобщения подростков к художественному слову, вполне можно обратиться к обсуждению с ними парадоксального, на первый взгляд, а на второй – вполне убедительного в целом педагогического эссе известного французского педагога и писателя Даниэля Пеннака «Как роман». «Глагол “читать” не терпит повелительного наклонения», – доказательно убеждает здесь автор [Пеннак: 2011: 13]. И действительно, как показала практика использования на уроке литературы ряда стратегий из технологии развития критического мышления через чтение и письмо, можно, напроочь избежав назидательной повелительности, приохотить к чтению современной литературы казалось бы и вовсе «безнадежных» в этом отношении старших школьников. Конечно, не обойтись здесь без добротного и, что крайне важно, резонансного литературного материала.

Книги Захара Прилепина – молодого современного писателя «с биографией» (как сказала бы о таком А. Ахматова) – прекрасный тому пример. Разрабатывая со студенткой, участницей конкурса педагогического мастерства, урок по творчеству этого писателя, апробировав его на трех десятых классах саратовского Лицея прикладных наук и модельной группе одиннадцатого класса одной из московских школ (на студенческом конкурсе «Учитель русской словесности» в МПГУ в 2013 году), мы пришли к выводу, что старшеклассники заинтересованно откликаются на те художественные вызовы, что предлагает им писатель нового поколения. Более того, отслеживая отдаленную реакцию на проведенные уроки, заметили, что, к радости учителей-словесников и удивлению родителей, юные читатели, что называется поголовно «подсели» на Прилепина! Как же удалось это сделать?

Выстраивая урок по технологии развития критического мышления через чтение и письмо, на стадии «Вызова» мы предлагали осмыслить выведенные на экран заглавия литературных произведений и предположить, чьему перу по гендерному признаку они могут принадлежать, чьим современником может быть автор: *«Ботинки, полные горячей водкой», «Патологии», «Грех», «Черная обезьяна»*. Учащиеся безошибочно видели в авторе мужчину, живущего в наше беспокойное время и, видимо, лично пережившего события в его «горячих точках». Подтверждением тому служило сообщение учителем ряда фактов из яркой, насыщенной впечатляющими событиями биографии Захара Прилепина (фотопортрет писателя дополняет представление о нем как о человеке непростой судьбы): в прошлом охранник, разнорабочий, командир отделения ОМОН, бывший член запрещенной НБП, участник боевых действий в Чечне. Сам он объясняет это потребностью энергичной траты *«самого вещества жизни»*, которое *«надо тратить, рвать в клочья, использовать насколько возможно»* [Прилепин: электронный ресурс].

Таким яростным стремлением «тратить вещество жизни» Прилепин наделяет и многих своих литературных героев. При этом, заметим, именно степень биографической близости автора-творца герою того или иного прилепинского романа определяет меру интенсивности такой «траты».

Так, в одном из нашумевших его романов в полный рост предстает типично прилепинский герой (авторское описание его – на стадии «Осмысления» – выводится на экран и на карточках раздается каждому): *«По началу этому парню не доверяли, но ему явно было плевать – доверяют или нет. Он и сам никому не верил. Невысокий, но очень крепкий, с почти круглыми плечами, с шеей прокаченной, весь, казалось, сотканный из нечеловеческих мышц. Смотрел исподлобья, улыбка была неприятной – зубы обнажались, словно с усилием, и глаза щурились – вот и вся радость человека. Но даже такая гримаса редко появлялась на лице его.*

Он любил драки, был агрессивен, а скорей, даже жесток. Служил в Чечне, дембельнувшись, устроился в ментовский спецназ, снова поехал в Чечню и накатал пять командировок. Он умел изобразить истерику, так что казалось, контроля над собой он уже не держит и вообще вряд ли вернется в состояние рассудка. Менял стиль поведения мгновенно, не чувствовал никакой жалости к живому существу – в драке мог пальцы сломать человеку. Ненавидел власть – всю поголовно – и желал премьерам и губернаторам смерти – реальной, физической, желательно оригинальной, не очень быстрой» [Прилепин 2012: 717].

На этой стадии урока предлагается прокомментировать в розданных таблицах «Двойного дневника» выбранные из текста описания героя, «цепляющие» взгляд, характеризующие суть его характера. В правую часть таблицы здесь заносились обычно такие определения, как *мужественный, жестокий, brutальный*.

При появлении на экране следующего ряда литературных заглавий: «Белые сны», «Облака», «Жилка», «Дочка», вопрос об авторстве без сомнений решался уже в пользу женщины. Когда обнаруживалось, что автор и этих произведений – Захар Прилепин, всегда неподдельно искренним было удивление перед иной гранью прилепинского таланта – быть еще и нежным, трепетным человеком и писателем. В подтверждение тому зачитывались признания Прилепина о ценностных смыслах его бытия, о приоритетности в его жизни любви к детям, жене, родителям. И этим качеством щедро наделяет автор своего литературного героя. В одном из рассказов читаем (текст так же выводится на экран и раздается на карточках): *«Рыба живёт с открытыми глазами, спит с открытыми глазами, только женщина закрывает глаза: я видел, что так бывает, когда ей хочется закрыться и прислушаться. А ты всегда смотрела на меня, и в минуты, когда меж нами происходило кипящее и непоправимое, и спустя без трёх месяцев год – когда приходила пора дать жизнь моему крику в тебе: всех наших детей мы рожали вместе. Тогда, заглядывая в сведённые от страха глаза, я и понял, что нет сил никаких относиться к своей женщине, как будто она женщина какая-то. И как нежно относиться к женщине, будто она дочь твоя; так и звать её: «Дочка, доченька». Тогда жалости внутри нестерпимо много. Тогда гораздо легче всё принимается и понимается.*

Дочке можно всё. Моя дочка приходит и говорит, что устала, и ложится спать, лелеемая и ненаглядная во сне. Моя дочка имеет право не слушаться, не уметь, не соглашаться, не понять, не ответить, не захотеть, не расхотеть, не досидеть до конца, не прийти к началу. И ещё соток тысяч «не». Я, конечно, нахмурю брови, но внутри буду ликовать так сильно, что нахмуренные брови вдруг отразятся в углах губ, которые поползут вверх от счастья и восхищения» [Прилепин 2008: 184].

Аналогичная работа в таблице с комментарием качеств героя-повествователя завершается выводом о доминирующей в его характере нежности, о тонкой душевной организации персонажа.

Размышление о таких полярно противоположных, даже взаимно исключающих свойствах прилепинского героя, зафиксированных в таблице, заставляет наших школьных исследователей увидеть в этом возможность соотнесения с выразительным приемом оксюморона. Писатель и критик Д. Быков метко назвал это «брутальной нежностью». Такая амбивалентность героя непременно становится притягательной для юного читателя.

Об этом заходит речь на стадии урочной «Рефлексии», когда предлагается поразмыслить о том, что же обычно становится спасательным кругом для сохранения добрых свойств человеческой души в нашей непростой, часто обрекающей на жестокость жизни. Здесь следует заметить, что герои книг Прилепина, часто находясь на самом острие драматических реалий, всех себя, без остатка, отдают лишь любви к женщине, детям,

друзьям, родителям. Именно им щедро дарят они свою «брутальную нежность», вопреки всему сохраняя в своей душе светлое начало, чем все они очень близки автору.

Однако и герои этих книг, и их автор как раз и симпатичны своей феноменальной способностью не быть сводимыми к одному знаменателю. Об этом еще предстоит самостоятельно поразмышлять каждому будущему читателю Захара Прилепина, уходящему с такого урока. Им преднамеренно не дается задание на дом с требованием прочесть конкретный текст этого автора. Однако именно их просьбами назвать книги Прилепина, которые цитировались в ходе урока, завершается начатый о писателе разговор, длящийся, как правило, и на перемене.

Что касается творчества других апробированных нами в школьной практике современных авторов, то вполне можно, используя новые образовательные технологии⁶, приохотить старшеклассников, к примеру, к чтению книг не молодой по возрасту, но удивительно юной по духу писательницы Людмилы Петрушевской. Потрясающим открытием становятся обычно ее стихи в стиле рэп [Петрушевская 2008] (хорошо, если еще и звучащие в авторском видеоисполнении), а также цикл «Загадочных сказок» [Петрушевская 2008а] или ее мультипликационные гротесково-аллюзивные проекты по русской литературной классике, широко представленные в Интернете.

Таким образом, никогда не поздно на школьных уроках литературы и профильных внеклассных занятиях со старшеклассниками сделать им самую замечательную прививку для укрепления ума и сердца – прививку чтения. Главное, чтобы взрослый читатель-наставник хорошо ориентировался в потоке развивающейся современной литературы, заинтересованно реагировал на новые талантливые писательские голоса, отслеживал убедительные, заведомо резонансные для них тексты.

Библиографический список

Дмитриев Д. «...чему-нибудь и как-нибудь...»: Современная русская литература в средней школе // Новый мир. 2002. № 2. С. 191–197.

Етоев А. Экстремальное книгоедство : Книга-мишень. М. : ЭКСМО, 2009. 624 с.

Етоев А. Книгоедство. Выбранные места из книжной истории всех времен, планет и народов: Роман-энциклопедия. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2007. 392 с.

⁶ См. об этом: Образовательные технологии в высшем педагогическом образовании / Е. Г. Елина, О. И. Дмитриева, М. В. Храмова [и др.]; под общ. ред. Е. Г. Елиной. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2014. 188 с.

Образовательные технологии в высшем педагогическом образовании / *Е. Г. Елина, О. И. Дмитриева, М. В. Храмова* [и др.]; под общ. ред. Е. Г. Елиной. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2014. 188 с.

Пеннак Д. Как роман: [пед. эссе]; пер с фр. Натальи Шаховской. 3-е изд. М. : Самокат, 2011. 160 с.

Петрушевская Л. Парадоски. Строчки разной длины. СПб. : Амфора. ТИД Амфора, 2008. 687с.

Петрушевская Л. Загадочные сказки. Стихи (хи). Пограничные сказки про котят. Поэмы. СПб. : Амфора. ТИД Амфора, 2008а. 291 с.

Прилепин З. «Жизнь надо рвать зубами» // Красноярский комсомолец [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zaharprilepin.ru/ru/prensa/intervyu/> (дата обращения: 25.04.2015).

Прилепин З. Санька // Дорога в декабре: Патологии. Грех. Ботинки, полные горячей водкой. Санька. Черная обезьяна. Лес. М. : Астрель, 2012. 1052 с.

Прилепин З. Дочка // Ботинки, полные горячей водкой: пацанские рассказы. М. : АСТ : Астрель, 2008. 188 с.

Т. И. Мурзаева

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена развитию творческих способностей студентов при изучении русской диалектологии. Рассматриваются особенности проведения диалектологической практики с учетом современных условий существования русских народных говоров. Обобщается опыт подготовки выпускных квалификационных работ, связанных с исследованием современного состояния русских народных говоров и с анализом диалектизмов в художественных произведениях.

Ключевые слова: русская диалектология, диалектологическая практика, анализ диалектизмов в художественном тексте.

T.I. Murzayeva

PECULIARITIES OF STUDENTS-PHILOLOGISTS RESEARCH WORK IN THE PROCESS OF RUSSIAN DIALECTAL SPEECH STUDYING

The article is devoted to developing students' creative skills in the process of learning Russian dialectology. The author focuses on the peculiarities of the educational dialectological practice with modern conditions of Russian folk dialects existence taken into consideration. The paper summarizes the experience of preparing students' final qualifying works con-

nected with the research of modern state of Russian dialects and with the analysis of dialecticisms in literary texts.

Key words: Russian dialectology, dialectological practice, analysis of dialecticisms in literary text.

В системе филологического образования русская диалектология занимает важное место как в теоретическом, так и в прикладном отношении. Оба этих аспекта содержат большой потенциал развития творческих способностей студентов.

Изучение русской диалектной речи требует от студента тщательности, чему способствует работа с использованием различных схем анализа. Специфика диалектного материала изначально требует творческого отношения к предложенным схемам. Если при оценке фактов современного русского языка (а также старославянского, древнерусского языков) студент имеет дело с одной языковой системой, то диалектная речь представляет собой совокупность многочисленных и разнообразных вариантов общенациональной системы русского языка, поэтому работа по одной и той же схеме дает совершенно разные результаты и чревата ошибками в выборе алгоритма исследования. Организация творческого поиска необходима и при выявлении изменений в системе диалекта (см., например, методику анализа динамики предупредного вокализма в [Свешникова 2016]).

Определение внутренней структуры диалектов, их нынешнего состояния и тенденций развития, проблем устойчивости и изменчивости остается актуальным для характеристики современной языковой ситуации.

В настоящее время литературный язык потеснил диалектную речь весьма существенно. Между тем опубликованные в учебных пособиях записи диалектных текстов были сделаны в 40-е – 60-е, реже в 70-е – 80-е годы XX в. [Мурзаева 2016: 184]. Собиратели беседовали прежде всего с носителями традиционного говора и почти не работали с теми, чья речь могла испытать ощутимое влияние литературного языка. Таким образом, материал, имеющийся в распоряжении студентов филологических факультетов, не позволяет судить о современном состоянии диалектов и их социальной базе. Однако знание это необходимо учителю сельской школы, так как он должен предупредить возникающие в устной и письменной речи учащихся ошибки, связанные с интерференцией литературного языка и диалекта.

Изучение русской диалектной речи подготавливает студентов к творческой учебно-исследовательской работе во время диалектологической практики, главной целью которой является характеристика современного состояния диалектов [Мурзаева 2015]. Студенты, выезжающие на практику в составе экспедиционной группы, изучают диалект в условиях деревенского социума. Обобщение наблюдений касается не только устойчивости и изменчивости диалектных явлений, но и использования диалек-

та разными социальными и возрастными слоями сельского населения. Собиратели диалектного материала знакомятся с коммуникативной спецификой диалектной речи [Мурзаева 2002], а также с когнитивным аспектом ее исследования [Каменская 2010].

Заключительным этапом диалектологической практики является составление прогноза так называемых диалектных ошибок в устной и письменной речи учащихся и творческая работа, связанная с предупреждением диалектно-литературной интерференции.

Анализ диалектного материала и его проекция в область методики преподавания русского языка в школе являются базой для подготовки к творческой научно-исследовательской работе в диалектологическом кружке. Со структурным и научно-методическим аспектами диалектологии связана традиционная тематика выпускных квалификационных работ. Например: «Устойчивость диалектных особенностей в говорах владимирско-поволжского типа на территории позднего заселения»; «Учет влияния говора южнорусского типа в процессе преподавания русского языка в школе»; «Лингвокраеведческая работа в школе в условиях диалектного влияния».

Раскрытие творческого потенциала студента способствует использование данных диалектологии при филологическом анализе художественных текстов. Работа по анализу художественного текста при изучении русского языка и литературы в школе необходима для обеспечения полноценного развития связной речи. Не случайно задания по анализу текста включены в программу ЕГЭ.

Одно из важнейших направлений исследования художественной речи – наблюдение над языковыми средствами, выходящими за пределы литературной нормы, например, над диалектными особенностями. Этим определяется актуальность подготовки выпускных квалификационных работ по изучению диалектизмов в художественных произведениях.

Определились этапы исследований подобного рода.

На первом этапе изучается биография писателя. Обычно диалектизмы характерны для писателей, усвоивших особенности какого-либо диалекта с детства. Это Ф. Абрамов, В. Белов, В. Астафьев, В. Распутин, Е. Носов, Г. Коновалов, В. Личутин и многие другие.

На втором этапе проводится сплошная выборка из текстов диалектных элементов и их классификация. В художественной речи встречаются все типы диалектизмов: фонетические, морфологические, синтаксические (редко) и особенно лексические.

Третий этап анализа связан с распределением диалектных слов по тематическим группам. Обычно наибольшее количество диалектизмов относится к тематической группе «Человек». Выделяются подгруппы «Характеристика человека», «Продукты питания», «Предметы быта», «Одеж-

да и обувь», «Хозяйственная деятельность», «Названия построек и их частей» (очень важны, детализированы у Ф. Абрамова и В. Белова).

Четвертый этап работы – определение способов семантизации лексических диалектизмов. Чаще всего встречается контекстуальная семантизация диалектизмов или её частный случай – употребление синонима. Могут использоваться пояснения в скобках, сноски, приложения с «то есть», слова-указатели типа *по-местному, как у нас называют* и т.п.

Писатель может вообще никак не пояснять диалектизмы, отсутствующие даже в специальных словарях диалектной лексики. В ходе анализа текста исполнителю работы рекомендуется выразить и обосновать собственное мнение по поводу таких фактов. Неизбежно возникает вопрос о принципах отбора лексических диалектизмов, правомерности их использования в художественной речи.

Важнейшим этапом анализа является определение функций диалектизмов. Можно выделить следующий их набор: номинативная, стилизующая функция, передающая особенности местной речи, а также особенности местного колорита, изобразительно-выразительная, характерологическая, эмотивная (функция отражения авторского отношения к персонажу), текстообразующая, выражающая содержательно-концептуальную и подтекстовую информацию, функция языкового расширения [Мурзаева 2000; Самотик 2012].

На этом этапе студент-филолог показывает уровень сформировавшихся у него в процессе обучения творческих способностей. Высокую оценку получают исследования, авторам которых удастся не просто проиллюстрировать заявленный набор функций, свойственных диалектизмам в избранном произведении, но и показать взаимодействие диалектных слов с другими словами текста. Например, при анализе повести Ф. Абрамова «Деревянные кони» студентка обратила внимание на диалектизм *урвай* и его производные, которые употребляются в тексте 20 раз. *Урвай* – варвар, дикарь. Евгения, сноха главной героини рассказа Василисы Милентьевны, характеризует жителей Пижмы как *урваев, дикарей, лешаков, орду*. *А какая краса, когда дикарь на дикаре вся деревня? В Пижме все носят одну фамилию – Урваевы*. Василиса Милентьевна выдана *взамуж* в деревню Пижму: *И вот в такой-то зверушник да девку в шестнадцать лет и кинули*. Пижме противопоставлена *Богатка* – расчисток леса, где *урваи* по инициативе Милентьевны начали заниматься выращиванием ржи. Слово *Богатка* употребляется в тексте 8 раз. С Богатки началось благополучие *урваев*, которые прежде жили только охотой, а большую часть своей жизни проводили в праздности, ссорах и драках. Земледелие облагородило *урваев*, открыло для них *клады*. Студентка обнаруживает пересечение двух семантических полей, значимых для функционирования диалектизмов в тексте повести: 1) *Пижма – урваи, зверушник, лешаки, орда, дикари*. 2) *Богатка –*

Василиса, Прекрасная, клады. Выявленная оппозиция нейтрализуется: *ур-ваи в рост пошли – клады им открыла Милентьевна.*

Другая студентка, анализируя диалектную и разговорно-просторечную лексику в языковом поле рассказа А. И. Солженицына «Молодняк», выявляет ключевые знаки, обладающие способностью свертывания информации, которую несет весь текст. Построение сюжета этого двухчастного рассказа графически уподобляется песочным часам. Часть 1: Доцент Воздвиженский определяет судьбу студента Коноплева, «всковырнутого» представителя сельского *молодняка*, непригодного к обучению (*голова неприспособлена*, но доцент на экзамене из сочувствия поставил положительную оценку по сопромату). Часть 2 – переворот «песочных часов»: следователь ГПУ Коноплев, выдвигенец из *молодняка* в молодежь, определяет судьбу арестованного (*сдвинутого*) Воздвиженского.

Особо значимым оказывается слово *молодняк*, которое имеет три словарных значения: 1) молодые животные, птицы; 2) молодой лес, поросль молодого леса; 3) *Прост.* молодые люди, молодежь. В тексте рассказа реализуется просторечное значение слова, взаимодействующее с литературными значениями и со словом *молодежь*. Лектор, «приезжий из Москвы», готовился читать лекцию «О задачах нашей *молодежи*», а в зале оказался еще и *молодняк*: *Собирали не только комсомольцев, но и желающих беспартийный молодняк.*

Представляя одну и ту же содержательно-фактуальную информацию, слова *молодежь* и *молодняк* (в третьем значении) являются синонимами, однако подтекстовая информация просторечного значения формируется под влиянием первого значения, что создает антонимию сем «организованный – неорганизованный». Это наблюдение основано на анализе взаимодействия данной лексемы с другими словами текста. Так, слово *красный* употребляется 6 раз: «Зал был человек на шестьсот и набился битком, еще и стояли. Много *красного* было: сзади два распущенных, в наклон друг к другу знамени, расшитых золотом; перед ними на стояке – большой, по грудь, Ленин бронзового цвета. И на шеях у девушек *красные* косынки, у кого и головные повязки из *красной* бязи, и пионерские *красные* галстуки – на пионервожатых, а некоторые привели с собой и по кучке старших пионеров, те сидели возле своих *вожачков*... Потом на передок помоста вышли три горниста, тоже с *красными* салфетными привесками к горнам. Что-то было затягивающее в таком торжественном слитии *красных* знамен...». И далее: «Как *хлыстом* еще взбудрили этими горнами... Обожгло строгим *кличем* – и строгим клятвенным обещанием».

Примечательно наличие в этом фрагменте слов, характерных для описания управления стадом животных: *вожак*, *клич*, *хлыст*. Вместе со словом *красный* (животное идет на красный цвет) они актуализируют первое значение слова *молодняк* – молодые животные. В названии рассказа с помощью текстовой категории ретроспекции сконцентрированы семы всех

трех значений этого слова: 1) «животные», «управляемые», «допускающие грубое воздействие», «отсутствие интеллектуального развития»; 2) «массовость», «незначительный возраст»; 3) «молодой», «люди».

Исследование показывает, как диалектизмы и разговорно-просторечные слова наряду с другими словами текста доносят до читателя содержательно-концептуальную информацию, помогая приблизиться к пониманию авторского замысла.

Творческие способности студентов проявляются и в показе изобразительно-выразительной функции диалектизмов, употребляющихся в переносном значении. Анализируя язык романа Г. Коновалова «Былинка в поле», студентка показала, как с помощью диалектизмов создаются образные метафорические сравнения, меткие характеристики персонажей. Например: у бабушки Домнушки *иссохшие в будылья руки и ноги* (будыль – ствол крупного травянистого растения). *Фиена чегликом слетела на пол* (чеглик, в словаре Даля чеглок – малый сокол). *Ишь, нос-то побелел, как у хряка, когда под левую лопатку нож пустишь* (о Ермолае в момент его раскулачивания; хряк – боров). *Захар уж на что бывалый, в трех смолах кипящих варенный, в трех щелоках мытый, рубелями ребристыми катанный, и то конфузливо отмаргивался* (щелок – отвар золы, использовавшийся вместо мыла; рубель – приспособление для прокатывания белья с целью выглаживания). *Степан извелся от дум, осунулся, нос на сером лице стал красно-синий, как жулан на дереве* (жулан – вероятно, снегирь).

На заключительном этапе работы определяется своеобразие использования диалектизмов в произведениях данного писателя сравнительно с другими. Одни писатели включают диалектизмы только в речь персонажей, другие широко используют их во всех типах речи. Неодинакова и количественная представленность этих средств в их соотношении с литературными, не совпадает их распределение по тематическим группам. Творческий поиск позволяет перейти от формальной констатации выявленных различий к их научной интерпретации.

Библиографический список

Каменская Ю. В. Варьирование устойчивых сюжетов в диалектных текстах (на материале текстового корпуса с. Белогорного) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. : Филология. Журналистика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 3–5.

Мурзаева Т. И. Внутритекстовые добавления в диалектной речи // Предложение и слово : межвуз. сб. науч. тр. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2002. С. 473–476.

Мурзаева Т. И. Из истории классификации говоров Саратовской области // Русская устная речь. Вып. 2. Саратов : Амирит, 2016. С. 180–186.

Мурзаева Т. И. Судьба говоров курско-орловского типа на территории позднего заселения // Актуальные проблемы русской диалектологии. К

100-летию издания Диалектологической карты русского языка в Европе. М. : Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2015. С. 148–150.

Мурзаева Т. И. Функции диалектизмов в рассказах А. И. Солженицына // Предложение и слово: парадигматический, текстовый и коммуникативный аспекты. Саратов : Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. С.178–183.

Самотик Л. Г. Лексика современного русского языка: учеб. пособие. М. : Флинта, 2012. С. 63–68.

Свешникова Н. В. Безударный вокализм после мягких согласных в одном из среднерусских говоров // Русская устная речь. Вып. 2. Саратов : Амирит, 2016. С. 198–204.

I

О. В. Тимашова

К ВОПРОСУ О ДЕМОКРАТИЗМЕ «СТАРШЕЙ РЕДАКЦИИ» ЖУРНАЛА «МОСКВИТЯНИН»

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся раннего периода деятельности журнала «Москвитянин» под руководством «старшей редакции»: М. П. Погодина и С. П. Шевырева. Анализ ранее неизвестных рецензий на труды славянских и западно-европейских авторов позволил сформулировать политические и культурно-эстетические декларации журнала. Проведенное сопоставительное исследование приводит к убедительным выводам об идейной популяризации «старшей редакцией» идей классического славянофильства, их журнальной ориентации на специфику национального менталитета. Общественную позицию журнала можно определить как христианский демократизм.

Ключевые слова: журнал «Москвитянин», славянофильство, христианский демократизм, М. П. Погодин, С. П. Шевырев, христианский демократизм.

O. V. Timashova

‘SENIOR EDITORIAL BOARD’ OF THE JOURNAL “MOSKVITYANIN”: REVISITING OF DEMOCRACY

The article deals with the problems of ‘Moskvitynin’ publication in its early period under the direction of ‘senior editorial board’: M. P. Pogodin and S. P. Shevyrev. The analysis of before unknown reviews of Slavic and West European authors' works allowed to formulate political and cultural-aesthetic declarations of the journal. Comparative analysis leads to convincing conclusions about ideological popularization by "the senior edition» ideas of classical Slavophilism , their journal orientation to specificity of national mentality. A public posture of the Journal ‘Moskvityanin’ can be defined as Christian democracy.

Key words: Journal Moskvityanin, Slavophilism, S. P. Shevyrev, M. P. Pogodin, Christian democracy.

А. А. Демченко как ученого, как исследователя журнально-критических процессов русской словесности середины XIX в. отличала удивительная научная наблюдательность. Внимания и тщательного анализа у него удостаивались не только программные выступления, но рядовые, на первый взгляд, журнальные публикации.

В память об Ученом, оппоненте моей кандидатской диссертации, я представляю целостный последовательный анализ текущих рецензий журнала «Москвитянин». Мною впервые изучены рецензии первого периода (1841–1850) деятельности журнала, когда он находился под руководством так называемой «старшей редакции»: М. П. Погодина и С. П. Шевырева (саратовца по происхождению).

Вопрос о программе журнала «Москвитянин» (1841–1856) – гипотетической части историко-литературного феномена русского славянофильства – привлекал внимание с 1870-х гг., когда в полемике о нем столкнулись А. Н. Пыпин и бывший редактор журнала, престарелый М. П. Погодин [Погодин 1873].

Ученые, отрицающие близость журнала «Москвитянин» славянофильству, рассматривали идеологию издания в русле так называемой «официальной народности». Эту гипотезу обосновал С. А. Венгеров [Венгеров 1886], с опорой на работы А. Н. Пыпина [Пыпин 1872], сформулировавшего понятие «официальной народности». Пыпин, в свою очередь, опирался на наблюдения А. И. Герцена, который назвал редакцию журнала *правительственной* [курсив автора. – *О. Т.*] [Герцен 1956: 164]. Противореча себе, Герцен писал о «ненависти к аристократии», отличавшей Погодина; о том, что «Москвитянин» явился единственным проправительственным изданием, имевшим самостоятельную программу: «Это большая новость в русской литературе. У нас рабство или молчит <...> или, пренебрегая прозой, берет аккорды на верноподданнической лире» [Герцен 1956: 164].

Концепция «официальной народности» популяризировалась в трудах дореволюционных [Нелидов 1901] и советских исследователей, которые настаивали на «охранительной репутации издателя “Москвитянина”, его связях с влиятельными чиновниками» [Тотубалин 1985: 70].

Их оппоненты напоминали об организационных и издательских заслугах Погодина и Шевырева [Погодин 1873]. Они утверждали единство между славянофилами всех изданий «по <...> характеру <...> мирозерцания и его идейным предпосылкам» [Саводник 1915 : XV].

Начало исследовательской работе о русском славянофильстве было положено Б. Ф. Егоровым [Егоров 1960] и П. С. Рейфманом [Рейфман 1977], продолжено В. И. Кондаковым, настаивавшим, что термин «славянофильство» следует понимать расширенно («как национально ориентированную идеологию и культурную политику представителей отечественной мысли и литературного движения») [Кондаков 1994: 229-230]. В. А. Кошелев пришел к выводу, что феномена «официальной народности» не существовало. Из близких славянофильству фигур Погодина и Шевырева особенно коснулось «клеймо» мифа о реакционности – «если есть *символы*, – они перевешивают всё остальное» [курсив автора. – *О. Т.*] [Кошелев 1994: 134].

Таким образом, вопрос о гражданской позиции, о «демократизме» или «аристократизме» данного издания представляет особый интерес. Отзывы на программные для редакции темы в работах славянских и западноевропейских авторов помогают представить дополнительные данные по вопросам, связанным с феноменом русского славянофильства середины XIX века.

Анализ содержания журнала показывает, что представители «старшей редакции» вкладывали в понятие «демократизм» иной смысл, нежели западники. Для обоснования этого тезиса считаем необходимым привлечь ранее не рассматриваемые статьи. Одна из них касается вопроса о славянстве; другая – о воспитании. Критерием выборки являлись принадлежность к числу постоянно обсуждаемых тем и рубрик, а также наличие в тексте ранее неизвестных авторских деклараций, касающихся разных сторон позиции «старшей редакции».

Редакторы журнала «Москвитянин» позиционировали издание как защитника восточного и южного славянства, угнетаемого мусульманским населением, с одной стороны, и католиками – с другой. Эта позиция сближала их со славянофилами, которые, как писал осведомленный современник, «трактовали о великом значении славян, которые рано или поздно сделаются первенствующим народом в образованном мире» [Барсуков 1898: 150–151].

Во втором номере журнала М. П. Погодин выступил с обзорной статьей «Славянские племена» («дополнение» [Погодин 1841: 460] к работе чешского слависта Пельта). Из обзора положения славян в Австрийской империи редактор «Москвитянина» делает оптимистический вывод: «Читатели видят, какое движение, жизнь, деятельность прилагаются там [*в славянских землях – О. Т.*] после долговременного сна!» [Погодин 1841: 475]. Поток проснувшегося народного самосознания не может помешать иноземное правительство: «Будем надеяться, что старания <...> патриотов увенчаются успехом, и славянские племена восстанут к новой жизни – под державою Австрийского правительства, которое заслуживает <...> благодарности <...>, не мешая <...> развитию» [Погодин 1841: 475].

Невмешательство – единственное требование, которое предъявляет к правительству русский корреспондент. Большую опасность для грядущего духовного освобождения славян (и только ли иноземных славян?) представляет национальная аристократия: «Дворянство почти совершенно чуждо своему народу; и знает подвластных себе потому только, что грабит их беспощадно» [Погодин 1841: 470]. В борьбе с ренегатами, забывшими родной язык и культуру, хороши все средства: «Вооруженное мужеством, рвением и самопознанием, оно [*славянское крестьянство и интеллигенция – О. Т.*] смело идет на бой с аристократией за славянскую свою самобытность» [Погодин 1841: 470]. Таким образом, народ и «аристократия», в

представлении Погодина, становятся врагами в том случае, если последняя забывает их общие национальные интересы.

Начиная с этого номера, «Славянские известия» составили постоянную рубрику «Москвитянина». В ней публиковались видные слависты: И. Шафарик, И. Бодянский и др. Предисловие цитированной статьи представляло программу издания, адресованную не только современникам, но и потомкам: «Бог посылает, видно, затмение! <...> Нам <...> стыдно заботиться о положении народов чужих, и пренебрегать <...> единоплеменными, в которых течет одна кровь с нашею, <...> которые исповедуют <...> одну веру» [Погодин 1841: 461].

Тема воспитания занимала в журнале столь же значимое место, как и «Славянские известия». Рецензия С. П. Шевырева на перевод с английского языка педагогического сочинения известной писательницы М. Эджворт, опубликованная в 1843 году, подводит итог целому ряду программных статей критика, касающихся современных русских поэтов и национальной словесности в целом. Началом можно считать программную работу в первом номере журнала с многозначительным заглавием «Взгляд русского на современное образование Европы» [Шевырев 1841, I] [курсив мой. – О.Т.]. В статьях о Пушкине [Шевырев 1841, IX] и, особенно, Лермонтове [Шевырев 1841, II] порочное европейское воспитание называется одной из главных причин трагически сложившихся судеб современных авторов.

В начале рецензии критиком формулируется отношение к анализируемому произведению как продукту западной культуры. Читателю предлагается, вооружившись национальным чувством и объективностью, отделить вечные ценности от преходящих: «Сочинения иностранные нам полезны <...> по тем <...> психологическим наблюдениям, которые одинаковы могут быть для всех стран и народов; во-вторых, по сходству отношений общественных. Но есть <...> частности, в которых народы расходятся совершенно» [Шевырев 1843: 136].

В педагогическом опусе английской писательницы таким неприемлемым для русского человека «расхождением» становится совет «совершенно и безусловно» [Шевырев 1843: 137] уберегать господских детей от общения с прислугой – в заботе об их нравственности. На простейшем примере «Москвитянин» разоблачает лицемерие английской цивилизации: «Воспитательница обнаруживает <...> крайность английского аристократического воззрения» [Шевырев 1843: 137]. Возражения, высказанные русским рецензентом, носят не узко-национальный, а скорее общечеловеческий характер: «Мисс Эджворт не заметила, что <...> отделение <...> детей от слуг может внушить первым ужасное, отвратительное презрение к низшему сословию <...>. Вы хотите оградить детей от всего дурного, что может пристать к ним от вашей <...> челяди. Но <...> как оградите вы их от гордого презрения к слугам, гораздо опаснейшего еще? как убережете их

от чувств грубых и нечеловеческих?» [Шевырев 1843 : 127]. Очевидно, пафос рецензента обращен к русским подражателям европейских форм жизни.

Критик с удовлетворением констатирует, что сословная изоляция «не в наших нравах». Основы единения нации критик «Москвитянина» усматривает в том, что «в наших нравах сохранилось более патриархального, чем у западных народов», а также, как он осторожно формулирует, в «политическом состоянии наших крестьян» [Шевырев 1843: 127]. Но это только внешние причины, верхушка невидимого айсберга национального самосознания.

Критик указывает на ту духовную основу, которой крепко русское общество: «У нас Церковь своими обрядами, искони введенными в Русскую домашнюю жизнь <...> способствует устранению того, что могло быть вредно для чувств наших человеческих по отношению господ к слугам <...>. Церковь напоминает <...> что пред нею мы все равны и во Христе братья» [Шевырев 1843: 138]. Эту высокую умозрительную картину критик наполняет живым смыслом, рисуя сценку из повседневной жизни в патриархальном семействе: «Обряд христосования, домовое Богослужение <...> соединяет нас с нашими слугами, в чем мы, все люди, имеем быть соединимы, несмотря <...> на различия состояний, которым подчиняет нас общество» [Шевырев 1843: 138]. Воспитание религиозных чувств, чтобы не быть ханжеским, должно стать наглядным: «Пускай тут, когда и кучер, и дворник, и кухарка подходят ко кресту, дети <...> видят, что мы равны перед Тем, Который на нем распят <...>. И пусть дети ваши, привыкшие к благовонию <...> зал, не погнушаются запахом той конюшни, в которой <...> живет их кучер, пришедший <...> вместе с ними помолиться Богу» [Шевырев 1843: 138]. Не вызывает сомнений, что свой портрет идеальной русской патриархальной семьи Шевырев рисовал «с натуры»: с патриархальных семейств Аксаковых, Киреевских, Самариных... В финале автор вынужден констатировать, что нарисованная им идиллическая картинка все более уходит в прошлое: «К сожалению, от многих обычаев коренных и прекрасных начинает отказываться наше Отечество» [Шевырев 1843: 138].

Итог статьи выражает позицию редакции по вопросу о том, каким должно быть воспитание русских детей, с учетом мирового опыта, с одной стороны, и национального менталитета – с другой: «Избегать исключительного настроения житейского, к которому ведут Англия и Франция, односторонности учения разумного, куда приводит Германия, и соединять всё это вместе, подчиняя началу высшему, религиозному» [Шевырев 1843: 140].

Мы видим, что в разноплановых и далеких по тематике статьях «Москвитянина» связующим является определение «религия», «православная вера». Анализ текущих материалов «Москвитянина» позволяет подтвердить идейное и бытовое единство славянофильства, по определению

С. Л. Франка, характеризующегося «критическим отношением к <...> западной мысли <...> и выявлением творческих начал национальной религии» [Франк 1911: 28].

Редакторы «Москвитянина» едины в своих демократических настроениях. Но демократизм Погодина, выходца из крестьян, и Шевырева, потомка старинного дворянского рода, зиждился на иных принципах, нежели оппонентов-западников. В представлении членов «старшей редакции» русский народ является единым, включая и дворянство, и купечество, и «прислугу». Исключение составляет та часть аристократии, которая, забывая национальные корни, стремится стать для Запада «своей». Опасность космополитизма в глазах славянофильства намного превышает опасности, порождаемые социальным антагонизмом. Для смягчения последнего на Руси существуют уникальные исторические предпосылки – в первую очередь православие, традиционно объединяющее людей. Вот почему славянофилы-журналисты «кричали» о забвении исконных обычаев, об ослаблении религиозных чувств. Эту центральную для «Москвитянина» идею его издатели в условиях цензуры (не только правительственной) умели провести в каждом материале своего журнала, в любой, на первый взгляд, рядовой публикации.

Библиографический список

Венгеров С. А. Молодая редакция «Москвитянина»: из истории русской журналистики // Вестник Европы. 1886. Кн. 2. С. 581–612.

Герцен А. И. Собр. соч. : в 30 т. М. : Изд-во АН СССР, 1956. Т. 9. 354 с.

Барсуков Н. П. Жизнь и труды М. П. Погодина. СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1898. Т. 12. 543 с.

Егоров Б. Ф. Аполлон Григорьев – критик. Статьи 1–2 // Уч. зап. Тартус. ун-та. 1960. Вып. 98. С. 194–247; Вып. 104. С. 58–83.

Кондаков И. В. Славянофилы и революционные демократы в истории русской культуры // Славянофильство и современность : сб. статей. СПб. : Наука, 1994. С. 229–230.

Кошелев В. А. Славянофилы и «официальная народность» // Славянофильство и современность : сб. статей. СПб. : Наука, 1994. С. 124–139.

Нелидов Ф. Ф. Островский в кружке «молодого Москвитянина» // Русская мысль. 1901. № 3. С. 1–37.

Письма Ап. Григорьева к М. П. Погодину / вст. ст., публ. и примеч. Б. Ф. Егорова // Уч. зап. Тартус. ун-та. 1973. Вып. 306. С. 353–391; 1975. Вып. 353. С. 336–354.

Погодин М. П. К вопросу о славянофилах // Гражданин. 1873. № 11. С. 347–352.; № 12. С. 415–420.

Погодин М. П. Славянские племена // Москвитянин. 1841. № 2. Отд. III С. 460–475.

Пытин А. Н. Исторический очерк славянофильства // Вестник Европы. 1872. № 11. С. 47–97; № 12. С. 618–678.

Рейфман П. С. К истории славянофильской журналистики 1840-х–1850-х годов. (Некоторые общие проблемы) // Уч. зап. Тарт. ун-та. 1977. Вып. 414. С. 37–56.

Саводник В. Предисловие // Григорьев Ап. Собр. соч. / под ред. В. Саводника. М. : Изд-во «Москва», 1915. Вып. 1. С. I–XVI.

Скафтымов А. П. Белинский и драматургия Островского // Скафтымов А. П. Статьи о русской литературе. Саратов : Сарат. книжн. изд-во, 1958. С. 149–150.

Тотубалин Н. И. Творчество А. Н. Островского в журнальной полемике 1847–1852 гг. // Уч. зап. Ленинград. ун-та. Вопросы истории журналистики. 1985. № 218. Вып. 33. С. 58–87.

Франк С. Л. Возрождение славянофильства // Русская мысль. 1911. Кн. 10. Отд. 3. С. 27–30.

Шевырев С. П. Взгляд русского на современное образование Европы // Москвитянин. 1841. № 1. Отд. V. С. 218–294.

Шевырев С. Сочинения Александра Пушкина. Томы IX, X и XI // Москвитянин. 1841. № 9. Отд. V. С. 236–270.

Шевырев С. П. Стихотворения М. Лермонтова // Москвитянин. 1841. № 2. Отд. V. С. 525–540.

Шевырев С. П. Практическое воспитание, соч <инение> М. Эджворт // Москвитянин. 1843. №7/8. Отд. VII. С. 133–149.

Н. В. Новикова

Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ – С. Т. СЛАВУТИНСКИЙ: ЭПИЗОД ИЗ ЖИЗНИ «СОВРЕМЕННОКА»

В статье на материалах переписки Н. А. Добролюбова с С. Т. Славутинским, рассматривается ситуация, предшествовавшая кратковременному сотрудничеству недавнего чиновника и начинающего беллетриста – в качестве ведущего отдела «Внутреннее обозрение» – с некрасовским «Современником», а также лаконичные отзывы Н. Г. Чернышевского об этой работе, содержащиеся в его письмах Н. А. Добролюбову. Последние были обойдены вниманием исследователей, а между тем, благодаря этому частному эпизоду, можно получить представление и о нравственно-этических правилах Н. Г. Чернышевского, и о характере его отношений с Н. А. Добролюбовым, и о внутрижурнальной атмосфере.

Ключевые слова: Н. Г. Чернышевский, С. Т. Славутинский, Н. А. Добролюбов, журнал «Современник», 1860-й год.

**N. G. CHERNYSHEVSKY – S. T. SLAVUTINSKY:
THE EPISODE FROM THE LIFE OF "SOVREMENNİK"**

In the article, on materials of the correspondence between N. A. Dobrolyubov and S. T. Slavutinsky, the situation preceding short-term cooperation of the former official and the fiction writer-beginner – as the head of the department "Internal review" – with Nekrasov's "Sovremennik" is represented; the laconic reviews of N. G. Chernyshevsky about this work containing in his letters to N. A. Dobrolyubov is considered. The last were ignored by researchers, but meanwhile, thanks to this private episode, it is possible to gain an impression: firstly, about moral and ethical rules of N. G. Chernyshevsky; secondly, about character of his relations with N. A. Dobrolyubov; thirdly, about the intra-journal atmosphere.

Keywords: N. G. Chernyshevsky, S. T. Slavutinsky, N. A. Dobrolyubov, the *Sovremennik* journal, 1860th.

Степан Тимофеевич Славутинский (1821–1884) – беллетрист, по словам Я. Полонского, его гимназического товарища, – «правдивый» [Королёва 2016: 39], «замечательно даровитый повествователь» [Королёва 2016: 13]. Литературной деятельностью он начинает заниматься с 1857 года, будучи чиновником по особым поручениям при рязанском губернаторе [Славутинский 1900: 284; 2006: 579]: переводы трёх стихотворений Беранже печатает М. Н. Катков, через год он же выпускает повести С. Т. Славутинского: «История моего деда», «Читальщица», «Мирская беда». Вторая, как воссоздаёт события исследователь, была прочтена Н. А. Добролюбовым и не слишком ему понравилась, но по просьбе институтского однокашника А. П. Златовратского, внимая его похвалам начатому С. Т. Славутинским роману «Правое дело», молодой сотрудник «Современника», в ту пору уже возглавивший критико-библиографический отдел некрасовского журнала, даёт согласие прочесть рукопись целиком [Черняк 1936: 251].

В сопроводительном письме автор поясняет: «Роман мой направлен не против частных злоупотреблений, – мне хотелось бы затронуть в нём общие, существенные черты учреждений, некоторых общественных понятий и явлений, вызванных этими учреждениями, представив эти черты в живом их действии» [Черняк 1936: 251]. Завуалированное намерение выступить с критикой «строга крепостных отношений» показалось Н. А. Добролюбову «чрезвычайно замечательным», тем более что это исходило от «чиновника, которому, – по его собственному признанию, – официальные занятия не очень-то много дают свободы» [Черняк 1936: 252]. «Каждый голос», свидетельствовавший о понимании позиции «Современника», «мог, – по справедливому замечанию исследователя, – принадлежать соратнику, и как было не откликнуться и не протянуть руки? Человек, с искренней силой чувства противопоставлявший себя чиновничье-

крепостнической России, представлялся Н. А. Добролюбову ценнейшим сотрудником» [Черняк 1936: 252] журнала. Вскоре С. Т. Славутинский переезжает в Москву, переписка с Н. А. Добролюбовым становится интенсивнее, между ними устанавливается дружеский характер отношений.

Произведя на Н. А. Добролюбова в высшей степени достойное впечатление своим доподлинным знанием народной России, искренним сочувствием к притесняемым и готовностью действовать им во благо, С. Т. Славутинский получает приглашение вести одну из ответственных рубрик журнала – «Внутреннее обозрение» [Славутинский 1900: 284; 2006: 580]. К этому «эпизоду из истории литературного движения 60-х годов» ещё в середине 1930-х специально обращался Я. З. Черняк, по мнению которого С. Т. Славутинский как человек с редкой для литератора биографией обладал «профессиональным <...> знанием всех сторон крестьянской жизни» [Черняк 1936: 254].

Вне всякого сомнения, программно востребованными в демократическом журнале оказываются служебный опыт С.Т. Славутинского и его мировоззренческая позиция, равно как и нравственно-этические основы личности недавнего служителя закона, художническая натура начинающего литератора зрелого возраста со своим, выстраданным материалом. Совершенно закономерно на страницах «Современника» в составе второй книги за 1860-й год появляется одобрительный добролюбовский разбор его прозы: «Повести и рассказы С. Т. Славутинского». Автор словарной статьи о беллетристе констатирует, что, «по отзыву» Н. А. Добролюбова, тот «являлся одним из первых писателей, внёсших в нашу литературу жизненное и естественное воспроизведение народного быта; главное достоинство его повестей – верная передача действительных фактов, без прикрас и приподнятости» [Славутинский 1900: 285]. Заметим, что Н. Г. Чернышевский при составлении списка трудов преждевременно скончавшегося друга включит эту добролюбовскую работу в годовую роспись «статей, помещённых в отделе критики и библиографии» [Чернышевский 1950: 853]. Впоследствии эта роспись будет внесена им в «Материалы для биографии Н. А. Добролюбова».

Однако довольно быстро обнаруживается, что задачи, поставленные перед новоявленным единомышленником самим направлением журнала и специфическим складом журналистской деятельности, затруднительны для него, неподъёмными становятся и развёрнутые перед ним принципы революционной пропаганды: «<...> нам следует группировать факты русской жизни, требующие поправок и улучшений, надо вызывать читателей на внимание к тому, что их окружает, надо колоть глаза всякими мерзостями» [Черняк 1936: 255], «добиваться» того, чтобы читатель, «задетый, наконец, за живое, вскочил с азартом и вымолвил: ”Да что ж, дескать, это <...> за каторга! <...> жить в этом омуте не хочу больше”» [Черняк 1936: 255]. Пребывание С. Т. Славутинского в «Современнике» оказывается непро-

должительным: сделанные им обозрения печатаются сначала в двух подряд книжках журнала суммарно за март-июнь 1860-го года, а также в сентябрьско-октябрьском томе за тот же год.

Как известно, некрасовский «Современник» на протяжении двух десятков лет являлся средоточием прогрессивной мысли, направленной на аналитическую рецепцию ведущих областей современной жизни: общественно-политической, идеологической, философской, экономической, культурно-просветительской. Ключевые фигуры редакции «Современника»: Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, а затем Г. З. Елисеев, получившие от оппонентов прозвище «семинаристов», воодушевлены идеей системных преобразований в стране. Многожанровые беллетристика, публицистика, литературная критика этого периодического издания в пору его расцвета отличаются примерами и образцами произведений, чьи авторы, исповедуя демократические взгляды или придерживаясь убеждений такого рода, сходятся в понимании «эстетических отношений искусства к действительности». Взлёт журнала приходится на период безраздельного господства «триумvirата Николаев»: со второй половины 1850-х годов по начало 1860-х, то есть до смерти Н. А. Добролюбова в ноябре 1861-го и ареста Н. Г. Чернышевского в июле 1862 года.

Участие в «Современнике» воспринимается и самими художниками слова, и публицистами, получившими здесь трибуну, как значимый этап в литературной карьере. Но как только в понимании магистральных эстетико-идеологических ценностей журнала обнаруживаются расхождения между редакцией и авторами или сотрудниками, судьба последних, при всём уважении к ним, определяется по принципу «истина дороже». Примерно так происходит со С. Т. Славутинским.

В отличие от предыстории и в большей степени истории «современниковской» полосы его жизни, которая со всей определённой восстановливается по переписке протеже и «патрона» [Княжнин 1916: 19–82], исследовательски интерпретированной почти через два десятилетия [Черняк 1936: 250–258], эпистолярные свидетельства общения С.Т. Славутинского с Н. Г. Чернышевским практически отсутствуют, за исключением одного письма со стороны беллетриста-обозревателя и нескольких реплик констатирующего и скупое оценочного характера по его адресу в письмах и заметке соредактора.

Так, в частности, в письме к Н. А. Добролюбову от 29 августа 1860 года сообщаются находящемуся на лечении другу предсказуемые подробности редакционной текучки: «Корректуры у нас читает Михайлов. Славутинский, вернувшись из-за границы, опять стал писать внутреннее обозрение. Елисеев пробует писать журнальные заметки (с октября) и рецензии (с сентябрьской книжки), посмотрим, что из этого выйдет» [Чернышевский 1949: 405–406]. Не пройдёт и месяца, как 12/24 сентября Н. Г. Чернышевский сдержанно поделится со своим адресатом, заинтересованным в успе-

хе предприятия, нежелательными для того эмоциями: «Кстати, я очень жалею, что “Внутр<еннее> обозрение” уже было обещано Славутинскому, когда мне пришлось узнать, что Елисеев был бы не прочь заняться им. Но теперь пусть уж пишет Славутинский» [Чернышевский 1949: 408–409].

Чувствуется, что назревает ситуация выбора, обусловленная спонтанно нарастающей конкуренцией, но Н. Г. Чернышевский оставляет всё без изменений, видимо, не считая для себя допустимым распорядиться в «епархии» Н. А. Добролюбова, тем более в его отсутствие. Скорее всего, старший товарищ, полностью доверяя молодому соратнику, горячо воспринявшему личностные и художнические преимущества С. Т. Славутинского, придерживается правила не диктовать ему свою волю. Хотя нельзя не признать, что в интересах дела деликатный соредактор предпочёл бы другой вариант: как профессионал он с большей охотой откликается на исходящее от недавнего преподавателя русской церковной истории и советника губернского правления в Тобольске. Дело в том, что на тот момент Г. З. Елисеев, ровесник С. Т. Славутинского, почти в сорок лет бывший таким же новичком в журнале, увереннее обретает публицистическую хватку. Пройдя суровую школу испытаний, проверив себя взаимоисключающими сферами приложения сил – от воспитанника духовного училища до профессорской должности в Казанской духовной академии, а затем дважды круто менявший русло своей жизни: с уходом на государственную службу и, после разочарования в ней, с уходом в журналистику, – именно в ней находит своё призвание и, восприняв добролюбовские уроки, преподаваемые коллеге, вскоре действительно достигает на поприще обозревателя выдающихся успехов. Ему суждено будет стать, как заметил Н. М. Михайловский, «родоначальником этого отдела не только в своём журнале, а и вообще в журналистике» [Жожикашвили 1990: 293].

С. Т. Славутинский же, как явствует из опубликованного Я. З. Черняком письма от 3 сентября 1860-го года, то есть появившегося вслед за письмом Н. Г. Чернышевского к Н. А. Добролюбову, в свою очередь адресуется к соредактору, оставленному на критико-публицистическом «хозяйстве». В письме говорится об отправке ему «внутреннего обозрения для сентябрьской книжки» и высказывается надежда, что «оно цензурно, разве только привяжутся к очерку истории нашей полиции, да к тому месту, где говорится о постоянной повинности. Мне, – продолжает корреспондент, – особенно жаль будет этого очерка истории полиции, он был кстати к рассказу об учреждении судебных следователей» [Черняк 1936: 257]. Как видим, предмет обозрения С. Т. Славутинскому был знаком, и его ревностное отношение к проделанной работе заслуживает уважения. Далее адресант обращается к влиятельному члену редакции «Современника» «с покорнейшею просьбою: дело идёт о деньгах. Нужны мне они дозарезу, что называется» [Черняк 1936: 257], – признаётся отправитель письма. Прося «многоуважаемого Николая Гавриловича» «сделать

одолжение», ходатайствовать перед Н. А. Некрасовым или И. А. Панаевым о высылке ему «рублей пятисот», он «находит нужным передать» ему, «в каком положении находятся счёты» его с «Современником» [Черняк 1936: 257].

Скрупулёзно обрисовав ситуацию, проситель с достоинством резюмирует: «Мне кажется, что “Современник” может мне помочь деньгами: как видите, я довольно усердно зарабатываю их»⁷ [Черняк 1936: 257]. Но чувство неловкости его не оставляет: «Извините, что беспокою Вас этими переговорами о деньгах, – как быть, крайняя нужда заставляет меня быть надоедливым: знают грудь да подоплёка, что мне нелегко оборачиваться» [Черняк 1936: 257]. Кроме того, С. Т. Славутинский решается хлопотать за княгиню Н. Вадбольскую, участь романа которой в «Библиотеке для чтения» остаётся неизвестной автору, и в случае отрицательного ответа А. В. Дружинина, тогдашнего редактора журнала, позволяет себе «рекомендовать» произведение писательницы в «Современник», поскольку оно, с его точки зрения, «имеет большие достоинства» [Черняк 1936: 257].

Судя по всему, Н. Г. Чернышевский на деловое и в то же время взволнованное послание не отвечает, иначе соответствующее письмо значилось бы в его Собрании сочинений. Причины этого, на наш взгляд, могут быть самыми разными, только не индифферентность. Неизвестно, выполняет ли адресат просьбы, от которых зависит не только финансовое состояние обременённого семьёй и нескончаемыми заботами писателя, но и эмоционально-творческое. Очевидно только, что побуждения Н. Г. Чернышевского в отношении литераторов, и С. Т. Славутинский – не исключение, диктуются не симпатиями-антипатиями, а пониманием действительного их вклада в выполнение экстраординарной «задачи»: «не дать обществу заснуть» [Черняк 1936: 255]. В этом он абсолютно солидарен с тем же Н. А. Добролюбовым, разъяснявшим, кстати, автору пробного обозрения: «Мы знаем (и Вы тоже), что современная путаница не может быть разрешена иначе, как самобытным воздействием народной жизни» [Черняк 1936: 254], иначе говоря, – восстанием.

Дополнительным подтверждением профессиональной добросовестности «современниковца» Н. Г. Чернышевского, его приверженности к объективным впечатлениям является ссылка на перевод первого выпуска «Исторических очерков» А.-В. Грубе, выполненный С. Т. Славутинским [Чернышевский 1953: 287] и, как в таком случае упоминает редактор журнала, «недавно» (в 1861-м году) предоставленный читателю. В заметке «Географические очерки и картины. Составлено по Грубе и другим источникам», опубликованной в 10-й книжке «Современника» за 1861-й год, Н. Г. Чернышевский реферирует сделанный им самим и только что выпу-

⁷ Следует заметить, что надежда писателя на публикацию в «Современнике» его романа «Беглянка» не оправдывается, он выйдет в «Русском слове».

щенный в свет перевод аналогичного «учебного пособия», «заслуживающего полной рекомендации» [Чернышевский 1953: 286]. Таким образом, приобщаясь к полезному делу просвещения, пропагандируя «одного из самых замечательных современных деятелей в области педагогической литературы» [Чернышевский 1953: 287], они служат общему благу.

Библиографический список

Жожикашвили С. В. Елисеев, Григорий Захарович // Русские писатели. Биобиблиографический словарь : в 2 ч. Ч. I. А–Л. М. : Просвещение, 1990. С. 292–295.

Княжнин В. Н. Добролюбов и Славутинский в их переписке // Огни. Кн. 1. Пг., 1916. С. 19–82.

Королёва Ю. А. Писатель из Егорьевского уезда // Славутинский С. Т. Егорьевская старина. М. : Гелиос АРВ, 2016. С. 5–40.

Славутинский Степан Тимофеевич // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. Т. 59. СПб., 1900. С. 284–285.

Славутинский Степан Тимофеевич // Большая энциклопедия : в 62 т. Т. 45. М. : ТЕРРА, 2006. С. 579–580.

Чернышевский Н. Г. Н. А. Добролюбов. Статьи, помещённые в отделе критики и библиографии // Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. : в XV т. Т. VII. Статьи и рецензии 1860–1861. М. : ГИХЛ, 1950. С. 849–854.

Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. : в XV т. Т. XIV. Письма. 1838–1876 годы. М. : ГИХЛ, 1949 .

Чернышевский Н. Г. Географические очерки и картины. Составлено по Грубе и другим источникам. Два выпуска. Москва. 1861 г. // Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений : в XV т. Т. XVI (доп.). М. : ГИХЛ, 1953. С. 286–292.

Черняк Я. З. Н. А. Добролюбов и С. Т. Славутинский (эпизод из истории литературного движения 60-х годов) // Красная новь. 1936. Кн. 1. С. 250–258.

Н. В. Мокина

ПОЭТИКА ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В ПОВЕСТИ И. С. ТУРГЕНЕВА «ВЕШНИЕ ВОДЫ»: ФУНКЦИЯ ПРИРОДНЫХ МОТИВОВ

Статья посвящена исследованию семантики и функций устойчивых мотивов, сопутствующих повествованию о двух героинях повести И. С. Тургенева «Вешние воды». Это природные мотивы: солнце, небо, цветы (розы, лилии, камелии), звезды, змея и др., имеющие в мировой культуре сложную и противоречивую семантику. Такие устойчивые мотивы углубляют идею образа персонажа, позволяют понять «вечный» план образа, но одновременно указывают на внутреннее сходство героинь-антиподов.

Ключевые слова: И. С. Тургенев, «Вешние воды», поэтика образа, функция природных мотивов.

N. V. Mokina

**THE POETICS OF FEMALE IMAGE IN THE NOVEL
"THE TORRENTS OF SPRING" BY I. TURGENEV
AND THE FUNCTION OF THE MOTIFS OF THE NATURE**

The objects of the research are semantics and functions of constant motifs connected with appearance of two main female characters of the novel "The Torrents of Spring" by I. Turgenev. Those are the motifs of the nature: sun, sky, flowers (roses, lilies and camellias), stars, snakes etc. which have complex and contradictory semantics in the world culture. The constant motifs deepen the images of the characters of the novel and at the same time reveal the eternal nature of those images and show the deep similarity of the opposing characters.

Key words: Turgenev, novel "The Torrents of Spring", Poetics of Female Image, functions of constant motifs

Важнейшее слагаемое поэтики образа тургеневского героя – повторяющиеся природные мотивы: цветы, птицы, небо, солнце, облака и др. Это не столько фон для героя, сколько его зеркало, своего рода символический пейзаж души, хотя сравнения с природными явлениями нередко становятся ключевыми в описании внешнего облика тургеневского героя. Основанные на традиционных символах, имеющих в культуре, чаще всего, амбивалентные смыслы, такие мотивы явно усложняют и обогащают идею образа героя, указывают на его многоаспектность и даже многоплановость.

Решить проблему дешифровки таких амбивалентных мотивов, дать объективное истолкование актуализируемых писателем смыслов таких мотивов позволяет только анализ всей системы художественных средств, формирующих образ героя. К таким художественным средствам относятся предметные детали, окружающие героя, его цветовая гамма, аллюзии на литературные, мифологические, библейские или живописные прототипы, имена которых эксплицируются или имплицитно возникают в описании героя. В целом же все эти художественные приёмы создают многоплановый образ героя, органично соединяющий приметы временные и вечные, «реальное» и «реальнейшее». Такую структуру образа исследователи, используя выражение Вяч. Иванова, назвали «смысловой вертикалью», или «смысловым восхождением», определив иерархию планов образа как новацию символистской поэтики [Силард 1884: 271]. Однако речь может идти не столько об открытиях символистов, сколько о развитии ими уже существующих приемов создания образа, основанных, прежде всего, на признании тайны человека, актуальном не только для Тургенева, но и Достоевского, Чехова и по-разному реализованном в их произведениях.

В тургеневских произведениях, особенно отчётливо поздних, созданных в 1860–1870-е гг., такая «смысловая вертикаль» становится одним из доминирующих принципов создания образа героя. Характерный пример – многоплановые образы героинь повести «Вешние воды» (1871), – Джеммы Розелли и Марии Николаевны Полозовой. Ключевыми в повествовании о них являются именно природные мотивы: они позволяют понять идею образов героинь-антиподов и одновременно представляют Джемму и Полозову не только антиподами, но и «частичными двойниками» (термин М. М. Бахтина).

В описании Джеммы один из ключевых природных мотивов – роза, о чем уже писали исследователи [Трофимова 2004 : 130; У Луцянь 2015 : 18]. Этот цветок постоянно упоминается в эпизодах, связанных с героиней, отзывается в ее фамилии – Розелли. Аллюзия на розу возникает и в описании внешнего облика героини (шея Джеммы, «гибкая и нежная, как стебель крупного цветка» [Тургенев 1964: 73]), но сравнение с розой и эксплицируется в описании внешнего облика Джеммы, губы которой напоминают «лепестки столитвенной розы» [Тургенев 1964: 38]. Роза – и сюжетная деталь: она становится источником связанных с героиней коллизий, причиной дуэли между бароном Дёнгофом и Саниным. После вызова барона на дуэль розу, взятую без разрешения у Джеммы бароном Дёнгофом, Санин возвращает Джемме, а затем эту же розу как дар он получает из рук Джеммы накануне дуэли. При этом автор подчеркивает необычность переживания Санина: роза для него как будто отождествляется с Джеммой, и Санин чувствует, как от «завядших лепестков веяло другим, еще более тонким запахом, чем обычный запах розы...» [Тургенев 1964: 57-58].

Как истолковать этот устойчивый мотив, имеющий, как известно, амбивалентную семантику: роза – цветок Афродиты, но и Богоматери (и даже одно из Её имен), символ любви, красоты, небесного блаженства, духовного избранничества, но и поминальный цветок и т. д. [Мифы народов мира 2008 : 386–387]. Думается, Тургеневым актуализируются прежде всего «идеальные», «божественные» значения символа, позволяющие писателю представить героиню воплощением не богини любви, а Пречистой Девы. На возможность такой интерпретации указывает весь комплекс мотивов и приёмов, формирующих образ Джеммы, прежде всего мотивы солнца и неба, на фоне которых нередко описывается Джемма или которые вспоминаются Санину при виде Джеммы или при мысли о ней. И небо, и солнце усиливают ощущение ангельской чистоты героини и делают более очевидными аллюзии на образ Пречистой Девы. Не случайно небо, ассоциирующееся с Джеммой, утрачивает свою «обычность»: это небо, ставшее фоном для Пречистой Девы или ангелов на картинах мастеров эпохи Возрождения. Так, когда Санин еще в начале знакомства смотрел на поющую Джемму, «ему казалось, что нет такого неба, которое не разверзлось бы перед таким взором», и это переживание можно назвать экфрасисом:

Санин как будто представляет небо, окружающее рафаэлевскую Сикстинскую мадонну [Тургенев 1964: 20].

Другой спутник Джеммы – солнце, и солнце не только освещает Джемму, но и сравнивается с ней, точнее, Джемма сравнивается с солнцем. Но поразительно: её свет – светлее солнечного («Теплый блеск вечернего солнца озарял её молодую голову – и выражение этой головы было светлее и ярче самого этого блеска» [Тургенев 1964: 73]). И это описание также призвано не только передать увлечённость влюбленного, его стремление идеализировать любимую девушку: её «солнечность» становится слагаемым идеального плана образа, его «реальнейшего» смысла.

На вечный план образа Джеммы указывают и мотивы света, лучезарности, божественной красоты героини. Автор неизменно подчеркивает светоносность её *чёрных* глаз (у Джеммы «черные глубокие, залитые тенью и все-таки светившиеся глаза» [Тургенев 1964: 32]). Красота Джеммы названа лучезарной [Тургенев 1964: 39], автор говорит о почти божественных её чертах [Тургенев 1964: 126]. Ещё более очевидно открывается «реальнейший» план образа в описании переживаний Санина, ожидающего решительного разговора с Джеммой: «Точно завеса, тонкая, легкая завеса висит, слабо колыхаясь, перед его умственным взором, – и за той завесой он чувствует ... чувствует присутствие молодого, неподвижного, божественного лика с ласковой улыбкой на устах и строго, притворно-строго опущенными ресницами. И этот лик – не лицо Джеммы, это лицо самого счастья! И вот настал, наконец, *его* час, завеса взвилась, открываются уста, ресницы поднимаются – увидало его божество – и тут уже свет, как от солнца, и радость, и восторг нескончаемый!» [Тургенев 1964: 81]. В сущности, и это описание можно назвать экфрасисом Сикстинской мадонны, о чем свидетельствует мотив занавеса.

Но и далее аллюзия на Пречистую Деву не только сохраняется, но и усиливается. В момент свидания, когда Джемма говорит, что любит его, Санин видит «лучезарный лик» [Тургенев 1964: 85]. Джемма описывается в повести именно как «святыня красоты». Образ Пречистой Девы «сквозит» за чертами Джеммы, когда, например, рассказывая о Санине, автор пишет о том, что «образ Джеммы охранял Санина, как та тройная броня, о которой поют стихотворцы» [Тургенев 1964: 110]. Санин думает о Джемме как о «непорочной голубице» [Тургенев 1964: 125], сама мысль о другой женщине после расставания с Джеммой кажется герою «святотатством» [Тургенев 1964: 125]. И даже подчинившийся Полозовой, Санин будет отчетливо понимать разность между Джеммой, её «светлым и ясным, как Божий день», образом, её «почти божественными чертами» и «красивой змеей» Полозовой.

Отметим и еще один мотив, позволяющий говорить о «смысловой вертикали» как принципе создания образа Джеммы: в одном из эпизодов Джемма разбирает вишни для пирога [Тургенев 1964: 72]. Сам эпизод как

будто представляет Джемму в её повседневной жизни, занятой повседневной работой. Но, несколько раз упоминая о вишнях, которые Джемма держит в руках, автор тем самым акцентирует особенный смысл эпизода. В контексте характерных для повествования о Джемме аллюзий на живописные изображения Мадонны, и этот эпизод воспринимается как экфрасис – описание картины Тициана «Мадонна с вишнями»: и «вишневая Мадонна» Тициана держит в руках вишни.

Но «ядро» образа Джеммы создается и косвенно – от противоположного, как антитеза описанию ее соперницы, Марии Николаевны Полозовой. Идея образа *femme fatale* также складывается из природных мотивов: змеи, ястреба, кентавра, сопутствующих героине цветов – камелий и лилий. Повествование о Полозовой «сквозит» аллюзиями на библейский сюжет о змии-соблазнителе: Полозовой сопутствует мотив соблазна. От неё, пишет автор, «так и веяло тем разбирающим и томящим, тихим и жгучим соблазном, каким способны донимать нашего брата – грешного, слабого мужчину одни – и то некоторые, и то не чистые, а с надлежащей помесью – славянские натуры» [Тургенев 1964: 120]. Автор наделяет героиню «хищными глазами» и «змеевидными косами» [Тургенев 1964: 126].

Мотив змеи имплицитно содержится и в фамилии героини, и в признании Санина, что образ Полозовой «словно прилип к нему» [Тургенев 1964: 126], в ощущении ее поцелуя как «жгучего прикосновения» [Тургенев 1964: 139], в словах о рае, который она обещает герою [Тургенев 1964: 145]. И это же сравнение эксплицируется: так, Санин думает: «Змея! ах, она змея! <...> Но какая красивая змея!» [Тургенев 1964: 136]. Тот же мотив змия-соблазнителя венчает этот эпизод: когда Полозова слышит слова Санина, готового следовать за ней, на её губах «змеилось торжество», а ее глаза «выражали одну безжалостную тупость и сытость победы» [Тургенев 1964: 148]. На жестокость героини указывает и сравнение её с ястребом, о грешности ее свидетельствуют камелии, которые ей дарит поклонник на день рождения.

Но, характерно, что Марии Николаевне Полозовой сопутствуют и некоторые природные мотивы, явно сближающие ее с Джеммой, позволяющие её представить «частичным двойником» Джеммы. Само имя соперницы Джеммы – Мария – имя Пречистой Девы. Кроме того, героинь сближает общий мотив света. Правда, этот «свет» различен: свет Джеммы, как уже отмечалось выше, – солнечный или лучезарный [Тургенев 1964: 39]. Свет Полозовой – холодный и даже угрожающий [Тургенев 1964: 115]. На возможность сближения героинь, каким бы странным или парадоксальным оно ни казалось, указывают и их цветы и цвета. Марии Николаевне Полозовой сопутствуют желтые лилии: образ Полозовой, по признанию Санина, «торчит» неотвязно перед его глазами и преследует его так же, как тот «особенный запах, тонкий, свежий и пронзительный, как запах желтых лилий, которым веяло от её одежд» [Тургенев 1964: 126]. Но лилии, как и

розы Джеммы, в мировом искусстве являются цветами Пречистой Девы [Мифы народов мира 2008: 55]. Отметим и еще одну общую точку между героинями: и Джемма предстает в одном из эпизодов и в желтом платье, и это описание Джеммы не позволяет истолковать желтые лилии, отождествляемые с Полозовой, однозначно как указание на «зажиточность, избалованность» Марии Николаевны, как приметку её коварства и т.д. [У Луцянь 2015: 18].

Как истолковать эти общие точки в описаниях героинь? Не исключено, что и Полозова, выступающая в роли змия-соблазнителя, осознавалась Тургеневым как двойственное существо: не только порочное, но и как погибающая добрая душа. И знаками искаженного света души и выступают имя героини и сопутствующие ей цвета и цветы. Но одновременно поэтика образов героев-антиподов, нередко основанная на идее «странного сближения» непохожих, на первый взгляд, людей, свидетельствует о признании писателем тайны человека, которую невозможно разгадать, если видеть только «земной» план, только «земные приметы».

Библиографический список

Мифы народов мира: Энциклопедия : в 2 т. М. : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 2008. Т. 2. 720 с.

Силард Л. Поэтика символистского романа конца XIX – начала XX в. (В. Брюсов, Ф. Сологуб, А. Белый) // Проблемы поэтики русского реализма XIX. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1984. С. 265–284.

Трофимова Т. Б. «Как хороши, как свежи были розы...» (образ розы в творчестве И. С. Тургенева) // Русская литература. 2004. № 4. С. 127–138.

Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем : в 28 т. М.; Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1960–1965. Т. 11. 560 с.

У Луцянь. Семантическое поле «цветы» в языке русской художественной прозы второй половины XIX в. (на материале произведений И. А. Гончарова, И. С. Тургенева, А. П. Чехова) : автореф. дисс... канд. филол. наук. М., 2015. 24 с.

Д. Н. Целовальникова

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ВОСПОМИНАНИЙ О ДЕТЯХ И ДЕТСТВЕ В «ДНЕВНИКЕ ПИСАТЕЛЯ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Воспоминания Достоевского о детстве и детях появляются на страницах «Дневника писателя» неоднократно и играют большую роль в контексте не только отдельного выпуска, но и издания в целом. В данной статье мы прослеживаем последователь-

ность включения Достоевским отдельного биографического факта в свою мировоззренческую систему и особенность его трактовки в контексте всего выпуска «Дневника».

Ключевые слова: воспоминания, функция, мемуарный фрагмент, контекст.

D. N. Tselovalnikova

IDEOLOGICAL AND ARTISTIC FUNCTIONS OF MEMORIES ABOUT CHILDREN AND CHILDHOOD IN “A WRITER’S DIARY” BY F. M. DOSTOEVSKY

Dostoevsky's memories about childhood and children appear in “A Writer's Diary” once and again and play an important role in the context not only of a particular issue, but in the publication as a whole. In this article we trace how Dostoevsky includes an individual biographical fact into his ideological system and interprets its peculiarity in the context of the whole issue of the Diary.

Key words: memories, function, memoir fragment, context.

Достоевский не оставил мемуаров в классическом смысле этого слова, однако воспоминания писателя постоянно проявляются в его творчестве и реализуются в разных жанрах. Жанр воспоминания вступает в напряженное и интересное взаимодействие с жанром эпистолярным, фрагменты многих писем Достоевского представляют собой мемуары, поскольку в них он обращается к событиям прошлого, переосмысляя их спустя некоторое время с точки зрения дня сегодняшнего. Воспоминания взаимодействуют с оригинальной жанровой формой «Дневника писателя», в которой мемуар оказывается необходимым звеном целой публицистическо-мировоззренческой системы писателя. Также воспоминания входят в ткань художественных произведений писателя, начиная с «Записок из Мертвого дома», автобиографичность и документальность которых была отмечена многими исследователями. Мемуарность как активизация собственного духовного опыта писателя присутствует в «Преступлении и наказании», в романе «Идиот», в «Братьях Карамазовых».

Достоевскому была чужда форма регулярного ведения однотипных записей. Он не испытывал потребности ежедневно записывать свои впечатления и переживания, «заниматься самоанализом с пером в руке» [Розенблюм 1981: 14]. Как в общественной жизни России, так и в своей собственной его привлекали в основном события яркие и исключительные, которые и без того сохранялись в памяти навсегда. Из своей жизни он помнил гораздо больше, чем требовалось, однако его интересовал не столько весь пройденный путь, сколько те события, которые были актуальны для настоящего, имели назидательный смысл и отражали суть происходящих в обществе процессов. Так и в своих романах Достоевский освещает лишь те события прошлого героя, которые до сих пор переживаются им и входят в

его сегодняшнее самосознание. Его интересует прошлое «не ушедшее, не ставшее лишь воспоминанием, а превратившееся в сегодняшнюю боль, сегодняшнюю проблему, прошлое как бы спрессованное с настоящим» [Розенблюм 1981: 315].

Личные воспоминания и впечатления, «пережитые сердцем автора действительно», являются лишь частью творческого метода Достоевского. Писатель внимательнейшим образом изучал газеты и подбирал факты современной ему российской действительности, которые он осмысливал в соответствии со своими мировоззренческими принципами и включал в свои произведения. Размышляя о творческом методе Достоевского, Г. М. Фридлендер отмечает, что, перенося на страницы своих романов факты, заимствованные со столбцов газет и журналов, писатель дополняет их своим воображением, строит каждый раз на их основе целостную психологическую (и в то же время – философско-эстетическую) концепцию каждого из заинтересовавших его событий и характеров: «Он дает в романе не простое изложение (или объективный научный анализ) фактов, почерпнутых из газетных сообщений, а оригинальный художественно-философский синтез, порой лишь в отдаленной степени совпадающий с первоисточником» [Фридлендер 1976: 126]. Отталкиваясь от фактов, извлеченных из текущей судебной хроники, писатель пропускает их через призму своих философских и социально-политических концепций, осмысляет и освещает в соответствии с ними: таков обычный путь формирования замысла каждого произведения Достоевского, обильно иллюстрируемый его записными тетрадями и свидетельствами мемуаристов.

Достоевский недаром обратился к жанровой форме «Дневника писателя». В немалой степени это было сделано для того, чтобы компенсировать отсутствие непосредственного общения с читающей публикой, обусловленное особой структурой авторского начала в полифоническом романе. И одна из главных целей этого общения, как ее полагал сам писатель, – научить читателей постижению законов своей поэтики и логики прочтения своих произведений. Именно потому его романы продолжают активно функционировать на страницах «Дневника писателя»: Достоевский нанизывает новые факты на их проблемные стержни, «досказывает» и обнажает в них свою идейную и художественную волю.

Изначально Достоевский планировал, что «Дневник писателя» будет «похож на фельетон, но с тою разницею, что фельетон за месяц естественно не может быть похож на фельетон за неделю <...> Тут отчет о событии, не столько как о новости, сколько о том, что из него (из события) останется нам более постоянного, более связанного с общей, с цельной идеей» [Достоевский 1986: 73]. Типично фельетонный прием развертывания отдельного факта в факт общий и мировой, причем развертывание дается самим автором в готовом виде, трансформировался в ходе работы в нечто иное. По мнению П. Е. Фокина, «периодичность издания «Дневника писателя» в

1876-1877 годах была не столько жанровой характеристикой книги, сколько формой организации творческого процесса, привычной для Достоевского по опыту журнальных публикаций романов» [Фокин 2000: 200].

Нерасторжимое единство личного и общего, которым отличается жанр «Дневника писателя», находит свое отражение в первую очередь в «личной» теме «Дневника». Достоевский особо выделяет те события прошлого, которые, будучи вехами его собственной жизни, имеют «назидательный» смысл: «Человек <...> уже по самой необходимости склонен отмечать как бы точки в своем прошлом, чтобы по ним потом ориентироваться в дальнейшем и выводить по ним хотя бы нечто целое, для порядка и собственного назидания» [Достоевский 1983: 173]. При этом «собственное назидание» в «Дневнике» становилось общественным. Такие «точки» биографии, к которым чаще всего обращается писатель, – годы детства и юности с воспоминаниями о мужике Марее и фельдъегерской тройке, блестящее вступление в литературу с романом «Бедные люди» и встречи с Белинским, незабываемые минуты «смертного страха» на Семеновском плацу и годы сибирской каторги.

Детские воспоминания Достоевского неоднократно появляются на страницах «Дневника писателя» и играют большую роль в контексте не только отдельного выпуска, но и всего издания в целом. В февральском и апрельском выпуске «Дневника» 1876 года присутствуют воспоминания Достоевского, получившие разное жанровое оформление: отдельная глава «Мужик Марей» и воспоминание о сгоревшей вотчине, являющееся частью главы «Сбивчивость и неточность спорных пунктов». В статье «К вопросу о принципах мемуарного повествования в письмах и «Дневнике писателя» Достоевского» мы проанализировали первое воспоминание, воспользовавшись схемой, которую предложила В. В. Смирнова для анализа отдельного факта современной действительности в свете мировоззренческой системы Достоевского, поскольку она дает возможность проследить последовательность включения Достоевским отдельного биографического факта в свою мировоззренческую систему и увидеть особенность его трактовки в контексте всего выпуска «Дневника» [Смирнова 1988: 68].

Февральский выпуск посвящен одной из узловых тем «Дневника писателя». В 70-е годы Достоевского пугал идейный разброд, происходивший в различных социальных кругах. Достоевский считал, что необходимо объединиться в «общем деле», общественно-значимом и важном для отечества, но вот в чем оно – явная неясность, и как следствие – размолвки, разъединение и раскол. Тема ставится парадоксально – «общее дело», которого не существует, потому что в действительности речь идет о полном разложении и даже распаде русского общества.

Далее, в статье «О любви к народу. Необходимый контракт с народом» Достоевский использует столкновение различных точек зрения и

подводит читателя к следующей мысли: выход из сложившегося положения заключается в том, чтобы русское интеллигентное общество соединилось с народом опять. Писатель использует самые разные уровни аргументации и проводит своего читателя от понимания глубин духовной мощи русского народа до осознания его святости и семейных ценностей, уча читателя видеть черты вечного в сиюминутном.

Затем Достоевский использует прием «пучка фактов», иллюстрируя мысль о том, что и в народе есть праведники – Сергей, Феодосий Печорские и даже Тихон Задонский. Обращаясь к примерам из русской литературы, он говорит о том, что наши писатели заимствовали у народа «его простодушие, чистоту, кротость, широкость ума и незлобие, в противоположность всему изломанному, фальшивому, наносному и рабски заимствованному» [Достоевский 1981: 44].

Глава завершается «художественной картинкой с нравственным центром», рассказом «Мужик Марей», представляющим собой композиционную кульминацию – рассказ как бы универсализирует все смысловые сцепления, интегрируя самый смысл бытия в повествовании и показывая воплощение мудрости всеобщего закона в одном конкретном случае.

1. В основе рассказа лежат два воспоминания – из раннего детства, о страхе перед волком и успокоившем автора пахаре, Марее, и из острожной жизни, воспоминание о втором дне светлого праздника Пасхи.

2. Здесь совмещаются три временных пласта: более раннее воспоминание включено в контекст рассказа (более позднего воспоминания), как воспоминание более позднее – в контекст всего февральского выпуска «Дневника». Размышляя о духовной красоте и потенциале русского народа, Достоевский показывает на примере одного биографического факта, даже, скорее, впечатления, то ключевое влияние, которое в будущем народ окажет на самосознание и на судьбу всей нации, который и есть будущее нации; как воспоминание о Марее, его духовной красоте и силе повлияло на него самого на каторге, тем самым расширяя причинность и обусловленность отдельного биографического факта до масштабов всей нации.

3. Соотнося воспоминание о Марее и внезапное изменение своих взглядов на каторжан с вечными свойствами человеческой природы и их обусловленностью историко-социальными обстоятельствами, Достоевский приходит к тому, что может «смотреть на этих несчастных совсем другим взглядом» [Достоевский 1981: 49], ненависть и злоба исчезают из его сердца.

4. Достоевский проникает во внутреннюю логику своего внезапного перерождения и в логику действий «грубого, зверски невежественного крепостного русского мужика, еще и не ждавшего, не мечтавшего о свободе» [Достоевский 1981: 49], тем самым выводя читателя из круга бытового к бытийному, родовому, вековечному.

Именно таким образом Достоевский проводит своего читателя от понимания глубин духовной мощи русского народа до осознания его святости и семейных ценностей, уча читателя видеть черты вечного в сиюминутном. Функция воспоминания – иллюстративная, оно подтверждает обобщающие суждения и характеристики писателя.

Однако, поскольку в рассказе «Мужик Марей» личная тема смыкается с темой детства, пронизывающей весь выпуск, воспоминания о Марее следует рассматривать не только в контексте первой главы, но и всего февральского выпуска «Дневника». Более того, следует учитывать и предыдущий, январский, выпуск, поскольку темы, поднятые в предыдущем выпуске, получили развитие в февральской книжке «Дневника» (Тема детства и «случайного семейства», дети мыслящие и дети облегчаемые, «мальчик с ручкой», святочный рассказ «Мальчик у Христа на елке», посещение колонии малолетних преступников, переделка порочных душ в непорочные).

Замысел романа о детях и отцах Достоевский вынашивал еще с начала 1870-х годов. В первой главе январского выпуска 1876 года он писал: «Я давно уже поставил себе идеалом написать роман о русских теперешних детях, ну и, конечно, о теперешних их отцах, в теперешнем взаимном их соотношении» [Достоевский 1981: 7]. Тема «дети и отцы» появляется в подробном плане ненаписанного романа «Житие великого грешника», поднята в «Бесах» в отношениях отца и сына Верховенских, и наконец воплощена в романе «Подросток».

В рамках этого замысла находятся и воспоминания о детях и детстве в «Дневнике писателя». В февральском выпуске их несколько, причем почти все – во второй главе, целиком посвященной делу Кроненберга.

Процесс над С. Л. Кроненбергом, обвинявшимся в истязании своей семилетней дочери Марии, вызвал большой общественный резонанс и широко освещался в прессе. Достоевский читал подробные отчеты в газете «Голос», а также фельетон А. С. Суворина «Недельные очерки и картинки». Дело Кроненберга отразилось в замысле ненаписанного романа «Отцы и дети» и упомянуто в «Братьях Карамазовых».

Достоевского поразила и возмутила стратегия защиты адвоката Кроненберга, Владимира Даниловича Спасовича, который стремился оправдать своего подзащитного через очернение ребенка и умаление тяжести побоев. Однако это возмущение и негодование распространялось не только на адвоката, но и на суд, на присяжных, на некую фальшь в самой постановке дела. Подробно анализируя аргументацию защиты на суде, писатель сопровождает свои умозаключения собственными воспоминаниями: в февральском выпуске их шесть, причем четыре из них относятся к его детству, а два других – к теме суда и наказания.

В предваряющем разбор речи адвоката воспоминании о детстве Достоевский рисует несколько идеализированный образ Марее с его «мате-

ринской улыбкой», а тон воспоминания о лете в деревне с трогательным перечислением букашек и жучков, ящериц и змеек, за которыми наблюдает ребенок, резко контрастирует с картинами жизни каторжан. Девятилетний мальчик чрезмерно пуглив и беззащитен, хмельные каторжане с клеймами на лице, орущие пьяную сиплую песню, предстают фигурами монструозными. В рамках одного мемуарного фрагмента роль такой контрастности очевидна: усиление значения детского впечатления для последующего духовного просветления автора, осознание читателем красоты и духовной мощи русского народа, необходимости возвращения русского общества к идеалам народным, слияние с народом и пр.

Если же рассматривать данное воспоминание в контексте всего выпуска, то образ Достоевского-ребенка встает в ряд других детских образов, выведенных в февральском выпуске и оттеняющих образ Марии Кроненберг. При анализе данных фрагментов мы будем руководствоваться следующими признаками: контекст воспоминания, фактографичность и документальность повествования, временная дистанция, средства и приемы повествования, степень вовлеченности автора, выражение позиции автора и цель включения фрагмента в текст выпуска.

Специфика включения данных воспоминаний в контекст главы сходна: цитата из речи адвоката – анализ и размышления Достоевского – воспоминание о мелких повседневных фактах личной жизни писателя. Примечательно, что степень вовлеченности автора в описываемое событие варьируется, он выступает и участником событий (мужик Марей, судебный процесс над Достоевским из-за пропущенного без согласования с министром двора «известия», разговор отца с дочерью), и очевидцем события (дворовый мальчишка, мучивший животных, воспоминания о наказанных шпицрутенами и о больном скарлатиной мальчике). Кроме воспоминания о Марее, где Достоевский выступает активным участником события, в остальных случаях он стремится завуалировать свою роль, изобразить произошедшее максимально объективно, чтобы подчеркнуть типичность и универсальность события или впечатления. Степень осведомленности о событии везде примерно одинакова.

Также варьируется степень фактографичности и документальности мемуарных фрагментов. К примеру, вспоминая о своих детях, Достоевский намеренно не называет их имен, не говорит, что это его дети, ограничиваясь указанием возраста и половой принадлежности ребенка. Вообще, возраст детей играет особую роль: Достоевскому – девять лет, больному мальчику – пять, девочке, не знающей, откуда берутся в семье деньги, – шесть, а Марии Кроненберг, «лгунье и воровке», порочной и заслуживающей, по мнению адвоката Спасовича, самого серьезного наказания особе – семь. Достоевский указывает лишь те подробности, которые важны для восприятия читателя – возраст, а не имя или социальная принадлежность.

(См. январский выпуск: «мальчик с ручкой» – никак не более как лет семи, мальчик у Христа на елке – лет шести или даже менее).

Временная дистанция мемуарных фрагментов также различна. Одни воспоминания относятся к детству писателя (о Марее, о дворовом мальчишке), другие к юности (о наказанных шпицрутенами), некоторые – к сравнительно недавнему прошлому (о суде над писателем, о его детях). Однако для них всех характерна яркость и непосредственность восприятия, обилие подробностей.

Художественные средства и приёмы, использованные при воспроизведении воспоминаний, сравнительно скупы, как это и должно быть в мемуарах. Примечательно, что эпитеты, которые подчеркивают невинность и безответность детей, относятся лишь к Марии Кроненберг: семилетняя крошка, безответственная вполне, семилетний безответственный младенец, шестилетние малютки, крошечная девочка, жалкая крошка. А говоря про остальных детей, Достоевский лишь указывает их возраст и описывает их поступок или речь, которая и служит средством выражения их малых лет и специфики детского мышления. Лишь в одном случае используется метафора: Ульяна Билибина, дворничиха, уподобляется курице-наседке, бесстрашно бросавшейся на дворового мальчишку, который мучил её цыплят.

Кстати, дети в указанных фрагментах вовсе не предстают в идеализированном виде. Дети подвержены слабостям, они совершают ошибки, однако при этом Достоевский оправдывает и прощает им практически всё в силу их юного возраста. Таким образом, у читателя сам собой напрашивается вывод: Мария Кроненберг – маленький ребенок, безответный и вовсе невиноватый в тех «грехах», «пороках» и «преступлениях», которые приписывает ей защита. Она – такой же ребенок, как сам автор в детские годы, как дети, про которых он рассказывал, как «мальчик с ручкой» и «Мальчик у Христа на елке» из предыдущего выпуска.

Помимо параллели дети в воспоминаниях писателя / Мария Кроненберг, есть и еще два образа, которые перекликаются, оттеняя друг друга и делая более выпуклым и нелепым в своей беспримерной жестокости образ отца девочки, С. Л. Кроненберга. «Симпатия к дитяти, которая так свойственна нашему простому народу», присуща не только Марее, но и прислуге – вступившейся за ребенка дворничихе Ульяне Билибиной, горничной Аграфене Титовой. Они характеризуются через отношение к страдающему ребенку, Марей – через сочувствие к испуганному барчонку. И Достоевский снова подводит читателя к мысли, выраженной в предыдущей главе: от понимания глубин духовной мощи русского народа до осознания его святых и семейных ценностей. (Есть и другие параллели, оттеняющие друг друга: Газин и озверевшие каторжники – С. Л. Кроненберг, истязавший дочь).

Таким образом, воспоминание о Марее в «Дневнике писателя» выполняет следующие функции:

1) является композиционной кульминацией, универсализирует все смысловые сцепления внутри главы, интегрируя самый смысл бытия в повествовании и показывая воплощение мудрости всеобщего закона в одном конкретном случае;

2) иллюстрирует духовное просветление автора, произошедшее под влиянием светлых детских воспоминаний;

3) наглядно демонстрирует читателю специфику детского сознания и невозможность подходить к ребенку с теми же мерками, что и к взрослому.

Библиографический список

Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. : в 30 т. М.; Л. : Наука, 1981. Т. 22. 408 с.

Розенблюм Л. М. Творческие дневники Достоевского. М. : Наука, 1981. 367 с.

Смирнова В. В. «Дневник писателя». К проблеме творческого самоанализа Ф. М. Достоевского // Русская литературная критика. Саратов, 1988. С. 66–81.

Фокин П. Е. «Новая, своеобразная и прекрасная форма литературной деятельности...» («Дневник писателя» 1876–1877 годов Достоевского и «Опавшие листья» В. В. Розанова) // Достоевский. Материалы и исследования. Т. 15. / отв. ред. Н. Ф. Буданова, А. В. Архипова. СПб. : Наука-СПб., 2000. С. 115–118.

Фридлиндер Г. М. Эстетика Достоевского // Достоевский-художник и мыслитель : сб. статей. М. : Худож. лит., 1972. С. 97–164.

Ю. С. Ромайкина

ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА В АЛЬМАНАХЕ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ШИПОВНИК»

В статье рассматриваются причины появления в 1914 году в двадцать второй и двадцать третьей книгах литературно-художественного альманаха издательства «Шиповник» (1907-1917) литературно-критических публикаций Л. Андреева, К. Чуковского, Л. А. Сулержицкого, приводятся переписка редакторов, рецензии на эти работы.

Ключевые слова: «Шиповник», литературная критика, Л. Андреев, К. Чуковский, Л. А. Сулержицкий.

Yu. S. Romaykina

LITERARY CRITICISM IN THE ALMANAC OF “SHIPOVNIK” (ROSE TREE) PUBLISHING HOUSE

In the article the reasons for appearing of literary critiques by L. Andreev, K. Chukovskiy, L. A. Sulerzhitskiy in the 22nd and 23rd books of the literary-artistic Almanac

of “Shipovnik” Publishing House (1907-1917) in 1914 are considered; the correspondence of editors, these works’ reviews are presented.

Key words: “Shipovnik”, literary criticism, L. Andreev, K. Chukovskiy, L. A. Sulerzhitskiy.

Литературно-художественные альманахи издательства «Шиповник» (1907–1917) – одни из самых известных среди непериодических изданий первой четверти XX века. С 1907 по 1917 год было издано 26 книг. В альманахе печатались писатели-реалисты и неореалисты (И. Бунин, Л. Андреев, Б. Зайцев, А. Серафимович, С. Юшкевич, В. Муйжель, А. Толстой, М. Пришвин, А. Чапыгин), а также авторы символистского направления (А. Блок, В. Брюсов, А. Белый, К. Бальмонт, Г. Чулков, Ф. Сологуб, Н. Минский).

Альманах «Шиповника» содержал в основном прозу, драматургию и лирику. В письме к Ф. Сологубу от 29 января 1907 года редактор первых трех выпусков Б. Зайцев сообщал о содержании предполагаемых сборников: «Альманахи будут состоять главным образом из “беллетристики”» [Зайцев 2001: 32]. В 1908 году Д. С. Мережковский предлагал издателю и редактору «Шиповника» С. Ю. Копельману создать критический отдел: «Возможна в Альманахе только беллетристика, или также критика? Думаю, что это возможно, потому что критика – полубеллетристика» [РО ИРЛИ. Ф. 485. Оп. 1. Ед. хр. 17]. Однако для С. Ю. Копельмана принципиально важным было отсутствие публицистики в беллетристическом альманахе.

В военные 1914–1917 годы количество выпусков альманаха «Шиповника» резко сокращается: если в период 1910-1913 за год выходили две-три книги, то за четыре последних года существования сборников в печати появилось всего пять книг.

В 1914 году в «Шиповнике» неожиданно появились литературно-критические работы. В двадцать второй книге (1914) была напечатана статья К. Чуковского «Эго-футуристы и кубо-футуристы» и «Образцы футуристических произведений. Опыт хрестоматии», «Письма о театре» Л. Андреева. А в двадцать третьем сборнике (1914) представлены собранные Л. А. Сулержицким записки «Из воспоминаний об А. П. Чехове в художественном театре». Данные произведения, на первый взгляд, выбиваются из установленной жанровой структуры альманаха.

Разобраться в том, что происходило с альманахом «Шиповник» в 1914 году, помогает рецензия Ад. Ожигова на двадцать третью книгу. Критик объяснял трансформацию «Шиповника» кризисом, постигшим в данный исторический период альманахи в целом: «Чистый тип беллетристического сборника все более утрачивается, и сборники приближаются разнообразием своих отделов и группировкой материала к толстым журналам» [Ожигов 1914: 2]. По мнению Ад. Ожигова, долго удерживавший

свои позиции «Шиповник» «начинает сдавать, и два последних его альманаха являются уже попытками найти новые для себя формы» [Ожигов 1914: 2]. Критик не решался делать прогнозы о будущем «Шиповника»: «Журнальный трафарет не Бог вещь какой совершенный образец для подражания. Ярких же, красивых и талантливых произведений слишком мало у нас, а без них никакие новые формы не помогут делу...» [Ожигов 1914: 2].

Е. Колтоновская в статье «Безвременье» размышляла: «Мы переживаем тяжелое безвременье в литературе. Мечтать о том, чтобы она органически впитала в себя новые идеалы, пока нельзя» [Колтоновская 1916: 3]. Критик резонно предполагала: «А, может быть, при скудости нынешнего творчества, авторы наших дней просто извлекают из портфеля залежавшиеся произведения и издают под видом новых?» [Колтоновская 1916: 3]. Главным недостатком современных ей сборников Е. Колтоновская считала отсутствие произведений высокой художественной ценности: «Общий упадок, наблюдающийся теперь в нашей литературе, яснее всего обнаруживается в изданиях с определенной физиономией, в свое время возникших органически, для объединения известных писательских групп. Одно из видных мест среди таких изданий занимают альманахи “Шиповника”» [Колтоновская 1916: 3]. Таким образом, Е. Колтоновская выделяла «Шиповник» среди других сборников подобного типа: «У щуплого “Шиповника” есть своя, хоть и не яркая физиономия, есть литературная марка» [Колтоновская 1916: 3].

Показательным является письмо С. Ю. Копельмана Л. Андрееву от 8 апреля 1914 года, в котором представлен подробный отчет о сборе материала для двадцать третьей книги альманаха: «Возни с альманахом была бездна: ни у Шмелева (никогда не печатался в «Шиповнике». – Ю. Р.), ни у Толстого, ни у других ничего достать нельзя было. Читал много иностранцев, драму Минского и рассказ Сологуба, повесть Соловьевой – Allegro – ничего подходящего. Сложился альманах таким образом: повесть Тана, записки Сулержицкого, поэма Черного и драма Зайцева (слабая)» [РГАЛИ. Ф. 11. Оп. 1. Ед.хр. 128. Л. 1]. Издатель высоко ценил писательский талант Л. Андреева и знал, что на его поддержку можно положиться в любой ситуации: «Хотел телеграфировать Вам, просить выручить, но знал, что бесполезно – ведь у Вас сейчас ничего нет» [Там же]. С. Ю. Копельман тщательно подходил к отбору произведений для альманаха, признав безвыходность сложившейся в то время ситуации с публикациями произведений беллетристов.

«Письма о театре» Л. Андреева оказались востребованным материалом. Ад. Ожигов считал «нововведения» «Шиповника» актуальными, современными, «модными»: «Альманахи “Шиповника” в последнее время занялись, между прочим, вопросами современного театра. И, конечно, попали этим в центр общественного внимания» [Ожигов 1914: 2].

Однако Д. Философов не понял сути андреевского определения театра панпсихе: «...я плохо себе уясняю, что значит его “панпсихизм”. Так же плохо, как плохо себе уясняет г-н Андреев понятие символизма» [Философов 1914]. Л. Войтоловский также отмечал нечеткость терминов и понятий: «Собственно многое из того, что высказывается Андреевым, мне кажется ошибочным и неверным. Его борьба с реализмом, символизмом и натурализмом на сцене совсем не заслуживает ни такого широкого размаха, ни того высокого стиля, в котором написана эта статья» [Войтоловский 1914].

Выражаясь довольно снисходительно о теоретическом аспекте статей Л. Андреева, критики оценили страстность, возвышенный порыв, с которым писатель рассуждал о будущем театра. Д. Философов писал: «Но не будем придирааться к г-ну Андрееву, теоретическая мысль не его конек. И статья его сильна не логикой мысли, а волевым устремлением, во-первых, и отдельными, очень верными замечаниями, во-вторых» [Философов 1914]. Д. Философову вторил Л. Войтоловский: «Это – серьезная, чрезвычайно интересно задуманная статья, написанная смелым, отчетливым и увлекательным языком. Мысли Андреева резко очерчены и представляют значительную идейную ценность. <...> Статья эта, вообще, интересна не теми ответами, которые она дает, а теми вопросами, которые она ставит» [Войтоловский 1914].

«Письма о театре» Л. Андреева подвигли критиков к размышлениям о нелегкой судьбе будущего театра мысли, театра слова, всё действие из которого перейдет в кинематограф. И. Игнатов делился меланхолическим впечатлением, произведенным на него чтением «Писем»: «Бывают чтения, наводящие грусть не внешним содержанием своим, а каким-то тайным увяданием, скрываемым за видимой жизненностью» [Игнатов 1914].

Хотя мысли писателя для искушенного театроведа были далеко не новы, по мнению Д. Философова, актуальные статьи Л. Андреева были бы интересны широкой массе читателей: «Современному “обывателю”, за гипнотизированному бесконечными “диспутами” о театре, диспутами, на которых ораторы стараются непонятно говорить о непонятном и пыжятся поразить простодушную публику фейерверком отнюдь не “комнатных” слов, трезвые и довольно-таки банальные мысли Андреева крайне полезны» [Философов 1914: 3].

К работам К. Чуковского в двадцать втором выпуске «Шиповника» критики отнеслись с должным уважением. Так, Вяч. Полонский назвал «нашумевшую» статью К. Чуковского «Эго-футуристы и кубо-футуристы» «лучшим, что было написано о футуристах» [Полонский 1914: 179]. Тем не менее критик видел в издании в «Шиповнике» критических работ К. Чуковского потакание модным тенденциям: «“Шиповник” – этот перестал радоваться всякими умствованиями и, попросту, идет навстречу сегодняшнему читателю. Увлечен читатель “футуристом” – двери последнего аль-

манаха широко открыты футуристам. Правда, футуристы преподносятся под видом “опыта футуристической хрестоматии”, составленной Чуковским, но не все ли равно, под каким соусом подается “последний крик” моды?» [Полонский 1914: 190–191].

Д. Философов писал: «Статья г-на Чуковского очень объективна и занимательна» [Философов 1914: 3]. Но многие рецензенты признавали сложное отношение К. Чуковского к представителям нового «модного» течения: «С одной стороны, он [К. Чуковский. – Ю. Р.] вышучивает стремление футуристов к душевной “первобытности”, а, с другой стороны, пророчит успех их “словам-молниям” и “словам-экспрессам”, заменяющим целые фразы» [Редько 1914: 363]; «Начал он [К. Чуковский. – Ю. Р.] комплиментами да реверансами, а кончил заправской панихидой» [Полонский 1914: 179]. Д. Философов развеял недопонимание, дав точную характеристику отношению критика к футуристам: «Статья его [К. Чуковского. – Ю. Р.] не речь прокурора или адвоката, а, скорее, резюме председателя» [Философов 1914: 3]. Любопытно в контексте сборника, содержащего статью Л. Андреева о новом изобретении – кинематографе, то, что Д. Философов сравнивал быстротечность времени со скоростью кинематографической ленты: «Литературные течения меняются у нас с быстротой кинематографической ленты. Поэтому скоро “устареет” и статья г-на Чуковского. Но пока что, это единственное трезвое слово о футуристах, подкупающее своим здравым смыслом» [Философов 1914: 3]. Литературные течения с нарастающей быстротой сменяли друг друга; как в калейдоскопе, мелькали темы и приёмы; то, что казалось современным и актуальным вчера, сегодня становилось неактуальным. А. М. Редько подвел обсуждению итог: «Быстро меняются времена» [Редько 1914: 363]. «Самым ценным и по существу, и по историко-литературному интересу» [Ожигов 1914: 2] материалом двадцать третьего сборника «Шиповника» Ад. Ожигов назвал любовно и тщательно собранные Л. А. Сулержицким «в высшей степени содержательные и интересные воспоминания артистов и артисток московского Художественного театра о А. П. Чехове» [Ожигов 1914: 2]. Воспоминания предваряет краткое предисловие Л. А. Сулержицкого с извинениями за невозможность охватить большой объем материала из-за недостатка времени. Сами заметки включают в себя воспоминания И. П. Чехова, К. С. Станиславского, А. Л. Вишневого, В. И. Качалова, Е. П. Муратовой, Л. М. Леонидова, М. П. Лилиной, Н. С. Бутовой.

Таким образом, в 1914 году резче обозначился недостаток достойных художественных произведений. Качество присылаемых рукописей неуклонно падает. Требуется незамедлительного творческого осмысления злободневная тема войны. При этом одна из важнейших задач «Шиповника» – популяризация современного искусства, то есть разъяснение современных тенденций в искусстве («новый» театр, футуризм) доступно и понятным языком, – толкает издателей на поиск новых форм представления материа-

лов в альманахе. «Эго-футуристы и кубо-футуристы» и «Образцы футуристического произведений. Опыт хрестоматии» К. Чуковского, «Письма о театре» Л. Андреева, собранные Л. А. Сулержицким заметки «Из воспоминаний об А. П. Чехове в Художественном театре» являются отражением важнейших событий в культуре, искусстве и литературе 1910-х годов.

Добавление литературной критики не сделало «Шиповник» журналом, альманах терял неповторимость, свое «лицо», и его книги постепенно сошли на нет. В 1916 году были изданы две книги «Шиповника», в 1917 году еще одна, двадцать шестая, книга, которую критики оценили невысоко. М. Левидов писал: «Таков 26-й альманах “Шиповника”. Если 27-й будет не лучше – вряд ли кто встретит с интересом 28-й альманах» [Левидов 1917: 5]. Обстоятельства сложились таким образом, что двадцать седьмому альманаху «Шиповника» так и не суждено было выйти.

Библиографический список

Войтоловский Л. Чудесный гость // Киевская мысль. 1914. 8 мая. (№ 14). С. 2.

Зайцев Б. К. Собр. соч.: в 11 т. Т. 10 (доп.). Письма 1901–1922 гг. Статьи. Рецензии. М.: Русская книга, 2001. 384 с.

Игнатов И. Литературные отголоски // Русские ведомости. 1914. 10 янв. (№ 7). С. 3.

Колтоновская Е. Безвременье. Альманахи «Шиповника» // Речь. 1916. 28 марта (№ 86). С. 3.

Левидов М. Альманахи издательства Шиповник. Книга 26 // Новая жизнь. 1917. 21 мая (№ 29). Отд.: Библиография. С. 5.

Ожигов Ад. [Н. П. Ашешов] Литературные мотивы. Двадцать третий альманах «Шиповника» // Современное слово. 1914. 24 мая (№ 2286). С. 2.

Полонский Вяч. Литература и жизнь. <...> III. Корней Чуковский и футуристы // Новая жизнь. 1914. № 1. С. 169–179.

Полонский Вяч. 22-й Альманах изд-ва «Шиповник» // Новая жизнь. 1914. № 1. Отд.: Критика и библиография. С. 190–191.

[Редько А. М.] Альманахи издательства «Шиповник». Книга 22 // Русское богатство. 1914. № 2. Отд.: Новые книги. С. 360–363.

Философов Д. Новый альманах «Шиповника» // Речь. 1914. 13 янв. № 12 (№ 2681). С. 3.

А. И. Ванюков

А. П. СКАФТЫМОВ ЧИТАЕТ «ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА»: К ИСТОКАМ СКАФТЫМОВСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

В статье рассматривается генезис методологических принципов А. П. Скафтымова.
Ключевые слова: А. П. Скафтымов, «Харьковская школа» в литературоведении.

**SKAFTYMOV READS "QUESTIONS OF THEORY
AND PSYCHOLOGY OF CREATIVITY": TO THE SOURCE
OF SKAFTYMOV'S METHODOLOGY**

Genesis of Skaftymov's methodological principles is considered in the article.

Key words: A.P. Skaftymov, «Kharkov school» of literary criticism.

В Предисловии к Собранию сочинений А. П. Скафтымова 2008 года Е. П. Никитина верно отмечала: «Имя Александра Павловича Скафтымова давно известно и признано в учёном мире России и Запада. Его труды, исследующие художественные шедевры классики, образовали школу, получившее имя «скафтымовской» и «саратовской» <...> Все работы Скафтымова... давно признаны литературоведческой классикой. Свои концепции учёный выработывал, вынашивал, основываясь на обширных пластах разнообразных источников» [Никитина 2008: 5, 8].

Отдельным, важным аспектом в «вопросе об исследовательских принципах Скафтымова» [Никитина 2008: 16] Е. П. Никитина справедливо считала проблему генезиса скафтымовской методологии и приводила обширный пласт материалов (включая переписку Ю. Г. Оксмана и А. П. Скафтымова), дающих прочные основания для понимания и решения данной проблемы. Отвечая на вопросы Ю. Г. Оксмана (письмо от 29 июня 1959 г.): «откуда вы выросли как исследователь, как вы смотрите на своих предшественников... Как относитесь к Д. Н. Овсяннико-Куликовскому и харьковской филологической школе («Вопросы художественного творчества»)»? – А. П. Скафтымов писал: «К «харьковской школе», к Овсяннико-Куликовскому у меня никогда особого расположения не было. В нашем деле я смолоду всегда отрицательно относился ко всякой произвольной психологистике и философистике» [Никитина 2008: 18]. И далее: «При размышлении над художественным произведением меня интересовала не «психология» сама по себе <...> «Психология», – это только материал для мысли (говорю о мысли, т.е. о «пафосе» художника). И никогда я не навязывал автору никакой «философии». О философствующей мысли всегда говорилось лишь изнутри» [Никитина 2008: 18].

Эти методологические принципы А.П. Скафтымова были чётко заявлены уже в первом программном труде саратовского ученого «К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы» (1922, 1923), внимательное чтение которого показывает, что отношение А.П. Скафтымова к так называемой «харьковской школе» было значительно сложнее, да и материалы восьми томов неперiodического издания «Вопросы теории и психологии творчества», взятые в их единстве и

целостности, свидетельствуют о том, что они были творчески осмыслены и, так или иначе, «сняты» (говоря философским языком) в становящейся скафтымовской методологии.

В фондах НБ СГУ хранятся семь томов «Вопросов теории и психологии творчества» (т. 2–8), вышедших под редакцией Б. А. Лезина в 1910–1923 гг., со следами активного чтения А. П. Скафтымова (подчеркивание, выделение на полях, знаки вопроса, надписи и др.).

Выделю несколько планов и аспектов в систематизации материала.

В статье А. П. Скафтымова «К вопросу о соотношении...» в первом разделе есть ссылка на статью Е. Аничкова «“Историческая поэтика” А. Н. Веселовского», которая была напечатана в первом томе «Вопросов теории и психологии творчества» (Второе издание. С. 84–139). Первый том выходил с пушкинским девизом: «Следовать за мыслями великого человека есть наука занимательная» и был посвящён памяти А. А. Потебни и А. Н. Веселовского. В предисловии редактор-издатель Б. Лезин подчеркивал: «разнообразие и богатство методов изучения истории и психологии образного мышления сводятся, в конце концов, к двум, наиболее общим и целесообразным: историко-сравнительному и психологическому, в конечных выводах сливающимся во-едино» [Лезин 1911: XII].

Обратив внимание на недостатки «прежнего историко-культурного подхода к литературному произведению» («не учитывалась его эстетическая природа» [Скафтымов 2008а: 28]), А. П. Скафтымов выдвигает на первый план «специальное теоретическое исследование всей концепции произведения в целом» [Скафтымов 2008а: 29] и сразу же говорит о «внутренней потенции художественного объекта: «язык предметных (образных) представлений <...>» [Там же]. А в начале третьего раздела статьи А. П. Скафтымов упоминает Потебню: «когда всякий художественный образ является многозначным, как это обстоятельно разъяснил Потебня» [Скафтымов 2008а: 33]. Сноски на источники здесь нет, но А. П. Скафтымов с карандашом в руках проштудировал второй выпуск второго тома «Вопросов теории и психологии творчества» (редактор Б. А. Лезин, издание А. С. Суворина), который вышел под девизом «Без слова невозможна никакая ступень человеческого знания» А. А. Потебни и был посвящен этому «гениальному ученому» [Лезин 1910 : VI].

В Предисловии Б. Лезина А. П. Скафтымов выделил и подчеркнул следующее положение: «Правильное понимание законов поэтического творчества способствует не только умелому толкованию современного искусства, но даёт незаменимое средство — заглянуть в глубокую даль прошлого и провидеть будущее искусства» [Лезин 1910 : V].

И далее А. П. Скафтымов самым тщательным образом прочитал две статьи.

Первая – работа В. Харциева «Основы поэтики А. А. Потебни» (по лекциям, читанным А. А. Потебней в конце 80х годов, и заметкам бывшего

слушателя). В самом начале А. П. Скафтымов отмечает на полях (галочка) такую мысль А. А. Потебни: «Необходимо помнить, что элементы поэтической формы тождественны с простейшими элементами языка» [Харциев: 4], далее подчеркнуто: «поэзия ... относится к теории в обширном смысле слова» [Харциев 1910 : 5]. Затем помечено: «образность, знаменательность принадлежит слову, составляет область поэзии» [Харциев 1910: 17]; «мы также можем раздельно рассматривать действие словесного поэтического произведения на самого автора и на понимающего, пользующего его произведением» [Харциев 1910 : 19]. На странице 24 выделено: «язык... «преобразовательная машина»... у каждого народа своя», на стр. 26 подчеркнуто: «Поэтическое произведение есть средство объективировать, делать внешним предметом свою мысль <...> нужно прежде всего для самого автора».

Далее внимание А. П. Скафтымова привлекли следующие формулировки и наблюдения А. А. Потебни: «До тех пор, пока критика занимается анализом, так сказать, состава поэтического образа, она объективна; только вопрос о поводе создания для неё остаётся недоступным, и здесь она будет вращаться в области субъективных предположений» [Харциев 1910: 81]. На следующей странице А. П. Скафтымов выделяет на полях красным карандашом рассуждение об «идее стихотворения» в школьном преподавании и даёт свой ответ на «школьный» пример: «В “Войне и мире” нам представлена целая картинная, портретная галерея эгоистов... Неужели идеей произведения будет эгоизм?» Скафтымов ставит свой знак сноски и внизу страницы пишет: «Важна система художественно упорядоченного и воспроизведённого опыта, приводящего к этой (?) мысли» [Харциев 1910: 82]. Затем А. П. Скафтымов выделяет такое положение А.А. Потебни: «если художник говорит, что этот образ значит, какие выводы надо из него сделать, то он становится в ряды критиков и может быть судим наравне с ними. Такие объяснения ставят поэта вне его произведения» [Харциев 1910: 83].

Не прошел А. П. Скафтымов мимо проблемы «отражения». На странице 90 в формуле «литература есть отражение жизни» слово «отражение» подчеркнуто красным карандашом. На стр. 92 подчеркнуто «Поэзия, художественная литература не отражает жизнь... хотя верность действительности может быть главным условием поэзии, художественности» и финальное в статье «и так искусство... не отражает, а изучает природу» (на полях восклицательный знак ! [Харциев 1910: 92]).

В статье Б. Лезина «Психология поэтического и прозаического мышления [из лекций А. А. Потебни]» А. П. Скафтымов выделил положения, которые в основном повторяли и развивали уже отмеченные стороны и грани учения А. А. Потебни. Перечислю главные: «в словах вообще различают два момента, два периода жизни, – 1) когда слово состоит не менее как из трёх элементов, т.е. из внешней формы (единство звука), знака

(представление) и значения» [Лезин 1910 : 111]; «Нужно помнить, что слово имеет две формы: 1) слово с живым представлением и 2) с забытым представлением» ([Лезин 1910 : 116], две галочки на полях). На странице 129 подчеркнута красным карандашом: «Поэтический образ служит связью между внешней формой и значением. Форма условливает собою образ, образ вызывает значение».

Выделил А. П. Скафтымов и итоговые суждения о «понимании» и «объяснении» художественного произведения: «в искусстве каждый случай понимания художественного образа есть случай воспроизведения этого образа и создания значения» [Лезин 1910: 132]; «объяснения, стоящие вне произведения и даже исходящие от самого художника, бывают чаще всего не нужны, а иногда комичны» [Лезин 1910: 132]; «Мы должны заботиться о том, чтобы объяснить состав и внутреннюю форму произведения и подготовить читающего к созданию своего значения, но не более» [Лезин 1910: 133].

Последовательно был проработан Скафтымовым V том издания «Вопросы теории и психологии творчества» (Харьков, 1914), посвященный Дмитрию Николаевичу Овсяннику-Куликовскому и состоящий из двух разделов: I. Теория творчества, II. Мифотворчество.

В первом разделе с должным вниманием были прочитаны две статьи Т. Райнова – первая, вступительная «“Психология творчества” Д. Н. Овсяннику-Куликовского. К 35-летию его научно-литературной деятельности» и вторая, основная «Введение в феноменологию творчества», в которой читатель обращал внимание на основные понятия – понятия творчества (теория творчества), психология творчества, предмета (теории предмета), акта, пространства и времени, культуры и природы, эволюции, ценности, феноменологии творчества и метафизики творчества.

Два понятия «феноменология творчества» и «психология творчества» были использованы в статье А. П. Скафтымова «Тематическая композиция романа «Идиот». Раскрывая свои «методологические убеждения» [Скафтымов 2008б: 57] и, главное, «телеологический принцип в формировании произведения искусства» [Скафтымов 2008б: 57], автор предостерегал от смешения двух задач в изучении художественного объекта: «изучение произведения внутри его как такового, осознание его как единства – «феноменология творчества» и «изучение авторской работы и всех причин, обусловивших рождение произведения – «психология творчества» и сделал примечание: «См. об этом ст. Райнова Т. Введение в феноменологию творчества // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков. 1914. Т.5. С. 1–103. Ср. нашу статью «О соотношении теоретического и исторического знания в истории литературы // Уч. зап. Сарат. ун-та. 1923. Т.1, вып. 3» [Скафтымов 2008б: 62].

Но особого внимания заслуживает прочтение Скафтымовым статьи С. Франка «О сущности художественного познания (Гносеология Гёте)». В

статье «О соотношении...» А. П. Скафтымов в «пояснение своей терминологии» оговаривается: «не вдаваясь в область специальных гносеологических деталей» [Скафтымов 2008а: 28]. Но сам факт глубокого изучения работы С. Франка свидетельствует о том, что «гносеологические» аспекты творчества интересовали Скафтымова и по существу, и в деталях.

Уже на первой странице статьи С. Франка было выделено: «Он был всецело убеждён в *бессознательности* всякого подлинного познания, как и всякого вообще творчества» [Франк 1914: 104]. Далее: «он – не только художник, но вместе с тем и мыслитель <...> эти два элемента фактически сочетались и уживались в нём» [Франк 1914: 105]; «художественное творчество есть для него проникновение в объективные тайны бытия и наоборот» [Франк 1914: 106]; «Истинный художник в его понимании мудрец и ясновидящий» [Франк 1914: 106].

На странице 107 подчёркнуто: «*бессознательное творчество* сочетается у Гёте с сознательными размышлениями»; «в противоположность отвлечённому познанию, постижение объекта достигается не расчленением его, а, наоборот, утверждением и восприятием его как живого единства». Далее отмечено: «гносеология для него сливается с *методологией... искусство вопрошания* является необходимым условием успешности познания» [Франк 1914: 111]; «познать – значит овладеть объектом в его наглядной целостности» [Франк 1914: 113].

Последовательно выделяет Скафтымов мысли С. Франка о «созерцании» и «правде», части и целом, «единстве сложного», синтетичности: «Высшая, доступная нам правда состоит именно в созерцании чисто художественного типа явлений» [Франк 1914: 115]; «*Всякое сложное наглядное представление есть всегда нечто большее, чем простая, арифметическая сумма своих частей*» ([Франк 1914: 117] – красный карандаш); «объект... как конкретное сложное целое, должен постигаться, так сказать, сразу в непосредственной своей синтетичности» ([Франк 1914: 117], красный карандаш); «правда дана только в конкретном единстве сложного» ([Франк 1914: 118], красный карандаш на полях). А на странице 123 целая система подчёркиваний: в тексте: «чтобы насладиться целым, нужно усмотреть целое в мельчайшем», сноска – и в сноске подчёркнуты два стиха из четырёх Гёте:

Willst du dich am Ganzen erquicken,

So musst du das Ganze im Kleinen erblicken (да еще слева нарисована стрела к этим двум стихам).

Эта мысль и гётевские строки потом были использованы в программной статье Скафтымова «Тематическая композиция романа «Идиот» (1924) [Скафтымов 2008б: 56].

В последней части статьи С. Франка А. П. Скафтымов выделил принципиально важные мысли: «Гёте <...> совершенно чужд разграничения мира на внешнее и внутреннее, материальное и духовное, вещь и соз-

вание, пассивное и активное» ([Франк 1914: 125], красный карандаш на полях); «генетический метод», ибо причина и следствие совместно образуют неделимое явление» [Франк 1914: 127], красный карандаш). И в финале статьи отчёркнуты выводы/мысли, уже отмеченные Скафтымовым ранее [Франк 1914: 116]: «Творчество, основанное на мудром самоограничении, дерзновение, руководимое высшим смирением, суть, следовательно, заповеди истинного познания, как и истинной жизни» [Франк 1914: 130].

В первой части пятого тома «Теория творчества» творчески прочитана была еще одна статья – «О перевоплощаемости в художественном творчестве» И. Лапшина, наполненная богатейшим фактическим материалом, интересными наблюдениями и выводами, а также многочисленными скафтымовскими пометами. Проблемы перевоплощения присутствуют и в статье А. П. Скафтымова «О соотношении <...>» [Скафтымов 2008а: 34].

Во второй части пятого тома «Мифотворчество» внимание Скафтымова привлёк первый очерк Е. Кагарова «Очерк современного состояния мифологической науки» (выделены имена и основные понятия, положения). А. П. Скафтымов подписал этот том на странице «Оглавление»: «А. Скафтымов. 1917, X».

«Очерк развития эстетических учений» Е. Аничкова внимательно прочитан Скафтымовым в VI томе «Вопросов теории и психологии творчества». Материал дан в историческом плане от «эстетики в древности» до «судьбы эстетики в России» (от Чернышевского до Льва Толстого. Вл. Соловьёв и новые веяния) и «современной теории эстетического восприятия».

Но особый интерес А. Скафтымова вызвали две статьи седьмого тома (Харьков, 1916. В скафтымовском экземпляре отмечено: 1915. XII).

Первая – статья А. Горнфельда «О толковании художественного произведения». В работе «О соотношении...» А. Скафтымова есть отсылка к книге А.Г. Горнфельда «Муки слова» 1896 г. издания. Материалы из статьи «Муки слова» печатались в первом томе «Вопросов теории...». В статье А. Горнфельда седьмого тома Скафтымова привлекла как заглавная идея, так и система основных посылок, попытка «найти общие теоретические основы для того, чтобы положить предел... самомнительной разнужданности произвольных толкований» [Горнфельд 1916: 15].

Выделю основные мысли, подчёркнутые читателем Скафтымовым: «Но осмыслить по своему читатель может только то, что имело смысл для автора. Имело смысл, то есть представляло законченное целое, систему» [Горнфельд 1916: 1]; «Истолковать произведение, понять его, значило отыскать идею. Когда говорят: «что выражает это произведение, что хотел нам сказать автор?», то явно предполагают, что, во-первых, может быть дана формула, логически, рационально выражающая собой основную мысль ху-

дожественного произведения, и, во-вторых, что эта формула лучше, чем кому-нибудь, известна самому автору» [Горнфельд 1916: 2].

Среди приведённых автором суждений по теме Белинского, Гёте, Р. Вагнера, Ф. Ницше отмечено на полях и подчёркнуто следующее мнение Потебни: «и читатель может лучше самого поэта постичь «идею» его произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, как она действует на читателя или зрителя, следовательно, в неисчерпаемом возможном его содержании» [Горнфельд 1916: б].

Во второй половине статьи последовательно выделяются положения о «художественном произведении», «действительном истолковании настоящего художественного произведения» [Горнфельд 1916:17] и «мысли об авторе»: «художественное произведение может быть понято и надлежащим образом истолковано лишь как некоторое органическое целое, охватываемое единым и всеобъемлющим объяснением» [Горнфельд 1916: 21]; «И когда мы научимся уважать автора, когда мы выше своих субъективных построений поставим углубление в его подлинный замысел, в его личность... тогда и для нашей законной субъективности откроются новые перспективы» [Горнфельд 1916: 31].

Ссылка на эту статью А. Горнфельда есть в работе А. Скафтымова «Тематическая композиция романа «Идиот», в примечании к третьему пункту методологических посылок: «В художественном произведении много идей, но главная из них покрывает все остальные лишь потому, что вырастает из них» [Скафтымов 2008б: 64]. В сноске написано: «Положение Потебни о «многозначности образа» ни в коей мере не узаконяет разнотолкований критики; оно лишь причинно объясняет существование неодинаковых восприятий и интерпретаций. Нормативное приятие исторически существующих разноречий представляется нам главной ошибкой последователей и продолжателей Потебни. Ср. Горнфельд А. О толковании художественного произведения // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков.1916. Т.7. С. 1–31. Перепечатано в его кн. «Пути творчества» (Пг., Изд-во «Космос». 1922)» [Скафтымов 2008б: 64].

Свою роль в становлении методологии А.П. Скафтымова сыграла статья Т. Райнова «Обрыв» Гончарова как художественное целое», которая открывалась следующим эпиграфом: «Моё... стремление... направлено на то, чтобы архитектурный строй художественного произведения выдвинуть в центр внимания». А. Гильдебранд» [Райнов 1916:32].

В начале статьи Скафтымов выделяет проблемы «точки зрения» («Точка зрения, о которой мы говорим, имеет в виду композицию или «архитектонику» художественного произведения, как целого» [Райнов 1916: 33], «художественного произведения» («Художественное произведение, бесспорно, принадлежит к сложным предметам, или многообразия; это –

особый вид многообразия» [Там же]) и «учение о многообразиях» [Райнов 1916: 34].

Автор статьи, исходя из предположения, что «Обрыв» – художественное целое» [Райнов 1916: 35], считает, что «границы (этого) художественного целого как бы подчёркиваются нарочитым образом» [Там же], и отмечает, что «рама проходит на границе между романом и субъектом» (подчёркнуто Скафтымовым), т.е. автором, «сочинителем» [Райнов 1916: 39].

Далее Скафтымов выделяет (подчёркивает) следующие положения Т. Райнова: «содержание «Обрыва» разыгрывается сразу в двух параллельных плоскостях» [Райнов 1916: 39]: «в виде заметок Райского» [Райнов 1916: 39], «либо же в форме событий, на которые Райский смотрит, как на подходящий материал для того же романа» [Райнов 1916: 40]. И здесь Скафтымов ставит знак вопроса, которых далее будет ещё немало. «Перед зеркалом, в виде романа Райского, контрастным образом развёрнуто содержание «Обрыва», как самостоятельное, оригинальное, не отражённая реальность, как «сама жизнь» ([Райнов 1916: 40] – подчёркнуто, знак вопроса). «Этот приём двойных планов и подчёркивает отграниченность «Обрыва» от субъекта, от самого Гончарова, как автора сочинителя. Нам показан в романе другой сочинитель, Райский, и содержание «Обрыва» разыграно перед его сочинением (знак вопроса). Гончаров остался в стороне. В художественном эффекте романа его фигура и его роль учёту не подлежат» ([Райнов 1916: 40] – на полях два знака вопроса). «Одно и то же содержание проходит перед нами, как материал и как отражение или материал для отражения (подчёркнуто). <...> Этим тождеством определяется тот эффект, что одно и то же содержание дано и как оригинал, и как отражение» – сразу и то и другое» [Райнов 1916: 41] (на полях – «не дано»).

Знаки вопроса ставит Скафтымов и против вывода Т. Райнова: «Мы показали, что самоё незаконченность романа требуется приёмом двойных планов: чтобы подчеркнуть реальность фабулы «Обрыва» (?) <...> нужно чтобы роман Райского был разбит зеркалом» (?) [Райнов 1916: 42].

Таким образом, материалы «Вопросов теории и психологии творчества» показывают, что А. П. Скафтымов последовательно и творчески осваивал концепцию «харьковской школы», прежде всего её методологическую, синтетическую составляющую (соотнесённость исторического и психологического методов), теоретическую философскую направленность.

Большую роль в становлении скафтымовской методологии сыграл собственно потебнианский пласт «Вопросов теории...», много вопросов вызвала у него «Овсяннико-Куликовская» «психологистика», чувство неприятия оставила «философская» интерпретация романа Гончарова «Обрыв» как художественного целого» (статья Т. Райнова). Однако можно заметить, что статья Скафтымова «Тематическая композиция романа «Идиот» написана как бы в полемике с Т. Райновым.

Динамический процесс чтения всех томов «Вопросов теории и психологии творчества» был активным процессом становления и утверждения скафтымовской методологии новой исторической поэтики XX века. Характерно, что А. П. Скафтымов внимательно прочитал и большую работу А. И. Белецкого «В мастерской художника слова», которая была основной в восьмом (и последнем) томе «Вопросов теории и психологии творчества» (Харьков, 1923 – скафтымовский экземпляр помечен «1924. 18. 1»). Скафтымов вписал в Содержание главные разделы: «Выбор сюжета 128, Создание лиц, внешность. 190. Речь. 202. Природа. 236 и читал текст с интересом (система подчёркиваний), воспринимая работу Белецкого как современный инвариант динамической методологии, «технографического или технологического исследования» [Белецкий 1923: 107], указывая на отдельные «ошибки» А. Белецкого [Белецкий 1923: 252, 277] и осознавая перспективность своего пути, своих «методологических убеждений».

Библиографический список

Аничков Е. Очерк развития эстетических учений // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1915. Т. VI. С. 1–242.

Белецкий А.И. В мастерской художника слова // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1923. Т. VIII. С. 87–277.

Вопросы теории и психологии творчества. Непериодическое издание, выходящее под ред. Б. А. Лезина. Т. I–VIII. Харьков, 1911–1923.

Горнфельд А. О толковании художественного произведения // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1916. Т. VII. С. 1–31.

Кагаров Е. Очерк современного состояния мифологической науки // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1914. Т. V. С. 293–372.

Лапишин И. О перевоплощаемости в художественном творчестве // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1914. Т. V. С. 161–262.

Лезин Б. Предисловие ко второму изданию // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1911. Т. I. С. [XI–XII].

Лезин Б. Предисловие // Вопросы теории и психологии творчества. Санкт-Петербург: Изд. А.С. Суворина, 1910. Т. II. Вып. 2. С. V–VI.

Лезин Б. Психология поэтического и прозаического мышления [из лекций А. А. Потебни] // Вопросы теории и психологии творчества. Санкт-Петербург: Изд. А.С. Суворина, 1910. Т. II. Вып. 2. С. 99–137.

Никитина Е. П. Умом и сердцем // Скафтымов А. П. Собр. соч. : в 3 т. / сост. Ю. Н. Борисов и А. В. Зюзин. Самара : «Век #21», 2008. Т. 1. С. 5–21.

Райнов Т. Введение в феноменологию творчества // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1914. Т. V. С. 1–103.

Райнов Т. «Обрыв» Гончарова как художественное целое // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1916. Т. VII. С. 32–75.

Скафтымов А. П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Скафтымов А. П. Собр. соч. : в 3 т. / сост. Ю. Н. Борисов и А. В. Зюзин. Самара : «Век #21», 2008а. Т.1. С. 23–47.

Скафтымов А. П. Тематическая композиция романа «Идиот» // Скафтымов А. П. Собр. соч. : в 3 т. / сост. Ю. Н. Борисов и А. В. Зюзин. Самара : «Век #21», 2008б. С. 55–129.

Франк С. Л. О сущности художественного познания (Гносеология Гёте) // Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1914. Т. 5. С. 104–130.

Харциев В. Основы поэтики А. А. Потебни // Вопросы теории и психологии творчества. Санкт-Петербург: Изд. А.С. Суворина, 1910. Т. II. Вып. 2. С. 1–98.

Б. А. Минц

ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В ПОЭЗИИ МАНДЕЛЬШТАМА

Статья посвящена феномену детства и формам его воплощения в поэзии Мандельштама. Этот феномен рассматривается как модель мироощущения, выраженная в образной структуре, тематическом и жанровом репертуаре. Автор предлагает предварительную классификацию, дифференцирует экзистенциальную трактовку категории детства и поэтическое воплощение памяти о детстве.

Ключевые слова: лейтмотив, детство, лирический субъект, модель, архетипы.

B. A. Mints

THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN THE POETRY BY MANDELSTAM

The article is dedicated to the phenomenon of childhood and forms of its realization in the poetry by Mandelstam. This phenomenon is seen as a model of the attitude expressed in the image structure, theme and genre repertoire. The author proposes a preliminary classification, differentiates an existential interpretation of the category of childhood and poetic embodiment of the memory about childhood.

Keywords: leitmotif, childhood, lyrical subject, model, archetypes.

В своём эссе о стихотворении Мандельштама «С миром державным я был лишь ребячески связан...» Иосиф Бродский с уверенностью утверждает, что «в девяноста случаях из ста лиризм стихотворений Мандельштама обязан введению автором в стихотворную ткань материала, связанного с детским мироощущением, будь то образ или – чаще – интонация» [Бродский 1994: 11]. Для И. Бродского это настолько очевидно, что не тре-

бует доказательств. Конкретно в разбираемом стихотворении это качество, по его мнению, выливается в младенческий, безответственный, сознательно фривольный ответ на вызовы эпохи. Бродскому видится что-то вроде полупародийного ответа на вопрос советской анкеты «А где вы были до 1917 года?»: «Чуя грядущие казни, от рёва событий мятежных, // Я убежал к nereидам на Чёрное море» [Мандельштам 1994, 3: 43]. Связав детскую попытку спрятаться от опасности с самим фактом написания такого текста в 1931 году, мы получим странное сочетание беззащитности, задиристости и врождённой свободы, что как раз характерно для детского мироощущения, как характерны игровое восприятие мира и озорство. Не об этой ли верности себе, мальчишке, писал Мандельштам, вспоминая в стихотворении «Когда в далёкую Корею...» русско-японскую войну: «Я пережил того подростка, / И широка моя стезя – / Другие сны, другие гнёзда, / Но не разбойничать нельзя»⁸ [Мандельштам 1994, 3: 63]. Это уже похоже на кредо. В том же русле лежит, очевидно, его нежное отношение к Франсуа Вийону: «Рядом с готикой жил *озоруючи* / И плевал на паучьи права / Наглый школьник и ангел ворующий, / Несравненный Виллон Франсуа» [Мандельштам 1994, 3: 132].

Стихотворение «С миром державным я был лишь ребячески связан...» развивает конфронтационную формулу, которую можно условно обозначить «ребёнок vs державность». Тем самым обнаруживается центральный нерв пребывания поэта в мире. Лирический субъект в стихах Мандельштама может себя прямо идентифицировать с ребёнком, а может с «чудаком Евгением» [Мандельштам 1993, 1: 82] из «Медного всадника» или со щеглом [Мандельштам 1994, 3: 102], Щелкунчиком [Мандельштам 1994, 3: 35], «трамвайной вишенкой» [Мандельштам 1994, 3: 48], но это часто некто маленький и беззащитный, бросающий вызов сверхличной силе. Обозначенная цепочка образов сосредотачивает в себе и сокровенную для Мандельштама мысль о великой ценности отдельного человеческого существования, хотя он глубже многих понимал масштабы обесценивания личности, которые принёс с собой XX век. Подчёркнутая наивность и заведомая обречённость вызова лишь подчёркивают глубину пропасти между личностью и «голодным государством» [Мандельштам 1993, 1: 215].

«Державный мир» приобретает не только конкретно-исторический, но и обобщённый смысл, подразумевая и обе империи, российскую и советскую, и всякую империю. Знаком этой общности становится «египетская» деталь в облике «мира державного» [Глазова 2012: 400], ассоциативно связанная в творчестве Мандельштама с символами монументальной социальной архитектуры (ср.: «В жилах нашего столетия течёт тяжёлая кровь чрезвычайно отдалённых монументальных культур, быть может

⁸ Курсив везде наш. – Б. М.

египетской и ассирийской» [Мандельштам 1993, 2: 271]) . Не случайно именно в детской картинке открывается потаённый смысл жертвенности: как легендарная леди Годива, «так и поэт отдаёт себя в жертву за людей, к которым не принадлежит» [Гаспаров 2001: 239].

Отталкиваясь от интуитивного ощущения универсальности описанного конфликта, попробуем понять, какое место занимает в поэзии Мандельштама, от «Камня» 1913 года до поздних стихов, феномен детства. Проявляется этот феномен как тема, лейтмотив, находит выражение в жанровом и ритмико-метрическом репертуаре. Ну и, конечно, он имеет миромоделирующий статус, о чём говорил И. Бродский.

Стихи для детей Мандельштам писал в период глубочайшего кризиса в поэтическом творчестве, в 1924 – 1926 годах. И хоть эти лёгкие стихи проигрывают по сравнению с шедеврами оберэутов и Чуковского, всё же вряд ли они были написаны лишь для заработка. В определённой степени стихи для детей при всей их самоценности выполняют роль субституттов взрослой поэзии, стирая и без того прозрачную границу между детским и взрослым мировосприятием в творчестве Мандельштама [См. об этом: Петров 2004; Петрова 2008]. Глотком свободы для молчащего поэта становится возможность свободной стиховой игры с ритмами, звуками, фантазийное одушевление и одомашнивание вещей в неуютном и чуждом мире, разыгрывание ситуаций, отражающих потаённые чувства с детской простотой. Так, обращает на себя внимание образ трамвая, сквозной и для детских, и для взрослых стихов Мандельштама.

В маленькой поэме «Два трамвая. Клики и Трам» рассказано о заблудившемся «трамвае-ротозее», «трамвае-горемыке» Клике, которого ищет его брат Трам. И хотя параллель со знаменитым стихотворением Гумилёва, проводимая исследователями, нуждается в дополнительном осмыслении [Дутли 2005: 194-195], мандельштамовские опыты, несомненно, вписываются в «трамвайную» эпопею, или «трамвайный миф» русской литературы [Тименчик 1987: 135–143; Бельская 1998; Скалон 2001; Губайдуллина 2012]. Его версия этого мифа контрастна inferнальным и смертельным версиям, где трамвай несётся в запредельном пространстве, совершает нисхождение в небытие, где возникает мотив отсечения головы (например, в стихотворениях В. Шершеневича «Когда завтра трамвай вышмыгнет как колоссальная ящерица...», В. Ходасевича «Берлинское», не говоря уже о «Заблудившемся трамвае» и романе М. Булгакова). В стихах декапитации подвергается лирический субъект, видя свою мёртвую голову со стороны, т.е. трамвай наделяется профетическими функциями (если сам не выступает орудием смерти, как у Булгакова и Шершеневича), а в пространстве присутствует одновременно прошлое, настоящее, будущее и какое-то иномирное измерение.

У Мандельштама трамвай становится знаком иллюзорной стабильности, последнего домашнего уюта и тепла «среди скрипучего похода ми-

рового» [Мандельштам 1993, 2: 53]. «После бани, после оперы, / Всё равно, куда ни шло, / Бестолковое, последнее трамвайное тепло» [Мандельштам 1993, 2: 54], – пишет он в стихотворении «Вы с квадратными окошками...» (1925), весь образный строй которого соотносится с темой «шума времени» и памяти о детстве. Трамвай у него – модель жизни без пересечения границы между бытием и небытием, но в предчувствии этой границы. Растерянность, одиночество в толпе и жажда дружеской поддержки объединяют трамвай-горемыку Клика, «трамвайную вишенку страшной поры» и жертву «трамвайных перебранок». В определённой степени, мандельштамовский трамвай – это модель советской жизни, и экзистенциальные, онтологические оттенки смысла уходят на второй план. В стихах для детей законы жанра диктуют анимационные приёмы, благополучный финал, однако маленький детский трамвайный рай у Мандельштама отзывается в стихах 1930-х годов то самой формой гадания в игре со смертью («Мы с тобою поедим на «А» и на «Б» / Посмотреть, кто скорее умрёт» [Мандельштам 1994, 3: 48]), то одушевляющим эпитетом («Люблю разбеж-ды *скворчащих* трамваев» [Мандельштам 1994, 3: 55]).

Но и на милый коллектив пассажиров из детского стихотворения «Все в трамвае», детскую модель стабильного мира, в котором муха столь же значима, что и представители профессий и возрастов («С ними мальчик едет тот, / Что запомнил твёрдо счёт... // Едет чистильщик с скамейкой, / Полотёр с мастикой клейкой; // Едет муха налегке, / Выкупавшись в молоке») ложится тень чужой реальности («С ними едут и другие, / Незнакомые, чужие» [Мандельштам 1993, 2: 76]). Характерный для Мандельштама взаимообмен поэтической материи срабатывает и здесь.

В ранней лирике Мандельштама детство трактуется в экзистенциальном ключе. Лирический субъект озабочен самим фактом появления на свет из хаоса («из омута злого и вязкого» [Мандельштам 1993, 1: 59]), ищет в этом смысл. Болезненный процесс самоопределения младенческой души и подросткового сознания в туманной реальности сопровождается детскими страхами и смутным ощущением границы между настоящим и ненастоящим («В кустах *игрушечные* волки / Глазами страшными глядят» [Мандельштам 1993, 1: 34]; «Я блуждал в *игрушечной* чаще / И открыл лазоревый грот... / Неужели я *настоящий* / И действительно смерть придёт?» [Мандельштам 1993, 1: 68]). Процитированным выше стихотворением М. Л. Гаспаров иллюстрирует [Гаспаров 1995: 330] мандельштамовские строки: «В непринуждённости творящего обмена, / Суровость Тютчева – с *ребячеством* Верлена / Скажите – кто бы мог искусно сочетать, / Соединению придав свою печать?» [Мандельштам 1993, 1: 33].

Понимание детства как экзистенциальной границы – одна из констант всей мандельштамовской лирики. «О, как мы любим лицемерить / И забываем без труда / То, что мы в детстве ближе к смерти, / Чем в наши зрелые года» [Мандельштам 1994, 3: 60], – напишет он в 1932 году, с гру-

стью и по-детски просто констатируя: «Ещё обиду тянет с блюдца / Невыспавшееся *дитя*, / А мне уж не на кого дуться / И я один на всех путях» [Мандельштам 1994, 3: 60-61]. Нотка инфантильности оттеняет имманентность и произвольность обиды человека, которому отказано в значимости и праве на внимание. И одновременно физиологически мотивированная младенческая обида контрастирует с осознанным одиночеством поэта, который «глубоко ушёл в немеющее время» [Мандельштам 1994, 3: 119] и собирает все силы, чтобы преодолеть гипноз небытия, «сон и смерть мимну» [Мандельштам 1994, 3: 121]: «Но не хочу уснуть, как рыба, / В глубоком обмороке вод, / И дорог мне свободный выбор / Моих страданий и забот» [Мандельштам 1994, 3: 61].

Образ ребёнка – своеобразная точка отсчёта в осмыслении жизни, изначального хаоса и предстоящей тьмы. Он становится символом самой жизни в её естестве, символом жертвы насильственному времени: «Словно нежный *хрящ ребёнка* / Век *младенческой* земли – / Снова в жертву, как ягнёнка, / Темя жизни принесли» [Мандельштам 1993, 2: 41] (переключка с гумилёвским «Звёздным ужасом»).

В «Восьмистишиях» (1932 – 1935) образно-мотивный комплекс младенчества приобретает онтологические значения и космические очертания: «И там, где сцепились *бирюльки*, / *Ребёнок* молчанье хранит, / Большая вселенная в *люльке* / У маленькой вечности спит» [Мандельштам 1994, 3: 79]. «Наважденье причин», т. е. иллюзорные сцепления причинно-следственных связей линейного развития приравнены поэтом к смертному миру, подобному и преисподней, и «пиру во время чумы» [Левин 1998: 31]: «В игольчатых *чумных* бокалах / Мы пьём наважденье причин, / Касаемся *крючьями* малых, / Как лёгкая *смерть*, величин» [Мандельштам 1994, 3: 79]. Это четверостишие предшествует последнему, строящемуся на цепочке «детской» метафорике: *бирюльки, ребёнок, люлька*. Молчание ребёнка перед сцепившимися бирюльками в поверхностном содержательном плане рождает представление об игровой форме познания, но это в некотором роде обманчивый ход. Бирюльки в структуре стихотворения явно соотнесены с «наважденьем причин» и со смертью [Левин 1998: 34].

Молчание ребёнка можно понять и как его потрясение в момент прикосновения к причинному смертному миру, и как особую наивную мудрость в стихийном открытии нелинейности мироздания, т. е. тех его свойств, которые были открыты современной Мандельштаму и приветствуемой им физикой. И если вселенная погружена здесь в сон, в чём-то подобный первичному состоянию, то в первом восьмистишии она пробуждается (композиция «Восьмистиший» не была окончательно установлена автором; можно только предположить, что «перевернутая» логика лирического сюжета вполне вписывалась в философию «Восьмистиший»): «*Играет* пространство спросонок, / Не знавшее *люльки дитя*» [Мандельштам 1994, 3: 76]. Здесь онтология соотнесена с философией творчества: пробу-

ждение вселенной и её игра отзывается в образах пробуждения младенца и пробуждения познания и творчества. Образ ребёнка становится одним из главных «кирпичиков» мифопоэтики «Восьмистиший».

Другое проявление феномена детства в лирике Мандельштама связано со слоем образности, включающим наплывы памяти о чувственном опыте ранних лет, сновидческие фрагменты воспоминаний как светящиеся точки. Эти видения иногда прочитываются как предчувствия, вернее, ретроспективно воспринимаются предчувствиями, а на самом деле это некие архетипы младенческого сознания, сбывшиеся в жизни поэта: «Как кони медленно ступают, / Как мало в фонарях огня! / Чужие люди, верно, знают, / Куда они везут меня. // А я вверяюсь их заботе. / Мне холодно, я спать хочу; / Подбросило на повороте / Навстречу звёздному лучу» (1911) [Мандельштам 1993, 1: 67]. Простейший чувственный опыт беззащитности как первичное ощущение мирового холода не раз повторится в наивных детских формулах: «Я вздрагиваю от холода – / Мне хочется онеметь» (1912) [Мандельштам 1993, 1: 72]; «Мне холодно. Прозрачная весна / В зелёный пух Петрополь одевает» (1916) [Мандельштам 1993, 1: 122]. Во всех трёх случаях детский (или якобы детский) «озноб» сопровождается образом игольчатого звездного луча, представляющим ужас мироздания. Повторение ситуации встречи с лучом, как бы первого «укола» вселенной придаёт ей характер мифопоэтического сюжета. Поэт заглядывает в откровения детского тайновидения, будучи наделён тем, чего не было у ребёнка – даром поэтического слова. Происходит взаимообмен и взаимопревращение разных стадий и разных качеств сознания.

В 1937 году Мандельштам совершенно иначе решает тему звездного луча, но вновь включает в стихотворение слои «детской» образности, сочетающийся со световой образностью Данте (мотив полёта со звездным лучом, как в детских снах; слово «дитя», которое может быть расценено и как обращение к женщине, и как обращение к своему поэтическому слову [Baines 1976: 221; Глазова 2012: 499]): «Он только тем и луч, / Он только тем и свет, / Что шопотом могуч / И лепетом согрет. // И я тебе хочу // Сказать, что я шепчу, / Что шопотом лучу / Тебя, дитя, вручу...» [Мандельштам 1994, 3: 134]. Страх перед холодом вселенной и смертью побеждён словом и культурой («шопотом» и «лепетом»), которые только и придают смысл существованию.

Мы рассмотрели лишь немногие ипостаси феномена детства в лирике Мандельштама. Дальнейшего осмысления заслуживает ритмико-метрический и жанровый репертуар, в частности, «дразнилки» («Я скажу тебе с последней / прямою...»), «Я пью за военные астры...»), стилизация гаданий на ромашке («Любишь – не любишь, поймёшь – не поймаешь» [Мандельштам 1994, 3: 44]), загадок («Дайте Тютчеву стрекозу / Догадайтесь – почему!» [Мандельштам 1994, 3: 65]). Характерны для Мандельштама сказочные интонации и сюжеты, сказочная образность («На луне не

растёт...», «Сегодня ночью, не солгу...», «Неправда», «Жил Александр Герцевич...», «Стихи о русской поэзии»), сказочные формулы («Тянули жилы, жили-были, / Не жили, не были нигде...» [Мандельштам 1994, 3: 87]). Интерес вызывает связь между представлениями поэта о детской речи, словесной игре – и поэтическим творчеством. Стоит держать в уме ин-тертекстуальные и интермедиальные аспекты, например, тему и стилистику детского рисунка или примитивистской живописи в стихах Мандельштама. К перспективам изучения феномена детства в творчестве Мандельштама можно отнести сравнительный анализ стихов и прозы в данном ракурсе, а также более детальное рассмотрение места этого феномена в системе образов Мандельштама.

Библиографический список

Бельская Л. Л. Как «заблудившийся трамвай» превратился в «трамвай-убийцу» // Русская речь. 1998. № 2. С. 20–30.

Бродский И. А. «С миром державным я был лишь ребячески связан...» // Столетие Мандельштама: Материалы симпозиума. Mandelstam centenary conference. Tenaflly (N.Y.) : Hermitage Publishers, 1994. С. 9–17.

Гаспаров М. Л. О русской поэзии. Анализы, интерпретации, характеристики. СПб. : Азбука, 2001. 480 с.

Глазова М. «Разбойник небесного клира». О поэзии Осипа Мандельштама // Глазова Е., Глазова М. «Подсказано Дантом». О поэтике и поэзии Мандельштама. М. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2012. С. 282–612.

Дутли Р. «Век мой, зверь мой». Осип Мандельштам. Биография / пер. с нем. К. Азадовского. СПб. : Академический проект, 2005. 432 с.

Губайдуллина А. Н. Символика трамвая в поэзии XX века для детей // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 6. Т. 70. С. 132–136.

Левин Ю. И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М. : Языки русской культуры, 1998. 824 с.

Мандельштам О. Э. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М. : Арт-Бизнес-Центр, 1993. 369 с.

Мандельштам О. Э. Собр. соч.: в 4 т. Т. 2. М. : Арт-Бизнес-Центр, 1993. 704 с.

Мандельштам О. Э. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М. : Арт-Бизнес-Центр, 1994. 528 с.

Петров И. В. «Я трамвайная вишенка страшной поры...» (детская роль как прием самораскрытия – случай Мандельштама) // Мальчики и девочки: реалии социализации : сб. статей. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 309–315.

Петрова Н. А. «Взрослая» семантика «детских» стихов О. Мандельштама // В измерении детства: Статьи о детской литературе : сб. ст. по

матер. междунар. научн. семинара «Русская детская литература: национальное и региональное». Пермь : Пермский гос. пед. ун-т, 2008. С. 82–93.

Скалон Н. Р. Путешествие по старому маршруту (трамвай в русской поэзии и прозе 20–30-х годов XX века) // Филологический дискурс: Вестник филолог. фак-та ТюмГУ. Вып. 2. Филологические прогулки по городу. Тюмень : Изд-во ТГУ, 2001. С. 137–144.

Тименчик Р. Д. К символике трамвая в русской поэзии // Уч. зап. Тартуского ун-та. Вып. 754. Тарту, 1987. С. 135–143.

Baines J. Mandelstam: The Later Poetry. L.; N.Y.; Melbourne: Cambridge University Press, 1976. 253 p.

А. Ю. Смирнова

ТЕМА РОДИНЫ И ИЗГНАНИЯ В «ПЯТОЙ ГОДОВЩИНЕ» И. А. БРОДСКОГО

В статье с помощью подробного текстуального анализа раскрывается тема родины и изгнания в одном из наиболее значимых в художественной картине мира поэзии И. А. Бродского произведений – «Пятая годовщина».

Ключевые слова: Родина, изгнание, художественная картина мира.

A. Y. Smirnova

THEME OF HOMELAND AND EXILE IN “THE FIFTH ANNIVERSARY” BY JOSEPH BRODSKY

Theme of homeland and exile is examined in one of the most significant for Joseph Brodsky’s imaginative world building poems – “The Fifth Anniversary” on the basis of detailed text analysis.

Key words: Homeland, exile, imaginative world building.

Тема Родины и изгнания не раз привлекала исследователей творчества И. А. Бродского [Глазунова 2005; Лотман 1996; Полухина 1998]. Образ Родины является важнейшей составляющей в художественной картине мира поэзии И. А. Бродского, но следует отметить, что ни в одном произведении он не воссоздаётся столь масштабно и обстоятельно, как в «Пятой годовщине» [Бродский 1997: 147–149].

В «Пятой годовщине» пролог (первый терцет) – это обращение Музы Урании к поэту, предполагающее взгляд в телескоп. Его взгляд, различив на панораме ночного неба «падучую звезду» (с конкретизацией актуальной именно с точки зрения астрономии – «тем паче астероид»), перестраивается на другую «резкость» и обращается к утраченной Родине (упавшая звез-

да традиционно ассоциируется с погасшей, прервавшейся жизнью, с потерей), из которой «вычли» (или он сам «вычел») «без остатка».

Особая значимость «Пятой годовщины» в цикле и сборнике «Ура-ния» и в целом среди стихов Бродского об эмиграции связана с тем, что от фиксации и развития в разных содержательных и художественных плоскостях чувства потерянности, утраты опоры, тоски и одиночества поэт переходит здесь к попытке осознать связь этого «следствия» с «причиной»: осмыслить и охватить то, чем была Родина для него, вспомнить и воссоздать её образ и понять, что в этом образе могло побудить его к уходу, чреватому полным «невозвращением». Разобраться в том, что случилось, вновь, уже с пятилетней дистанции, взвесить все возможности тогдашнего судьбоносного выбора, решить, насколько обосновано подспудное чувство вины («Бросил страну, что меня вскормила» – «Я входил вместо дикого зверя в клетку» 1980). Ведь понять истоки и характер своей трагедии – это уже шаг к её преодолению и к обретению смысла и многогранности новой жизни.

Облик Родины, Империи, России в «Пятой годовщине» поэтому тяготеет к объективности, некоей цельности, собранной из, казалось бы, беспорядочно сгруппированных отдельных реалий, черт, признаков, относящихся к разным уровням и сферам жизни, – к политике, к экономике, к быту, к идеологии, к культуре и к природным явлениям. При этом для взгляда, словно в телескоп из точки в пространстве, характерна полная отстранённость.

Стихотворение объёмно и композиционно распадается на три части – Пролог, часть с отстранённым описанием страны и часть, представляющая размышление лирического героя о своей судьбе на родине и вне её. Каждая из частей состоит из небольших главков, сформированных, в свою очередь, из трёх терцетов.

В шести первых главках, воссоздающих образ страны, абсолютно отсутствует лирическая теплота, воспоминания носят не ностальгический, а последовательно выдержанный негативный характер. Родина даже не названа по имени, это – «туда, куда смотреть не стоит» (потому что там нет достойного, отрадного).

Характерно, что в «Пятой годовщине» в облике страны Бродский подчёркивает традиционные в русской культуре реалии, которые заключают в себе именно устойчивые, знаковые характеристики России, Руси, но подаёт их в явно сниженном и ироническом плане. Прежде всего, отметим, что «образцом, но как бы перевернутым» [Бочаров 2007: 207] становится «Пролог» пушкинской поэмы «Руслан и Людмила», с его лейтмотивом: «там ... там... там». Но если у Пушкина наречие «там» открывает описание очередного чуда, а в целом акцентирование чудес, находящихся «там», позволяет создать образ удивительной сказочной страны, то у Бродского за каждым «там», на которое обычно падает логическое ударение,

следует описание примет бедного, убогого бытия и быта, затем складывающихся в единый образ страны, где дисгармония стала законом, нормой. Скрытая аллюзия на Пушкина, думается, и позволяет Бродскому в целом создать образ антисказочной страны.

Каждое «там», начинающее терцет, не только открывает одну из граней жизни, но нередко и разоблачает устоявшиеся мифы об этой стране. Так, первый терцет первой части, казалось бы, подчёркивает бескрайние просторы, пространство страны. Но вместо захватывающих дух лермонтовских «Её степей холодное молчанье, / Её лесов безбрежных колыханье, / Разливы рек её подобные морям», у Бродского «Там хмурые леса стоят в своей рванине...». Хмурые, то есть и сами лишённые радости, и враждебно и грозно настроенные по отношению к своим обитателям. Их кроны, колышущиеся на ветру, видятся как «рванина», прикрывающая нищету. При этом здесь нет утверждающей интонации (сравните: «Эти бедные селенья, / Эта скудная природа – / Край родной долготерпенья, / Край ты русского народа!» (Тютчев); «Россия, нищая Россия, / Мне избы серые твои, / Твои мне песни ветровые – / Как слёзы первые любви!» (Блок).

Описывая страну и ее приметы, Бродский нередко прибегает к парадоксальным сравнениям, например, сравнивая лужу с площадью двух Америк, что рождает ощущение безалаберности, застоя, общего равнодушия людей к самим себе и к тем условиям, в которых протекает их жизнь. Но одновременно косвенно это сравнение указывает на манию величия, которая столь свойственна была официальным мифам о стране.

«В церкви образа» тоже лишены торжественно-возвышенного, праздничного ореола (сравните у Есенина: «Гой ты, Русь моя родная, / Хаты – в ризах образа»). Это не светлые лики святых, озарённые сиянием свеч: здесь – одна свеча, которая «копит», покрывая иконы сумрачным тёмным налётом. Снова возникает ощущение заброшенности – теперь по отношению к церквям в атеистическом государстве. Это впечатление исключённости христианской гуманности из самих основ государственной жизни подчёркивается следующей строкой об агрессивной внешней политике СССР, держащего в повиновении соседние социалистические страны. Здесь нарочито сленговая лексика дезавуирует все официальные лозунги о поддержке законности и демократии, оправдывающие вмешательство во внутренние дела суверенных государств, за которыми скрываются различные, чаще всего экономически выгодные, стремления, характерные для политики всех сверхдержав. Поэт называет вещи своими именами: «Порой даёт раза соседним странам войско»: так громила, присвоивший себе право сильного, бьёт слабого.

Традиционный закат, романтизированный в литературе, приобретает в «Пятой годовщине» оттенок агрессивности, он кровав не только по цвету, он вообще «схож с порезом», кровоточащей раной.

В той же части сконцентрированы и реалии, составляющие фон унылого быта: бренчащий унылой бемолью рояль, чёрствый пряник, о который можно сломать зуб, единственный пиджак, поедаемый молью, которая в этом мещанском быту становится чуть ли не символом разрушения.

В этом ряду и реалия, относящаяся к культурному ряду, поданная как аллюзия на «Пролог» к «Руслану и Людмиле» А. С. Пушкина: «Оцепеневший дуб кивает лукоморью», теряет поэтичность и тоже становится бытовизмом. Здесь речь может идти об иллюстрации или репродукции, висящей на стене, или о чтении, заучивании наизусть школьником стёртых от частого употребления, потускневших пушкинских строк.

Вообще в возникающей в стихотворении картине мира «той страны» значительность, поэтичность, красота, присущие той или иной реалии государственной жизни и быта, закреплённые за ними массовым сознанием, официальной пропагандой или присущие им изначально в шкале человеческих или эстетических ценностей, сводятся на нет либо соседством с другими строками терцета, либо употреблением нарочито просторечной лексики. Так, во второй главке, в первой строфе, идиллическая картина материнства, святость и особая гармония этого чувства перечёркнуты тем, что «**одиночка** мать вывозит дочку в скверик».

И следующая строка вновь вводит нас в область повторяющихся, как мелодия на заезженной пластинке, образов русской поэзии XIX века (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов): Терек так «дик и грозен», «неугомонен», что в своей бурной энергии ищет «третий берег», не уместаясь в пространстве русла.

В третьей строфе третьей главки говорится, казалось бы, просто об огородной грядке, где «зелень щавеля смущает зелень лука», но в общем контексте стихотворения это тоже становится указанием на закономерность жизни: едкое, горькое, как правда, вытесняется общераспространённым кислым. «Жужжание пчелы» – доминирующий звук, словно воспроизводящий тупое, монотонное, на одной ноте гудение голосов жителей «той страны», превращённых системой в безликую массу, в которой «копия безрука», а то могла бы вытеснить оригинал, так как они неразличимы. И далее эта мысль эксплицируется: «там тот, кто впереди, похож на тех, кто сзади».

Третья часть начинается вновь картиной природы, в которой всё те же тоска и запустение. Для её создания неслучайно избран локус садов, как наполненный прежде плодами и изобилием. Но традиционный образ райского места здесь более напоминает своего рода антирай. Там царит зима, они пусты, и в них шумят ветра, иронически названные «гиперборями». Кроме игры слов «гипер» и «бореи» – сильные ветра, здесь заложено обозначение жителей «той страны», ведь изначально так в греческой мифологии назывался народ, обитавший на Крайнем Севере, а пространство России у Бродского как раз определяется как Север.

Ощущение того, что всё не ладится в жизни, усиливает не загорающая под дождевой струёй спичка, и бедность магазинных полок, на которых одни консервные банки, так что даже живая рыба в воде своим серебристым цветом чешуи напоминает жестянку.

Даже когда, казалось бы, как во второй строфе четвёртой главки, вспоминается подлинная красота – «Там пышная сирень бушует в палисаде» – тут же, в следующей строфе, самое отвратительное явление «той страны», – одурманивающее и без того обезличенную массу пьянство («Пивная цельный день лежит в глухой осаде») – перечёркивает наметившийся было восторг. Причём просторечное «цельный день» создаёт впечатление, что это говорит один из участников «осады».

Метафорическая замена карты мира «пеструхой, мычащей на бугре», хотя и неожиданна, но внешне оправданна сходством пятен и ровного цвета на шкуре распространённой в России породы коров с материками и океанами в географическом атласе. В такой замене, однако, в стихотворении раскрывается ёмкий и многозначный смысл, целая совокупность значений, опять-таки дополняющая парадоксальную художественную картину мира «той страны» ещё одной несообразностью. Это пресловутый «железный занавес» как основа внешней политики СССР, изоляция в своём убогом мирке, в своей деревне, отсутствие связей и живого обмена опытом с другими странами, замкнутость, сужение кругозора. И на этом фоне оказываются мнимыми пропагандируемые официальной идеологией достижения в развитии тяжёлой промышленности, так как они не спасают жителей «той страны» от нищеты, общей бессмысленности существования. Поэтому завод, как бы отдельно от рабочих, «вдалеке», – самостоятельное существо, «дымит, гремит железом, ненужным никому: ни пьяным, ни твердым».

И в следующей строфе, которая завершает описание «той страны», вновь возникает ощущение «заколдованного царства», цепенеющего в своей хмурой замкнутости, охраняемого, как часовыми, зловещими ночными птицами, спутниками нечистой силы в сказках – совой и филином.

Центром шестой главки и одним из наиболее содержательно острых и мастерски исполненных художественных фрагментов картины мира «той страны» в рамках всего стихотворения является материализованная при помощи олицетворений развернутая метафора, гротескно играющая высоким, обобщённым и реальным бытовым планами. Сначала парадная видимость – флаг державы, который «украшают, обнявшись», символические серп и молот; но сила, мощь этой державы иллюзорны, так как символы не могут стать реальными орудиями созидательного труда, и страна видится в преддверии разрухи («Но в стену гвоздь не вбит и огород не полот») и крушения одного из главных мифов советской экономики – пятилетних планов.

Последующие четыре главки стихотворения представляют собой размышление поэта, в котором главную роль играет именно его лирическое «я», его индивидуальное чувство и сознание. Лирическое «я» непосредственно присутствует в тексте, который теперь представляет собой его самоизъявление. Размышление героя имеет своеобразную форму диалектического процесса поиска истины, ответа на жизненно важные вопросы: чем было это «там» для него, каковы причины его исчезновения из тамошнего «пейзажа», можно ли было этого исчезновения избежать и что же дальше?

После негативного общего описания «той страны», данного в первой части стихотворения, поэт устанавливает непосредственную связь с ней самого себя, называет её родиной: «я вырос в тех краях». Равная предложению утвердительная фраза, насыщенная открытыми гласными (а, о, э), в своей лаконичной значимости утверждает мысль о значимости связей поэта и России, в которой было ощущение причастности к некой почве, кругу, единомышленникам («Я говорил “закурим”/ их лучшему певцу»). Здесь же, на родине, возникало и ощущение своего родства с лучшими людьми, великими поэтами, которые во все времена противостояли тирании, а поэтому – были «содержимым тюрем». Лирический герой «привык» к «свинцу небес» и «Айвазовским бурям» (а значит, сроднился с ними). Теперь это уже не безликий тусклый серый цвет, а «свинец», схожий по колориту с морскими пейзажами Айвазовского, в упоминании которых уже нет иронии, а есть метафора бурь природных и душевных, представляющих субстанциальную сущность всего русского.

Но общая тональность размышлений поэта о своих человеческих перспективах на родине горькая, элегическая: это перспективы не жизни, долгой, счастливой, плодотворной, а смерти («Там, думал, и умру»), причём смерти не героической, яркой, вбирающей в свою концентрированную мгновенность всю красочность бытия. Его ожидаемое умирание – или тоскливая мучительная длительность духовного иссякания – «от скуки, от испуга».

И далее следует обескураживающее признание: «Видать, не рассчитал. Как квадратуру круга», – в котором присутствует как неожиданность для Бродского поспешность «разрешения» властей на его отъезд из страны, маскирующего фактическую высылку, выдворение неугодного в своей международной славе «заложника» политической системы, так и невозможность человека распоряжаться своей судьбой, заранее предсказать её. Характерна здесь чисто русская словесная формула с просторечным, старинным «видать», которое передаёт состояние растерянности, «опрокинутости», то, что потом будет подкреплено оборотом «об этом думать странно».

Именно стремление реализовать свою личность, вырваться из-под подавляющей её тирании и является главной причиной, которую Бродский

выдвигает в стихотворении: «Зане в театре задник / важнее, чем актёр». При деспотической власти в стране важнее видимое благополучие, и благообразие картины жизни общества (как в театре декорации не передают естественных, живых дыханий, колебаний воздуха, очертаний предметов и др.) достигается путём насильственного выравнивания её рельефа, в том числе и культурного, духовного. Яркие индивидуальности для деспотизма в этом смысле неприемлемы. Отсюда – коренная несовместимость поэта, всегда ощущавшего себя личностью, и тирании.

Вторая причина зашифрована в метафорическом иносказании: «Простор важней, чем всадник». От предыдущего это предложение отделено точкой и представляет самостоятельное высказывание уже с иной мыслью. В фразе «простор важней, чем всадник», на наш взгляд, ценностно противопоставлены традиционно противоположные и в традиционных образах воплощённые ипостаси родины: русский простор, полёт коней, когда «передних ног» не отличишь «от задних», размах движения в этом просторе (гоголевская Русь – «птица-тройка», блоковское «покоя нет, степная кобылица несётся вскачь») и неподвижный всадник, «кумир на бронзовом коне» (А. С. Пушкин), Медный всадник – статуя-символ государственной, опять-таки обуздывающей простор и сковывающей движение власти. У Бродского в стихотворении «Развивая Платона» есть подобный же образ, воплощающий тиранию: «И там были бы памятники. Я бы знал имена / не только бронзовых всадников, всунувших в стремяна / истории свою ногу, но и ихних четвероногих, / учитывая отпечаток, оставленный ими на / населении города...». Памятник своим конём давит людей: вновь традиционный, закреплённый «Медным всадником» А. С. Пушкина конфликт государственной власти и личности. И в этом стихотворении всё кончается изгойничеством поэта: «утопанные» в беснующуюся толпу граждане отрекаются от него: «Не наш!».

И последний терцет вдруг, повтором («Теперь меня там нет») толкает мысль поэта вперёд к предположению, а что было бы, останься он, вопреки недвусмысленным угрозам, на родине. «Странно» думать, что покинул «края, где вырос», но было бы «чужней» остаться – «изображать барана», упрямого, но в конечном итоге неразличимого в стаде, который только и может, что «дрожать, но раздражать на склоне лет тирана», «паясничать», то есть унижительно фрондировать исподтишка, так сказать, показывать кукиш в кармане.

В следующей главке «Но что ж! на всё свои законы...» подводятся некий итог: мужественное признание обусловленности своей трагедии изгнанничества, потери родины свободой собственного выбора, неспособностью отказаться от своих принципов, личного самостоянья («не любил жлобства, не целовал иконы», то есть не гнался за материальной выгодой, не присягал власти). «Лик Горгоны» с решётки 1-ого Инженерного моста, памятный Бродскому ещё с детства, воплощение ужаса, леденящего чело-

века, казался поэту «самым честным ликом», так как в нём не было ненавистного и общераспространённого лицемерия.

Чугунная Горгона не скрывает своего внешнего безобразия, своей смертоносной сущности за прекраснотушной маской. Это признание открывает истинную глубину безысходного отчаяния поэта, вызванного последовательным отторжением его от всяческих возможностей пробиться «в тех краях» к человеческой и творческой самореализации (любовь закончилась разрывом, стихи не печатались, организованная властью и поддержанная массой идеологически оболваненного общества травля не заглохла и продолжала тяготеть непредсказуемой угрозой новых репрессий). Таким образом, отторжение поэта от родины началось ещё тогда, когда поэт был в её пределах. Но, пройдя через эти испытания, он приобрёл мужество и закалился духом. Поэтому «теперь», когда потеря родной почвы стала неумолимой и непреодолимой реальностью, он «своим не подавился криком и не окаменел». Именно в этом смысле, думается, нужно воспринимать столкновение с «ликом» Горгоны «в его великом варьянте», которое выдержал поэт, навсегда покинувший не принимавшую его родину, обрекший себя на бессрочное изгнание под давлением законов Судьбы, складывающейся из совокупности внешнего неприятия его советской системой и собственной внутренней неспособности примириться с её мертвящей личностью сущностью. Главный смысл жизни – творчество – не потеряно, оно продолжается, заполняя «кириллицыным знаком» «пространство в чистом виде», в котором нет помех свободе. Поэту ведомы все пути в этом пространстве, он «не нуждается в гиде». Его перо – его «коготок», которым он, как птица, зацепился за жизнь, его «посох», на который он опирается в своих странствиях.

Финал, последний терцет, эпилог перечёркивает достигнутый, казалось бы, внутренний покой, который мог быть возможностью обретения полноты и гармонии жизни. Потеря родины всё же невосполнима (главное: «... не знаю я, в какую землю лягу») для поэта, а потому само творчество теряет живую содержательность, одухотворённость горячим чувством, которые могут придать ему только связи с родными близкими людьми, с тем, что вошло в плоть и кровь, даже при отсутствии в его составе рационально осознаваемого позитивного содержания. Показательно, что финальный трагический аккорд, излом мелодии, которая перед этим только-только обрела оптимистическое звучание, вводится оборотом, который уходит вглубь русской традиции перифразом исторической реалии: Древняя Русь связывала собой две половины мира торговым путём из варяг в греки (с севера на юг).

Библиографический список

Бочаров С. Г. Филологические сюжеты. М. : Языки славянских культур, 2007. 653 с.

Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского : в 7 т. СПб. : Пушкинский фонд, 1999. Т. 3.

Глазунова О. И. Иосиф Бродский: американский дневник. О стихотворениях, написанных в эмиграции. СПб. : "Нестор-История", 2005. 374 с.

Лотман Ю. М., Лотман М. Ю. Между вещью и пустотой: (Из наблюдений над поэтикой сборника Иосифа Бродского «Уrania») // О поэтах и поэзии. СПб. : «Искусство-СПб», 1996. С. 731–746.

Полухина В. Английский Бродский // Иосиф Бродский: творчество, личность, судьба : Итоги трех конференций. СПб. : Изд-во журнала «Звезда», 1998. С. 49–59.

Я. А. Ульянова

К ВОПРОСУ ОБ УТОЧНЕНИИ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИМИНАЛЬНОГО РОМАНА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО РОМАНА XX ВЕКА)

В статье рассматривается проблема своеобразия психологического криминального романа, который в XX веке в английской литературе испытал воздействие детективного жанра. Авторы подобных произведений (подробно рассмотрен роман Рут Ренделл «Зловещее наследство»), выстраивая сюжет по законам детектива, почти всегда демонстративно нарушали «правила детективного жанра» в пользу психологической правды характеров.

Ключевые слова: детектив, психологический криминальный роман, правила детективного жанра, конвергенция жанров.

Ya. A. Ulyanova

REVISITING THE CLARIFICATION OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL CRIME NOVEL (BASED ON THE ENGLISH NOVEL OF THE XX CENTURY)

In the article the problem of the psychological crime novel originality is examined, which was influenced by a detective genre in the twentieth-century English literature. The authors of such works (in detail Ruth Rendell novel "Sins of Fathers" is analyzed), building a plot according to the laws of mystery, almost always openly violated "the rules of detective fiction" in favor of psychological truth of the characters.

Key words: detective, psychological crime novel, rules of the detective genre, convergence of genres.

*В защиту детективного жанра я бы добавил,
что он не нуждается в защите: читаемый сегодня
с чувством превосходства, он сохраняет порядок
в эпоху беспорядка
[Борхес 1990: 272].*

Первое и самое очевидное уточнение понятия «психологический криминальный роман» напрашивается само собой: это какая-то разновидность детектива. Или же: детектив есть разновидность криминальной литературы. Поэтому прежде чем уточнять, давайте разграничим. Например, А. Д. Николаев это делает таким образом: «От детектива следует отличать полицейские романы, изображающие мир полицейских или преступников», а также «социально-психологические романы, использующие криминальные сюжеты» [Николаев 200: 222].

Детектив – это некая конструкция, притом довольно жёсткая, сравнительно с другими разновидностями криминальной литературы, культивирующими более свободные формы. Говорить о своеобразии криминального психологического романа, пытаться определить, что произошло с указанной жанровой формой именно в XX веке, не исходя из истории детективного жанра, вряд ли продуктивно.

Что же такое детектив? Детективом называют литературное (или кинематографическое) произведение, содержанием которого является раскрытие (*detectio* – англ.) преступления. Детективом называют также и сыщика, который раскрывает преступление. Некоторые исследователи полагают, что это «жанр, специфический для массовой литературы» [Руднев 1998: 79] – наряду с иными жанрами, выделенными в данном случае по идейно-тематическому принципу – фантастика, юмористика, нон-фикшн, приключенческая литература и пр. Также детективными называют рассказ, повесть, роман, драму... – а это иной принцип жанровой идентификации, восходящий к аристотелевскому времени. Чаще всего оба этих принципа совмещаются в одной и той же литературоведческой работе, в которой то употребляется словосочетание «детективный жанр», то в качестве синонима к понятию «детективная литература» употребляется выражение «криминальная литература» (в плане этимологии термин выглядит довольно двусмысленно: как будто тут имеются в виду книги, незаконные по своей тематике; на самом же деле – это книги, в которых криминальная ситуация является основой сюжета).

Можно согласиться с Г. Анджапаридзе, который как некую очевидность констатировал, что «академическая история западноевропейского детектива ещё не написана» [Анджапаридзе 1990: 290]. Это, впрочем, относится также и к академической истории русского, китайского, японского и латиноамериканского и прочих детективов. И с 1990 года тут пока мало что изменилось.

Попытки разграничить детективную и криминальную литературу делались и в XX веке, например, в книге Дж. Симонса «Кровавое убийство» (1972). Джулиан Симонс – английский прозаик, поэт и критик, помимо того, что сам являлся автором криминальных романов, выступал в роли авторитетного рецензента подобных произведений, а также в роли автора исследований о таких мастерах детективного жанра, как А. Конан-Дойл и Д. Хеммет. Перед английским исследователем тоже возникла обозначенная в названии нашей статьи проблема: «ограничить предмет исследования» [Симонс 1990: 225]. Далее на этой странице Симонс воспроизводит чуждую для него традиционную точку зрения (мы привели её в начале статьи), по которой «детективный жанр» существенно отличается от «криминального романа», «полицейского романа» и «романа ужасов». Это разграничение справедливо кажется английскому исследователю искусственным, и он предлагает ограничиться определением данной области художественной прозы термином «криминальный роман» (рассказ). Но необходимо отметить, что существуют ещё и детективные драмы (скажем, «Мышеловка» А. Кристи). В дальнейшем Симонс употребляет термин «детектив» как синоним к понятию «криминальная литература», дезавуируя все попытки жёстко регламентировать «правила детективного жанра» представленные в «Десяти заповедях детективного романа» Р. Нокса [Нокс 1990 (1929)].

Существует несколько версий классификации детективов. Один из вариантов представлен в известном «Словаре культуры XX века» В. П. Руднева. Здесь ученый, употребляет понятие «детектив» в значении «криминальная литература» и даёт помимо его классификации историю жанра. В. П. Руднев выделяет три разновидности детектива:

1) аналитический, или английский, классический, связанный с его основоположником Э. По, а также с творчеством А. Конан-Дойла, А. Кристи, Г. Честертона, которые создали яркие образы сыщиков-аналитиков (Дюпена, Шерлока Холмса, мисс Марпл, Эркюля Пуаро, отца Брауна);

2) «жёсткий» (американский, «крутой»), основоположник – Д. Хеммет, поиск истины производится здесь не столько при помощи размышления (дедукции), сколько благодаря силе и хитрости.

3) экзистенциальный, герой которого не отличается ни аналитическим умом, ни физической силой: «Сыщик здесь, как правило, совпадает с жертвой, а поиск истины возможен лишь благодаря некоему экзистенциальному выбору...» [Руднев 1998: 80].

Перечисленные разновидности детектива не сменяли друг друга в литературном процессе (хотя первая разновидность предшествует всем остальным). Аналитический детектив до сих пор доминирует в потоке массовой литературы. Скорее всего, это происходит из-за того, что в основе такого детектива лежит событие. А также потому, что читатель и сам может предложить некую версию, и тогда словесный текст оказывается интерактивным. Возможно, ещё и потому, что на уровне художественного сло-

весного текста здесь решается важная познавательная проблема – кто виноват и в итоге торжествует Порядок...

В. П. Руднев не настаивает на том, что предложенные им разновидности детективного жанра механически сменяли друг друга. Более того, исследователь понимает, что представленная им триада разновидностей детектива хотя и бесспорна, но совершенно не исчерпывает всего многообразия явления. И тогда именно в указанной словарной статье её автор выделяет четвертую разновидность – постмодернистский детектив, а в качестве примера приводится роман У. Эко «Имя розы» [Эко 1989].

Классический детектив основывается на предположении о всемогуществе Человеческого Разума, который способен выявить истинную природу событий. Воплощением этого Разума и носителем аналитического (дедуктивного) начала является чаще всего не профессиональный полицейский, а некий Человек-Вне-Системы. Проблему пытаются параллельно решить и полицейский сыщик-детектив, но при всём старании у него мало что получается.

В классическом детективе сначала происходит словно бы разминка: мастер демонстрирует свои интеллектуальные возможности, угадывая, откуда приехал человек, где он служил, о чём он думает. Сначала Мастер угадывает, а потом объясняет другу-простаку (а заодно и читателю) ход своих мыслей. Так в одном из рассказов о Шерлоке Холмсе великий сыщик по цвету глины на ботинке посетителя угадывает, из какого места тот прибыл.

Далее аналитический гений принимается за расследование преступления, при этом автор играет относительно честно: читатель получает возможность ознакомиться с теми же уликами, какие находятся в распоряжении короля дедуктивного метода, читатель сам может предложить свою версию, а потом сравнить с тем, что оказалось в итоге.

В XX веке в развитии английского детектива наметились две взаимоисключающие тенденции: 1) зафиксировать некие «правила» и культивировать данный жанр как жёсткую интеллектуальную конструкцию, 2) постоянно нарушать предписанные правила (убийцей не может быть дворецкий, любовная линия излишня, немотивированная интуиция сыщика исключается, преступником «не может быть человек, за ходом чьих мыслей читателю было позволено следить» и пр. [Нокс 1990: 77]. Как нам представляется, именно вторая тенденция и способствовала размыванию границ между детективом и криминальной литературой.

Указанное взаимовлияние разновидностей жанра пронизывает значительную часть именно английских детективов XX века. Эту тенденцию можно проследить и в романе уже упомянутого Дж. Симонса «31 февраля», и в романе Джоан Флеминг «Холод и убийство» («The Chill and the Kill», 1964), и в известном произведении подобного рода – «Ребекке» Дафны дю Морье («Rebecca», 1938), но мы предпочли сосредоточить своё

внимание на романе Рут Ренделл «Зловещее наследство» («Sins of Fathers», 1967). И вовсе не потому, что Рут Барбара Ренделл, баронесса, Пожизненный Член Палаты Лордов, Командор ордена Британской Империи покинула этот мир всего лишь год тому назад (2 мая 2015 года), а исключительно потому, что наиболее существенная жанровая тенденция явления, названного исследователями «криминальная литература», наиболее наглядно проявилась именно в этом романе.

Обозначим сюжетную схему: пятнадцать лет тому назад (действие происходит в начале 60-х годов XX века) пожилая женщина Роза Изабель Примьеро была убита в своём доме совершенно зверским образом, полиция сразу нашли убийцу, суд приговорил его к смертной казни, приговор давно приведён в исполнение. Убийца – шофёр и садовник Берт Пейнтер (явное нарушение одной из заповедей детективного романа).

Маленькая дочь убийцы выросла, она обучается в Оксфорде, её мама вышла замуж во второй раз и счастлива в браке, юная Тесс может выйти замуж за сына викария, но тот опасается дурной наследственности невесты своего сына. А мама Тесс уверенно и безапелляционно заявляет, что отец девушки никого не убивал...

Викарий Генри Арчери – отец жениха Тесс – берётся за расследование. Перед нами традиционная структура классического детектива: интеллектуальный поединок Человека-Вне-Системы и Ограниченного Полицейского. Старший инспектор Уэксфорд недоволен (он пятнадцать лет тому назад нашёл убийцу), но расследованию не мешает, даже помогает – по принципу «честной игры» («fair play»). По всей вероятности, в итоге полицейский должен проиграть, таков закон детективного жанра... Тем более, что в результате поисков викария появляются ещё два кандидата на роль убийцы Розы Изабель Примьеро: 1) её приятельница, которая пыталась уговорить пожилую женщину написать завещание в пользу своей дочери (и даже получила текст завещания, который оказался дефектным), 2) внук убитой Роджер, который неожиданно разбогател в тот момент, получив весь бабушкин капитал – десять тысяч фунтов...

Автор «Зловещего наследства» (ещё одна подсказка для читателя – название) демонстративно нарушает ещё одну заповедь Р. Нокса, вводя в текст любовную интрижку между викарием и супругой Роджера, преуспевающего бизнесмена. К расследованию подключается и жених юной Тесс, сын викария – Чарльз. Тучи сгущаются над внуком убитой: его сёстры – приёмные дети – до определённого момента не имели права на наследство бабушки, которая погибла удивительно вовремя – буквально за месяц до вступления в силу закона, который уравнивал приёмных детей с кровными детьми в праве на наследство. Так как бабушка вовремя покинула этот мир, все десять тысяч фунтов достались их брату Роджеру по закону. Получается, Роджер убийца.

Ничего подобного: у него стопроцентное алиби. Он не убивал. И подруга-мошенница не убивала. Получается, что убил именно садовник-шофёр, как и было установлено полицией. Все произошло из-за того, что он просил у своей работодательницы 200 фунтов на мотоцикл. Получив отказ из принципиальных соображений, садовник-шофер вспылал и – погорячился... Наследство оказалось ни при чём, подсказка была ложной.

Мама Тесс никого не обманывала, утверждая, что отец девочки к убийству непричастен. Далее выясняется, что у нее другой отец – местный поэт, бедный и непризнанный гений, после смерти которого мама девочки вышла замуж – от безысходности – за своего давнего обожателя Берта (убийцу). В итоге довольны все: полиция (их версия убийства осталась непоколебимой), викарий (на невесте сына не лежит роковая печать дурной наследственности), и – само собой – Тесс и Чарльз.

Структура детектива намечена и обозначена, но она размыта. Миссис Ренделл демонстративно нарушает правила – в результате получается финал, который вряд ли кто из читателей смог угадать. Детектив, обогащённый социальным фоном и психологией, заиграл новыми красками, а следовательно, это либо психологический детектив, либо психологический криминальный роман – второй вариант определения жанра представляется нам более точным.

Получается, что в то самое время, когда исследователи подобного вида литературы занимались разграничением видов и жанровых форм криминальной литературы, в реальном литературном процессе доминировала их конвергенция – взаимовлияние, взаимопроникновение.

Итак, психологический криминальный роман сохраняет структуру детектива, но социальный и психологический фон, даже бытовая атмосфера в нем имеют собственное значение и самостоятельный интерес. В результате детективный сюжет придаёт криминальному роману динамику, а социальные, психологические и бытовые обстоятельства определяют убедительность событийного ряда и стимулируют читательский интерес.

Библиографический список

Анджанапаридзе Г. Детектив: жестокость канона и вечная новизна // Как сделать детектив / сост. А. Строева. М. : Радуга, 1990. С. 279–292.

Борхес Х. Л. Детектив // Как сделать детектив / сост. А. Строева. М. : Радуга, 1990. С. 363–372.

Николаев А. Д. Детектив // Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М. : НПК «Интелвок», 2001. С. 222–223.

Нокс Р. Десять заповедей детективного романа // Как сделать детектив / сост. А. Строева. М. : Радуга, 1990. С. 77–79.

Ренделл Р. Зловещее наследство / пер. с англ. [Электронный ресурс]. URL: [http:// RoyslLib.com/author/rendell_rut.html](http://RoyslLib.com/author/rendell_rut.html) (дата обращения: 21.03.16).

Руднев В. П. Детектив // Словарь культуры XX века. Ключевые термины и понятия. М. : АГРАФ, 1998. С. 79–81.

Симонс Дж. Из книги «Кровавое убийство»// Как сделать детектив / сост. А. Строева. М. : Радуга, 1990. С. 225–246.

Эко У. Имя розы / пер. Е. Костюкович. М. : Книжная палата, 1989. 496 с.

Ю. О. Васильева

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПОЗДНИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. АЙТМАТОВА

Русский язык для киргизского писателя-билингва Айтматова выполняет консолидирующую функцию. С одной стороны, он обогащает его тюркизмами и неологизмами, с другой стороны, нарушает законы сочетаемости, соединяя лиро-эпическое повествование с газетизмами, остранными иноязычными вкраплениями и жаргонизмами. Подобные приемы дают писателю возможность напрямую заявить свою позицию, однако несколько снижают художественные достоинства повествования.

Ключевые слова: Айтматов, язык философского романа, неологизмы, тюркизмы, стиль, публицистическое начало.

J.O. Vasilieva

STYLISTIC PECULIARITIES OF THE LANGUAGE OF THE LATE WRITINGS OF CH. AITMATOV

Russian language has a consolidating function for Kyrgyz bilingual writer Aitmatov. On the one hand, the writer enriches it with Turkisms and neologisms, on the other hand, violates the laws of compatibility, connecting the lyric-epic narrative with the vocabulary from newspapers, the strange foreign words and slang. Such techniques give the writer an opportunity to declare his position, however, the artistic merits of the narrative is lowered in the text.

Key words: Aitmatov, the language of the philosophical novel, neologisms, Turkism, style, journalistic spirit.

Начиная с повести «Прощай, Гульсары» (1966) Ч. Айтматов создает художественную прозу исключительно на русском языке. Он объяснял это тем, что «писать и, следовательно, думать на русском языке – все равно что снимать широкоформатно. Опыт другого языка с большим “литературным стажем” и стоящей за ним культуры постоянно присутствует и помогает исподволь, самопроизвольно, как бы невидимо раздвигать рамки

видения» [Айтматов 1989: 32]. Причины, побудившие писателя создавать художественную прозу сначала на русском языке (публицистика зачастую выходит на киргизском), подробно анализирует М. Апышев [Апышев 2009: 33–96]. Подчеркнем, для прозаика было важно, что в русском языке больше, чем в киргизском, лексики, обозначающей отвлеченные понятия, то есть он является более разработанным для создания философско-психологического романа.

При этом Ч. Айтматов не только переключается на работу с одного языка на другой, он ещё и обогащает русский язык, вводит в него слова из тюркских языков, зачастую прямо в художественном тексте объясняя их значение. О реализации такого приема в романе «И дольше века длится день» писали Н. М. Годенко, Л. Я. Комарова, Л. А. Юмаева и другие.

В нашей работе мы обратимся к языковым особенностям двух последних произведений Айтматова. Язык романов «Тавро Кассандры» и «Когда падают горы», в отличие от стилистики двух первых книг, ещё не становился объектом пристального внимания исследователей. Нам известны лишь оценочные суждения о них, в частности, А. Урицкий отказывается от подробного анализа языка, ограничиваясь цитированием таких слабых, на его взгляд, выражений, как «"какая-то женщина типа мулатки", и так: "жатва сенсации на газетных полосах", а еще вот так: "Пышет из алчущей пасти назревающих событий!"» [Урицкий 1995: 4]. Ю. Володарский отмечает, что герои «Вечной невесты» «изъясняются то неловким казенным, то неуместно высокопарным языком» [Володарский 2009: 32].

Отметим, что в последних книгах Айтматов по традиции комментирует имена своих героев. Говоря о романе «Тавро Кассандры», нужно вспомнить прежде всего имя Ордока, означающее в переводе с венгерского «черт». Раскрывается значение имён и в последнем романе Ч. Т. Айтматова: Итибай означает «человек с богатой собакой», Ташафган – «твердокаменный афганец» и другие.

В романе «Когда падают горы (Вечная невеста)» есть слова и короткие фразы, которые даются на киргизском языке с переводом на русский, например, «ночная сова, тункукук», «бул эмнеси – что это значит», «Дуйне ордундабы – на месте ли мир?». Таким образом, обогащение русского языка тюркизмами характерно и для последних произведений Ч. Айтматова. Параллельно с этим прозаик описывает обычаи киргизов, тщательно комментируя их. Он словно стремится раскрыть внутренние качества родного народа всему миру, и делает это именно через русский язык.

С другой стороны, писатель часто вводит в текст авторские неологизмы – ему не хватает средств русского языка и тюркских вкраплений. Так, фантастический сюжет романа «Тавро Кассандры» потребовал подбора группы лексем, описывающих научные разыскания Андрея Крыльцова, который позже объявил себя монахом Филофеем. Речь идет, главным образом, о сложных словах: «иксрод», «кассандроэмбрион», «кассандроно-

ворожденный», «эсхатоэмбрион» и некоторые другие. Отметим, что писатель здесь соединяет слова из разных стилевых единств: эмбрион (научный термин) соединяется с именем героини мифа; род, подразумевающий обращение к цепи поколений (очень важное для тюркской культуры понятие), объединяется с латинским «икс» – неизвестное, а порой и неважное значение (в подобной номинации можно заметить черты оксюморона). На наш взгляд, вновь образованные термины научно-философского или, по крайней мере, философского дискурса обретают дополнительные коннотации – они изначально не лишены оценочности.

Отметим, что Айтматов широко использует сложные слова: «Гитлер-сталин», «Сталингитлер», «башкасто-приземистые фантомы-призраки», «возбудители национал-опамятствования». Многие из них образованы по моделям русского языка, при этом не являются общеупотребительными: «первозаповедь», «вековечный», «единокрестившиеся», «самоликвидироваться», «суперинтеллектуал», «архисатанинский», «архиковарный», «взаимноненавидящие» и др. Все эти лексемы обладают экспрессивной окраской, однако временами добавление второго корня кажется избыточным (подобный тип словотворчества больше характерен для языка СМИ, чем для художественных текстов).

М. Апышев отмечает, что в тексте романа «Тавро Кассандры», наравне с ранними айтматовскими текстами, превалируют черты «газетности» [Апышев 2009: 40]. В романе большое количество терминов («внутриутробное развитие», «экстраполировать страх», «деструкция человеческого генофонда» и т.д.), отвлеченной лексики («нарастание незримого бедствия», «несусветное накопление мусора в голове», «новоявленное оплодотворение» и др.), есть экспрессивные обороты, включающие просторечия («многолюдное “толковище”», «заняты нелепым дележом», «дурацкие камни», «то бишь», «башкастый», «ехалось», «кучкующиеся фоторепортеры», «кагэбэшный доносчик», «оборонщики», «распинавшийся» и др.).

На синтаксическом уровне наблюдается соединение слов разной стилевой принадлежности: «изначальное устройство жизни», «смута духа», «полагаться на Бога как на высший гарант», «новые кванты внутреннего мира», «соответствующие программы предупреждения катастрофы». Таким образом, писатель вводит в текст философского романа газетизмы, слова официально-делового стиля и научные термины, словно пытаясь актуализировать вечные вопросы, поднять их именно на том языке, на котором мыслят люди начала XXI века, придать им тем самым не только мировоззренческую, но и научную значимость. На наш взгляд, временами подобные словоупотребления кажутся неуместными в словесной ткани художественного произведения: образное уступает место логическому.

Аналогичный языковой процесс найдет место и в написанных позже произведениях. В философском этюде «Препоручение Богу» (2002):

«вскочить разом в седло раздумий и помчаться – погнать табун мыслей под самые звезды» [Айтматов 2013: 473], «пахано и перепажано на роду людском по тому же полю раздумий и суждений» [Айтматов 2013: 473], «дай полю продох от лемехов-мыслей, режущих почву на опрокид» [Айтматов 2013: 474]; смерть представляется моментом лишения человека «абсолютно кредита жизни» и «аннулирование начисто былого»; «изначальный задаток вечности», «слово как слепок вечности», «лес мышления», «мандат на жизнь» и т.д. Кажется, что Айтматов пытается создать собственный философский язык, синтезируя в нем метафоры, имеющие в основе реалии киргизской аульной жизни и европейского постиндустриального высокообразованного общества.

Словосочетания такого типа встречаются и в последнем романе Ч. Айтматова: «потенциал вечности», «душа – аккумулятор подсознания» [Айтматов 2006: 51], «намеренное разрушение чувственного поля любви» [Айтматов 2006: 92], «любовь есть дар Вселенной, энергия от потенциала вечности» [Айтматов 2006: 58]; «квота вечности»; «душевный самотеррор», «оптовая культура». Создается ощущение, что автор ищет способ сказать нечто неожиданное о еще недостаточно проанализированных явлениях, дать новую трактовку вечным вопросам. Ради этого он готов перейти на другой язык и даже нарушить законы сочетаемости, установленные в нём. В то же время нельзя не признать, что подобные словоупотребления утяжеляют язык романа, отчасти разрушая его стилистическую цельность, ведь история барса и Вечной невесты написана иным языком – это лиро-эпические части произведения.

В книге «Когда падают горы» Айтматов противостоит законам рынка, при которых абсолютно всё становится предметом купли-продажи, массовой культуре, западным веяниям. Это проявляется на уровне языка. Автор намеренно вводит в текст нарочито современные слова, отражающие реальность постсоветской эпохи. Приведем в пример ряд номинаций с корнем «бизнес»: «бизнес-проект», «бизнес-эпоха», «бизнес-элита», «бизнес-охрана», «бизнес-артель», «бизнес-промысел», «бизнес-охота», «бизнес-гарем», «бизнес-рай», «бизнес-бог» (Арсен об Эрташе Курчалове). Создается впечатление, что к привычным реалиям присоединилось нечто изначально чуждое. Отметим, что некоторые сращения представляют собой оксюморон: рай, бог – это категории, по своей природе не связанные с материальным миром, за границы которого не дано выйти бизнесу. Некоторые из этих слов употребляются в следующих друг за другом предложениях, что производит на читателя ощущение неуместности: «Он [Арсен – Ю. В.] отвергнут, отторгнут бизнес-элитой. А она [Айдана – Ю.В.], пожав декольтированными плечами, переметнулась в бизнес-рай» [Айтматов 2006: 57]. Подобную частотность в языке романа имеет слово «рынок», близкое по семантике слову «бизнес», и его дериваты: «рыночная стихия», «рыночная тайга», «рыночные дебри»; «перешагнем в рынок – и пойдем!

Жди! Один дурак даже несусветное придумал: надо, дескать, чтобы и дети рождались рыночные!» [Айтматов 2006: 104]. Кажется, автор на уровне языка пытается спровоцировать протест читателя против жизни, которую определяют денежные отношения. Ради этого Айтматов идёт на сознательное нарушение стилистического единства романа, некоторые выражения сближают языковую стихию произведения с газетной полосой.

Кроме того, в тексте романа «Когда падают горы» довольно много иноязычных слов, вошедших в активное употребление с начала 90-х годов, которые автором остраиваются. Об этом свидетельствуют такие маркеры, как «что называется», «как говорится» и т.п.: «предстоял, что называется, прямой эфир» (речь о концерте с живым звуком), «так называемому эгемону», «подметальщики от шоу-бизнеса, так называемые топ-модельщики от поп-модернизма» [Айтматов 2006: 57], «воротила из тех, кого величают нынче олигархами» [Айтматов 2006: 59], «почти олигарх, босс, шеф, как там его еще именуют» [Айтматов 2006: 62], «как принято теперь называть, менеджер» [Айтматов 2006: 97], «в городе говорят в таких случаях: презентацию коня устроим» [Айтматов 2006: 139] и т.д. Все это чужая автору речь, выражающая неприемлемые для него ценностные установки, порожденные новой капиталистической эпохой.

Отметим, что на уровне языка отражается то, с каким трудом простые люди, жители горных поселков, усваивают реалии новейшего времени. Самым ярким примером здесь является то, как Ташафган пытается оправдать преступление «глобализацией», то есть придает ставшему очень популярным в конце XX века слову несвойственный ему смысл. «У богатых своя глобализация – заграбастать себе на корню все богатства, у нас – своя: поделить и свою долю вырвать где подвернется» [Айтматов 2006: 156]. Чтобы продемонстрировать ограниченность этого героя, Айтматов показывает, что он иногда с трудом подбирает слова, просит подсказки у Арсена: «какое-то еще название есть у этих громкоговорителей. Не подскажешь?» [Айтматов 2006: 161] (речь о мегафоне); «ну, как его, слово такое есть – придушу, мол, гад, если не сделаешь то-то и то-то...» [Айтматов 2006: 161] (имеется в виду ультиматум).

Наконец, в качестве еще одной стилистической особенности романа «Когда падают горы» следует назвать широкое употребление сниженной, даже бранной лексики, которая тоже отражает черту современности. Особенно много её в несобственно-прямой речи Арсена (в эпизодах, последовавших за разговором с директором ресторана): «мордатый Ошондой», «опрокинуть стол к чертовой матери», «двинуть в рыло», «поднять хай», «капитализм проклятый», «кишка тонка». Примерно такую же по стилистической окраске лексику широко употребляет Ташафган в разговоре с Арсеном в школе: «чумеют», «задарма», «богатеи», «обалдели», «балдежная», «последние сволочи». Нам кажется, что автору важнее не создать индивидуально-речевую характеристику героя, а отразить язык эпохи.

В заключение необходимо сказать, что русский язык для Айтматова имеет консолидирующее значение. Именно через него киргизская культура подключается к мировой. При этом язык писателя неоднороден. Крайне высокая степень публицистичности двух последних романов этого автора зачастую идёт в ущерб художественности. Ч. Айтматов в большом количестве использует сниженную лексику, публицистические клише, выражая с их помощью резко негативное отношение к ряду реалий начала XXI века.

Причина стилистических недоработок может быть в том, что в 90-е – 2000-е годы писатель очень спешил – ему хотелось успеть высказать нечто сокровенное, вероятно, еще не осознанное им самим до конца. Ч. Айтматов внимательно наблюдает за происходящим в мире, с тревогой и болью воспринимает некоторые перемены и чувствует, что тянуть с подведением итогов, последней исповедью уже невозможно. Отсюда особый эмоциональный накал, на котором создаются романы. Возможно, автору хотелось что-то доделать, однако времени у него не остаётся.

Кроме того, киргизскому прозаику было важно, чтобы его услышало как можно больше людей, в том числе представители того поколения, которое мыслит в рыночных категориях и в редкой фразе не употребляет сниженное слово. Писатель пытается если не полностью перейти на их язык, то хотя бы сделать шаг навстречу – создать произведения, близкие представителю любой социальной группы и национальности. Из-за этого Айтматов переходит на усреднённый язык, на котором он сам не мыслит.

Библиографический список

Айтматов Ч. Т. Проблема двуязычия // Азия и Африка сегодня. 1989. № 2. С. 32–34.

Айтматов Ч. Т. Белый пароход. И дольше века длится день. Плаха. М. : Эксмо, 2013. 766 с.

Айтматов Ч. Т. Когда падают горы: (Вечная невеста): Роман, повесть, новелла. СПб. : Издательский Дом «Азбука», 2006. 480 с.

Айтматов Ч. Т. Тавро Кассандры : Роман, повести. СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. 480 с.

Апышев М. Феномен двуязычия: Чингиз Айтматов и Мар Баджиев. Бишкек : [Б.и.], 2009. 156 с.

Володарский Ю. Марш ветеранов // Свобода слова 2000. Киев : Газетный комплекс «Интернет-медиа». 2009. № 49. С. 32.

Годенко Н. Одна из тенденций в творчестве Ч. Т. Айтматова (Тюркизмы и ориентализмы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 11 (41) : в 2 ч. Ч. I. С. 54–57.

Комарова Л. Отражение двуязычия в художественной прозе Ч. Т. Айтматова [Электронный ресурс]. URL: <http://goo.gl/ZtD6e7> (дата обращения: 22.04.2016).

Урицкий А. Из Люксембурга с приветом [Электронный ресурс]. URL: <http://www.netslova.ru/uritsky/r3.html> (дата обращения: 22.04.2016).

Юмаева Л. А. Отражение двуязычия в прозе Айтматова [Электронный ресурс]. URL: <http://goo.gl/msupp4> (дата обращения: 22.04.2016).

**А. П. Романенко
З. С. Санджи-Гаряева**

МЕТАПОЭТИКА ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА

В статье предлагается систематизация метапоэтических взглядов Ф. Искандера в связи с особенностями его идиостиля.

Ключевые слова: метапоэтика, Искандер, идиостиль

**A. P. Romanenko
Z.S. Sandji-Garjaeva**

FAZIL ISKANDER'S METAPOETIC

The article proposes a systematization of F. Iskander's metapoetical views in connection with the peculiarities of his individual style.

Key words: metapoetic, Iskander, individual style.

Под метапоэтикой понимается поэтика по данным метаязыка [Штайн, Петренко 2008: 14].

Искандер – писатель рефлектирующий, поэтому изучение его метапоэтики, систематизация разрозненных высказываний – непременное условие понимания специфики его идиостиля. Это тем более важно, что весь комплекс высказываний представляет собой систему, концепцию, которую мы постараемся перевести из имплицитного в эксплицитное состояние.

Размышления Искандера над темой творчества идут в двух направлениях – внешнем и внутреннем. Первое – это вопросы взаимоотношения писателя и мира. Второе – вопросы строения и функционирования художественного текста. Оба направления отражают внешнюю и внутреннюю стороны творчества, которые объединяются понятием стиля. Стиль понимается Искандером широко: это не только отбор языковых средств, но и своего рода философия творчества, отбор философских, этических, эстетических норм.

Внешняя сторона творчества (стиля)

Типология литературы и писателей

Литература как способ познания мира, способ создания своих миров-моделей действительности может быть, по Искандеру, двух типов, в кото-

рых миры-модели различаются вплоть до противоположности. Соответственно и художники (в частности писатели, поэты) тоже делятся на два типа.

Всю мировую литературу я разделяю на два типа – литература дома и литература бездомья. Литература достигнутой гармонии и литература тоски по гармонии. Разумеется, при этом качество литературного произведения зависит не от того, какого типа эта литература, а от силы таланта художника.

Литература дома имеет ту простую человеческую особенность, что рядом с её героями хотелось бы жить, ты под крышей дружеского дома, ты укрыт от мировых бурь, ты рядом с доброжелательными, милыми хозяевами. И здесь в гостеприимном и уютном доме ты можешь с хозяином дома поразмышлять и о судьбах мира, и о действиях мировых бурь.

Литература бездомья не имеет стен, она открыта мировым бурям, она как бы испытывает тебя в условиях настоящей трагедии, ты заморожен, затянут видением бездны жизни, но всегда жить рядом с этой бездной ты не хочешь. Впрочем, это во многом зависит от характера читателя.

Литература дома – преимущественно мудрость (Пушкин, Толстой). Литература бездомья – преимущественно ум (Лермонтов, Достоевский) [Искандер 1999: 342–343].

Эта типология, если представить ее философскую интерпретацию, соответствует типам общественного сознания: мифологического и рационалистического, которые формируют соответствующие картины мира. Мифологическая картина мира телеологична – это дом, в котором все взаимообусловлено, объяснимо, понятно, ясно; все имеет свою причину и следствие. Слово – модель вещи, его употребление требует ответственности и обдуманности. Рационалистическая картина представляет мир релятивистски (в одну реку нельзя войти дважды): это хаос, который человек может упорядочить лишь относительно, слово – условный знак, оно зыбко, оно моделирует вещь очень приблизительно.

В то же время мифологическая картина мира не противопоставлена рационалистической, они находятся во взаимодополняющих отношениях. А. Ф. Лосев формулирует это следующим образом: «Мифология – основа и опора всякого знания, и абстрактные науки только потому и могут существовать, что есть у них полнокровная и реальная база, от которой они могут отвлекать те или иные абстрактные конструкции. <...> Обыкновенно полагают, что миф есть басня, вымысел, фантазия. Я понимаю этот термин как раз в противоположном смысле. Для меня миф – выражение наиболее цельное и формулировка наиболее разносторонняя – того мира, который открывается людям в культуре, исповедующим ту или иную мифологию. <...> Словом, миф есть наиболее реальное и наиболее полное осознание

действительности, а не наименее реальное, или фантастическое, и не наименее полное, или пустое» [Лосев 1993: 772–773].

Рационалистической и мифологической картинам мира соответствуют у Искандера понятия ума и мудрости как инструменты познания действительности: *Ум и мудрость. Ум – это когда мы самым лучшим образом разрешаем ту или иную жизненную задачу. Мудрость обязательно сопрягает разрешение данной жизненной задачи с другими жизненными задачами, находящимися с этой задачей в обозримой связи. Поэтому мудрость часто пренебрегает самым лучшим решением данной задачи ради чувства справедливости по отношению к другим задачам. Умное решение может быть и безнравственным. Мудрое – не может быть безнравственным. Ум – разит. Мудрость – утоляет. Мудрость – это ум, настоящий на совесть. Такой коктейль многим не только не по плечу, но и не по нутру* [Искандер 1992: 526].

Реальные литературные произведения и их авторы, как правило совмещают в обе картины мира, но в разном, разумеется, соотношении: *Два типа творчества в русской литературе – дом и бездомье. Между ними кибитка Гоголя – не то движущийся дом, не то движущееся бездомье <...> Конечно, как всякий образ, дом и бездомье относительноны* [Искандер 1999: 404–406].

Сам Искандер тяготеет, конечно, к дому, но и тема бездомья, разрушения дома ему не чужда (в поздних, постсоветских повестях).

Вдохновение

Это неперемное условие творчества. Без этого условия невозможно говорить о получении художественной (да и любой) истины. То есть вдохновение – состояние души, познающей мир, *вдохновение вообще есть одержимость истиной, и в момент вдохновения художник видит истину со всей доступной ему полнотой. Но одержимость истиной чаще всего приходит к тому, кто больше всего о ней думает* [Искандер 1999: 354].

Вдохновение – это и выработка некоего алгоритма, приводящего к пониманию истины: *Представим себе ручей. До сих пор считалось, что его нельзя перейти, не замочив ноги. И вдруг нам открылась такая комбинация торчащих из воды камней, что, оказывается, можно его перебежать, не замочив ноги. Вдохновение – танец перебежки через этот ручей* [Искандер 1999: 411]. Таким образом, вдохновение является прояснением неясной, непознанной сущности. Условие появления состояния вдохновения – честность творца: *вдохновение есть награда за взыскующую честность художника. Верующий уточнил бы – награда Бога. Атеист сказал бы: награда нашей нравственной природы* [Искандер 1999: 353]. Вдохновение как познание неразрывно связано с эмоцией радости. *Вдохновенное произведение сразу же дает нам ощущение сладостной победы разума. Нас подхватывает движение текста к цели, радостное, как – езда в детство. Вдохновение – это состояние одержимости истиной, а истина*

бодрит. <...> Вдохновение даже тогда, когда оно раскрывает нам трагическую истину, таит в себе некую радость. Истина бодрит. Радость познания истины в природе человека. Иначе не объяснишь, почему нам доставляет горькое удовольствие «Реквием» Моцарта или сцена гибели Хаджи-Мурата [Искандер 1999: 411–412]. Вдохновение – радость по поводу приоткрывшейся тебе истины. Состояние это очень напоминает состояние счастливой влюбленности. Вдохновение и есть форма влюбленности, только влюбленности в приоткрывшуюся истину [Искандер 1999: 388].

Такое состояние, связанное с обладанием истиной, не только бодрит, но и приводит к ощущению приобщённости к некой высшей силе, идее: *Пишущий в самые высокие минуты вдохновения чувствует, как будто кто-то ему диктует рукопись. Меняется само физическое состояние человека, он может работать по двенадцать часов в сутки и не чувствовать никакой усталости.*

Вдохновение, можно сказать, есть признак благосклонности Музы к человеку, испытывающему вдохновение [Искандер 1999: 388]. Вдохновение не может быть постоянным состоянием творца, он чередуется в «вне-вдохновением», с упадком душевных и творческих сил, но нужно верить и ждать возвращения вдохновения.

И, наконец, вдохновение связано с категорией мастерства. Мастерство понимается Искандером как заместитель вдохновения, сам по себе не могущий его заменить, а лишь временно заместить, продолжить работу по алгоритму, найденному вдохновением. *Ремесленная часть искусства, безусловно, есть, но она для настоящего художника слишком элементарна, чтобы о ней говорить. <...>*

Я бы дал такое определение мастерству. Мастерство художника – это умение заставить работать разум на уровне интуиции. Мастерство есть воспоминание о вдохновении и потому отчасти благородная имитация его [Искандер 1999: 387–388].

Вдохновение не приходит само, ему нужно «приготовить» условия, зависящие от художника, иначе он не будет «хозяином» результата познания: *Вдохновение – это еще и чувство хозяина открывшейся истины: это я знаю как никто другой, и за это несу всю полноту ответственности [Искандер 1999: 412].*

Таким образом, вдохновение является радостным нахождением истины, процессом познания. Оно может достигаться только при условии честности творца и двоичности его творчества и служит средством достижения ясности предмета познания.

Художник и биография

Еще одно условие возникновения вдохновения – двоичность творчества: честный художник творит текст и как произведение, и как свою жизнь. *Слово поэта обладает таинственной, мистической властью над*

ним и его судьбой [Искандер 1999: 348]. Жизнь честного художника не должна противоречить пафосу его творчества: *Художник всегда творит в двух направлениях. Он творец своих произведений и своей жизни одновременно. Художник интуитивно и непрерывно оплодотворяет свою жизнь, превращая ее в обогащенную руду, в бесконечный черновик, который он потом будет переплавлять в своем творческом воображении, придавая ему ту или иную форму. <...>*

Причину таинственного, хронического бесплодия некогда ярких талантов ищите в их жизни, и вы найдете то место, где Муза отвернулась от них [Искандер 1999: 388–389].

При этом для писателя, как, видимо, для всякого художника, первым главным актом творчества является сама его жизнь [Искандер 1999: 354]. «Таинственное хроническое бесплодие» – это одно из основных свойств советской литературы, искусства: художник, становясь чиновником, тесно соприкасаясь с властью, входя во власть, переставал быть художником.

Внутренняя сторона творчества (стиля)

Ясность

Это главное, доминирующее свойство стиля. Оно детерминирует все прочие его качества. Это свойство обеспечивает успех познания, к которому ведет вдохновение, так как *дело художника вытягивать волей к добру из хаоса жизни ясный смысл, а не добавлять к хаосу жизни хаос своей собственной души [Искандер 1999: 345]. Стиль художника – окончательная и бесповоротная победа разума над хаосом действительности [Искандер 1999: 373].*

В основе познания и стиля как его средства лежит «этическое напряжение», требующее **прояснения истины**. Образцом такой ясности Искандер считает стиль Толстого: *В неслыханной ясности слога беспощадное понимание хронической тупости человечества! Ясности, полной ясности! Чтобы ни один человек потом не сказал: «Я это не так понял» [Искандер 1999: 359].*

Но ясность не равна однозначности истолкования. Художественная речь принципиально многозначна, и художественное познание отличается от научного именно возможностью различных (в пределах замысла автора) толкований. В этом смысле принципиальная неоднозначность и непрояснимость ранней поэзии Пастернака не противоречит задаче познания, поиска истины: *Вероятно, общение с поэзией раннего Пастернака напоминает разговор с очень пьяным и очень интересным человеком. Изумительные откровения прерываются невнятным бормотанием, и в процессе беседы мы догадываемся, что и не надо пытаться расшифровать невнятицу, а надо просто слушать и наслаждаться понятным. Я бы даже сказал: дай Бог понять понятное! [Искандер 1999: 415].* Сложность художественного

познания делает требование ясности градуальным: добиваться ясности настолько, насколько позволяет сам предмет познания, степень его изученности, «проясненности».

Ясность, кроме того, что является инструментом познания, выполняет, по Искандеру, коммуникативную функцию в художественном общении: *Я думаю, стремление к ясности естественно присуще искусству слова. Эта ясность устанавливается бессознательно, она есть заочное продолжение очной культуры общения. Подобно тому, как мы соразмеряем свой голос с расстоянием, на котором от нас находится собеседник, подобно тому, как мы, указывая собеседнику на какой-то далекий предмет, исходим из того, что сила его зрения позволит ему разглядеть этот предмет, подобно тому, как мать, отпуская ребенка, делающего первые шаги, интуитивно определяет, на сколько шагов его можно отпустить, чтобы успеть подхватить его, когда он будет падать, – так и в искусстве чувство читателя, чувство собеседника определяет нормальную речь художника, заставляя его избегать неуважительных длиннот и столь же неуважительной конспективности* [Искандер 1999: 418].

И, наконец, ясность воспринимается Искандером и как эстетическая категория. В повести «Школьный вальс, или энергия стыда» говорится о том, как автор еще в детстве пришел к осознанию эстетической ценности ясности: *Может, именно в те годы я неосознанно полюбил ясность и четкость образа мыслей, то дополнительное удовольствие, которое они доставляют сами по себе, независимо от своего содержания, более того, придают ей, мысли, какую-то аппетитность, как бы она ни была мала, облагораживают ее отсветом божественной гармонии и в конце концов делают ее частью всеобщего стремления человечества к ясности как единственной в конечном итоге задаче разума* [Искандер 1991б: 121–122].

Итак, ясность стиля необходима, во-первых, для достижения истины, для ее познания, а во-вторых, для диалога с читателем. В то же время ясность не есть однозначность интерпретации. И в соединении этих различных требований заключается «тайна» творчества.

Юмор

Это модальность художественного текста Искандера. Но комическое, по его мысли, должно присутствовать в литературе вообще, уравновешивая трагическое: *Маятник литературы, не достигающий трагического, откачнувшись в обратную сторону, не достигает и комического. Нашим романам не хватает игры, смеха, шуток, гиперболы. Половина прелести Пушкина в игре. А как смеются Гоголь, Достоевский, Чехов, Маяковский!* [Искандер 1999: 412].

Юмор присутствует как необходимая черта и в метапоэтических текстах Искандера, в его критике и публицистике вообще. Анализируя понятие ясности, мы приводили его юмористическое суждение о стиле раннего

Пастернака. Оно, надо признать, так точно характеризует стиль поэта, что о серьезном «переводе» его и мысли не возникает.

Вот еще пример юмористического, но необычайно точного рассуждения о языке Пушкина, о его влиянии на русскую литературу: *Это прежде всего его изумительный русский язык. Такое впечатление, что он пропустил его через грандиозный самогонный аппарат, возле которого дежурила Арина Родионовна, уже слегка принявшая и от этого преувеличенно бдительная. И хотя Пушкин создал русский литературный язык для всех будущих поколений писателей, но первач, уж извините, выпил он сам. Так, незаметно, за сказками Арины Родионовны. И оставшегося хватило на великую литературу, но первач неповторим* [Искандер 1999: 427].

Но юмор, кроме созидания смеховой модальности, выполняет и другие серьезные функции. Во-первых, он является обратной стороной трагизма, который без юмора не может вполне адекватно восприниматься читателем. Во-вторых, юмор имеет непосредственное отношение к правде как достоверном изображении действительности: *Я полагаю, чтобы овладеть хорошим юмором, надо дойти до крайнего пессимизма, заглянуть в мрачную бездну, убедиться, что и там ничего нет, и потихоньку возвращаться обратно. След, оставляемый этим обратным путем, и будет настоящим юмором.*

Смешное обладает одним, может быть, скромным, но бесспорным достоинством: оно всегда правдиво. Иначе говоря, не все правдивое смешно, но все смешное правдиво [Искандер 2002: 19].

Структура нарратива

Искандер называет структуру нарратива ветвистостью. Это связано с пониманием дерева как структурного принципа духовной жизни вообще и речемыслительной деятельности в частности. *Я люблю деревья. Мне кажется, дерево – одно из самых благородных созданий природы. Иногда я думаю, что дерево не просто благородный замысел природы, но замысел, призванный намекнуть нам на желательную форму нашей души, то есть такую форму, которая позволяет, крепко держась за землю, смело подыматься к небесам* [Искандер 1991б: 592].

Ветвистость характерна прежде всего для прозаического жанра, называемого разговорным рассказом. И большинство текстов Искандера строится по этому принципу. Если это не разговорные рассказы в полном смысле, то, чаще всего, их стилизация.

Ветвистость проявляется в постоянных отступлениях от основного повествования, в остановках сюжета, инициированных какого-либо значимого или, на первый взгляд, не совсем значимого мотива.

Причины необходимости ветвистости рассказа следующие. Во-первых, это способ достижения правдивости повествования: *Да, можно обобщать, и сгущать, и пропускать, но только в том случае, если живое чувство подсказывает нам, что мы этим способствуем делу правды. Но*

если я чувствую, что солгал хотя бы посредством умолчания, я теряю всякую охоту писать и рассказывать. <...>

Но если мы взялись рассказ о жизни сделать своим жизненным делом, то правдивость этого рассказа есть самый безусловный и наглядный показатель этого намерения. Таким образом, правдивость рассказчика нужна самому рассказчику прежде всего, это форма его борьбы с собственным распадом, можно сказать, божественный эгоизм собственного бытия [Искандер 1991а: 133–134].

Во-вторых, это замедление повествования с целью упрочения контакта с читателем и прояснения мысли, которая не терпит спешки: *Природа любви ветвиста. Все это в высшей степени относится и к искусству. С какой бы скоростью и куда бы ни катился мир, искусство не должно спешить, как хороший врач или священник. Поэтому мне противны всякие новаторские кривляния, как бы поспевающие за ритмами века. Они упускают главное* [Искандер 1993: 255].

Итак, ветвистость дает возможность мысли спокойно, останавливаясь, развиваясь, проясняясь, формироваться, обеспечивая достижение правды и упрочения контакта писателя с читателем.

Таким образом, соотношение внешних и внутренних метапоэтических правил представляют собой систему взглядов Искандера на творчество вообще и на свое в частности.

Библиографический список

Аксенов Василий. Писатель – это беглец // Знамя. 2003. № 12. С. 143–144 (Фазиль Искандер).

Лосев А. Ф. Бытие – имя – космос. М. : Мысль, 1993. 958 с.

Искандер Ф. А. Сандро из Чегема: Роман. Кн. 1. М. : Советский писатель, 1991а. 688 с.

Искандер Ф. А. Сандро из Чегема: Роман. Кн. 2. М. : Советский писатель, 1991б. 640 с.

Искандер Ф. А. Собрание сочинений : в 4-х т. Т. 2. М. : Молодая гвардия, 1992. 574 с.

Искандер Ф. А. Человек и его окрестности: Роман. М. : Олимп – ППП (Проза. Поэзия. Публицистика), 1993. 320 с.

Искандер Ф. А. Ласточкино гнездо: Проза. Поэзия. Публицистика. М. : Фортуна Лимитед, 1999. 440 с.

Искандер Ф. А. Сюжет существования: Повесть, рассказы. М. : Издательский дом «Подкова», Изд-во Эксмо, 2002. 448 с.

Штайн К. Э., Петренко Д. И. Язык метапэтики и метапоэтика языка // Метапоэтика : сб. статей научно-методич. семинара «TEXTUS». Ставрополь : Изд-во Ставропол. гос. ун-та, 2008. Вып. 1. С. 14–46.

II

А. П. Сдобнова

ИЗМЕРЕНИЕ ОБЪЕМА ЛЕКСИКОНА

В статье обсуждаются поиски инструментов измерения объема словаря.

Ключевые слова: лексикон, объем лексикона, ядро лексикона, идиолексикон.

A. P. Sdobnova

MEASUREMENT OF LEXICON SIZE

The quest for measurement of lexicon size is discussed in the article.

Key words: lexicon, lexicon size, core of lexicon, idioleksikon.

В научной литературе (лингвистической, психолингвистической, социолингвистической, лингводидактической) достаточно регулярно «всплывают» и обсуждаются вопросы объема словарного запаса русского языка, лексического минимума, лексического ядра языка, объема и состава индивидуального словаря отдельного человека, активной и пассивной частей его словаря, той или иной социальной группы (возрастной, профессиональной или другой социокультурной группы), соотношения индивидуального и общего в словаре и др.

Направления исследований обусловлены их целью: они могут быть связаны с описанием лексической системы языка, с лексикографическими вопросами: отбором лексики в лексические минимумы при обучении русскому языку как иностранному, в словники словарей разного типа (полных, кратких, переводных, учебных, толковых дескриптивных, толковых нормативных, школьных и т.д.), исследованием идиолексикона и др.

Наиболее разработанным оказывается выделение лексического ядра языка, или лексического минимума, в лингвометодических целях. При разных подходах к его выделению (тематическом, лингвистическом, философском, статистическом, эмпирическом, когнитивном, коммуникативном) и разных принципах ведущими выступают принцип частотности и тематический принцип [Маркина 2011].

Широко известны «лексические минимумы», выделенные группой ученых под руководством В. В. Морковкина [Система лексических минимумов 2003]. В основу выделения представленных в справочнике 10 «гра-

дуальных минимумов» в 500, 1000, 1500, 2000, 2500, 3000, 3500, 4000, 4500, 5000 самых употребительных лексических единиц русского языка положена *обобщенная статистическая ценность* русских слов по данным ряда *частотных* словарей русского языка.

В методических целях к лексическому ядру условно относят как правило 5 тысяч слов (см., например [Система лексических минимумов 2003]).

В конце XX – начале XXI века выдвинулось понятие языковой личности [Караулов 1987; Караулов, Филиппович 2009; Карасик 2002, 2004, 2011; Шестак 2003 и др.] и получила развитие лингвистическая персонология, которой уже накоплен большой фактический материал и получены результаты того, как используется язык, языковые средства отдельными личностями, каков идиолект, идиолексикон представителя той или иной социальной группы [Иванцова 2002, 2010; Кочеткова 2002; Нефедова 2001; Опыт описания 1989; Полный словарь 2006–2012; Тимофеев 1971; Толстова 2004 и др.].

На данный момент наиболее полное исследование идиолексикона языковой личности представлено в работе Е. В. Иванцовой «Феномен диалектной языковой личности», где на большом *корпусе текстов*, собранном в течение 20 лет, представлено разноаспектное, системное описание идиолексикона носителя сибирского старожильского говора – В.П. Вершининой [Иванцова 2002; Полный словарь 2006–2012].

Е. В. Иванцова отмечает, что исследования идиолексикона отдельных личностей в отечественной и зарубежной лингвистике показывают разные результаты (в частности количественные показатели объема индивидуального словаря чрезвычайно разнятся). Автор отмечает отсутствие единых принципов в выделении единиц лексикона (обзор работ по исследованию идиолексикона см. [Иванцова 2002]).

А. П. Василевич тоже рассматривает проблему *измерения* объема индивидуального лексикона и говорит об отсутствии исчерпывающей процедуры его оценки [Василевич 2016].

В лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета МГУ группой ученых под руководством А. А. Поликарпова разработана программа экспериментального исследования соотношения индивидуальных словарей с лексической системой языка [Поликарпов, Руис-Соррилья Крусате 2013]. Исходным выступает положение о том, что реальностью существования языка являются индивидуальные словари. Сопоставление полученных экспериментальным путем индивидуальных словарей и их активных частей позволило получить пересекающуюся (тождественную) часть, которую ученые рассматривают как «наиболее социально значимый круг лексических средств», «на основе которого коммуниканту можно гарантированно общаться с любыми остальными членами общества» [Поликарпов, Руис-Соррилья Крусате 2013: 9], и считают ее ядром, базовым, основным слоем общего словаря языка.

При этом они подчеркивают, что «практически отсутствуют попытки *ИЗМЕРЕНИЯ, экспериментального определения*» [выделено авторами — *А. С.*] объема индивидуального словаря, «определения степени и характера соответствия индивидуальных словарей друг другу, выявления того общего, что их объединяет, выявления и соотнесения состава активных и пассивных индивидуальных словарей» [Поликарпов, Руис-Соррилья Крусате 2013: 10].

В лаборатории разработана специальная методика тестирования носителей языка на основе представительных выборок из словарей русского языка. Тестирование разных групп взрослых носителей русского языка показало, что объем пересечения индивидуальных активных словарей может находиться в диапазоне от 10 до 40 тысяч слов в зависимости от культурно-образовательного уровня тестируемых.

Иным, отличным от описанных выше направлением в определении активного индивидуального словаря личности выступает методика определения идиолексикона на материале ассоциативного эксперимента. Первые индивидуальные словари по результатам ассоциативных экспериментов с одним испытуемым были получены в 60-е годы XX века группой киевских ученых [Старинец и др. 1968], в 90-е годы – Ю. Н. Карауловым и М. М. Коробовой [Караулов, Коробова 1993], в 2000-е годы – А. П. Сдобновой [Сдобнова 2004, 2005, 2015]. Основой индивидуального ассоциативного словаря (ИАС) выступают ассоциации одного испытуемого, выявленные в долговременном эксперименте, как правило, на большое количество стимулов. К примеру, в описанном Ю. Н. Карауловым и М. М. Коробовой индивидуальном ассоциативном эксперименте с мужчиной 28 лет с высшим техническим образованием были использованы 8300 стимулов [Караулов, Коробова 1993], реакций в словаре их испытуемого 7500, разных реакций 5000. Лексические единицы, как известно, в ассоциациях повторяются, выступают в своих словоформах, и поэтому разных слов в ИАС представлено еще меньше. По мнению авторов, ИАС «представляет как бы контурную карту полной АВС [ассоциативно-вербальной сети — *А. С.*], в которой точками-стимулами обозначены основные, опорные узлы АВС, но сами связи между ними, предельно редуцированы и упрощены» [Караулов, Коробова 1993: 9]. Вероятно, и лексический состав, представленный в ИАС, тоже следует рассматривать как основной контур индивидуального словаря, актуализированный набором стимулов. Индивидуальный лексикон школьника У. был смоделирован нами по материалам долговременного индивидуального ассоциативного эксперимента, который проводился с ним четырежды в разные возрастные периоды. Актуализированный экспериментом идиолексикон включает 3168 лексем и фразем. Несмотря на его малый объем, он представляет собой активную часть словаря школьника, тот необходимый минимум лексических единиц, которые обеспечивают коммуникацию современного школьника [Сдобнова 2015].

По материалам Ассоциативного словаря саратовских школьников [РАСШ I; РАСШ II–1; РАСШ II–2], нами определен активный лексикон учеников 1–11 классов. Объем смоделированного словаря школьников – более 25 тысяч лексем и фразем, актуализированных 1126 стимулами. Лексикон школьников – формирующаяся динамическая система. Составы лексиконов младших школьников, подростков, старшекласников, бесспорно, различаются количеством лексических единиц. При существующей возрастной вариативности объема словаря в нем выделяются ядро и базовая часть, которые, несмотря на имеющиеся в них константные единицы, тем не менее тоже находятся в стадии становления, как и лексикон каждой возрастной группы. Подвижностью формирующегося словаря обусловлена сложность определения его объема и частей (подробнее о составе и структуре лексикона школьников см. [Сдобнова 2015]).

Другие способы измерения объема словаря или его частей – это тестовые методики, Интернет-опросы. Один из таких вариантов измерения пассивного словаря разных возрастных групп респондентов разработан Г. В. Головиным [Головин 2015а]. Предлагаемая методика, полученные предварительные результаты ее апробации, валидация, коэффициент надежности теста обсуждаются в статье [Головин 2015б]. По результатам исследования Г. В. Головин приходит к выводам, что словарь человека постоянно увеличивается до 20 лет, затем скорость увеличения лексикона замедляется, после 45 лет словарный запас не меняется, а после 55 «словарный запас начинает несколько снижаться» [Головин 2015б: 157]. Автор учитывает, что полученные результаты не дают точного представления о словарном запасе среднестатистического носителя русского языка, т.к. являются несколько завышенными, и считает, что тест может быть еще улучшен.

Можно констатировать, что поиски надежных инструментов, методов, методик измерения объема словаря активно ведутся в разных направлениях. Но из результатов исследований пока не удается получить единого представления об объеме лексикона (разных его частей) носителя русского языка.

Библиографический список

Василевич А. П. Опыт оценки индивидуального словарного запаса // Вопросы психолингвистики. 2016. № 1 (27). С. 71–75.

Головин Г. В. Тест словарного запаса [Электронный ресурс]. 2015а. Дата последней правки 13.12.2015. URL: <http://www.myvocab.info> (дата обращения: 11.05.2016).

Головин Г. В. Измерение пассивного словарного запаса русского языка // Социо- и психолингвистические исследования. 2015б. Вып. 3. С. 148–159.

Иванцова Е. В. Лингвоперсонология : основы теории языковой личности : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. 160 с.

Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2002. 312 с.

Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.

Карасик В. И. Язык социального статуса : Социолингвистический аспект. Прагмалингвистический аспект. Лингвосемантический аспект. М. : Гнозис, 2002. 330 с.

Карасик В. И. Языковая личность как предмет изучения антропологической лингвистики // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 8 (62). С. 109–115.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 264 с.

Караулов Ю. Н., Коробова М. М. Индивидуальный ассоциативный словарь // Вопросы языкознания. 1993. № 5. С. 5–15.

Караулов Ю. Н., Филиппович Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М. : Азбуковник, 2009. 336 с.

Маркина Е. И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.

Нефедова Е. А. Экспрессивный словарь диалектной личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001. 144 с.

Опыт описания языковой личности. А. А. Реформатский // Язык и личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М. : Наука, 1989. С. 149–212.

Поликарпов А. А., Руис-Соррилья Крусате М. Трехчастная типология толковых словарей С.И. Ожегова в системной перспективе // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2013. № 5. С. 7–34.

Полный словарь диалектной языковой личности : в 4 т. / под ред. Е. В. Иванцовой. Томск : Изд-во Том. ун-та. 2006–2012.

РАСШ I – *Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартьянов А. О.* Русский ассоциативный словарь : ассоциативные реакции школьников I – XI классов : в 2 т. Т. I. От стимула к реакции. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. 500 с.

РАСШ II–1 – *Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартьянов А. О.* Русский ассоциативный словарь : ассоциативные реакции школьников I – XI классов : в 2 т. Т. II. От реакции к стимулу. Ч. 1. А–Н. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. 480 с.

РАСШ II–2 – *Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартьянов А. О.* Русский ассоциативный словарь : ассоциативные реакции школьников I – XI классов : в 2 т. Т. II. От реакции к стимулу. Ч. 2. О–Я. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. 420 с.

Сдобнова А. П. Индивидуальный ассоциативный словарь школьника // Русский язык сегодня. М., 2004. Вып. 3. С. 286–295.

Сдобнова А. П. Индивидуальный тезаурус в развитии // Язык. Сознание. Культура : сб. стат. / Институт языкознания РАН. Институт психологии РАН. М. ; Калуга : Изд-во «Эйдос», 2005. С. 174–182.

Сдобнова А. П. Лексикон школьника как динамическая система. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2015. 248 с.

Система лексических минимумов современного русского языка : 10 лексических списков : от 500 до 5000 самых важных русских слов / Г. Ф. Богачева, Н. М. Луцкая, В. В. Морковкин и др. / под ред. В. В. Морковкина. М. : Астрель, АСТ, 2003. 768 с.

Старинец В. С., Агабабян К. Г., Недялкова Г. И. Экспериментальное исследование структуры ассоциативных связей // Моделирование в биологии и медицине. Киев : Наукова думка, 1968. Вып. 3. С. 14–20.

Тимофеев В. П. Диалектный словарь личности: 2792 словарных единицы (2705 слов, 87 фраз) : учебное пособие. Шадринск, 1971. 141 с.

Толстова Г. А. Словарь языка Агафьи Лыковой. Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. 560 с.

Шестак Л. А. Русская языковая личность : коды образной вербализации тезауруса. Волгоград : Перемена, 2003. 312 с.

Ж. Н. Маслова

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТАБУИРОВАННОГО ЗНАНИЯ В ОБЫДЕННОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСАХ

В статье рассмотрен феномен табу и особенности репрезентации табуированного знания в бытовом и художественном дискурсах, где функционирование языковых табу не совпадает. Предложен анализ феномена «эстетического нарушения запретов», когда табуированное слово становится поэтическим денотатом. Постулируется необходимость использования слов-табу в художественном тексте и образование «поэтического денотата».

Ключевые слова: дискурс, денотат, табу, текст.

Zh. N. Maslova

FEATURES OF REPRESENTATION OF TABOO KNOWLEDGE IN EVERYDAY AND ARTISTIC DISCOURSES

Representation of taboo knowledge in the poetic text is the part of the process of artistic interpretation. The functioning of taboo does not coincide in the everyday and artistic discourses. The analysis of the phenomenon of "aesthetic violation of bans" where a taboo word becomes the poetic denotation is proposed. The necessity for using taboo words in a literary text and the process of forming of "poetic denotation" are postulated.

Key words: Discourse, taboo, denotation, text.

Знание, в широком смысле, всегда было для человека объектом неоднозначной оценки. Так как языки являются частью социально-культурной жизни народов, то они свидетельствуют о тех системах свобод и ограничений, крайней степенью выражения которых является табу, то есть запрет на использование.

«Табу́ (полинезийское) – запрет на употребление тех или иных слов, выражений или собственных имён. Явление табу связано с магической функцией языка (речи), т.е. с верой в возможность непосредственного воздействия на окружающий мир при помощи языка. Табу характерны для языков народов с архаичной культурой (Африка, Австралия, Океания, народы Севера и др.), однако в большей или меньшей степени встречаются во всех языках. Табу – не специфически языковое явление» [ЛЭС: электронный ресурс].

Значимое уточнение содержит дефиниция английского слова *taboo*: «1. a taboo subject, word, activity etc. that people avoid because it is extremely offensive or embarrassing; 2. not accepted or socially correct; 3. too holy or evil to be touched or used» [LDCE 2003: 1687]. Источником табу могут быть равно как священные, так и нечистые вещи и явления.

Данная статья посвящена исследованию функционирования табу в языке, это попытка выяснения особенностей языковой репрезентации табуированного знания в бытовом и художественном дискурсах. Табу четко осознается как факт языка, это, в частности, отражается в определениях, данных носителями английского языка: «Something that is generally not talked about», «Something that is viewed as forbidden by society's standards and therefore is rarely talked about openly. Some are less taboo than they were in the past and some are more than ever taboo. And while most have to do with sex, some taboos have to do with food, and others beliefs, and all of them will bring a conversation to a dead stop if you bring them up because these are all things most people do not want to talk about» [UD: электронный ресурс].

Отметим, что табу осознается как запрет, но не каждый запрет есть табу. По мнению Ю. И. Семенова, чтобы запрет был признан в социуме как табу, он должен включать три компонента: «первый компонент – глубокое убеждение людей, принадлежащих к определенному коллективу, что совершение любым его членом определенных действий неизбежно навлечет не только на данного индивида, но и на весь коллектив какую-то страшную опасность<...> Второй компонент – чувство страха: чувство ужаса перед неведомой опасностью, которую навлекают известные действия, и тем самым страх перед этими навлекающими опасностью действиями. Третий компонент – собственно запрет<...> Наличие запрета говорит о том, что ни веры в опасность, навлекаемую данными актами поведения человека, ни ужаса перед ней не было достаточно, чтобы отвлечь людей от совершения опасных действий. Отсюда следует, что эти действия были чем-то притягательны для людей, что были какие-то достаточно могуще-

ственные силы, которые толкали человека к их совершению» [Семенов 1989: 134]. Таким образом, «табу представляли собой нормы поведения, как бы извне навязанные обществу какой-то посторонней, внешней силой, с которой невозможно было не считаться» [Семенов: электронный ресурс]. Данный иррациональный компонент поддерживает существование и современных табу.

Приведенный список показывает, какие явления современного мира члены определенного языкового коллектива осознают как табу: «examples of modern day taboo's: cannibalism; incest; pedophilia; necrophilia; bestiality; miscegenation; adultery; nudity; masturbation; homosexuality; bisexuality; anal sex; having a fetish; BDSM; pornography; rape; suicide; drug addiction; divorce; depression; death; AIDs; cancer; racism; eating dogs, cats, horses and other pets; eating insects such as weevils and maggots; drinking blood; using certain four letter words; menstruation; religion; one's political views, and how much money you make» [UD: электронный ресурс].

Согласно другим источникам, основными современными темами табу являются: наименования доброжелательных и злых сверхъестественных существ и их деятельности; обозначения процессов и состояний человеческого биологического существования (слова, связанные с рождением, смертью, беременностью, различными заболеваниями, менструациями, сексуальной и экскреторной деятельностью, экскрементами, кровью, мочой и др.); наименования больных людей; наименования предков; наименования Бога и других высших сил; наименования умственных и физических недостатков, обозначения пороков людей; наименования преступлений и их последствий; обозначение бедности и связанных с нею действий и качеств; обозначения, относящиеся к сфере сексуальных отношений; обозначения некоторых частей тела; обозначение некоторых физиологических функций [Crystal 1987: 8; Apte 1994: 4512; Кацев 1977: 51-66].

Данные концепты закрепляют табуированное знание, сходно воспринимаемое в современных развитых обществах. Они ограничены в репрезентации в обыденном дискурсе.

Вместе с тем, данные феномены часто связаны с темами повышенного интереса к запретным вещам, переживанием экзистенции, являясь источниками внутреннего конфликта. Вполне естественно, что они становятся предметом эмоционально-эстетического осмысления и репрезентируются в искусстве, в частности в поэзии. Минимально можно выделить следующие способы образования эвфемизмов: использование иноязычных слов, употребление местоимений, использование метафоры [Чжан Чань 2011: 41–42]. В поэзии использование метафорического эвфемизма, на наш взгляд, будет преобладающим. Так как в поэзии метафоричность преобладает, то чаще используется слово-табу для создания поэтического образа. Если в обыденном дискурсе однозначность позволяет легко интерпретировать метафорический эвфемизм, то в поэтическом дискурсе чаще требуется

вводить ключевое слово, обозначающее табуированное знание, чтобы адекватно передать поэтический замысел.

Мы предполагаем, что границы репрезентации табуированного знания в бытовом дискурсе и поэтическом искусстве не совпадают, хотя они пересекаются. Мы также выдвигаем гипотезу существования феномена «эстетического нарушения запретов», когда табуированное слово становится поэтическим денотатом, под которым мы понимаем *совокупность некоторых устойчивых ассоциативных эстетических и эмоциональных смыслов, закрепленных за конкретным объектом* [Маслова 2014: 115; Маслова 2015]. Например: «The petals of the vagina unfold / like Christopher Columbus / taking off his shoes» (R. Brautigan), «I suffered so much, / hurt my knee and scraped my hand and built / my pectoral muscles big as vagina» (A. Ginsberg). В лирическом контексте отечественной поэзии данный концепт, фиксирующий табуированное знание, репрезентируется исключительно через метафору и только у отдельных поэтов: «Касаешься тех мест, где юный бог / Покоится меж розой и лилеей», «но лишь отпер он ларец, / Птички – порх и улетели» (А. С. Пушкин), «Это узкая улочка в теле твоём, / это выход в астрал через спуск и подъем, / это трепет томленья, улики лакун, / это в терпкой ворсе чернослив и лукум, / это сонмы очнувшихся ангелов: «пить!», / это кислый кизил, увлажняющий путь» (С. В. Соловьев). Метафорические эвфемизмы в поэтическом контексте расширяют поле возможных интерпретаций поэтического образа.

Выборочный анализ метонимических репрезентаций концепта *ВНУТРЕННИЕ ОРГАНЫ ТЕЛА ЧЕЛОВЕКА/ INTERNAL ORGANS OF THE HUMAN'S BODY* [Маслова 2010; Маслова, Минахин 2013] показал неравномерное распределение в репрезентации концептов.

Концепты *МОЗГ/BRAIN*, *СЕРДЦЕ/HEART*, *НЕРВЫ/NERVES* получают разнообразную репрезентацию через метафору, сравнение, метонимию, символ, метаморфозу: «пнемногу африка мозга, его европа, / азия мозга, а также другие капли / в обитаемом море, осью скрипя сухой» (И. Бродский), «Мозг дрогнет, / Словно русский хутор / Затерянный среди лебяжьих крыл» (А. Мариенгоф), «музыкой сердце болит» (А. Вознесенский), «и странствуют, не совпадая, / два сердца, сырых две ладьи» (Б. Ахмадулина), «нервами, перекрученными на манер каната» (И. Бродский), «На волос от взрыва мозга карбюратор, / До отказа завинчены нервов троса» (М. Зенкевич). «I have whetted my brain until it is like a Damascus / blade» (A. Lowell), «The urge of nature that made a man / Evolve from his brain a spiritual life – / Oh miracle of the world!» (E. L. Masters), «shit (heroin) pure enough to stop the heart» (B. Haxton), «Muscles better and nerves more. i like your body» (E. E. Cummings), «And the Northern Lights that run like tingling nerves» (R. Frost). Однако такие концепты, как *МОЧА/URINE*, *КИШКИ/RECTUM*, *ИТЕНСТИНЕ* практически не получают репрезентации, их примеры в поэзии единичны: «и моча его как вымпел / тонко вьется по земле» (А. Цветков), «кишки дрожат

как готтентотки» (Н. Заболоцкий), «Even the cornea and the leftover urine were gone» (A. Sexton), «and egged the firstclassprivates on / his rectum wick- edly to tease / by means of skilfully applied» (E.E. Cummings), «I saw her liver and her quivering intestine» (Ch. Bukowski). Выявленные различия в репре- зентации концептов являются результатом не столько существующих ог- раничений на вербализацию табуированного знания, сколько следствием их различного поэтического потенциала.

Существуют принципиальные различия в использовании слов, обо- значающих табуированное знание (эвфемистических заменителей) в быто- вом и художественном дискурсах: quick process of stigmatization of the eu- phemistic substitutes, who get contaminated very fast by the taboo meaning, be- coming transparent and thus losing their veiling function [Senabre 1971]. The need of replacing them by other euphemistic terms, which allows socially ac- cepted communication, forces the introduction of other ways of naming the ta- boo, and contributes to the constant renovation that characterizes these lexical fields. It has been studied that many of these substitutes are existent items from other fields that metaphorically refer to the taboo item [Chamizo Dominguez 2009] – «Быстрый процесс появления эвфемистических заменителей обу- словлен тем, что табуированный смысл очень скоро становится прозрач- ным и эвфемизм теряет «маскирующие» функции. Необходимость замены одних эвфемизмов другими ведет к привлечению новых путей в наимено- вании табу, способствует постоянному обновлению данных лексических полей, что является их постоянной характеристикой. Было изучено, что многие из этих заменителей являются элементами из других лексических областей, они метафорически соотносятся с табуированным понятием» [перевод наш – Ж. М.].

В качестве вывода следует предположить, что табуированные темы оказываются в какой-то степени «вытесненными» из бытового дискурса в художественный дискурс, где они получают разнообразную репрезента- цию. Неразрешимые противоречия, закрепленные табу, могут быть иссле- дованы в художественной плоскости, где они вербализованы через фигуры речи, как и другие художественные концепты. Однако в художественном дискурсе вместо эвфемизма нередко используется само слово-табу, таким образом, это слово становится знаком поэтического денотата. Репрезента- ция табуированных концептов в поэтическом тексте тесно связана с исто- рическими, социальными и культурными особенностями. Традиции табуи- рования знания в художественном дискурсе фиксируют данные особенно- сти более чётко, чем бытовой дискурс.

Библиографический список

БТСРЯ – *Большой толковый словарь русского языка* / под. ред. С. А. Кузнецова. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

Кацев А. М. Эвфемизмы в современном английском языке (опыт социолингвистического описания) : автореф. ... дис. канд. филол. наук. Л., 1977. 66 с.

Куницына О. М. Семиотические основы табуирования // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. 2013. № 15 (675). С. 105–112.

ЛЭС – *Лингвистический энциклопедический словарь*. М. : Советская энциклопедия. 1990 [Электронный ресурс]. URL: <http://les.academic.ru/1117/Табу> (дата обращения: 06.06.2016).

Маслова Ж. Н. Введение в когнитивную поэтику. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 251 с.

Маслова Ж. Н. Поэтическая картина мира и ее репрезентация в языке. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. 280 с.

Маслова Ж. Н. Творческое языковое сознание. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2015. 300 с.

Маслова Ж. Н., Минахин Д. В. Определение статуса и перспектив когнитивных исследований поэтического текста // Когнитивные исследования языка. 2013. Вып. XIII. С. 94–104.

Никитина И. Н. Формальные способы образования эвфемизмов в английском языке // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2009. № 10. Т. 44. С. 123–127.

Семенов Ю. И. На заре человеческой истории. М. : Мысль, 1989. 318 с.

Семенов Ю. И. Формы общественной воли в доклассовом обществе: табуитет, мораль и обычное право [Электронный ресурс]. URL: http://scepis.ru/library/id_123.html (дата обращения: 06.06.2016).

Чжан Чань. Эвфемизмы сексуальных отношений в русском и китайском языках // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 10. Том 64. С. 38–42.

Chamizo Dominguez P.J. Linguistic interdiction: Its status questions and possible future research lines. *Language Sciences*. 2009. № 31 (4). P. 428–446.

Senabre R. El eufemismo como fenomeno linguistico. *Boletin de la Real Academia Espanola*. 1071. № 51 (192). P.175–189.

LDCE – *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman : Pearson Education Ltd., 2003.

UD – *Urban Dictionary* [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.urbandictionary.com/define.php?term=taboo> (дата обращения: 06.06.2016).

Crystal D. (1987) Verbal taboos // *The Cambridge Encyclopedia of Language*. N.Y. : Cambridge University Press. P. 8.

Apte M. L. (1994) Taboo Words // *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford : Pergamon Press. Vol. 9. P. 4512–4514.

С. В. Супряга

ЛАТИНИЗМЫ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ

Статья представляет собой фрагмент комплексного исследования языка русского традиционного фольклора в аспекте взаимодействия культур. В частности, представлен анализ лексики латинского происхождения.

Ключевые слова: латинизм, язык фольклора, русские народные песни

S.V. Supryaga

LATINISM IN RUSSIAN FOLK SONGS

The article is a fragment of a comprehensive study of the traditional Russian folklore vocabulary in aspect of cultural interaction. In particular, the author presents an analysis of the vocabulary of Latin origin.

Key words: Latinism, folklore language, Russian folk songs

В ходе продолжительных экономических, политических, военных, культурных и тому подобных связей русских с другими народами в наш язык проникло и укрепилось в его системе довольно много иноязычных слов, они, естественно, проникали и в устное народное творчество.

Среди лексических заимствований в нашем языке в целом и в фольклоре в частности особое место занимают латинские заимствования [Шанский 2015: 96–110]. Под заимствованием принято понимать элемент чужого языка (слово, морфему, синтаксическую конструкцию и т.п.), перенесенный из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой. Заимствования приспособляются к системе заимствующего языка и зачастую настолько им усваиваются, что иноязычное происхождение таких слов не ощущается носителями этого языка и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 158].

Латинизмами (от лат. *latinus* – ‘латинский’) называют слова или обороты речи, заимствованные из латинского языка и нередко воспринимаемые как чужеродный элемент [Розенталь, Теленкова 1985: 158]. Такие слова в большом количестве начинают проникать в русский язык в эпоху Петра I. И это не только лексика, которую можно считать международной, но и разговорные слова [Винничук 1985: 15], которые легко осваивались фольклором.

Все латинизмы, которые имеются в русском языке, можно разделить на прямые (пришли в русский язык непосредственно из латинского языка) и опосредованные (попали в наш язык через другие языки Европы: в X–

XV вв. – через греческий, а в XVII – через польский, позднее – через западноевропейские языки).

Актуальность изучения иноязычных слов в фольклоре (и в частности латинизмов) обусловлена интересом современных исследователей к языку устного народного творчества и незначительным общим числом публикаций, посвященных этой проблематике. Среди ученых, обращавшихся к изучению заимствованной лексики в текстах традиционного русского фольклора, следует выделить Р. Б. Козлову, которая исследовала тексты важнейших памятников фольклора разных жанров, записанных А. Ф. Гидьфердингом, А. Д. Григорьевым, В. И. Далем, Д. К., П. В. Киреевским, А. В. Марковым, В. Ф. Миллером, Н. Ончуковым, П. Н. Рыбниковым, Б. и Ю. Соколовыми и др., на предмет выявления в них и последующего всестороннего анализа лексики иноязычного происхождения (этимологически в поле рассмотрения лингвиста вошли заимствования из западноевропейских и классических языков)) [Козлова 1974]. Между тем еще Н. А. Добролюбов в свое время отмечал: «Песни, в которых употребляется слова французские и немецкие, перешедшие к нам во второй половине прошлого века, – в которых ясно виден объевропеившийся уже русский человек, в которых толкуется о тарелочках и каретушках, должны быть, кажется, отделены, так, чтобы их особенности отмечались особо... Трудно будет подобное разделение, но, надеюсь, не невозможно» [Добролюбов 1961: I].

Мы выбрали следующие слова латинского происхождения (в том числе пришедшие в русский язык через посредство других языков) из «Конкорданса русской народной песни», составленного М. А. Бобуновой по песням Курской губернии [Бобунова 2007] (в скобках указана частота употребления в текстах): *кувшин* (2), *капитан* (1) / *капитанушка* (1) / *капитанша* (3); *лавровый* (1), *лента* (8), *майор* (4); *напудренный* ('напудренный') (1), *офицер* (6), *скамейка* (2), *суббота* (2), *труба* (2) / *трубить* (1), *хватурушка* (5), *царь* (3) / *царев* (1) / *царевн* (1), *шелк* (2) / *шелковый* (31). Как мы видим, таких слов немного, это доказывает ранее высказанное нами предположение о том, что русский поэтический фольклор весьма устойчив к иноэтническому влиянию [Супряга 2000; Кляус, Супряга 2006; Супряга, Березкина, Головина 2002].

Приведем контексты, в которых в курских народных песнях употреблены указанные лексемы:

Капитан 1. *Капитан* едет с капитаншею...<6,168>.

Капитанушка 1. *Капитанушка* у нас – Андреюшка...<6,168>.

Капитанша 3. *Капитанша* его у нас – свет Марьюшка 6,168>; Капитан едет с *капитаншею*, С *капитаншею*, с *енаральшею* <6,168>.

Лавровый 1. *Лавровые* листики призаблекнувши висят...<5,88>.

Лента 8. У косе *лента* алая...<2,337>; Красная девушки вмыываются ... Дробная косы заплетывают, Алая *ленты* воплетывают...<3,178> Ру-

сую косу заплету, Алую ленту уплету <4,179>; В косе лента ала...<4,188>; В косе лента голу́ба...<4,188>; А сметы нет алых лент! <4,392>; То-то лента, то-то ленточка ала! <4,673>; Белыми ручками совью, Алой лентой перевью...<4,763> / **Ленда 1.** Русую косу заплети, Алую ленду уплети...<5,450>.

Майор 4. По той ли по дороге, Там и ехал молодой *майор*, Молодой *майор* со полковничком <6,126>; Услышал молодой *майор*, Молодой *майор* со полковничком <6,126>.

Напутренный 1. Он *напутрен*, набелен, Хорошо снаряжен...<4,673>

Офицер 6. *Офицер* коня поил...<2,337>; *Офицер* коня поил...<2,338>; Там ишли-прошли солдаты, Солдатушки молодые, *Офицеры* полковые <4,387>; Кругом девку снарядил, Играть на улицу пустил, К *офицерам* молодым...<4,653>; Полюбить хотят инаго – *Офицера* молодого <4,673>; Придет праздник воскресенье, Нам хочется погулять, – *Офицеры* не велят...<6,161>.

Скамейка 2. А я сяду против милаго на *скамейке* <5,648>; Сама села на *скамейку*, Заиграла во жалейку...<6,59>.

Суббота 2. В *субботу*, день нерабочий, Нельзя в поле работать...<5,443>.

Труба 2. А я горы ишла со *трубами*...<2,11>; А в турецкой барабаны бьют, А в литовской *трубы* трубят...<6,353>.

Трубить 1. А в литовской *трубы* *трубят*...<6,353>.

Хватерушка 5. Десятничек-целовальничек, разводитель наш, Разведи ж ты нас по *хватерушкам*, К красным девушкам по постелюшкам: Вот Иванушку на *хватерушку*, Егоровича к красной девушке...<4,710> Сергеюшку на *хватерушку*, Егоровича к красной девушке...<4,710>; Васильюшку на *хватерушку*, Алексеевича к красной девушке...<4,710>; *Хватерушка* – нанятая, Хозяюшка – молодая, Постелюшка – пуховая...<5,591>.

Царь 3. Стал *царь* молодца допрашивати...<6,430>; Я скажу тебе, православный *царь*, С кем я воровал, с кем разбой держал, Ой, и кто мои товарищи <6,430>; Они ведут его в каменну Москву, В каменну Москву ко грозному *царю* <6,430>.

Царев 1. Собиралися ребята Ко *цареву* кабаку...<6,161>.

Царевы 1. Ох, и дай Боже, дай замиренье, Чтобы наши *царевы* замирились...<6,210>.

Шелк 2. Да Елена-свет там ковры ткала, Ковры шелковы: На навойничку *шелки* разные...<2,44>; А Елена-свет испужалася: Она вскидалася и взбросалася... *Шелки* разные поплуталися...<2,44>.

Шелковый 31. За тобою матушка приходила, *Шелковую* плеть приносила <2,30>; Да Елена-свет там ковры ткала, Ковры *шелковы*...<2,44>; Золоты ключи обронила На *шелковом* поясочке <2,259>; Подай, подай ручку, *Шелковый* платочек! <2,298>; Под липкою бел шатер, Под зеленою *шелковый*...<2,321>; А все трава во луге легла Стеною – *шелковою* мура-

вою <2,338>; Подушечки парчевыя, Одеяло – *шелковое!* <2,346>; Он везет, везет подарок дорогой – *Шелковую* плетть, волжаный батожек <2,451>; Он везет мне подарок дорогой – Во правой руке *шелковую* плетку <2,452>; Он ложится со мной спать ... Под *шелковое* одеяло...<2,474>; *Шелковая* плетка Всею ночь прохлыстала...<2,501>; *Шелковая* плетка на крюке висела...<2,503>; *Шелкова* плетка хлыснула...<2,516>; *Шелковая* плетка всею ночь прохлыстала...<2,564>; *Шелковая* плетка всю ночь прохлестала...<2,565>; Шлет ко мне ладошка одного посла – *Шелковую* плетть <2,633>; Ходит жонка по двору ... Жонка у *шелковом* платку <3,575>; Они шьют платье *шелковое* На мое тело белое <3,3>; У моего старичка *Шелковая* борода <3,575>; Стелется-вьется ковер *шелковой*, Ковер *шелковой*, бел-косищатый...<4,111>; Стелется вьется ковер *шелковой*, Ковер *шелковой*, бел-косищатый...<4,111>; В ней коса, в ней коса – до *шелкова* пояса <4,176>; Рости, моя коса, До *шелкова* пояса...<4,179>; У них плети *шелковыя*...<4,387> *Шелковый* пояс перерву, Сам, молодец, увойду...<4,392>; Меня батюшка бил, бил, Не легким, — тяжелым: *Шелковым* платочком <4,851>; На тех лугах, на тех лугах *шелковая* трава...<5,661>; *Шелковый* полог моего друга распахнут висит...<5,702>; *Шелковая* травушка ноженьки плетет...<6,476>.

Рассмотрим путь, пройденный этими словами от латинского языка до текстов русских народных песен, опираясь на сведения из «Этимологического словаря русского языка» [Этимологический словарь: электронный ресурс]:

Капитан – «с 1615 г. ... Вероятно, скорее из ит. *capitano*, чем через польск. *kapitan*, судя по конечному ударению. Источником является ср.-лат. *capitaneus*».

Лавровый – «польск. *laur* из лат. *laurus* ‘лавр’».

Лента (ленда) – «впервые *лѣнта* (Плювинель, XVII в.), диал. *лѣнда*... Вероятно, заимств. из нов.-в.-н. диал. *Linte* ‘лента’, ср.-нж.-нем., ср.-нидерл., нидерл. *lint* ‘лента, повязка’ ... д.-в.-н. *linta* из лат. *lintea*, *linteus* ‘полотняный’».

Майор – «впервые *майеор*, 1615 г.; ...*маиор*; ... Через нем. *Major* (с XVI в.) из исп. *maior*, лат. *māior* ‘большой, старший, высший’».

Напуганный (от *пудра*) – «стар. также *пудер* м., Уст. морск. 1724 г.; ... Форма м. рода – через польск. *puder* или нем. *Puder* (с XVII в.); форма ж. р. – непосредственно из франц. *poudre* от лат. *pulvis*, вин. *pulverem* ‘пыль’».

Офицер – «впервые у Петра I, 1701 г.; судя по ударению на конце, едва ли через польск. *oficer* ... скорее через нем. *Offizier* (XVI в. ...) из франц. *officier* от лат. *officiārius* ‘должностное лицо; служащий’: *officium* ‘служба’».

Скамейка – «*скамья́, скаме́йка*, уменьш., диал. *скамля́* ... Заимств. через ср.-греч. *σκαμνί(ον)*, мн. *σκαμνία* от *σκάμνον* – то же из лат. *scamnit* ‘скамья’ от *scabō, -ere* ‘тереть, строгать’».

Суббота – «*суббо́та* ... ст.-слав. *собота*, чеш., слвц., польск., н.-луж. *sobota*, полаб. *sübiüta*. Формы на **so-* происходят из ср.-лат. *sabbatum* ... Лат. и греч. формы восходят через греч. *σάββατα*, мн., к араам. *šabbatā* или др.-еврейск. *šabbāt*».

Труба / Трубить – «*трубá, трубúть* ... др.-русск. *труба*, ст.-слав. *трѣба* ... Заимств. из д.-в.-н. *trumba* ‘духовая труба’ или из ср.-лат. *trumba* – то же, ит. *tromba* – то же».

Хватерушка – «*квартíра* уже у Ф. Прокоповича, народн. *квартéра* (впервые в 1704 г. ...), *фатéра* (уже в XVII в.; ...). Заимств. через нем. *Quartier*, голл. *kwartier*, ср.-нж.-нем. *quartêr* из ст.-франц. *quartier* от лат. *quartārius*. Посредство польск. *kwatera* ... невероятно».

Царь – «род. п. *-я́* – титул, принятый в 1547 г. Иваном Грозным ... др.-русск. *цъсарь* – в качестве обозначения визант. императора (XI в. ...), др.-русск. *царь* ‘властитель, государь’ ... Источником этих слов является форма **cēsarь* ‘император’ др.-русск. *цъсарь*, ст.-слав. *цъсарь*, польск. *Cesarz* ... которая восходит через гот. *Káisar* ‘император’ к лат. *Caesar*»

Шелк / шелковый – «прилаг. шёлковый ... др.-русск. *шьлкъ* ... Ввиду наличия *ш-* можно предполагать происхождение с Запада. Первоисточником является др.-сканд. *silki* ‘шелк’, др.-англ. *sioluc*, д.-в.-н. *silecho* (IX в.) из лат. *sēricus* ‘шелковый’ от лат. *Sēres*, греч. *Σῆρες* ‘Китай’, ‘китайцы’».

Итак, мы видим, что практически все выявленные нами в текстах курских народных песен латинизмы опосредованные, то есть попали в русский язык через посредство других европейских языков: чаще еще в X–XV вв. – через греческий, затем европейские языки, а в XVII – через польский, еще позднее – через западноевропейские языки), прямых заимствований (слов, пришедших в русский язык непосредственно из латинского языка) нами обнаружено не было.

Нетрудно заметить, что некоторые заимствованные слова имеют в фольклоре измененный фонетический облик по сравнению с современным русским языком, например, *хватерушка* или *ленда*, то есть в текстах традиционных песен сохранились архаичные или диалектные формы этих слов.

Отметим также словообразовательные особенности освоения латинизмов русским языком, запечатленные в народных поэтических текстах: в словах *ленточка*, *капитанушка* и *хватерушка* присутствуют аффиксы положительной субъективной оценки.

Р. Б. Козлова в свое время небезосновательно полагала, что изучение заимствованных слов может привести исследователя к выводам, которые существенно дополняют имеющиеся сведения по истории русского языка. И особенно это касается текстов устного народного творчества, поскольку,

по мнению исследователя, в нем «разнохарактерные особенности освоения заимствованной лексики проявляются с наибольшей полнотой, представляя немаловажный материал для выяснения специфики ряда фонетических и грамматических явлений» [Козлова 1974: 139]. С этим утверждением нельзя не согласиться.

Библиографический список

Бобунова М. А. Конкорданс русской народной песни: Песни Курской губернии / М. А. Бобунова, А. Т. Хроленко. Курск : Изд-во КГУ, 2007. 258 с.

Винничук Л. Латинский язык. М. : Высшая школа, 1985. 327 с.

Добролюбов Н. А. О поэтических особенностях великорусской народной поэзии в выражениях и оборотах // Добролюбов Н. А. Собр. соч. : в 9 т. М.; Л. : Гослитиздат, 1961–1964. Т. 1.

Кляус В. Л., Супряга С. В. Песенный фольклор русскоустыинцев Якутии и семейских Забайкалья: материалы к изучению бытования в иноэтническом окружении. Курск : Изд-во РОСИ, 2006. 213 с.

Козлова Р. Б. Заимствованная лексика в языке русского фольклора : дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1974. 157 с.

Лексикология современного русского языка: учеб. пособие для пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и лит.» / Н. М. Шанский. 2-е изд., испр. М. : Ленанд, 2015. 310 с.

Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. 592 с.

Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М. : Просвещение, 1985. 400 с.

Супряга С. В. Устойчивость лексики русской народной лирической песни к иноэтническому влиянию. Курск : Изд-во КГПУ, 2001. 226 с.

Супряга С. В., Березкина Е. С., Головина Р. В. Отражение в языке традиционного фольклора взаимодействия культур: (Категория «свое / чужое»; устойчивость к иноэтническому влиянию) Курск : Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2002. 392 с.

Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vasmer.slovaronline.com> (дата обращения: 10.04.16).

Д. В. Минахин

АНАЛИЗ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ МЕТАФОР В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПОЭЗИИ

Статья посвящена анализу пространственных и временных метафор в отечественной поэзии. Выявлено, что время уподобляется пространству и в таких метафорах феномен времени приобретает конкретность и субъективную оценку. Метафоры, где

пространство уподоблено времени, гораздо менее частотны. Это соответствует тому, что абстрактные объекты чаще уподобляются конкретным. Пространственно-временные метафоры фиксируют национально-культурные особенности восприятия мира.

Ключевые слова: пространство, время, метафора, поэзия.

D. V. Minakhin

ANALYSIS OF SPACE-TIME METAPHORS IN THE NATIVE POETRY

This article analyzes the spatial and time metaphors in Russian poetry. It was revealed that the time is likened to space and the phenomenon of time in such metaphors acquires concreteness and subjective evaluation. Metaphors, where space is likened to time, have much less frequency. This corresponds to the fact that abstract objects often become like concrete ones. Space-time metaphors fix national and cultural peculiarities of perception of the world.

Key words: space, time, metaphor, poetry.

Пространство и время – это основные координаты, организующие бытие человека. Знание о мире неизбежно связано с этими категориями и во многом интерпретируется через них. В филологических исследованиях пространство и время часто изучаются как взаимосвязанные категории, но при этом, как утверждает Л. Г. Панова, О. Э. Мандельштам был одним из первых поэтов в русской литературной традиции XIX – начала XX века, у которого пространство выделено, подчеркнуто [Панова 1998]. У О. Э. Мандельштама появляется осознание пространства и времени как особых категорий поэтического мира: «Одиссей возвратился пространством и временем полный». У И. А. Бродского эта тема достигает кульминации в осмыслении этих категорий друг через друга: «Время больше пространства. Пространство – вещь. / Время же, в сущности, мысль о вещи. / Жизнь – форма времени. Карп и лец – / сгустки его».

Важной частью осмысления человеком своего бытия в мире является художественно-эстетический опыт и художественно-эстетическое знание. Эти две области человеческого опыта и человеческого знания необходимые для осуществления творческого процесса и восприятия искусства. Художественно-эстетический опыт репрезентируется в разных формах искусства. Художественный (поэтический) текст необходимо рассматривать как часть совокупного знания, которое столь велико, что только различные его частицы могут находиться в головах отдельных людей. И если совокупное знание составляет не только суммарное знание людей, но и структуру их взаимодействий, то художественно-эстетический опыт и формы его репрезентации должны быть включены в повседневный контекст [Маслова 2015: 9].

В рамках данной статьи рассматривается только поэзия как форма искусства и язык поэтического текста. Поэзия отчасти существует потому,

что людям необходим способ познания, который является альтернативным логическому мышлению. Образ, в свою очередь, существует вне логических ограничений. Смысл рационального сообщения конечен, а смысл, передаваемый языковым образом, предполагает множественность интерпретаций, трудно прогнозируемое приращение смысла. При образной передаче информации «объем инферентного (выводного) знания возрастает. При этом логическое высказывание находится в границах оппозиции «истинно-ложно», а образ выходит за эти рамки, понятие истинности высказывания становится многомерным» [Минахин 2015: 231].

Художественно-эстетическая интерпретация категорий пространства и времени отличается от их бытового рационального понимания. Рациональное толкование этих феноменов отражено в дефинициях толковых словарей и различных энциклопедий. Если суммировать все эти дефиниции, то становится очевидным, что *время*, равно как и *пространство*, осознается как одна из основных форм существования материи. Категория времени выражает длительность бытия, а также последовательность смены разнообразных процессов в мире. Пространство, в свою очередь, является некой формой сосуществования материальных объектов и процессов в рамках временного континуума. Из вышесказанного следует, что категория времени по отношению к пространству более глобальна.

Тем не менее, взаимоотношения между пространством и временем сложны и по-разному осознаются в разных культурах и в разные исторические эпохи. Категории пространства и времени, несмотря на то, что они одни из ключевых для сознания человека, обладают разной степенью абстракции и неравным статусом. Это доказывает анализ их метафорических репрезентаций, потому что метафора – когнитивный механизм, который имеет много функций. В частности, в поэтическом тексте объяснительная функция метафоры сочетается с эстетической; в то же время метафора продолжает оставаться инструментом познания мира. «Каждая первичная метафора оказывается <...> атомом в молекуле сложной метафоры, являющейся результатом концептуального слияния, т.е. абстрактные концепты упорядочиваются в когнитивном бессознательном индивида метафорически. Из этого следует, что основная когнитивная функция метафоры – объяснять ненаблюдаемое через наблюдаемое или вербализовывать концепт, не имеющий названия» [Маслова 2015: 142–143].

Метафоре отводится важная роль в научном познании: «Главная функция метафоры заключается в том, что с её помощью в сознании компактно помещается сложная сумма фактов. Метафора – это знак реальности в сознании; абстрактная схема, предназначенная для отображения реальности и уже давно ставшая в рамках научного мировоззрения главным средством отображения мира» [Жуков, Лямин 2011: 75].

В ходе исследования был использован «Словарь поэтических образов» Н. В. Павлович, составленный на материале русской поэзии, где на

основе компьютерного анализа большого массива текстов были выявлены разные метафорические парадигмы, присутствующие в русскоязычной поэзии [Павлович 1999].

Анализ источников, проведенный с привлечением теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, показывает, что в русской поэзии слабо выражена метафоризация пространства через время, но характерна традиция метафоризации времени через пространство. Сравнение и метафора образуются в результате взаимодействия двух концептуальных доменов. Напомним, что согласно теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона метафора моделируется как взаимодействие двух когнитивных областей: области источника (source domain) и области цели (target domain). Область цели структурируется по подобию области источника, т.е. между ними устанавливаются метафорические проекции (metaphorical mappings) [Лакофф 2004].

Когда автор пытается осмыслить время через пространство он, прежде всего, пытается сделать феномен времени более понятным, конкретным, стремится выделить его основные признаки. В отечественной поэзии время и пространство могут выступать как равноправные величины и приравниваются в самом общем смысле, т.е. мировое время уподобляется мировому пространству. «Время – / Всего лишь производная пространства / И наспех вытекает из него / В подставленные урны городов, / Сердец и вер» (А. М. Голов).

Уподобляясь пространству, время приобретает свойство трехмерности. Метонимическими обозначениями этой трехмерности являются слова: *край, простор, сквозной* и др. «У края поля в непроглядном веке / ты прислонилась к темному стволу (А. А. Вознесенский), «Ему нужны века, он далями сквозными / Стремится пробежать» [о стихе] (А. С. Кушнер).

Время может уподобляться отдельным пространственным объектам (храм, башня, замок, дворец, комната, склад, лабиринт). Такие метафоры позволяют передать субъективные человеческие впечатления от конкретного времени как отрезка истории. Человек вне времени, как и вне пространства, не может существовать. Все они сводятся к одной глобальной метафоре «Время – Дом»: «Поставил и населил пением и жизнью молодежи / Белые храмы времени, вытесанные из мертвого моря»; «Как он, верни себе свободу, / Построив умный храм из времени» (В. Хлебников); «Замок Времени скрыт и укутан, укрыт / В нежный плед из зеленых побегов» (В. С. Высоцкий); «А я росла в узорной тишине, / В прохладной детской молодого века» (А. А. Ахматова); «Невменяемой эпохи лабиринт» (А. А. Вознесенский).

Отдельного рассмотрения требует уподобление времени воздушному и земному пространству. Эти две категории одинаковые по сути и различаются по пространственным координатам (верх – низ) и заданности/незаданности направления: «В глубокой мгле / грядущих лет / Каким

предамся я дорогам?» (А. А. Блок); «Когда мои мечты за гранью прошлых дней / Найдут тебя опять за дымкою туманной» (А. А. Фет); «И от снега до боли / дни бескрайней, чем поле / без межи» (И. А. Бродский); «По глухим тропам столетий / Ты проходишь с топором» (В. Я. Брюсов). Подобные метафоры отражают стремление человека двигаться вперед, от прошлого к будущему, а также боязнь потерять направление, сбиться с пути.

Следуя за концепцией Б. А. Успенского, необходимо напомнить, что в русском языке, а, значит, и в русском сознании, которое находит выражение в языке, отсутствует нейтральная семантическая зона. Из-за существовавшей языковой ситуации (диглоссии) в русской культуре сложилась определенная система эмоционального восприятия. Наметилось доминирование двуполности восприятия действительности (выделение высокой сакральной и сниженной зон), которое выражалось в возникновении культурно и эмоционально значимых противопоставлений (например, знание – невежество) [Успенский 1989: 213]. Данный факт влиял на формирование и закрепление в русской поэтической традиции представлений о таких абстрактных понятиях, как добро, зло, любовь, смерть, пространство, время и продолжает влиять по сей день.

В русском поэтическом языке и русском сознании прослеживается ярко выраженная языковая контражность. Контражность, заимствованный из логики термин, в нашем случае подразумевает наличие крайних точек с ярко выраженным антонимическим осмыслением (например, добрый – злой). В русскоязычных текстах контрарные понятия частотны и были популярны всегда в силу специфики мышления и менталитета народа [Минахин 2013: 60].

В ряде случаев время наделяется вертикальным измерением. Это происходит при уподоблении времени горам и впадинам, которые также являются препятствиями в физическом мире. Характерной чертой времени является горизонтальное протекание от прошлого к будущему. Поэтому интересным является тот факт, что в поэтических метафорах время приобретает «вертикальные» характеристики, когда осознается как препятствие. Таким образом, для человека процесс протекания времени необъективен, для него время может замедляться, ускоряться, уподобляться предметам физического мира: «Вижу идущего через горы времени» (В. В. Маяковский); «Довольно со скарбом скорби / По скале лет / Робко к черному нулю карабкаться» (М. А. Зенкевич); «Гремя, в скрипящий щебень / Железный жезл впился. / Грядущим на острый гребень / Грядущих миггов я» (А. Белый); «А если что и остается / Чрез звуки лиры и трубы, / То вечности жерлом пожрется / И общей не уйдет судьбы!» (Г. Р. Державин); «О, пение пустот пещерами времени» (В. Хлебников).

Существует также обратный порядок метафорического уподобления. Время может быть не только доменом-источником, но и доменом-целью. В этом случае пространство уподобляется времени. Таких метафор гораздо

меньше, что логично, поскольку удобнее уподоблять абстрактные объекты конкретным, а не наоборот. Тем не менее, в языкознании постулируется тот факт, что четкой границы между существительными с конкретным и абстрактным значением нет, то есть существительные с конкретным значением могут приобретать абстрактное, и наоборот – существительные с абстрактным значением переходят в разряд имен с конкретным (время – это дорога; дорога – это время) [Современный русский язык 2002: 160–161]: «По болоту, облу, озорну, – спятите!.. / По болотам, завистливым и залиivistым, / по трясинам, резинам, годам – не вылезти – /испытатели!» (А. А. Вознесенский); «Среди них найду я человечка / С головой, повернутой назад. <...> и назад, как в прошлое глядит» (А. С. Кушнер).

В данных метафорах заостряются такие качества пространства, которые присущи и времени. Например, бесконечность: «Край земли. За синим краем / Вечности пустая гладь» (Г. В. Иванов); «Бесконечная Россия / Словно вечность на земле! / Едешь, едешь, едешь, едешь, / Дни и версты нипочем; / Тонут время и пространство / В необъятности твоей» (П. А. Вяземский).

В ходе исследования становится очевидным, что время уподобляется пространству гораздо чаще и разнообразнее, чем пространство времени. Из двух ключевых координат, определяющих бытие человека, более понятным и конкретным является пространство, потому что оно визуально воспринимается.

Характеристики пространства помогают человеку осмыслить феномен времени. Время может быть представлено как трехмерный объект (время – строение/предмет/препятствие), так и среда (время – субстанция/путь/природное явление). С одной стороны, время может быть представлено универсальными понятиями, с другой – в метафорах отражены конкретные исторические, культурные реалии (время-крепостной): «Лишь я, лишь я заметил то, что время / Доныне крепостной пространства» (В. Хлебников).

Таким образом, мы видим, что человеку свойственно думать о «вечных» категориях, соотнося их со своим повседневным опытом. Пространство и время, несмотря на универсальность, воспринимаются по-разному представителями разных культур и языков. По умолчанию, принимая универсальность этих понятий, люди на самом деле говорят о разных вещах и воспринимают эти феномены по-разному.

Библиографический список

Жуков Д. С., Лямин С. К. Когнитивные аспекты использования метафор фракталов в исследовательском дискурсе // *Fractal simulation*. 2011. № 2. С. 74–81.

Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. М. : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

Маслова Ж. Н. Творческое языковое сознание. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. 300 с.

Минахин Д. В. К вопросу о классификации типов ментальных проекций // Когнитивные исследования языка. 2014. Вып. XIX. С. 287–294.

Минахин Д. В. Образный формат знания и его репрезентация в языке // VII Международный лингвистический конгресс «Язык и мир»: Международный конгресс : сб. науч. докл.; Крымский республ. ин-т постдипломного пед. образования. Симферополь, 2015. С. 230–232.

Минахин Д. В. Тенденции в изучении оценочной маркированности поэтических образов // Язык и культура в эпоху глобализации : сб. науч. тр. по материалам первой междунар. науч. конф. «Язык и культура в эпоху глобализации». Вып. 1. В 2 т. Т. 2. СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2013. С. 58–64.

Павлович Н. В. Словарь поэтических образов : в 2 т. М. : Эдиториал УРСС, 1999.

Панова Л. Г. Пространство и время в поэтическом языке О. Мандельштама : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998. 27 с.

Современный русский язык / под ред. Н. С. Валгиной. М.: Логос, 2002. 528 с.

Успенский Б. А. Языковая ситуация и языковое сознание в Московской Руси: Восприятие церковно-славянского и русского языка // Византия и Русь. М. : Наука, 1989. С. 206–226.

А. В. Стародубова

ОТРАЖЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНСТРУИРОВАНИИ ПОЭТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ

Элементы клипового мышления становятся неотъемлемой частью жизни современного общества, пронизывают повседневную деятельность. В статье рассматривается феномен клипового мышления с точки зрения психологии, культурологи, а также отклик на это явление форм современной литературы.

Ключевые слова: клиповое мышление, метафора, концептуальная метафора, метафорический образ, видеопоззия.

A.V. Starodubova

REFLECTION OF KLIP'S THINKING IN THE FORMATION OF A POETIC METAPHOR

Klip's thinking elements, become an integral part of modern society, permeate daily activities. The article deals with the phenomenon of klip's thinking from the point of view of

psychology, cultural studies, as well as the response to this phenomenon from the forms of modern literature.

Key words: klip's thinking, metaphor, conceptual metaphor, metaphorical image, video poetry.

С развитием средств массовой информации, с расширением числа её источников значимость получения целостных данных понизилась. Сведения об окружающем мире потеряли системность и приобрели фрагментарность. Наблюдение, что культура современного человека представляет собой своеобразную мозаику, сделано впервые А. Модем в книге «Социодинамика культуры», изданной на французском языке в 1967 году, на русском языке – в 1973 году [Моль 1973].

На основании этого психологи и культурологи определяют феномен фрагментарного клипового мышления как способности выделять из потока вербальной и невербальной информации важную (слово, картинку-клип), отсекая лишнее, и хранить эту информацию вне связи с другими опорными элементами.

В данной статье слово «клип» употребляется не только в качестве термина, обозначающего видеоряд, но и как понятие, используемое в контексте мышления. Отечественный психолог Н. В. Азаренюк отмечает, что переход к клиповому мышлению произошел не одновременно, а сам термин «клиповое мышление» в философско-психологической литературе появился еще в конце 90-х гг. XX в. и обозначал особенность человека воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме либо видеоклипа (отсюда и название), либо теленовости [Азаренюк 2009: 113].

С точки зрения мышления клип – это набор тезисов, не требующих контекста, так как то, о чём ведётся речь, актуально для объективной действительности. Носитель информации при этом может интерпретировать клип с точки зрения своей осведомленности в предмете информации. Подобный тип мышления наиболее свойственен современному поколению, воспринимающему информацию по принципу клипа. Например, ребёнку, играющему в компьютерную игру, периодически дается инструкция на следующее действие в форме объёмного текста. Сидящий рядом и быстро читающий взрослый успеваешь ознакомиться с содержанием только половины страницы, а ребенок уже обработал информацию и сделал следующий ход. Когда у детей в ходе эксперимента спрашивали, как они так быстро читают, то они отвечали, что не читали весь материал, а искали ключевые моменты, которые давали им знать, как поступить [Семеновских 2013]. В таком случае необходимость получения исчерпывающей информации ограничивается скоростным усвоением отдельных и зачастую не связанных между собой элементов.

Известный британский футуролог Джеймс Мартин, предсказавший в свое время появление интернета, разделил людей на два типа. Первый тип – «люди книги»: они получают информацию из чтения и обладают «линейным», «продолжительным» мышлением. Второй тип – «люди экрана»: они наделены клиповым мышлением. Преимущество последних в том, что они обладают скоростным откликом и быстрее реагируют на любые стимулы и изменения.

В развитии мышления клипового типа отечественный психолог Т. В. Семеновских подчеркивает важный момент: ввиду фрагментарности подачи информации и разнесению связанных событий по времени, мозг не может осознавать и постигать связи между явлениями, в результате чего у человека заметно снижается способность к анализу [Семеновских 2013]. Владелец клипового мышления попросту не умеет задерживать информацию в сознании на срок, который требуется для ее обработки, – слишком быстро предмет размышления сменяется новым. Внимание через две-три минуты перескакивает на другую тему, как у ребенка или животного.

Преимущество клипового мышления как формы познания действительности в том, что оно защищает нетренированный, непривычный к обработке информации мозг от перегрузки, понижает тревожность и избавляет от ранимости. Порог человеческой чувствительности к переживаниям других людей понемногу повышается. Клиповое мышление есть мышление сиюминутного восприятия, минутной реакции. Люди по-прежнему сочувствуют чужому несчастью – но не несколько дней, как было, скажем, несколько десятилетий назад, а несколько часов, или даже минут. В то же время фрагментарность восприятия окружающего мира, возможность ментального переключения с одного образа на другой без явных логических связей свидетельствуют об упрощении осознания действительности.

Клип как элемент мышления представляет собой подвижный образ, картинку, элемент метафорического мышления. Изучение клипового мышления с точки зрения механизма познания окружающего мира – новое явление в психологии, культурологии, когнитивной лингвистике и литературоведении, так как литература, отзываясь на этот процесс, начинает приобретать новые клиповые формы, удобные для массового потребления, такие, как книги-комиксы, видеоряды по мотивам художественных произведений. Например, книги современных западных авторов, таких как Стивен Кинг, из изначальной формы текстовых романов и повестей оформляются в виде комиксов.

Для пользователей сети интернет актуально ещё и такое интерпретирование текста художественного произведения, как плейкаст. Создавая видеоряды по мотивам литературных произведений, авторы плейкастов позволяют зрителям подключить элементы образного клипового мышления для наиболее полного восприятия текста. Данные презентации за последние пятилетия стали настолько популярными, что положили начало такому

социально-культурному явлению, как видеопозэзия. Её примеры представлены на интернет-сайтах videopozezija.ru, videopozezija.ru, litsait.ru, youtube.com.

Под видеопозэзией понимается органичное сочетание визуальной, аудио и текстовой форм, взаимодополняющих друг друга. При этом для звучащего, либо озвученного текста подбираются видеоряды, соответствующие ключевым словам, но не всегда связанные друг с другом.

Приобретая форму клипа, литература не теряет своей культурной значимости, но отходит от традиционных книжных версий, соответствует современным потребностям общества в получении яркой, образной информации.

Как было отмечено выше, явление клипового мышления – феномен нашего времени, однако это не единственный способ познания окружающей среды. В процессе эволюции людское сознание приобретало различные формы осмысления мира: от создания мифологического образа до инновационных методов моделирования объекта. Одним из важных языковых инструментов познания действительности на протяжении всего этого времени была метафора, которая и по сей день позволяет переносить свойства одного объекта на другой [Маслова 2013].

Когнитивная лингвистика рассматривает метафору как один из основных когнитивных механизмов структурирования и объяснения мира. Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, создает при помощи метафор тот мир, в котором живет. В более широком смысле метафора является одним из важных элементов того «символического арсенала», который используется для описания реальности, в том числе социальной.

Метафора с когнитивной точки зрения имеет три составных элемента: исходное понятие (исходный домен), конечное понятие (домен цели) и основание для переноса свойств объекта.

В предыдущих работах нами было выявлено, что в поэзии метамодернизма созданные автором метафоры зачастую подчиняются исключительно авторской логике, связь между доменами цели и исходными доменами непрочна и специфична. На основании этой специфичности доменов и сугубо авторского повода для их связи нами был сделан вывод о том, что метафора метамодернизма в литературе близка к мифологической метафоре [Стародубова 2015: 117].

Однако несвязная образность, точность и мобильность – черты не только концептуальной метафоры как элемента когнитивного мышления, но и клипового мышления. В качестве объединяющих их факторов выступает также то, что и когнитивное мышление, и клиповое мышление как способы познания мира, как ментальные феномены выделены в сравнительно недавнее время, поэтому они признаны не всеми учеными, хотя на-

учное общество не отрицает наличия изменений в способах познания окружающего пространства.

Против выделения клипового мышления в отдельную познавательную ментальную систему свидетельствует узкий набор арсеналов: информация попросту вычленяется, внимание на ней акцентируется, оставшийся контекст становится непринципиальным. Другие возможные функции на данный момент не изучены. Из этого следует, что клиповое мышление – это не конкретный единственно возможный и единственно употребляемый склад человеческого разума, а система образов, используемых в когнитивных целях, и, соответственно, обширный элемент когнитивного мышления.

Таким образом, клиповое мышление – это разновидность когнитивного, а именно метафорического восприятия окружающего мира, так как и метафора, и «клип» есть образ.

Клиповое мышление – приобретенная человеческая способность, вызванная необходимостью оперативно работать с информацией. Развитию этого явления способствуют интернет-продукты и СМИ, оно отражается и в языке, и в литературе. Модификации форм художественных произведений отвечают потребностям современного общества, готового воспринимать большие объемы фрагментарной информации.

Библиографический список

Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна “Психология человека в современном мире”. Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений / отв. ред. А. Л. Журавлев. М. : Институт психологии РАН, 2009. С. 110–112.

Маслова Ж. Н. Когнитивно-онтологический подход к исследованию генезиса метафоры // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 3 (036). С. 49–56.

Моль А. Социодинамика культуры / пер. с франц. М. : Прогресс, 1973. 347 с.

Семеновских Т. В. “Клиповое мышление” — феномен современности // Оптимальные коммуникации (ОК): эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ [Электронный ресурс]. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 10.06.2016).

Стародубова А. Обзор подходов к исследованию метафоры в поэзии метамодернизма // Вопросы филологии в вузе и школе : материалы региональной научно-практич. конф., посвященной памяти саратовского поэта Н. Е. Палькина, г. Балашов, 16 апреля 2015 г. / под. ред. Е. И. Алиференко,

Н. В. Поповой, А. Е. Чуранова. Саратов : Саратовский источник, 2015. С. 112–118.

С. И. Шумарин

АББРЕВИАТУРЫ КАК КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ТЕКУЩЕГО МОМЕНТА

В статье рассматривается вопрос о функционировании аббревиатур в качестве ключевых слов текущего момента. Анализируются их текстовые, лексические и деривационные признаки, которые свидетельствуют об актуализации аббревиатуры в определенный период развития общества.

Ключевые слова: аббревиатура, ключевое слово, словообразовательное гнездо.

S. I. Shumarin

ABBREVIATIONS AS THE KEY WORDS OF THE PRESENT MOMENT

In article the question of functioning of abbreviations as keywords of the present moment is considered. Their texts, lexical and derivational features which demonstrate updating of an abbreviation during a certain period of society development are analyzed.

Key words: abbreviation, key word, word-building family.

Понятие «ключевые слова», распространенное в разных сферах научной деятельности (например, в психологии, педагогике, методиках обучения, в программировании, литературоведении), с 90-х годов XX века стало активно использоваться и в лингвистике.

Т. В. Шмелева, анализируя активные процессы в лексической системе современного русского языка, вводит понятие «ключевое слово текущего момента» (КСТМ), отмечая, что «каждый “текущий момент” выдвигает в центр общественного сознания фрагмент словаря, заключающий в себе понятия наиболее значимые, обсуждаемые повсеместно – в парламенте и в очереди, на радио и в печати, на телевидении и “в трудовых коллективах”» [Шмелева 1993: 33]. Е. А. Земская оперирует понятием «ключевые слова эпохи», относя к ним «слова, обозначающие явления и понятия, находящиеся в фокусе социального внимания» [Русский язык конца XX столетия 1996: 92]. Возникновению «ключевых слов эпохи» обычно «предшествует процесс концептуализации определённого фрагмента действительности или события, выделяемого общественным сознанием в качестве наиболее значимого» [Гордеева 2004: 6].

Помимо работ общего характера, появились исследования, посвященные анализу отдельных слов, определяющих развитие общества в определенный период его существования. Так, Т. В. Шмелева, например, анализирует слова *демократия, рынок, ваучер, август, кризис* [Шмелева 1993, Шмелева 2009] и выделяет «признаки, в которых проявляется статус слова, оказавшегося в центре всеобщего внимания», касающиеся трех аспектов функционирования слова – текстового, лексического и грамматического. Текстовый признак проявляется в частотности использования КСТМ в тексте, в том числе и в качестве заголовка как одной из сильных позиций текста. Лексический аспект заключается в изменении синтагматических и парадигматических свойств слова – приобретении новых оттенков значения, возможности его метафорического употребления, модификации синонимических и антонимических отношений. Грамматические признаки КСТМ проявляются в первую очередь в расширении его деривационных возможностей – чем социально значимее явление, обозначаемое КСТМ, тем большим деривационным потенциалом оно обладает [Шмелева 2009: 63].

Среди ключевых слов текущего момента (или ключевых слов эпохи) значительное место занимают и аббревиатуры, о чем свидетельствует, например, стихотворение Р. Рождественского «Аббревиатуры», опубликованное в 1994 г. в посмертном сборнике «Последние стихи»:

«Наша доля прекрасна, а воля – крепка!...»
РВС, ГОЭЛРО, ВЧК...

Наши марши взлетают до самых небес!
ЧТЗ, ГТО, МТС...

Кровь течёт на бетон из разорванных вен.
КПЗ, ЧСШ, ВМН...

Обожжённой, обугленной станет душа.
ПВО, РГК, ППШ...

Снова музыка в небе. Пора перемен.
АПК, ЭВМ, КВН...

«Наша доля прекрасна, а воля – крепка!»
SOS. Тчк

Как видим, в этом стихотворении в сжатой, концентрированной форме отражена судьба страны за 75 лет её существования, биография целого поколения.

1 строфа: гражданская война, борьба с контрреволюцией, планы по восстановлению разрушенного хозяйства путем электрификации страны (1917–1930 гг.).

2 и 3 строфы: индустриализация, коллективизация, культурная революция, с одной стороны, и в то же время, с другой – период жестоких и массовых репрессий (1930-е гг.).

4 строфа: годы Великой Отечественной войны.

5 строфа: послевоенные, 1950–1980-е гг.

6 строфа: «лихие» 1990-е гг. (подробнее см.: [Шумарин 2015]).

Аббревиатуры, включенные в текст этого стихотворения, характеризуют разные периоды жизни страны, и, чтобы понять его смысл, необходимо обладать значительными фоновыми знаниями.

Понятно, что в поэтическом тексте не может быть представлен лингвистический анализ данного явления в полном объеме, этому посвящены отдельные работы языковедов. Так, нами была проанализирована с этой точки зрения аббревиатура *нэп*, являющаяся не просто сокращением сочетания *новая экономическая политика*, а настоящим культурным концептом [Шумарин 2010]. Аббревиатура достаточно активно использовалась как в трудах различных политических деятелей, в периодической печати того времени, а также в художественной и публицистической литературе, в юмористических журналах и т.п. Практически сразу после своего возникновения аббревиатура активно включилась в деривационный процесс, сформировав целое словообразовательное гнездо, причем некоторые ее дериваты были зафиксированы в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова, а многие так и не нашли своей лексикографической фиксации: *нэпач*, *нэпачиха*, *нэпачата*, *нэпачество*, *нэпман*, *нэпманский*, *нэпмановский*, *нэпманша*, *нэпманство*, *нэпманствовать*, *нэпманизация*, *нэпство*, *нэпствовать*, *нэповский*, *по-нэповски*.

Сама аббревиатура и некоторые её производные перетерпели и семантические преобразования. Так, Ю. Тынянов в 1924 г. писал о том, что семантика сокращения оказалась шире производящего сочетания: «слово *нэп*, обозначавшее политику, было сразу же перенесено в соседний ряд – на конкретные результаты политики, на конкретные явления. <...> слово *нэп* – <...> не более и не менее конкретно, нежели любое несокращенное слово языка: оно уже конкретно в языковом смысле, оно уже неточно, т.е. неадекватно вещи» [Тынянов 1924: 90]. Следовательно, аббревиатура стала восприниматься не как простая синонимическая замена словосочетания, а шире – как обобщенное наименование всех процессов, сопровождающих осуществление экономических преобразований, и самого времени, когда эти процессы осуществлялись, что нашло отражение в лексикографических дефинициях, правда, гораздо позже, уже во 2-ой половине XX века: *НЭП, -а, м. 1. Новая экономическая политика... 2. Разг. Время, когда про-*

водилась новая экономическая политика [Словарь русского языка 1986: 516.]

Некоторые слова, появившиеся в 20-е гг. и утратившие впоследствии свою актуальность, получили второе рождение в 90-е гг. XX в., правда, это касается не литературного языка, а воровского жаргона, в котором стало активно употребляться устойчивое сочетание *нэпманский (нэпмановский) вор*. Нэпманский (нэпмановский) вор соблюдает воровские традиции: не работает, не имеет семьи, не окружает себя дорогими вещами, часть добычи отдает в «общак», а на остальное ведет разгульную жизнь, в то время как новые воры «предпочитают роскошь традиционному босоному скитанию. Новый вор, хотя и не боится зоны, все же старается её избежать. По оперативным данным МВД, шестая часть нынешних законников вообще не имеет судимости, что вызвало бы шок в 30-е или 50-е годы. Но самым диким, по мнению нэпманов, является возможность просто купить воровскую корону, которая всегда добывалась кровью, и не только чужой» [Кучинский: электронный ресурс]. Слово *нэпман* также приобретает новый статус: из производящего для прилагательных *нэпманский, нэпмановский* оно становится производным универбатом, сокращением словосочетания *нэпманский (нэпмановский) вор*, изменяя при этом и свое первоначальное лексическое значение. Ср.: *В Тюменской области ликвидировано самое крупное организованное преступное сообщество региона. Около 40 преступников, называвшие себя нэпманами, совершили около сотни тяжких преступлений <...> в поле зрения правоохранительных органов «нэпманы» попали еще в 2000 году* (Gazeta.ru. 9.07.2004).

Т. В. Шмелева одну из своих публикаций посвящает словам, связанным с августовским путчем 1991 г., в том числе и аббревиатуре ГКЧП (Государственный комитет по чрезвычайному положению), которая, хотя и со знаком негативного отношения, «тем не менее была у всех на устах и в этом смысле стала частотным словом недели, а может быть и месяца» [Шмелева 1992: 67].

Ежегодно Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка, в который входят известные писатели, филологи, лингвисты, журналисты, культурологи, философы, а руководителем является филолог и культуролог Михаил Эпштейн, определяют слова-символы года по частотности употребления в средствах массовой информации. По итогам 2015 года в номинации «Выражение / фраза года» второе место заняла аббревиатура ИГИЛ (Исламское государство Ирака и Леванта – организация, запрещенная в России). Начиная с 2014 г. заголовки и новостные тексты СМИ пестрят этой аббревиатурой, что является одним из признаков ключевого слова текущего момента. Кроме того, буквально на наших глазах формируется словообразовательное гнездо, включающее дериваты аббревиатуры ИГИЛ, получившие письменную фиксацию в средствах массовой

информации, комментариях к публикациям на новостных сайтах, блогах и т.п.:

ИГИЛ

игиловец

игиловка

игилёнок

игилчик

игилизм

игиловский

по-игиловски

игилизовать

игилизация I

деигилизация I

игилизировать

игилизация II

деигилизация II

заигилизовать

Говоря об отаббревиатурных словообразовательных гнездах, нельзя не обратить внимания на смысловые отношения внутри гнезда, так как актуальные для данного «текущего момента» аббревиатуры и / или их дериваты часто развивают переносные значения, приобретая дополнительные семы (денотативные, сигнификативные, коннотативные), явно не выраженные, имплицитные. Так, аббревиатура ИГИЛ функционирует не только в качестве сокращенного наименования непризнанного государства и международной террористической организации, но и употребляется как своего рода символ терроризма вообще, непримиримой вооруженной борьбы с инакомыслием или, по словам руководителя Центра анализа ближневосточных конфликтов Института США и Канады Александра Шумилина, как «символ конфликта цивилизаций, ибо наступают действительно варвары XXI столетия, которые пытаются мыслить и навязывают этот образ мыслей, может быть, из Средневековья, из времен арабских завоеваний» [Кара-Мурза : электронный ресурс]. Именно в этом значении аббревиатура ИГИЛ является производящей для дериватов *игилчик*, *игилизовать*, *игилизировать*, *игилизация*, ср.: *США на Украине создал маленький ИГИЛчик* (<http://alexandr-rogers.livejournal.com/459737.html>); *Да, на маленькой Украине должно быть по взрослому, теперь собственный ИГИЛчик* (<http://www.el.ru/talk/forum>); *Более того, регулярные армии НАТО и не собираются лезть сразу. Они приходят потом, когда туземцы уже игилизованы* (<http://www.odnako.org/blogs/inache-nas-somnut-voyna-za-byudzhet-kak-chast-voyni-za-rodinu/comments/page-3>); *Та же ливанская Хезболла трясётся от ужаса, потому как если ИГИЛ "пробьёт проход" через хребты Каламунских гор, они начнут вооружать и игилизовать ливанских суннитов* (<http://хахам.livejournal.com/725991.html>); *А мы помним,*

что за серыми всегда приходят черные, значит в случае с нынешней Руиной, теперь бессмысленных и типа цивилизованных западников-рыночников Яйценюков и Порошенок, надо во исполнение интересов США, менять на Ярошей и Правый Сектор в целом. И будет вот такой **Украинский ИГИЛ**... Когда Киев будет **ИГИЛизирован**, его можно будет брать, рвать и исполнять (<http://saintrio.livejournal.com/1254.html>); В отдельных регионах мира некоторые властители, чтобы компенсировать свои управленческие недостатки, стали манипулировать этим явлением, устраивая стычки и затем управляя локальными конфликтами. Родилось новое понятие – **ИГИЛИЗМ** или «**игилизация**» (<http://kavpolit.ru/blogs/bagat/16798>); **ИГИЛизация** Украины: Американцы создают террористическое государство (<http://www.riasm.ru/entry/175891>) и т.п.

Окказиональный дериват *игилёнок* со значением незрелости образован по достаточно продуктивной модели «названия детей по принадлежности к национальности, социальной прослойке, по занятию» и обозначает подростков, исповедующих идеи ИГИЛ и воюющих в рядах боевиков ИГИЛ: *Наши... ваши... супротив 15-летки игиленка с базуккой лукнешься?* (<http://newsland.com/news/detail/id/1597489>); *Игилёнок приехал в Европу, чтобы показать секир-баишка оставшемуся в Сирии Асаду. Кто-то в это верит?* (<http://topwar.ru/82595-zhest-nedobroy-voli.html>).

Глагол *заигилизовать*, зафиксированный нами пока в единичном употреблении, формально соотносится с глаголом *игилизовать*, однако семантически связан с ним опосредованно и употреблен в значении «заставить кого-то прекратить или кому-то запретить выполнение какого-либо действия»: *Молодец, Зеленый! Я попытался твою статью протолкнуть, но меня заигилизовали быстро... Объяснили бы по-нормальному, что ты сам будешь свои статьи выкладывать, я бы и суетиться не стал* (<http://politikus.ru/articles/59510-pereklyuchaya-kanaly-nekotorye-itogi-nedeli.html>).

Аббревиатура ИГИЛ, кроме того, развивает и фразеологически связанное значение в сочетании *поймать за ИГИЛ*, синонимичном устойчивым сочетаниям *застать врасплох*, *поймать за руку*, *поймать за шкирман* (жарг.): *Москва, можно сказать, в Сирии «поймала» Вашингтон за ИГИЛ. Ударам Москвы по ИГИЛ Вашингтон не может открыто препятствовать, и вынужден смотреть, как Россия уничтожает его тайного агента, и этим помогает выстоять легитимной власти Сирии* (<http://www.putin-today.ru/archives/16262>).

Таким образом, развитие лексики современного русского языка, пополнение ее новыми лексическими единицами связано не только с внутрисистемными преобразованиями, но и во многом определяется влиянием социальных факторов, что обуславливает активизацию и актуализацию отдельных слов в определенные периоды времени. Не являются исключениями в этом отношении и аббревиатуры, которые, подобно обычным кор-

невым словам, могут быть символами эпохи, ключевыми словами текущего момента.

Библиографический список

Гордеева Е. М. Семантика «ключевых слов эпохи» в общественно-политическом дискурсе Германии : дис. ... канд. фил. наук. Калининград, 2004. 186 с.

Кара-Мурза В. ИГИЛ – угроза для цивилизации? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.svoboda.mobi/a/content/article/27029177.html> (дата обращения: 12.06.2016).

Кучинский А. В. Тюремная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://zapretka.boom.ru/life/part1.htm> (дата обращения: 06.06.2016).

Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М. : Языки русской культуры, 1996. 480 с.

Словарь русского языка : в 4 т. Т. 2. М. : Русский язык, 1986. 736 с.

Тынянов Ю. Словарь Ленина-полемиста // ЛЕФ. 1924. № 1. С. 81-110.

Шмелева Т. В. Ключевые слова текущего момента // Collegium. 1993. № 1. С. 33–41.

Шмелева Т. В. Кризис как ключевое слово текущего момента // Политическая лингвистика. 2009. № 28. С. 63–67.

Шмелева Т. В. Словарь одного события // Русская речь. 1992. № 4. С. 67–69.

Шумарин С. И. «Нужна ли в стихах аббревиатура?» // Междисциплинарные связи при изучении литературы. Саратов : Издат. центр «Наука», 2015. С. 151–155.

Шумарин С. И. НЭП: ключевые слова эпохи // НЭП в истории культуры: от центра к периферии. Саратов : Издат. центр «Наука», 2010. С. 215–221.

С. Б. Козинец
С. Д. Попов

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОНСТИТУЦИИ: ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье прослеживается история формирования языковой политики Российского государства и ее отражения в Конституции разных лет.

Ключевые слова: языковая политика, Конституция, Государственный язык.

THE GOVERNMENTAL LANGUAGE POLICY IN THE REFLECTION OF THE CONSTITUTION: DYNAMIC ASPECT OF RESEARCH

In article the history of language policy formation in Russia and its reflection in the Constitution of different years are traced.

Key words: language policy, the Constitution, State language.

Каждое многонациональное и разноязычное государство неизбежно сталкивается с проблемой регулирования языковой жизни страны. Пути её решения зависят от различных факторов, но в основе всегда лежат некие идеологические постулаты, которые более или менее успешно воплощаются в жизнь путем законодательных, административных и организационных мер. Совокупность таких мер обычно именуется *языковой политикой*.

Языковая политика России стала складываться в 20-х годах XX столетия, после образования нового государства – сначала РСФСР, а затем, в 1922 г. – СССР. Она касалась прежде всего решения вопроса о статусе русского языка и других национальных языков народов, входящих в состав советского государства.

Политическая воля руководства страны должна проявляться через определённую нормативную и законодательную деятельность, следовательно, и языковая политика должна была находить отражение в соответствующих актах, документах и законах.

Интересным в этом плане представляется проследить изменение языковой политики в России в период с 20-х гг. XX столетия по настоящее время.

Цель статьи – проследить историю формирования языковой политики Российского государства и её отражения в Конституции разных лет.

Источниками материала послужили тексты Конституции РСФСР 1918 г., СССР (1925, 1936, 1977 гг.), Российской Федерации 1993, а также Федеральный закон Российской Федерации о государственном языке.

В настоящее время в России действует Федеральный закон Российской Федерации «О государственном языке Российской Федерации», обеспечивающий права граждан Российской Федерации на пользование государственным языком Российской Федерации, защиту и развитие языковой культуры [Федеральный закон]. Этот закон – важный этап (своеобразный итог) в многолетней эволюции языковой политики Российского государства. Однако путь к этому закону был долог и тернист. Но прежде чем мы проследим этот путь, необходимо выяснить, в чем же собственно состоит языковая политика.

Языковая политика государства касается двух основных вопросов: кодификации языковых норм и языкового урегулирования на многонациональной территории. Ни тот ни другой вопрос в Российской империи не поднимался вообще, по крайней мере, не обсуждался в высших сферах власти. Кодификацией языковых норм занимались в основном языковеды (законодательным органом в этой сфере была Академия наук), а межнациональное языковое урегулирование осуществлялось только на практике: государственным языком (хотя такого термина в те годы не существовало) был русский, а общение с представителями других наций, входящих в Российскую империю, велось в основном через переводчиков. В государственных учреждениях, в печати, в суде и т.д. использовался русский язык, другие языки использовались преимущественно в быту (а некоторые – только в быту).

Большинство языков, представленных на территории Российской империи, были бесписьменными. Языки, имевшие письменность, функционировали в этой форме крайне ограниченно, поскольку подавляющее большинство населения было неграмотным. Так, в 1910-х гг. книги в России выпускались более чем на 20 языках, но заметные успехи в области книгоиздания были лишь на польском, языках Прибалтики, идиш, татарском, армянском, украинском и грузинском [Беликов 2001: 365].

Ситуация резко изменилась после революции 1917 г., когда государство стало целенаправленно и законодательно определять языковую политику.

Это проявлялось, прежде всего, в том, что в конституции закреплялось право любой нации на самоопределение: «...достижения во что бы то ни стало революционными мерами демократического мира трудящихся без аннексий и контрибуций, на основе свободного самоопределения наций» [Конституция 1918, глава 3]. Толковать эти слова, как и саму конституцию, можно по-разному, но мы думаем, что эта фраза предполагает и языковое самоопределение, поскольку любая нация есть прежде всего язык.

Следующая Конституция была принята в 1925 уже в СССР. Сравнивая её с предыдущим документом, понимаешь, что это значительный рост в языке законодательства:

Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика, исходя из равенства прав граждан, независимо от их расовой и национальной принадлежности, объявляет совершенно несовместимым с основными законами Республики какое бы то ни было угнетение национальных меньшинств или ограничение их равноправия и тем более установление или допущение каких бы то ни было (прямых или косвенных) преимуществ для отдельных национальностей и признает право за отдельными национальностями на выделение, по решению их съездов советов, с утверждения верховных органов Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, в автономные советские социалистические республики и области.

За гражданами Российской Социалистической Федеративной Советской Республики признается *право свободного пользования родным языком на съездах, в суде,*

управлении и общественной жизни. Национальным меньшинствам обеспечивается право обучения на родном языке в школе [Конституция 1925, статья 13].

Таким образом, в Конституции 1925 года впервые законодательно было объявлено равноправие всех национальных языков.

В 1920-е годы разворачивается большая кампания по созданию письменности и правил для языков национальных меньшинств, т.е. было много сделано для удовлетворения потребности проживающих в ней народов в идентичности (См. об этом [Поливанов 1931]).

Однако для слаженной работы политической системы государства необходимо было языковое единообразие, т.е. какой-либо язык должен был принять на себя функцию государственного. Таковым и стал русский язык: родной язык обеспечивал внутриэтническое бытовое общение, а русский – все остальные коммуникативные сферы.

Потребность во взаимопонимании усиливалась и разнообразными социальными факторами – миграцией населения из сельской местности с мононациональным населением в многонациональные города, увеличением количества межэтнических браков и многими другими. Все это неизбежно укрепляло позиции русского языка и приводило к сужению функций других языков народов СССР.

Безусловно, во второй половине 1930-х гг. произошло довольно резкое изменение векторов языковой политики. Распространению русского языка стало уделяться гораздо больше внимания, чем сохранению и развитию других языков народов страны. Причем распространялся русский язык зачастую далеко не демократическими средствами, что проистекало из общей политической ситуации в стране.

Однако, как отмечает В. М. Алпатов, «в этой жесткой политике была и объективная сторона. Курс двух первых послереволюционных десятилетий, направленный на удовлетворение идентичности всех народов, при всей своей привлекательности и гуманности противоречил объективной ситуации. На том уровне развития, на котором находился СССР, потребность взаимопонимания была главной. А это означало первенствующую роль русского языка во всех сферах жизни, стабильное существование на региональном уровне некоторых других сравнительно крупных языков и постепенную деградацию “малых языков”» [Алпатов 2000: 100].

Негативная сторона этого процесса проявилась в том, что экспансия русского языка распространилась далеко за пределы чисто функциональной сферы: русский язык стал насаждаться через алфавит и лексическую систему. Так, например, татарский и киргизские алфавиты практически полностью копируют русский. В 1933 году была проведена реформа белорусского правописания, которая, по мнению ряда белорусских филологов и историков, искусственно приблизила белорусский язык к русскому.

Таким образом, реальная языковая политика расходилась с Конституционным законодательством.

Конституция 1936 года (так называемая «сталинская»), на первый взгляд, законодательно закрепляла равноправие других национальных языков:

Статья 110. Судопроизводство ведется на языке Союзной или Автономной республики или автономной области с обеспечением для лиц, не владеющих этим языком, полного ознакомления с материалами дела через переводчика, а также права выступать на суде на родном языке.

Статья 121. Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается всеобщим-обязательным семилетним образованием, широким развитием среднего образования, бесплатностью всех видов образования, как среднего, так и высшего, системой государственных стипендий отличившимся учащимся в высшей школе, *обучением в школах на родном языке*, организацией на заводах, в совхозах, машинно-тракторных станциях и колхозах бесплатного производственного, технического и агрономического обучения трудящихся.

Статья 40. Законы, принятые Верховным Советом СССР, *публикуются на языках союзных республик* за подписями Председателя и Секретаря Президиума Верховного Совета СССР [Конституция 1936].

Реальное же положение дел было другим. Диктатура не предполагает принципа паритетности, в том числе и языкового. Трудно управлять многоязычным государством, трудно насаждать идеологию на разных языках и контролировать этот процесс. Поэтому русский язык становится не просто государственным языком СССР (хотя законодательно это и не закреплено), но о с н о в н ы м языком. Русский язык насаждался через средства массовой информации и образование, которое в большинстве случаев можно было получить только на русском языке (а высшее – исключительно на русском).

Конституция 1977 года (брежневская), по сути, законодательно закрепила то, что было в реальности. Уточнение «возможность», внесённое в закон, сводит на нет достижения предыдущей Конституции (пусть и мнимые):

Статья 36. Граждане СССР различных рас и национальностей имеют равные права. Осуществление этих прав обеспечивается политикой всестороннего развития и сближения всех наций и народностей СССР, воспитанием граждан в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма, *возможностью пользоваться родным языком и языками других народов СССР*. Какое бы то ни было прямое или косвенное ограничение прав, установление прямых или косвенных преимуществ, граждан по расовым и национальным признакам, равно как и всякая проповедь расовой или национальной исключительности, вражды или пренебрежения — наказываются по Закону.

Статья 45. Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается бесплатностью всех видов образования, осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодежи, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством: развитием заочного и вечернего образования; предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам; бесплатной выдачей школьных учебников; *возможностью обучения в школе на родном языке*; созданием условий для самообразования [Конституция 1977].

Итак, национальные языки в Конституции 1977 года были законодательно переведены из правового поля (право обеспечивается <...> обучением в школах на родном языке) в гипотетическую возможность (выражаясь современным языком – в виртуальную реальность).

После распада СССР образовалась Российская Федерация – государство, нуждающееся в собственной Конституции. Такая была создана в 1993.

В Конституции 1993 г. нет ничего о статусе русского языка как государственного, есть только указание на то, что «каждый имеет право на пользование родным языком, на *свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества*» [Конституция, ст. 26, п. 2]. Однако именно Конституция 1993 г., отразившая формирующийся новый политический строй России, позволила принять «Федеральный закон о языке» [Федеральный закон] в 2005 г.

Этот закон впервые закрепил статус русского языка как главенствующего языка (государственного языка Российской Федерации), языка межнационального общения, языка, который используют повсеместно. Конечно, в реальности так и было, но теперь это нашло отражение и в законодательстве. Статус русского языка как государственного языка Российской Федерации предусматривает обязательность использования русского языка во всех сферах, кроме бытовой [Федеральный закон, статья 3].

Впервые в законотворческой практике «порядок утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, правил русской орфографии и пунктуации определяется Правительством Российской Федерации» [Федеральный закон, статья 1, часть 3].

Законодательно было определен круг слов и выражений, не допустимых при использовании, т.е. «не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке»⁹ [Федеральный закон, статья 1, часть 6].

С принятием данного закона русский язык защищается и поддерживается государством, в частности государственные органы «принимают меры по совершенствованию системы образования и системы подготовки специалистов в области русского языка и преподавателей русского языка как иностранного языка, а также осуществляют подготовку научно-педагогических кадров для образовательных учреждений с обучением на русском языке за пределами Российской Федерации; осуществляют государственную поддержку издания словарей и грамматик русского языка» [Федеральный закон, статья 4].

⁹ В редакции Федерального закона от 05.05.2014 N 101-ФЗ.

Итак, проанализировав языковую политику Российского государства на протяжении XX столетия, мы пришли к следующим выводам.

1. Языковая политика в России прошла заметную эволюцию от стихийной, осуществляющейся негласными указаниями и установками в имперскую эпоху, когда русский язык мыслился как основной государственный, но не имел при этом законодательно закреплённого статуса, к вполне осознанной.

2. Динамический анализ Конституций разных лет позволил выявить стремление государства не только закрепить за русским языком статус государственного (межнационального) языка, но и функционально ограничить использование других языков народов, проживающих на территории СССР. Это проявлялось также в насильственной русификации как близкородственных, так и неродственных языков.

3. Развитие законодательной базы, тем не менее, сыграло и положительную роль для развития многих национальных языков, для которых была впервые создана письменность, разработаны нормы, что послужило основой формирования литературной разновидности этих языков.

4. «Федеральный закон о языке» впервые закрепил статус русского языка как главенствующего языка (государственного языка Российской Федерации), языка межнационального общения, языка, который используют повсеместно. Впервые законодательно были утверждены нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, а также правила русской орфографии и пунктуации. И, наконец, с принятием этого закона русский язык защищается и поддерживается государством.

Библиографический список

Алпатов В. М. 150 языков и политика: 1917–2000. М.: Крафт+, Институт Востоковедения РАН, 2000. 223 с.

Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 439 с.

Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социоллингвистика и социология языка. СПб.: Издательский центр "Гуманитарная академия", 2004. 336 с.

Конституция (Основной закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (принята V Всероссийским Съездом Советов в заседании от 10 июля 1918 г.). М., 1918 [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 11.03.2016).

Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик (утверждена постановлением XII Всероссийского Съезда Советов от 11 мая 1925 г.). М., 1925 [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 11.03.2016).

Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик (принят VIII Всесоюзным чрезвычайным съездом Советов 5 декабря 1936 г.). М., 1936 [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 12.03.2016).

Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик (принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 г.). М., 1977 [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 12.03.2016).

Конституция Российской Федерации. М., 1993.

Крючкова Т. Б. Языковая политика и реальность // Вопросы филологии. 2010. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://journal.mosinyaz.com/page_30_34/ (дата обращения: 09.04.2016).

Поливанов Е. Д. Историческое языкознание и языковая политика // Поливанов Е. Д. За марксистское языкознание. М. : Федерация, 1931. С. 10–35.

Федеральный закон Российской Федерации от 1 июня 2005 г. N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» // Российская газета, № 120 от 7 июня 2005.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдевнина Ольга Юрьевна	Саратовская государственная юридическая академия, кафедра русского языка и культуры, профессор, доктор филологических наук
Александров Сергей Сергеевич	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Институт филологии и журналистики, аспирант
Ванюков Александр Иванович	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, профессор, доктор филологических наук
Васильева Юлия Олеговна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Институт филологии и журналистики, аспирант
Вершинина Елена Андреевна	Институт физиологии им. И. П. Павлова РАН (Санкт-Петербург), старший научный сотрудник
Горина Любовь Вячеславовна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра методологии образования, доцент, кандидат педагогических наук
Гусакова Ольга Яковлевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук
Дмитриева Ольга Ивановна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра русской филологии и медиаобразования, зав. кафедрой, доктор филологических наук
Доброва Галина Радмировна	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), кафедра языкового и литературного образования ребенка, профессор, доктор филологических наук

Елисеева Марина Борисовна	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), кафедра языкового и литературного образования ребенка, зав. кафедрой, кандидат филологических наук
Жигалина Екатерина Владимировна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования, студентка
Зимица Лариса Владимировна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра русской филологии и медиаобразования, доцент, кандидат филологических наук
Иванкина Надежда Константиновна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат педагогических наук
Кардашина Екатерина Сергеевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования, студентка
Козинец Сергей Борисович	Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, кафедра филологического образования, профессор, доктор филологических наук
Крючков Владимир Петрович	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра логопедии и психолингвистики, зав. кафедрой, доктор филологических наук
Кусова Маргарита Львовна	Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург), кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, зав. кафедрой, профессор, доктор филологических наук
Лапшина Ольга Владимировна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра русской филологии и медиаобразования, доцент, кандидат филологических наук

Левицкая Анна Дмитриевна	Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, кафедра русского языка как иностранного, старший преподаватель
Левченко Виктория Александровна	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), магистрант
Маслова Жанна Николаевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Балашовский институт, кафедра иностранных языков, зав. кафедрой, доктор филологических наук
Мережко Елена Геннадьевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат педагогических наук
Минахин Денис Валерьевич	Гимназия № 1 (г. Балашов), учитель, кандидат филологических наук
Минц Белла Александровна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, доцент, кандидат филологических наук
Мокина Наталья Васильевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, профессор, доктор филологических наук
Морозова-Дорофеева Татьяна Александровна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук
Мурзаева Тамара Ивановна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра теории, истории языка и прикладной лингвистики, доцент, кандидат филологических наук
Новикова Наталья Владиславовна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, доцент, кандидат филологических наук

Павлова Наталья Владимировна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра коррекционной педагогики, доцент, кандидат педагогических наук
Павлова Наталья Ивановна	Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, кафедра русского языка как иностранного, доцент, кандидат филологических наук
Попов Степан Денисович Прокофьева Лариса Петровна	Лицей гуманитарных наук (Саратов), ученик 11 класса Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, кафедра русского языка как иностранного, зав. кафедрой, доктор филологических наук
Ромайкина Юлия Сергеевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Институт филологии и журналистики, аспирант
Романенко Андрей Петрович	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра теории, истории языка и прикладной лингвистики, профессор, доктор филологических наук
Сдобнова Алевтина Петровна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук
Санджи-Гаряева Зоя Санджиевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра русского языка и речевой коммуникации, доцент, кандидат филологических наук
Сидельникова Ирина Анатольевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, магистрант
Смирнова Анна Ювенальевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, доцент, кандидат филологических наук
Смирнова Вера Владимировна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чер-

Стародубова Анастасия Владимировна	нышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, доцент, кандидат филологических наук Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, аспирант
Суворова Екатерина Павловна	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), кафедра ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе», профессор, доктор педагогических наук
Супряга Светлана Васильевна	Курский государственный университет, кафедра теории и методики начального и дошкольного образования, доцент, кандидат филологических наук
Тарасова Ирина Анатольевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, профессор, доктор филологических наук
Тимашова Ольга Владимировна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, доцент, кандидат филологических наук
Ульянова Яна Александровна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, аспирант
Фирсова Татьяна Геннадьевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук
Целовальникова Дарья Николаевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, старший преподаватель
Черемисинова Лариса Ивановна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, зав. кафедрой, доктор филологических наук

Чернышенко
Татьяна Владимировна

Чиликова
Ирина Александровна
Шевченко
Лариса Васильевна
Шумарин
Сергей Иванович

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), магистрант
Лицей № 130 (Екатеринбург), учитель начальных классов, кандидат педагогических наук
Старополтавская СОШ (с. Старая Полтавка, Волгоградская область), учитель
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Балашовский институт, кафедра русского языка и литературы, доцент, кандидат филологических наук

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Крючков В. П.</i> Адольф Андреевич Демченко: путь в науке и в профессии	5
<i>Смирнова В. В.</i> Методология научно-биографического исследования в книге А. А. Демченко «Н. Г. Чернышевский. Научная биография»	11
<i>Дмитриева О. И.</i> А. А. Демченко как редактор сборника «Культура и речь Саратовского края»	19

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Суворова Е. П.</i> Художественный текст в формировании исследовательского поведения младших школьников (на материале внеурочной деятельности).....	26
<i>Черемисинова Л. И.</i> Христианский текст в детской литературе: духовная составляющая современных учебников по литературному чтению.....	31
<i>Гусакова О. Я.</i> Литература фэнтези в детском чтении.....	38
<i>Горина Л. В.</i> Взаимодействие музыки и литературы в образовательном процессе.....	45
<i>Черемисинова Л. И., Жигалина Е. В.</i> Были Л. Н. Толстого в начальной школе: теоретическое и методическое рассмотрение.....	53
<i>Александров С. С.</i> Проблемы взаимодействия древнерусской книжности и словесности XVIII века в учебной литературе.....	58

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.</i> Гендерные нормативы коммуникативного и речевого развития детей раннего возраста (на материале макартуровского опросника).....	65
<i>Левченко В. А.</i> Дифференциация как механизм формирования категорий у экспрессивных детей.....	69
<i>Доброва Г. Р., Чернышенко Т. В.</i> Освоение лексических иерархий детьми-инофонами младшего школьного возраста.....	74
<i>Кардашина Е. С.</i> Актуальная лексика в представлении младших школьников.....	82
<i>Кусова М. Л.</i> Текст как объект изучения и средство обучения (по материалам учебников по русскому языку для основной школы)..	89

<i>Тарасова И. А.</i> Лексикографический метод в изучении терминологии грамматики.....	95
<i>Авдеевнина О. Ю.</i> Когнитивный комментарий в изучении норм русского литературного языка студентами-нефилологами.....	101
<i>Прокофьева Л. П., Левицкая А. Д.</i> Реализация компетентностного подхода в обучении русскому языку как иностранному.....	108

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА

<i>Павлова Н. В., Шевченко Л. В.</i> Речевое творчество при изучении русского языка в начальных классах.....	115
<i>Мережко Е. Г.</i> Решение лексико-словообразовательных задач на уроках русского языка (на материале однокоренных антонимов)..	122
<i>Морозова-Дорофеева Т.А.</i> Работа со словообразовательными моделями на уроках русского языка в начальной школе.....	127
<i>Иванкина Н.К.</i> Изучение сложного предложения в начальной школе...	131
<i>Чиликова И. А.</i> Лингвокультурологический анализ устаревших слов и фразеологизмов на уроках русского языка в начальной школе....	139
<i>Сидельникова И. А.</i> Работа с текстовой информацией на предметах филологического цикла (на примере учебно-научного и художественного текстов).....	147
<i>Фирсова Т. Г.</i> Подготовка будущих педагогов к организации литературно-творческой деятельности младших школьников.....	152
<i>Павлова Н. И.</i> Обучение анализу эпизода художественного произведения как основа развития читательской культуры (на примере романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»)	159
<i>Лапшина О. В.</i> Эссе Марины Цветаевой «Пушкин и Пугачёв»: рекомендации к изучению в школе и вузе.....	164
<i>Зимина Л. В.</i> Стратегии приобщения старшеклассников к чтению современной отечественной литературы.....	169
<i>Мурзаева Т. И.</i> Особенности исследовательской работы студентов-филологов в процессе изучения русской диалектной речи.....	175

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

I

<i>Тимашова О. В.</i> К вопросу о демократизме «старшей редакции» журнала «Москвитянин».....	182
--	-----

<i>Новикова Н. В.</i> Н. Г. Чернышевский – С. Т. Славутинский: эпизод из жизни «Современника».....	188
<i>Мокина Н. В.</i> Поэтика женского образа в повести И. С. Тургенева «Вешние воды»: функция природных мотивов.....	194
<i>Целовальникова Д. Н.</i> Идеино-художественные функции воспоминаний о детях и детстве в «Дневнике писателя» Ф. М. Достоевского	199
<i>Ромайкина Ю. С.</i> Литературная критика в альманахе издательства «Шиповник».....	207
<i>Ванюков А. И.</i> А. П. Скафтымов читает «Вопросы теории и психологии творчества»: к истокам скафтымовской методологии	212
<i>Миңу Б. А.</i> Феномен детства в поэзии Мандельштама.....	222
<i>Смирнова А. Ю.</i> Тема родины и изгнания в «Пятой годовщине» И. А. Бродского.....	229
<i>Ульянова Я. А.</i> К вопросу об уточнении понятия психологического криминального романа (на материале английского романа XX века)	237
<i>Васильева Ю. О.</i> Стилистические особенности языка поздних произведений Ч. Айтматова.....	243
<i>Романенко А. П., Санджи-Гаряева З. С.</i> Метапоэтика Фазиля Искандера	249

II

<i>Сдобнова А. П.</i> Измерение объёма лексикона.....	257
<i>Маслова Ж. Н.</i> Особенности репрезентации табуированного знания в обыденном и художественном дискурсах.....	262
<i>Супряга С. В.</i> Латинизмы в русских народных песнях.....	268
<i>Минахин Д. В.</i> Анализ пространственно-временных метафор в отечественной поэзии.....	273
<i>Стародубова А. В.</i> Отражение элементов клипового мышления в конструировании поэтической метафоры.....	279
<i>Шумарин С. И.</i> Аббревиатуры как ключевые слова текущего момента	284
<i>Козинец С. Б., Попов С. Д.</i> Языковая политика государства сквозь призму Конституции: динамический аспект исследования.....	290
<i>Сведения об авторах</i>	298

CONTENTS

<i>Kryuchkov V. P.</i> Adolf Andreevich Demchenko: The Way In Science And Profession	5
<i>Smirnova V. V.</i> Methodology Of Scintific Biography In The Book By A.A. Demchenko “N.G. Chernyshevsky. Scientific Biography”	11
<i>Dmitrieva O. I.</i> A. A. Demchenko As Editor Of The Book “Culture And The Speech Of The Saratov Region”	19

LITERARY EDUCATION ISSUES

<i>Suvorova E. P.</i> Art Text In The Establishment Of Exploratory Behavior Of Junior Schoolchildren (ON The Basis Of Extracurricular Activities)	26
<i>Cheremisinova L. I.</i> The Christian Text In The Children's Literature: The Spiritual Component Of Modern Textbooks Of Literary Reading	31
<i>Gusakova O. Y.</i> Literature Of Fantasy In Children's Reading	38
<i>Gorina L. V.</i> The Interaction Of Music And Literature In The Educational Process	45
<i>Cheremisinova L. I., Szhigalina E. V.</i> True Stories By L. N. Tolstoy In The Elementary School: Theoretical And Methodical Consideration..	53
<i>Aleksandrov S. S.</i> The Problems Of The Old Russian Literature And The Literature Of The XVIII Century Interaction In University Textbooks	58

LINGUISTIC EDUCATION ISSUES

<i>Eliseeva M. B., Vershinina E.A.</i> Gender Standards Of Communicative And Speech Development Of Infants And Toddlers: Macarthur CDI	65
<i>Levchenko V. A.</i> Differentiation As A Mechanism Of Categories' Formation Of Expressive Children	69
<i>Dobrova G. R., Chernyshenko T. V.</i> Acquisition Of Lexical Hierarchies By Bilingual Children Of Primary School Age	74
<i>Kardashina E. S.</i> Actual Lexicon In Representation Of Junior Schoolchildren	82
<i>Kusova M. L.</i> Text As Object Of Study And Learning Tools (Based on the Books in the Russian Language for Elementary school)	89

<i>Tarasova I. A.</i> The Lexicographic Method In The Study Of Grammatical Terminology.....	95
<i>Avdevnina O. Y.</i> Cognitive Comment In The Study Of Standarts Of The Russian Literary Language By Students Of Non-Philological Specialties.....	101
<i>Prokofyeva L. P., Levitskaya A. D.</i> The Competence Approach Implementation In Teaching Russian As A Foreign Language.....	108

FROM METHODOLOGICAL EXPERIENCE

<i>Pavlova N. V. , Shevchenko L. V.</i> Speech Creativity In Studying Russian Language In Lower Grades.....	115
<i>Merezhko E. G.</i> The Solution Of The Lexical And Word-Formative Tasks At The Lessons Of Russian Language (ON The Material Of The Cognate Antonyms).....	122
<i>Morozova-Dorofeeva T. A.</i> Working With Wordbuilding Patterns At Russian Lessons In Primary School.....	127
<i>Ivankina N. K.</i> Studying The Complex Sentences In Primary School.....	131
<i>Chilikova I. A.</i> Linguacultural Analysis Archaisms And Out-Of-Date Phraseological Units In Russian Lesson In Primary School.....	139
<i>Sidelnikova I. A.</i> Working With Textual Information In Philological Subjects Cycle (Education-Scientific And Artistic Texts).....	147
<i>Firsova T. G.</i> Training Of Future Teachers For The Organization Of Literary And Creative Activity Of Junior Schoolchildren.....	152
<i>Pavlova N. I.</i> <i>Analysis Of The Episode Of Fiction As A Basis For</i> The Developing Of Reading Culture (On The Material Of Dostoevsky's Novel “Crime And Punishment”)	159
<i>Lapshina O. V.</i> Essay By Marina Tsvetaeva “Pushkin And Pugachev”: Recommendations To Study At School And University.....	164
<i>Zimina L. V.</i> Strategies Of High School Students Initiation To Read Contemporary National Literature.....	169
<i>Murzayeva T. I.</i> Peculiarities Of Students-Philologists Research Work In The Process Of Russian Dialectal Speech Studying	175

ISSUES OF CONTEMPORARY PHILOLOGY

I

<i>Timashova O.V.</i> ‘Senior Editorial Board’ Of The Journal “Moskvityanin”: Revisiting Of Democracy.....	182
--	-----

<i>Novikova N. V.</i> N. G. Chernyshevsky – S. T. Slavutinsky: The Episode From The Life Of "CONTEMPORARY"	188
<i>Mokina N. V.</i> The Poetics Of Female Image In The Novel "The Torrents Of Spring" By I. Turgenev And The Function Of The Motifs Of The Nature.....	194
<i>Tselovalnikova D. N.</i> Ideological And Artistic Functions Of Memories About Children And Childhood In “A Writer’s Diary” By F. M. Dostoevsky.....	199
<i>Romaykina Yu. S.</i> Literary Criticism In The Almanac Of “Shipovnik” (Rose Tree) Publishing House.....	207
<i>Vanyukov A. I.</i> Skaftymov Reads "Questions Of Theory And Psychology Of Creativity": To The Source Of Skaftymov's Methodology	212
<i>Mints B. A.</i> The Phenomenon Of Childhood In The Poetry By Mandelstam	222
<i>Smirnova A. Y.</i> Theme Of Homeland And Exile In “The Fifth Anniversary” By Joseph Brodsky.....	229
<i>Ulyanova Ya.</i> A Revisiting The Clarification Of The Concept Of Psychological Crime Novel (based On The English Novel Of The Xx Century).....	237
<i>Vasileva J.O.</i> Stylistic Peculiarities Of The Language Of The Late Writings Of Ch. Aitmatov.....	243
<i>Romanenko A. P., Sandji-Garjaeva Z.S.</i> Fazil Iskander’s Metapoetic....	249

II

<i>Sdobnova A. P.</i> Measurement Of Lexicon Size.....	257
<i>Maslova Zh. N.</i> features Of Representation Of Taboo Knowledge In Everyday And Artistic Discourses.....	262
<i>Supryaga S.V.</i> Latinism In Russian Folk Songs.....	268
<i>Minakhin D. V.</i> Analysis Of Space-Time Metaphors In The Native Poetry	273
<i>Starodubova A.V.</i> Reflection Of Klip’s Thinking In The Formation of A Poetic Metaphor.....	279
<i>Shumarin S. I.</i> Abbreviations As The Key Words Of The Present Moment..	284
<i>Kozinets S. B., Popov S. D.</i> The Govermental Language Policy In The Reflection Of The Constitution: Dynamic Aspect Of Research	290
<i>Information about the authors</i>	298

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 8

Под редакцией **Л. И. Черемисиновой**

Отв. за выпуск И. А. Тарасова
Оригинал-макет подготовлен А. П. Сдобновой

Подписано в печать 25.07.16. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 18,02 (19,37). Тираж 100 экз. Заказ 63.

Издательство «Саратовский источник»
Типография ЦВП «Саратовский источник»
г. Саратов, ул. Кутякова 138 Б, 4 этаж